



Mitigando la dualidad de la discapacidad. Herramientas histórico-culturales críticas para desestabilizar paradojas de equidad

Taming the duality of disability. Critical cultural-historical tools to disrupt equity paradoxes

Alfredo J. ARTILES. Director del Centro de Estudios Comparativos sobre Raza y Etnicidad,
Stanford University (aartiles@stanford.edu).

Resumen:

Desarrollo el argumento central de este artículo sobre la premisa de que la discapacidad tiene una naturaleza dual: ofrece protección a las personas con discapacidades, pero también puede utilizarse como un artefacto de marginación y, por tanto, crear paradojas de justicia. Por ejemplo, el potencial de la discapacidad para oprimir tiende a dirigirse a grupos ya marginados, como las personas racializadas y los alumnos de entornos lingüísticos, socioeconómicos o étnicos no dominantes. De este modo, un concepto disponible para proteger a grupos vulnerables (por ejemplo, la discapacidad) puede aplicarse para segregar o negar oportunidades educativas. El propósito de este artículo es ofrecer herramientas teóricas para diseccionar el potencial dañino de la discapacidad e inspirar alternativas para abordar las paradojas de equidad que pueden emerger de este fenómeno. Me centro en las disparidades raciales en la identificación de discapacidades como un ejemplo concreto para contextualizar la presentación de las herramientas teóricas. En primer lugar, contextualizo mi análisis con una descripción general de las disparidades raciales en la identificación de discapacidades. A continuación, defino tres herramientas teóricas para desarrollar un enfoque histórico-cultural crítico: (1) explorar la fluidez de la discapacidad, (2) exponer el color del conocimiento y sus implicaciones y (3) visibilizar el papel de las ideologías mediante una lente de *DefectCraft*. Termino con varias reflexiones para la próxima generación de investigaciones.

Palabras clave: discapacidad, interseccionalidad, diferencia.

Abstract:

I build the core argument of this article on the premise that disability has a dual nature: it affords protections to people with disabilities while it can also be used as an artifact of marginalization; thus, creating justice paradoxes. For instance, disability's potential to oppress tends to target already marginalized groups, such as racialized people and students from nondominant linguistic, socioeconomic or ethnic backgrounds. Thus, a concept available to safeguard vulnerable groups (i.e., disability) can be deployed to segregate or deny educational opportunities. The purpose of this

Fecha de recepción del original: 09-10-2024.

Fecha de aprobación: 10-11-2024.

Cómo citar este artículo: Artiles, J. A. (2025). Mitigando la dualidad de la discapacidad. Herramientas histórico-culturales críticas para desestabilizar paradojas de equidad [Taming the duality of disability. Critical cultural-historical tools to disrupt equity paradoxes]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(290), 5-20. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4241>

article is to offer theoretical tools to dissect disability's potential for harm and inspire alternatives to address equity paradoxes that may emerge from this phenomenon. I focus on racial disparities in disability identification as a case in point to contextualize the presentation of theoretical tools. First, I contextualize my analysis with an overview of racial disparities in disability identification. Next, I outline three theoretical tools to advance a critical cultural-historical framework: (1) trace the fluidity of disability, (2) expose the color of knowledge and its implications, and (3) make visible the role of ideologies through a DefectCraft lens. I close with reflections for the next generation of scholarship.

Keywords: disability, intersectionality, difference.

1. Introducción

La discapacidad ha estado presente a lo largo de toda la historia de la humanidad (Stiker, 2009). Resulta interesante que, pese a la ubicuidad y las vulnerabilidades asociadas con esta condición, las respuestas a la discapacidad en las sociedades y las comunidades han sido ambiguas. Es decir, la discapacidad se convierte, a menudo, en un objeto de salvaguarda que desencadena respuestas como la protección legal y el acceso a los recursos. Al mismo tiempo, no obstante, se ha utilizado como una herramienta de opresión; por ejemplo, para segregar y limitar las oportunidades educativas. Como historiador de la discapacidad, Baynton (2001) explicó que «el concepto de discapacidad se ha utilizado para justificar la discriminación contra otros grupos atribuyéndoles discapacidad» (p. 33, énfasis en el original). He descrito esta ambigüedad como la naturaleza dual de la discapacidad (Artiles, 2011).

La dualidad de la discapacidad se encuentra en el centro de varias formas de inequidades educativas que han persistido durante generaciones. Por ejemplo, las disparidades raciales, étnicas o lingüísticas en las tasas de identificación de discapacidades están documentadas en los Estados Unidos desde, al menos, la década de 1960. A su vez, estas disparidades generan paradojas de equidad en las que la faceta protectora de la discapacidad (es decir, acceso a servicios e intervenciones) puede crear inequidades para otros grupos, en particular grupos raciales, étnicos o lingüísticos (Artiles, 2003). Por ejemplo, los investigadores han documentado la ubicación de alumnos minorizados en programas más segregados que sus homólogos blancos con el mismo diagnóstico (Skiba *et al.*, 2008). Los patrones de identificación de discapacidades también se han asociado a un acceso diferente a los servicios entre diversos grupos raciales (Artiles *et al.*, 2016). Hay, asimismo, otros factores que modelan el poder estratificador de la identificación de discapacidades. Los alumnos con pocos conocimientos de inglés, por ejemplo, tienen una mayor probabilidad de recibir un diagnóstico de discapacidad que sus compañeros con un buen dominio del inglés en colegios con un bajo índice de pobreza (Artiles *et al.*, 2005).

Debo señalar que las paradojas de equidad derivadas de las respuestas sociales a la discapacidad también se encuentran en la literatura sobre educación inclusiva. Por ejemplo, los sistemas de educación inclusiva en algunas sociedades europeas pueden utilizarse como un mecanismo de segregación (Artiles *et al.*, 2011) o legitimar la otrificación de determinados grupos; véanse, en este sentido, estudios realizados en España (García-Sánchez, 2016; Harry *et al.*, 2008). La educación inclusiva se ha extendido rápidamente desde las naciones occidentales a los países del sur global. De hecho, la adopción de políticas de educación inclusiva en esta región puede considerarse un signo de progreso. No obstante, hay una literatura emergente que sugiere que debemos aplicar una perspectiva histórico-cultural para entender si estos procesos de transferencia de conocimiento están aumentando realmente las oportunidades educativas (Artiles *et al.*, en prensa). La evidencia procedente de los países del sur global sugiere que debemos proceder con precaución y nos recuerda que las inequidades pueden reificarse en el nombre de la educación inclusiva (Kalyanpur, 2020; Singal y Muthukrishna, 2014).

En resumen, la discapacidad engloba una dualidad que protege y margina a los grupos vulnerables. Esta dualidad crea paradojas de justicia que los líderes, legisladores e investigadores educativos deben anticipar y abordar en las distintas regiones geográficas. El propósito de este artículo es ofrecer herramientas teóricas para diseccionar y (re)enfocar la dualidad de la discapacidad e inspirar alternativas para abordar las paradojas de equidad que pueden emerger de este fenómeno. Me centro en las disparidades raciales en la identificación de discapacidades como un ejemplo concreto para contextualizar el enfoque teórico y la discusión de las herramientas. Invito a los lectores a que consideren ajustar y aplicar esta lente analítica a otros marcadores de diferencia (más allá de la raza) y a permutaciones de las desigualdades educativas (distintas a las disparidades de identificación). Espero que estas contribuciones ofrezcan opciones productivas para tratar este fenómeno multidimensional y trascender las visiones polarizadas y neutrales respecto a las diferencias que solo perpetúan condiciones injustas (Skiba *et al.*, 2016). A continuación, presento una descripción general del problema de las disparidades raciales, seguida de una discusión de tres contribuciones teóricas para enfocar y abordar este problema.

2. Estableciendo el contexto: disparidades raciales en la identificación de discapacidades

Las disparidades raciales en las tasas de discapacidad han sido objeto de debate en los Estados Unidos desde hace más de medio siglo. Estas disparidades se observan en las categorías descritas como *subjetivas* debido al papel de la valoración clínica implicada en el diagnóstico. En estas categorías, se incluyen las discapacidades de aprendizaje específicas (SLD, por sus siglas en inglés), los trastornos emocionales (ED) y las discapacidades intelectuales leves (ID). Los afroamericanos y los nativos americanos son los grupos más afectados a nivel nacional. No obstante, se observan patrones de sobre- e infrarepresentación en las distintas escalas del sistema educativo (región, estado, ciudad, distrito escolar, colegio). Las Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina (NASEM) publicaron dos informes producidos por paneles de consenso en un período de dos décadas (Donovan y Cross, 2002; Heller *et al.*, 1982) y confirmaron la persistencia de este problema. El panel de 1982 hizo hincapié en la identificación y ofreció un enfoque reflexivo. En particular, Heller *et al.* (1982) estipularon que la desproporcionalidad

es un problema (1) si se ubica incorrectamente a los niños en programas para alumnos con discapacidad intelectual; (2) si están expuestos de forma indebida a la probabilidad de dicha ubicación por haber recibido instrucción de baja calidad en aulas ordinarias; o (3) si la calidad y la relevancia académica de los programas de educación especial impiden el progreso educativo de los alumnos, incluyendo una reducción de la probabilidad de que regresen al aula regular. (p. 18)

Las explicaciones del problema son variadas, pero dos de ellas destacan especialmente. Una enfatiza los sesgos raciales impulsados por visiones históricas de déficit de estos grupos que añaden estigmas a grupos ya marginados. En contraste, la otra sostiene que la sobreidentificación de los alumnos racializados se debe a las tasas de pobreza desproporcionadas que afectan a estos grupos y que, a su vez, influyen en el desarrollo de estos niños y dan lugar a discapacidades. Las disparidades raciales se han descrito como una paradoja de equidad: la respuesta de equidad ofrecida por la ley de educación para personas con discapacidades (IDEA, por sus siglas en inglés) para proteger los derechos de los alumnos con discapacidades puede constituir una nueva inequidad para los alumnos racializados, en especial si la identificación de discapacidades da lugar a segregación o a un acceso diferencial a servicios educativos en comparación con sus homólogos blancos (Artiles, 2019).

Una mirada de factores interviene en los patrones de disparidad, como las políticas educativas y los procedimientos administrativos (incluyendo conformidad rígida a leyes o requisitos burocráticos), el sesgo racial, el acceso a educación de calidad y a profesores competentes, las carencias en herramientas y los procedimientos de evaluación, las barreras socioeconómicas en casa o en las comunidades, así como factores estructurales e histórico-culturales (Donovan y Cross, 2002; Heller *et al.*, 1982). No se presta suficiente atención al

papel de las influencias contextuales y estructurales. Por ejemplo, los siguientes hallazgos sugieren que hacen falta análisis contextuales para refinar nuestra comprensión de este complejo problema: las probabilidades de identificación para los grupos raciales varían en función de su representación en el alumnado del colegio o del distrito, de la categoría de discapacidad considerada o de la ubicación del colegio (Fish, 2019; Oswald *et al.*, 2002). El papel de la pobreza a la hora de predecir la identificación de discapacidades depende de las mediciones utilizadas (Cruz y Rodl, 2018) y las historias de relaciones raciales en la comunidad están asociadas a las disparidades raciales en los colegios (Tefera *et al.*, 2023).

La visibilidad persistente de este problema condujo a la introducción de cambios en la ley IDEA a fin de monitorizar y corregir las disparidades raciales en la identificación de discapacidades y la disciplina (IDEA, 1997). Los estados presentan informes anuales al gobierno federal con tasas de identificación, ubicación fuera de las aulas de educación general y patrones de disciplina por raza/etnicidad. La implementación inicial de estos requisitos de la política puso de manifiesto la necesidad de orientaciones adicionales. A pesar del posterior refinamiento de la política, han surgido preguntas e inquietudes (Albrecht *et al.*, 2012; Cavendish *et al.*, 2014). Por ejemplo, en IDEA, no se define qué es una *desproporcionalidad significativa*. Por tanto, existe una cierta variación en el modo en que los estados la determinan. Es decir, hay una variedad de umbrales utilizados para indicar la desproporcionalidad en los distintos estados. «La libertad otorgada a los estados para definir, monitorizar y abordar la desproporcionalidad da lugar a una varianza significativa en cuanto a qué cuenta como desproporcionalidad y si IDEA la aborda en grado suficiente» (Tefera *et al.*, 2023, p. 371).

En resumen, la desproporcionalidad racial es un problema de la política y la práctica educativa que ha afectado al sistema educativo estadounidense durante generaciones. La magnitud y la longevidad de este fenómeno están modeladas por fuerzas técnicas, históricas, culturales y contextuales (Artiles, 2019).

3. Re(enfoques) histórico-culturales críticos

Sostengo que hace falta una lente histórico-cultural crítica para examinar y comprender la dualidad de la discapacidad y sus paradojas de equidad concomitantes. La atención a lo crítico nos ayuda a catalogar el papel del poder y las jerarquías que permean los asuntos humanos. Si tenemos en cuenta que las personas con discapacidades han sido marginadas históricamente y que la idea de discapacidad se ha aplicado para discriminar grupos en el pasado, es imperativo incluir una dimensión crítica al estudiar las disparidades raciales en la identificación de discapacidades. Además, enfocar la discapacidad a través de una lente cultural nos permite situar los análisis en los contextos de las prácticas escolares locales y en los procesos interpretativos del personal cuando tratan con la noción de discapacidad. Por último, se requiere una perspectiva histórica para documentar cómo los significados y los usos de la discapacidad han cambiado con el tiempo en los entornos que analizamos. Esto ayudará a dilucidar si hay un enfoque estrecho o neutral respecto a las diferencias que puedan estar interviniendo en los usos y en las prácticas locales relacionados con la discapacidad. Además, se necesita una mentalidad histórica para dar cuenta de la genealogía de la discapacidad y de su significado común; es decir, de cómo las tradiciones de la discapacidad, capaces de empoderar u oprimir a un grupo, pueden sedimentarse en los contextos locales. Estos supuestos permean las tres intervenciones teóricas que describo a continuación y que pueden utilizarse para analizar la naturaleza dual de la discapacidad y las paradojas de equidad asociadas en el contexto de las disparidades raciales en educación especial.

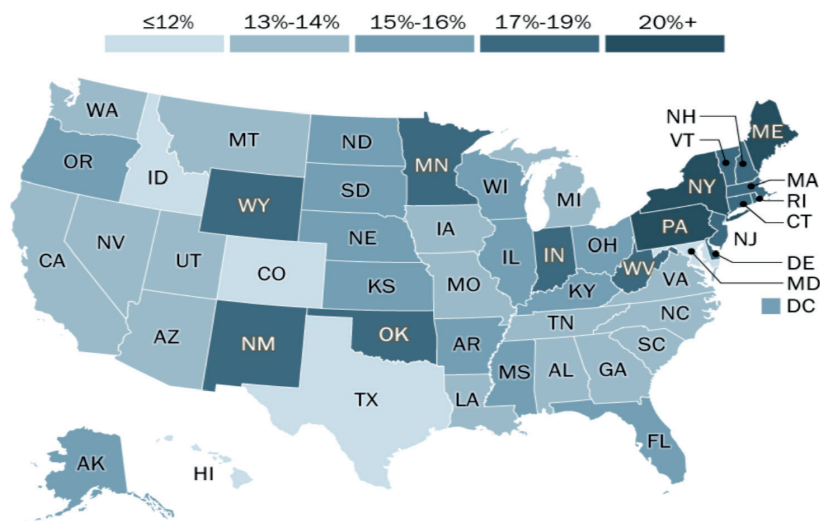
3.1. Objetos transfronterizos: explorando la fluidez de la discapacidad

Conceptualizo la discapacidad como un objeto transfronterizo (*boundary object*), dados sus significados y usos cambiantes en distintos contextos. Los objetos transfronterizos

tienen significados diferentes en mundos sociales diferentes, pero su estructura es lo suficientemente común en más de un mundo como para ser reconocibles, un medio de traducción. La creación y gestión de objetos transfronterizos es un proceso clave para desarrollar y mantener la coherencia entre mundos sociales superpuestos. (Star y Griesemer, 1989, p. 393)

En el contexto del sistema de educación especial estadounidense, las discapacidades tienen definiciones y parámetros de identificación estándar. Al mismo tiempo, los estados crean sus propias directrices administrativas y operacionalizan las definiciones. Esto les permite coordinar el trabajo de los sistemas de educación especial en los distintos distritos escolares y a la hora de presentar informes al gobierno federal, aunque tales sistemas exhiben una variabilidad sustancial. Ello se refleja en la proporción de alumnos con discapacidades identificados en el país. La Figura 1 muestra una variación notable entre estados para los alumnos identificados con discapacidades, desde menos del 12 % hasta más del 20 % de todos los alumnos. ¿Cómo interpretamos la variabilidad entre estados como Colorado y Pensilvania, que muestran diferencias sustanciales en las tasas de identificación de discapacidades? ¿Se explica mediante las directrices de evaluación o los criterios de inclusión de cada estado? La variación de las tasas de diagnóstico ilustra la naturaleza de la discapacidad como un objeto transfronterizo modelado por las historias, las políticas y las prácticas locales; tal como Star y Griesemer (1989) explicaron, un objeto transfronterizo «no describe con precisión los detalles de ninguna localidad o cosa» (p. 410).

FIGURA 1. Porcentaje de alumnos con discapacidades con respecto al de todos los alumnos en colegios públicos, 2021-2022.

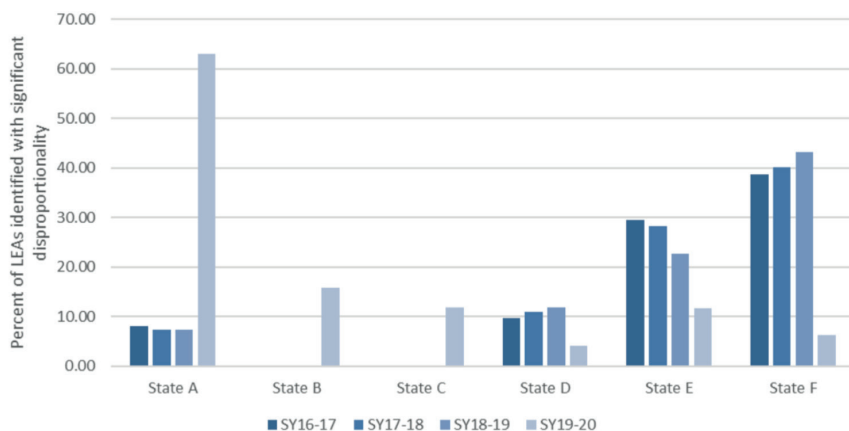


Fuente: Centro Nacional de Estadísticas de Educación (según los datos presentados por Schaeffer, 2023).

Vemos, por tanto, que las definiciones y directrices de los estados para identificar discapacidades a nivel estatal se superponen con las definiciones y los requisitos de la política federal. A nivel de distrito escolar, pueden aparecer fuentes adicionales de variabilidad que no encajen con tanta precisión con las definiciones científicas. La superposición de visiones alternativas de la discapacidad, con sus respectivos procedimientos y prácticas en distintos entornos, como si tuvieran el mismo significado se describe como «alineación categórica» (Epstein, 2007). A su vez, estos procesos de alineación facilitan el trabajo de coordinación de objetos transfronterizos como la discapacidad. La alineación categórica suaviza los espacios liminales y las opacidades entre las diferencias de significado y los procedimientos alternativos para monitorizar o medir el concepto de discapacidad; sabemos que la alineación categórica ha tenido éxito cuando «se vuelve invisible en retrospectiva» (Epstein, 2007, p. 92). Sin embargo, la alineación categórica no es necesariamente un proceso armonioso y coherente. Para ilustrarlo, la definición de SLD (discapacidades de aprendizaje específicas) que prevaleció durante muchos años en los Estados Unidos se centraba en una discrepancia significativa e inesperada entre capacidad y niveles de rendimiento. De manera gradual, los investigado-

a nivel de grupo; se evitan, así, enfoques universalistas e individualistas (Epstein, 2007). Con fines de equidad, el sistema educativo realiza un seguimiento de los alumnos por tipos de discapacidad (por ejemplo, intelectual, conductual, de aprendizaje) para documentar quién tiene acceso a los servicios y cómo les va. Los grupos raciales se incluyen en esta estandarización de nicho para monitorizar posibles inequidades en las tasas de identificación. También se monitoriza a otros grupos (por ejemplo, por género, clase social o idioma). El gobierno federal exige a los estados que reporten cada año las tasas por distrito escolar para monitorizar posibles desproporcionalidades raciales. La implementación de esta estandarización de nicho se basa en definiciones e indicadores que están llenos de problemas técnicos e ideológicos; véase Albrecht *et al.* (2012), Artiles (2011), Cavendish *et al.* (2014), USDOE (2023). Los datos nacionales sugieren que existe una proporción relativamente baja de distritos con niveles de disparidades raciales (Government Accountability Office, 2013). No obstante, se han observado incrementos en estas estadísticas (Arundel, 2023). Cuando los datos se desglosan, se revelan patrones únicos e inquietantes. Véanse, por ejemplo, los datos presentados en la Figura 3 sobre el porcentaje de distritos escolares identificados con una desproporcionalidad significativa para seis estados en un período de cuatro años (2016-2020). Estos resultados muestran patrones bastante singulares: el estado D refleja una proporción baja y estable de distritos con niveles de desproporción significativa (alrededor del 10 %), mientras que, en los estados B y C, cerca del 10-15 % de sus distritos reportaron niveles de desproporción en el último año de este período, tras haber tenido cero desproporcionalidad en los tres años anteriores. El estado E reportó un número decreciente de distritos desproporcionados, desde casi el 30 % hasta algo más del 10 %. En comparación, el estado A muestra un patrón inusual: al inicio, reporta un porcentaje de distritos relativamente bajo (menos del 10 %), pero experimenta luego una subida abrupta en el último año para llegar a más del 60 % de distritos con niveles de desproporcionalidad. Por último, el estado F muestra el patrón opuesto, pues pasa de un porcentaje alto y constante de distritos desproporcionados (en torno al 40 %) a una caída repentina a menos del 10 % en el último año de este período.

FIGURA 3. Porcentaje de distritos escolares identificados con una desproporcionalidad significativa para estados seleccionados.



Nota: OEL = organismos educativos locales, AE = año escolar.

Fuente: USDOE, 2023.

Al revisar estos datos, surgen preguntas inquietantes. Un aspecto importante se relaciona con una recomendación de un informe reciente del Departamento de Educación (USDOE) (2023): los programas de la Oficina de Educación Especial deben

evaluar los riesgos asociados a la calidad de los datos reportados por [las agencias de educación estatales] y [los distritos escolares] sobre desproporcionalidad significativa y diseñar e im-

plementar actividades de control para mitigar los riesgos identificados y garantizar que los datos sean precisos y completos. (p. 2)

A esta recomendación, le sumaría la realización de análisis contextualizados para entender los patrones estables o cambiantes en los índices de los distritos escolares desproporcionados a lo largo del tiempo. ¿Cambiaron algunos estados los umbrales de clasificación de la desproporcionalidad significativa durante este período? ¿Qué variabilidad subyacía a las alineaciones categóricas de las definiciones de discapacidad, a las políticas, a las teorías locales sobre las diferencias de capacidad y a las prácticas en estos estados? Si consideramos que la discapacidad es un objeto transforntero y que dichos objetos se «abstraen de todos los ámbitos y pueden ser bastante imprecisos» (Star y Griesemer, 1989, p. 410), ¿cómo pueden los significados alternativos de discapacidad y la fluidez conceptual de la discapacidad, así como las aplicaciones locales de esta noción, afectar a las tendencias de desproporcionalidad a lo largo del tiempo?

Una implicación importante de esta crítica es que, aunque los sistemas de monitorización en estos estados se basan en un modelo de estandarización de nicho organizado en torno a discapacidad y raza, debemos basarnos en análisis situacionales para documentar la fluidez de la discapacidad, además de en las historias contextuales y en las prácticas culturales en colegios y distritos que rodean los patrones de desproporcionalidad a lo largo del tiempo. Un riesgo potencial de utilizar la noción de nicho de estandarización es que depende implícitamente de concepciones esencialistas de los grupos y, por tanto, desplaza a un segundo plano las consideraciones interseccionales o la atención a las heterogeneidades en los grupos. Volveré a este punto más adelante.

3.2. El color del conocimiento y sus implicaciones

La segunda intervención teórica para desarrollar una perspectiva histórico-cultural crítica es abordar las barreras epistemológicas en el estudio de la desigualdad racial en el campo de la educación especial. Comenzaré por reconocer dos hechos en la sociedad estadounidense contemporánea. En primer lugar, hace diez años, el alumnado de los colegios públicos estadounidenses pasó a estar compuesto por una «mayoría de minorías», en especial en el oeste y el sur del país (Maxwell, 2014), y los distritos con más alumnos de color tienden a recibir una financiación significativamente menor (Morgan, 2022). En segundo lugar, la desigualdad socioeconómica está creciendo. En esta línea, Raj Chetty *et al.* (2016) concluyeron que

la movilidad absoluta ha disminuido abruptamente en [los Estados Unidos] en el último medio siglo, principalmente debido al crecimiento de la desigualdad. Si se quiere revivir el «sueño norteamericano» de altas tasas de movilidad absoluta, debe haber un interés por el crecimiento de la movilidad que sea compartido más ampliamente en la distribución de niveles de ingreso.

Estos hechos tienen dos implicaciones directas: los conocimientos en el campo de la educación deben ser relevantes y responder a las experiencias y a los deseos de los alumnos de color, y la investigación educativa no puede ignorar la ubicuidad de la desigualdad en los contextos educativos y sociales. Lamentablemente, análisis detallados de las investigaciones durante amplios períodos de tiempo demuestran que la comunidad investigadora en educación especial no ha cumplido con estas obligaciones (Artiles *et al.*, 1997; Lindo, 2006; Moore y Klingner, 2012; Trent *et al.*, 2014; Vasquez *et al.*, 2011). Por ejemplo, las Academias Nacionales de Ciencias informaron de que los «resultados [de la investigación de intervenciones] para [alumnos de color] [...] rara vez, o nunca, se desglosan y comparan con los alumnos mayoritarios con [discapacidades de aprendizaje] o [discapacidades conductuales]» (Donovan y Cross, 2002, p. 329). La supresión de las diferencias raciales y de otros tipos también ha sido documentada en la financiación de proyectos de investigación en educación especial (Artiles *et al.*, 2016), así como en otros campos como la psicología, la sanidad pública y la medicina (Graham, 1992; Krieger *et al.*, 2021; Syed *et al.*, 2018). Por ejemplo, en un artículo que atrajo bastante atención, Steve Roberts *et al.* (2020) revisaron más de 26 000 estudios publicados entre 1974 y 2018 en las principales revistas de psicología. Informaron de lo siguiente:

En primer lugar, a lo largo de las últimas cinco décadas, las publicaciones psicológicas que destacan la raza han sido excepcionales, y aunque han aumentado en psicología social y del desarrollo, siguen siendo prácticamente inexistentes en psicología cognitiva. En segundo lugar, la mayoría de las publicaciones han sido editadas por editores blancos, bajo cuya dirección ha

habido un número significativamente menor de publicaciones que destacan la raza. En tercer lugar, muchas de las publicaciones que destacan la raza han sido escritas por autores blancos que emplearon un número significativamente menor de participantes de color (p. 1295).

Las implicaciones de estas prácticas epistemológicas son preocupantes para la educación especial y otras disciplinas afines, ya que esto significa que el plan de estudios, la pedagogía, la evaluación, las intervenciones académicas y otros recursos intelectuales en educación especial se basan en un alumno universal mítico que favorece a los alumnos blancos. De nuevo, en una época en la que los colegios son cada vez más heterogéneos y la desigualdad está creciendo, no deberíamos arriesgarnos a mantener este *statu quo*. Esto es especialmente urgente en áreas como las discapacidades intelectuales, emocionales y de aprendizaje, donde ha habido, durante décadas, debates políticos, técnicos y prácticos cargados de polémica en torno a la raza, el racismo y los sesgos (Artiles *et al.*, 2016). Formulado de otra manera, el estudio de las disparidades raciales en la identificación de discapacidades debe cuestionar la base de conocimientos que informa las prácticas y políticas de este campo y presionar de manera creciente a la comunidad investigadora para cambiar las prácticas epistemológicas, incluidos los procedimientos analíticos y de muestreo. Otra cuestión igualmente importante es que este campo debe ampliar sus herramientas teóricas para aprovechar los avances interdisciplinarios que tienen lugar en campos afines; por ejemplo, sobre el desarrollo humano y el aprendizaje como fenómenos culturales y que sitúan la equidad en el centro del proceso de investigación (Artiles y Trent, 2024). No cabe duda de que estos cambios dejarán huellas profundas en la epistemología de esta área de estudio y promoverá una nueva generación de preguntas de investigación.

3.3. DefectCraft: la maraña de ideologías en la práctica

Hasta ahora, he argumentado que un enfoque histórico-cultural crítico para entender la naturaleza dual de la discapacidad y sus tensiones de equidad concomitantes exige formular la discapacidad como una noción fluida que debe examinarse en contextos culturales e históricos. Un requisito relacionado es incorporar una conciencia reflexiva sobre las prácticas epistemológicas que subyacen al conocimiento en este campo. Hay evidencias de que la literatura sobre discapacidad ha ignorado las intersecciones con otros ejes de diferencia y, a menudo, ha tratado la equidad (más allá de las diferencias de capacidad) como una acotación posterior (Artiles y Trent, 2024). Los investigadores han de aplicar una postura crítica al conocimiento que utilizan en sus estudios y cuestionar sus raíces epistemológicas para poner de relieve las interseccionalidades históricas y centrar las consideraciones de equidad.

En este apartado, abordo el papel de las ideologías [es decir, los «significados al servicio del poder» (Bonilla-Silva, 2006, p. 25)] en la formación de la naturaleza dual de la discapacidad, en particular respecto al uso de las diferencias de capacidad como un medio de marginación. Conceptualizo las prácticas y las dinámicas estructurales que producen dicha marginación con la noción de *DefectCraft*, que parte de una base de conocimiento interdisciplinario (Artiles, 2003, 2011, 2019; Bal *et al.*, 2018; Fields y Fields, 2012; Harris, 2001; Lamont y Pierson, 2019; Omi y Winant, 2014; Powell y Menendian, 2016; Tefera *et al.*, 2023). Vemos *DefectCraft* en acción cuando las prácticas y los procesos atribuyen déficits a personas y grupos ya estigmatizados (Artiles, 2011), de manera que contribuyen a su otrificación. Esto se refleja en la identificación histórica y sistemática de grupos racializados como discapacitados, en especial en categorías de discapacidad subjetivas. Cabe señalar que *DefectCraft* no tiene por qué derivarse exclusivamente de las acciones de actores con sesgos o prejuicios. De hecho, *DefectCraft* se cristaliza como consecuencia de las políticas, las prácticas y los procedimientos institucionales que están codificados con supuestos ideológicos sobre determinadas personas y grupos, los cuales se asume que están *dañados*. Esto contribuye a la descripción histórica de las comunidades de color como rotas y en necesidad de intervenciones correctivas (Artiles, 2011; Scott, 2007). Por ejemplo, un argumento predilecto de *DefectCraft* es que las tasas de pobreza desproporcionadas en las comunidades de color explican las disparidades raciales en las tasas de discapacidad. Una implicación inquietante de este razonamiento es que biologiza la raza y, de este modo, perpetúa una mentalidad de déficit sobre los alumnos de color. Es importante señalar que *DefectCraft* compele a sus practicantes a considerar las deficiencias adscritas a estos grupos como atributos intrínsecos, lo que no hace sino reproducir circuitos ideológicos-ontológicos; es decir, se

examina de forma reiterada a determinados grupos con enfoques de déficit (ideologías) que se asumen como rasgos innatos de estas personas (ontologías) (Artiles, 2022).

El análisis de *DefectCraft* es un requisito fundamental para entender el papel del poder, de la cultura y de la historia en la racialización de la discapacidad. Un recurso central de *DefectCraft* es que se basa en la ideología de la neutralidad de color para oscurecer el poder estructural de la raza en la formación de diferencias. Este daltonismo también suprime las condiciones histórico-culturales que median en las experiencias de los grupos racializados en una sociedad desigual (por ejemplo, falta de oportunidades, un sistema laboral discriminatorio, disparidades históricas en salud y riqueza) (Darity, 2011). Esta ideología racial se basa en enfoques que filtran la interpretación de la información (Bonilla-Silva, 2006) para «ignorar, negar o suprimir el papel, el significado o el impacto de la raza en una sociedad racialmente estratificada» (Tefera et al., 2023, p. 400). De este modo, *DefectCraft* preserva el *statu quo* e intensifica la marginación de los grupos al recurrir a explicaciones culturalistas que justifican las disparidades raciales; por ejemplo, la privación socioeconómica, una socialización lingüística defectuosa o una crianza inadecuada. Por desgracia, las justificaciones culturalistas con orígenes racistas tienen una larga tradición en las ciencias sociales (Benjamin, 2017). Además, las explicaciones culturalistas normalizan las disparidades raciales y borran las identidades interseccionales de las personas. Esto conduce a una lógica binaria que simplifica sobremedida el trabajo analítico de los investigadores; por ejemplo, ¿son las disparidades raciales el resultado de la pobreza infantil o del sesgo racial? Una estrategia analítica complementaria que sostiene el proyecto estratificador de *DefectCraft* es el uso de datos agregados; de este modo, desestima el papel esencial de los contextos y las historias locales (Tefera et al., 2023).

A continuación, presento cinco afirmaciones que ofrecen orientación para identificar las coreografías de *DefectCraft* en la investigación y la práctica.

- **Explorar la formación y el significado de las diferencias y sus consecuencias.** Los sistemas educativos están organizados en torno a categorías identitarias de raza (u otra categoría relevante que impulsa la otorgación de grupos) y diferencias de capacidad. Explorar cómo estas categorías han evolucionado con el tiempo. ¿Se basan las definiciones de las categorías en un pensamiento binario (normal/divergente)? ¿Se tienen en cuenta las fuerzas sociales, culturales, históricas, económicas y políticas? ¿Cuáles son los significados adscritos a estas categorías y cuáles son las consecuencias de equidad para los alumnos tras recibir estas designaciones? ¿Están organizadas estas categorías alrededor de jerarquías que invocan consecuencias alternativas para las oportunidades educativas? ¿Qué papeles desempeñan la biología y la cultura al explicar las raíces de estas diferencias? ¿Varían estas explicaciones en función del grupo examinado? ¿La posibilidad de acceder a oportunidades y recursos es diferente entre los grupos? (Artiles, 2011; Omi y Winant, 2014; Shifrer y Frederick, 2019).
- **Develar el papel de las ideologías en la construcción de las identidades.** La ideología entra en juego cuando los significados sirven para construir jerarquías de dominio (Bonilla-Silva, 2006). Identificar políticas, procesos o prácticas que pueden marginar o crear desigualdades (por ejemplo, disparidades de identificación) para grupos diferentes desde una perspectiva racial o de capacidad. ¿Subyace un pensamiento de déficit a la explicación de las desigualdades que representa a los grupos minorizados como intrínsecamente dañados? ¿Hay ideologías neutrales respecto al color integradas en las políticas y las prácticas o en las soluciones a las inequidades? (Erevelles y Minear, 2010; Lamont y Pierson, 2019; Powel y Menendian, 2016).
- **Examinar interseccionalidades y linajes histórico-culturales.** Esta labor académica aborda normalmente la intersección de discapacidad y raza (u otros grupos relevantes en los contextos locales, como alumnos de bajo nivel socioeconómico o refugiados) (Artiles, 2013). Analizar si los sistemas de monitorización o los estudios de investigación tienden a poner más énfasis en una única identidad (enfoque unitario) (Hancock, 2007). Por ejemplo, ¿predice la raza la identificación de discapacidades? ¿Cuál es la historia de las intersecciones discapacidad-raza en estos contextos? (Baynton, 2005). ¿Qué papel desempeñan los antecedentes sociohistóricos en estas intersecciones (por ejemplo, relaciones entre grupos raciales, oportunidades racializadas)? Se emplean

herramientas profesionales para crear abstracciones de alumnos, como los cocientes intelectuales, las métricas de la pobreza o las puntuaciones de nivel de idioma. Muchas abstracciones han sido creadas de manera sistemática para perpetuar caracterizaciones de déficit de grupos marginados que suprimen los contextos en los que experimentan desigualdades estructurales y, de este modo, normalizan injusticias históricas (Ross, 1990). ¿Qué abstracciones se utilizan para representar a los grupos? ¿Cómo se utiliza la información contextual para complementar las abstracciones? (Artiles, 2019).

- **Incluir el análisis espacial.** La atención al espacio ha posibilitado una comprensión más profunda de los procesos sociales y culturales, incluidas las crecientes desigualdades de la sociedad (Soja, 2010; Tate, 2008). Las disparidades raciales en las tasas de discapacidad deben tener en cuenta el papel de factores espaciales (Artiles, 2003). Comenzar por la pregunta siguiente: ¿cómo están configurados los espacios escolares para crear, reproducir o agravar las injusticias? (Galster y Sharkey, 2017). Investigaciones previas sugieren que la ubicación del colegio y las configuraciones raciales de los entornos moldean las disparidades raciales (Oswald *et al.*, 2002; Shifrer y Fish, 2020; Skiba *et al.*, 2008). ¿Cómo están asociadas las identidades interseccionales de déficit con tipos particulares de espacio (urbano, suburbano)? (Tefera *et al.*, 2023). ¿Hay prácticas marginadoras?
- **Identificar los mecanismos sociales que subyacen a las medidas correctivas.** Los mecanismos sociales desempeñan un papel fundamental en la producción y perpetuación de las inequidades educativas (Tefera *et al.*, 2023). Algunos ejemplos de mecanismos son la evaluación (es decir, prácticas que ordenan a los alumnos en jerarquías que, en última instancia, reifican estratificaciones que privilegian de forma sistemática a determinados grupos) y la cuantificación (es decir, el uso de indicadores cuantitativos que sostienen o refuerzan las desigualdades) (Lamont y Pierce, 2019). Otro mecanismo social es la legitimación, es decir, la predisposición a normalizar las desigualdades existentes y, de este modo, a validar los sesgos contra las personas de color (Lamont y Pierce, 2019). Los mecanismos sociales pueden identificarse mediante el análisis de las prácticas cotidianas y las culturas organizacionales de los colegios, en especial en contextos en los que los educadores y los líderes escolares trabajan para abordar la racialización de las discapacidades y de otras formas de disparidad (Tefera *et al.*, 2023).

4. El camino por recorrer

El punto de partida de mi argumento en este artículo es que la discapacidad posee una naturaleza dual que, dependiendo de circunstancias locales e históricas, puede favorecer la protección o utilizarse para seguir marginando a personas y grupos. En este momento histórico en el que la diversidad y la desigualdad están creciendo, el reto es aprovechar el papel potenciador de la educación para minimizar el poder debilitador de la discapacidad. Documento cómo la discapacidad puede marginar a ciertos grupos mediante una discusión de las disparidades raciales en las tasas de discapacidad. La literatura sobre este problema de equidad se ha enredado en discusiones técnicas, principalmente sobre asuntos metodológicos. Llama la atención la ausencia en este corpus de trabajo de consideraciones teóricas sobre el papel de las tradiciones históricas de discriminación, los factores estructurales, así como los marcadores de identidad como la raza, la pobreza o el origen migrante en la producción y perpetuación de este persistente problema. Asimismo importante es el hecho de que esta literatura ha ignorado cómo las desigualdades históricas en la sociedad permean los contextos educativos y probablemente median la construcción de disparidades raciales en las tasas de discapacidad.

He dedicado la mayor parte de este manuscrito a describir tres herramientas teóricas presentadas mediante un enfoque histórico-cultural crítico que puede nutrir los análisis de las disparidades raciales. En primer lugar, es necesario explorar la naturaleza fluida de la discapacidad (como objeto de frontera) para realizar análisis situacionales. Esto permitirá a los investigadores examinar la discapacidad en sus contextos socioculturales y organizativos. En segundo lugar, los investigadores deben aplicar una mentalidad crítica al utilizar la base de conocimiento disponible en la investigación y la práctica. Esto resulta crucial si tenemos en cuenta la naturaleza neutral respecto

al color del conocimiento en este campo y en disciplinas afines. En una sociedad cada vez más heterogénea y llena de desigualdades, no deberíamos basarnos en este conocimiento daltónico. Por último, he dirigido la atención al papel de las ideologías en la producción de disparidades raciales mediante la lente de *DefectCraft* y los mecanismos sociales que reproducen este problema.

En definitiva, la comunidad de investigadores debe trascender el enfoque tradicional en variables demográficas estáticas para estudiar estas inequidades educativas. La diversificación de las muestras no será suficiente. Las perspectivas investigadoras neutrales respecto al color y la cultura solo diluirán nuestra comprensión de las discapacidades en mundos desiguales de diferencias culturales. En el centro de esta labor, debería haber una teoría del desarrollo y del aprendizaje humanos que reconozca su naturaleza cultural (Gutiérrez y Rogoff, 2003). Esto significa que investigaciones futuras deberían aspirar a integrar de manera sistemática las concepciones de *mente*, *cultura* y *equidad* en el estudio de la discapacidad (Ferrell y Artiles, en prensa). Se necesitan unidades de análisis alternativas, en particular una unidad situacional, para obtener una comprensión más completa y matizada de las dimensiones fluidas e ideológicas de la discapacidad. La próxima generación de investigaciones de la naturaleza dual de la discapacidad debería ir más allá del énfasis en la documentación de las desigualdades y promover intervenciones formativas basadas en alianzas culturalmente sensibles (Afacan *et al.*, 2021; Mawene *et al.*, 2024).

Contribuciones del autor

Alfredo J. Artiles: Conceptualización; Escritura (borrador original); Escritura (revisión y edición).

Política de Inteligencia Artificial (IA)

El autor no declara haber hecho uso de Inteligencia Artificial (IA) para la elaboración de sus artículos.

Referencias bibliográficas

- Afacan, K., Bal, A., Artiles, A. J., Cakir, H. I., Ko, D., Mawene, D., y Kim, H. (2021). Inclusive knowledge production at an elementary school through family-school-university partnerships: A formative intervention study [Producción de conocimiento inclusivo en una escuela primaria a través de alianzas familia-escuela-universidad: un estudio de intervención formativa]. *Learning, Culture, and Social Interaction*, 31A, 100569. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100569>
- Albrecht, S. F., Skiba, R. J., Losen, D. J., Chung, C., y Middelberg, L. (2012). Federal policy on disproportionality in special education: Is it moving us forward? [Política federal sobre desproporcionalidad en la educación especial: ¿nos hace avanzar?]. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(1), 14-25.
- Artiles, A. J. (2003). Special education's changing identity: Paradoxes and dilemmas in views of culture and space [La identidad cambiante de la educación especial: paradojas y dilemas en las visiones de la cultura y el espacio]. *Harvard Educational Review*, 73, 164-202.
- Artiles, A. J. (2011). Toward an interdisciplinary understanding of educational equity and difference: The case of the racialization of ability [Hacia una comprensión interdisciplinar de la equidad y la diferencia educativas: el caso de la racialización de la capacidad]. *Educational Researcher*, 40(9), 431-445.
- Artiles, A. J. (2013). Untangling the racialization of disabilities: An intersectionality critique across disability models [Desenredando la racialización de las discapacidades: una crítica de la interseccionalidad en los modelos de discapacidad]. *DuBois Review*, 10(2), 329-347.
- Artiles, A. J. (2019). 14th Annual Brown Lecture in Education Research. Re-envisioning equity research: Disability identification disparities as a case in point [Replantear la investigación sobre la equidad: las disparidades en la identificación de la discapacidad como ejemplo]. *Educational Researcher*, 48(6), 325-335.
- Artiles, A. J. (2022). Interdisciplinary notes on the dual nature of disability: Disrupting ideology-ontology circuits in racial disparities research [Notas interdisciplinarias sobre la doble naturaleza de la discapacidad: desbaratando los circuitos ideología-ontología en la investigación sobre disparidades raciales]. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 71(1), 133-152.
- Artiles, A. J., y Trent, S. C. (2024). Disability as an afterthought: Probing the invisibility of ability differences in interdisciplinary advances in learning [La discapacidad como idea tardía: la

- invisibilidad de las diferencias de capacidad en los avances interdisciplinarios en el aprendizaje]. *Review of Research in Education*, 47(1), 202-212.
- Artiles, A. J., Cavendish, W., Gamboa, D., y Caballeros, M. Z. (en prensa). Disrupting the cultural historical geographies of inclusion: Notes for (re)framing policy research on inclusive education [Desbaratando las geografías históricas culturales de la inclusión: notas para (re)enmarcar la investigación política sobre la educación inclusiva]. En L. Cohen-Vogel, J. Scott, y P. Youngs (Eds.), *AERA Handbook of education policy research [AERA Manual de investigación sobre política educativa]* (2nd ed.). American Educational Research Association.
- Artiles, A. J., Dorn, S., y Bal, A. (2016). Objects of protection, enduring nodes of difference: Disability intersections with other differences, 1916 to 2016 [Objetos de protección, nodos perdurables de la diferencia: intersecciones de la discapacidad con otras diferencias, 1916-2016]. *Review of Research in Education*, 40(1), 777-820.
- Artiles, A. J., Kozleski, E., y Waitoller, F. (Eds.). (2011). *Inclusive education: Examining equity on five continents [Educación inclusiva: la equidad en los cinco continentes]*. Harvard Education Press.
- Artiles, A. J., Rueda, R., Salazar, J., y Higareda, I. (2005). Within-group diversity in minority disproportionate representation: English language learners in urban school districts [Diversidad dentro del grupo en la representación desproporcionada de las minorías: estudiantes de inglés en distritos escolares urbanos]. *Exceptional Children*, 71(3), 283-300.
- Artiles, A. J., Trent, S. C., y Kuan, L. A. (1997). Learning disabilities research on ethnic minority students: An analysis of 22 years of studies published in selected refereed journals [Investigación sobre problemas de aprendizaje en estudiantes de minorías étnicas: Un análisis de 22 años de estudios publicados en revistas especializadas seleccionadas]. *Learning Disabilities Research & Practice*, 12(2), 82-91.
- Arundel, K. (2023, 31 de julio). Equity in IDEA: Why racial disparities are increasing in special ed programs [Equidad en la ley de educación de personas con discapacidad: por qué aumentan las disparidades raciales en los programas de educación especial]. *K-12 Dive*. <https://www.k12dive.com/news/Schools-examine-racial-disparities-in-special-education/688716/>
- Bal, A., Afacan, K., y Cakir, H. (2018). Culturally responsive school discipline: Implementing learning lab at a high school for systemic transformation [Disciplina escolar culturalmente sensible: implantación de un laboratorio de aprendizaje en un instituto para la transformación sistémica]. *American Educational Research Journal*, 55(5), 1007-1050.
- Baynton, D. C. (2001). Disability and the justification of inequality in American history [La discapacidad y la justificación de la desigualdad en la historia de Estados Unidos]. En L. J. Davis (Ed.), *The disability studies reader [El lector de estudios sobre discapacidad]* (4th ed.) (pp. 17-33). Routledge.
- Baynton, D. (2005). Defectives in the land: Disability and American immigration policy, 1882-1924 [Defectuosos en la tierra: discapacidad y política de inmigración estadounidense, 1882-1924]. *Journal of American Ethnic History*, 24(3), 31-44.
- Benjamin, R. (2017). Cultura oscura: Race, power, and culture talk in the health sciences [Cultura oscura: raza, poder y lenguaje cultural en las ciencias de la salud]. *American Journal of Law & Medicine*, 43(2-3), 225-238.
- Bonilla-Silva, E. (2006). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States [Racismo sin racistas: el racismo daltónico y la persistencia de la desigualdad racial en Estados Unidos]*. Rowman & Littlefield.
- Bradley, R., Danielson, L., y Hallahan, D. P. (Eds.). (2002). *Identification of learning disabilities: Research to practice [Identificación de las dificultades de aprendizaje: de la investigación a la práctica]*. Erlbaum.
- Cavendish, W., Artiles, A. J., y Harry, B. (2014). Tracking inequality: Does policy legitimize the racialization of disability? [Seguimiento de la desigualdad: ¿legitima la política la racialización de la discapacidad?]. *Multiple Voices*, 14(2), 30-40.
- Cavendish, W., Harry, B., Menda, A. M., Espinosa, A., y Mahotiere, M. (2016). Implementing response to intervention: Challenges of diversity and system change in a high-stakes environment [Aplicación de la respuesta a la intervención: los retos de la diversidad y el cambio de sistema en un entorno de alto riesgo]. *Teachers College Record*, 118(5), 1-36.
- Chetty, R., Grusky, D., Hell, M., Hendren, N., Manduca, R., & Narang, J. (2017). The fading American dream: Trends in absolute income mobility since 1940 [El sueño americano se desvanece: tendencias en la movilidad absoluta de los ingresos desde 1940]. *Science*, 356(6336), 398-406. <https://doi.org/10.1126/science.aal4617>

- Cruz, R. A., y Rodl, J. E. (2018). An integrative synthesis of literature on disproportionality in special education [Síntesis integradora de la bibliografía sobre la desproporcionalidad en la educación especial]. *Journal of Special Education*, 52(1), 50-63.
- Darity Jr., W. (2011). The new (incorrect) Harvard/Washington consensus on racial inequality [El nuevo consenso (incorrecto) de Harvard y Washington sobre la desigualdad racial]. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 8(2), 467-495.
- Donovan, S., y Cross, C. (2002). *Minority students in special and gifted education [Alumnos de minorías en educación especial y para superdotados]*. National Academy Press.
- Epstein, S. (2007). *Inclusion: The politics of difference in medical research [Inclusión: la política de la diferencia en la investigación médica]*. University of Chicago Press.
- Erevelles, N., y Minear, A. (2010). Unspeakable offenses: Untangling race and disability in discourses of intersectionality. *Journal of Literary and Cultural Disability Studies*, 4, 127-146.
- Ferrell, A., y Artiles, A. J. (en prensa). Beyond demography: Integrating mind, culture, and equity in LD research [Más allá de la demografía: integración de mente, cultura y equidad en la investigación sobre dificultades de aprendizaje]. En C. M. Okolo, N. Patton, y L. Cutting (Eds.), *Handbook of learning disabilities [Manual de dificultades de aprendizaje]* (3rd ed.). Guilford.
- Fields, K. E., y Fields, B. J. (2012). *Racecraft: The soul of inequality in American life [Racecraft: el alma de la desigualdad en la vida estadounidense]*. Verso.
- Fish, R. E. (2019). Standing out and sorting in: Exploring the role of racial composition in racial disparities in special education [Sobresalir y clasificar: explorando el papel de la composición racial en las disparidades raciales en la educación especial]. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2573-2608.
- Galster, G., y Sharkey, P. (2017). Spatial foundations of inequality: A conceptual model and empirical overview [Fundamentos espaciales de la desigualdad: un modelo conceptual y un panorama empírico]. *Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 3(2), 1-33.
- García-Sánchez, I. M. (2016). Multiculturalism and its discontents: Essentializing ethnic Moroccan and Roma identities in classroom discourse in Spain [El multiculturalismo y sus discontenidos: la esencialización de las identidades étnicas marroquí y romaní en el discurso de las aulas en España]. En H. S. Alim, J. Rickford, y A. Ball (Eds.), *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race [Raciolingüística: cómo el lenguaje configura nuestras ideas sobre la raza]*. Oxford University Press.
- Government Accountability Office. (2013). *Individuals with Disabilities Education Act. Standards needed to improve identification of racial and ethnic overrepresentation in special education. Report to the Chairman, Committee on Health, Education, Labor, and Pensions, U.S. Senate [Ley de educación de personas con discapacidades. Normas necesarias para mejorar la identificación de la sobrerrepresentación racial y étnica en la educación especial. Informe al presidente del Comité de Salud, Educación, Trabajo y Pensiones del Senado de los EE. UU.]*. GAO.
- Graham, S. (1992). "Most of the subjects were white and middle class": Trends in published research on African Americans in selected APA journals [«La mayoría de los sujetos eran blancos y de clase media»: tendencias en la investigación publicada sobre afroamericanos en revistas seleccionadas de la APA]. *American Psychologist*, 47(5), 629-639. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.5.629>
- Gutiérrez, K. D., y Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice [Formas culturales de aprender: rasgos individuales o repertorios de práctica]. *Educational Researcher*, 32(5), 19-25.
- Hancock, A. M. (2007). When multiplication doesn't equal quick addition: Examining intersectionality as a research paradigm [Cuando la multiplicación no equivale a una suma rápida: la interseccionalidad como paradigma de investigación]. *Perspectives on Politics*, 5(1), 63-79.
- Harris, C. (2001). Equal treatment and the reproduction of inequality [Igualdad de trato y reproducción de la desigualdad]. *Fordham Law Review*, 69(5), 1753-1783.
- Harry, B., Arnaiz, P., Klingner, J., y Sturges, K. (2008). Schooling and the construction of identity among minority students in Spain and the United States [Escolarización y construcción de la identidad entre alumnos pertenecientes a minorías en España y Estados Unidos]. *The Journal of Special Education*, 42(1), 15-25.
- Heller, K. A., Holtzman, W., y Messick, S. (Eds.) (1982). *Placing children in special education: A strategy of equity [Ubicar a los niños en educación especial: Una estrategia de equidad]*. National Academy Press.
- Kalyanpur, M. (2020). Disrupting the narrative of universality of inclusive education: The new marginalization of low-income, English language learners in India [Desbaratando la narrativa de la universalidad de la educación inclusiva: la nueva marginación de los estudiantes de inglés con bajos ingresos en la India]. *Educational Forum*, 84(4), 296-308. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1796071>

- Krieger, N., Boyd, R. W., De Maio, F., y Maybank, A. (2021, 20 de abril). Medicine's privileged gatekeepers: Producing harmful ignorance about racism and health [Los guardianes privilegiados de la medicina: la ignorancia perjudicial sobre el racismo y la salud]. *Health Affairs*. <https://doi.org/10.1377/forefront.20210415.305480>
- Lamont, M., y Pierson, P. (2019). Inequality generation & persistence as multidimensional processes: An interdisciplinary agenda [Generación y persistencia de la desigualdad como procesos multidimensionales: una agenda interdisciplinaria]. *Daedalus*, 148(3), 5-18. https://doi.org/10.1162/daed_a_01748
- Lindo, E. J. (2006). The African American presence in reading intervention experiments [La presencia afroamericana en los experimentos de intervención en lectura]. *Remedial and Special Education*, 27(3), 148-153.
- Mawene, D., Bal, A., Bear, A.B., Ko, D., Orie, L., y Mayer-Jochimsen, M. (2024). Creating thirdspace: Indigenous learning lab to transform a school discipline system [Creando el tercer espacio: laboratorio de aprendizaje indígena para transformar un sistema de disciplina escolar]. *American Educational Research Journal*, 61(4), 842-878.
- Maxwell, L. A. (2014, 19 de agosto). U.S. school enrollment hits majority-minority milestone [La matriculación escolar en EE.UU. alcanza el hito de la mayoría minoritaria]. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/u-s-school-enrollment-hits-majority-minority-milestone/2014/08>
- Moore, B. A., y Klingner, J. K. (2012). Considering the needs of English language learner populations: An examination of the population of reading intervention research [Consideración de las necesidades de las poblaciones de estudiantes de inglés: un examen de la población de la investigación sobre intervención en lectura]. *Journal of Learning Disabilities*, 47(5), 391-408.
- Morgan, I. (2022). *Equal is not good enough: An analysis of school funding equity across the U.S. and within each state* [La igualdad no es suficiente: un análisis de la equidad en la financiación escolar en EE. UU. y dentro de cada estado]. The Education Trust.
- Omi, M., y Winant, H. (2014). *Racial formation in the United States* [Formación racial en Estados Unidos] (3rd ed.). Routledge.
- OSEP (Office of Special Education Programs). (2020). *OSEP fast facts: Black or African American children with disabilities* [Datos rápidos de la OSEP: niños negros o afroamericanos con discapacidad]. Office of Special Education and Rehabilitative Services. <https://sde.idaho.gov/sped/public-reporting/files/osep/OSEP-Fast-Facts-Black-or-African-American-Children-with-Disabilities.pdf>
- Oswald, D. P., Coutinho, M. J., y Best, A. M. (2002). Community and school predictors of overrepresentation of non-dominant children in special education [Predictores comunitarios y escolares de la sobrerrepresentación de niños no dominantes en educación especial]. En D. J. Losen, y G. Orfield (Eds.), *Racial inequity in special education* [Desigualdad racial en la educación especial] (pp. 1-13). Harvard Education Press.
- Powel, J. A., y Menendian, S. (2016). The problem of othering: Towards inclusiveness and belonging [El problema de la otredad: hacia la inclusión y la pertenencia]. *Othering and Belonging: Expanding the Circle of Human Concern*, (1), 14-39.
- Roberts, S., Bareket-Shavit, C., Dollins, F. A., Goldie, P. D., y Mortenson, E. (2020). Racial inequality in psychological research: Trends of the past and recommendations for the future [Desigualdad racial en la investigación psicológica: tendencias del pasado y recomendaciones para el futuro]. *Perspectives on Psychological Science*, 15(6) 1295-1309.
- Sabnis, S., Castillo, J. M., y Wolgemuth, J. R. (2019). RTI, equity and the return to the status quo: Implications for consultants [RTI, equidad y vuelta al statu quo: implicaciones para los asesores]. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 30(3), 285-313. <https://doi.org/10.1080/10474412.2019.1674152>
- Schaeffer, K. (2023, 24 de julio). *What federal education data shows about students with disabilities in the U.S.* [Qué muestran los datos federales sobre educación acerca de los estudiantes con discapacidad en EE.UU.]. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2023/07/24/what-federal-education-data-shows-about-students-with-disabilities-in-the-us/>
- Scott, D.M. (2007). *Contempt & pity: Social policy and the image of the damaged Black psyche, 1889-1996* [Desprecio y piedad: la política social y la imagen de la psique negra dañada, 1889-1996]. University of North Carolina Press.
- Shifrer, D., y Fish, R. (2020). A multilevel investigation into contextual reliability in the designation of cognitive health conditions among U.S. children [Una investigación multinivel sobre la fiabilidad contextual en la designación de las condiciones de salud cognitiva entre los niños de EE. UU.]. *Society and Mental Health*, 10(2), 180-197. <https://doi.org/10.1177/2156869319847243>

- Shifrer, D., y Frederick, A. (2019). Disability at the intersections [Discapacidad en las intersecciones]. *Sociology Compass*, 13(10), e12733. <https://doi.org/10.1111/soc4.12733>
- Singal, N., y Muthukrishna, N. (2014). Education, childhood and disability in countries of the South. Re-positioning the debates [Educación, infancia y discapacidad en los países del sur. Reposicionar los debates]. *Childhood*, 21(3), 293-307.
- Skiba, R. J., Simmons, A. B., Ritter, S., Gibb, A. C., Rausch, M. K., Cuadrado, J., y Chung, C.-G. (2008). Achieving equity in special education: History, status, and current challenges [Lograr la equidad en la educación especial: historia, situación y retos actuales]. *Exceptional Children*, 74(3), 264-288.
- Skiba, R., Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Losen, D., y Harry, B. (2016). Risks and consequences of over-simplifying educational inequities: A response to Morgan et al. (2015) [Riesgos y consecuencias de simplificar en exceso las desigualdades educativas: una respuesta a Morgan et al. (2015)]. *Educational Researcher*, 45(3), 221-225.
- Soja, E. W. (2010). *Seeking spatial justice [En busca de la justicia espacial]*. University of Minnesota Press.
- Star, S. L., y Griesemer, J. (1989). Institutional ecologies, translations, and coherence: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-1939 [Ecologías institucionales, traducciones y coherencia: aficionados y profesionales en el Museo de Zoología de Vertebrados de Berkeley, 1907-1939]. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Stiker, H. J. (2009). *A history of disability [Historia de la discapacidad]*. University of Michigan Press.
- Syed, M., Santos, C., Yoo, H. C. B., y Juang, L. P. (2018). Invisibility of racial/ethnic minorities in developmental science: Implications for research and institutional practices [Invisibilidad de las minorías raciales/étnicas en las ciencias del desarrollo: implicaciones para la investigación y las prácticas institucionales]. *American Psychologist*, 73(6), 812-826. <https://doi.org/10.1037/amp0000294>
- Tate IV, W. F. (2008). "Geography of opportunity": Poverty, place, and educational outcomes [«Geografía de las oportunidades»: pobreza, lugar y resultados educativos]. *Educational Researcher*, 37(7), 397-411.
- Tefera, A. A., Artiles, A. J., Kramarczuk Voulgarides, C., Aylward, A., y Alvarado, S. (2023). The aftermath of disproportionality citations: Situating disability-race intersections in historical, spatial, and sociocultural contexts [Las secuelas de las citas sobre desproporcionalidad: situar las intersecciones entre discapacidad y raza en contextos históricos, espaciales y socioculturales]. *American Educational Research Journal*, 60(2), 367-404.
- Trent, S. C., Driver, M. K., Rodriguez, D., Oh, K., Stewart, S., Kea, C., y Artiles, A. J. (2014). Beyond Brown: Empirical research on diverse learners with or at-risk for specific learning disabilities from 1994-2012 [Investigación empírica sobre alumnos diversos con dificultades específicas de aprendizaje o en riesgo de padecerlas entre 1994 y 2012.]. *Multiple Voices*, 14(2), 12-29.
- USDOE. (2023). *Implementation of the significant disproportionality in the Individuals with Disabilities Education Act final regulations. Final report [Aplicación de la desproporcionalidad significativa en las regulaciones finales de la ley de educación de personas con discapacidad. Informe final]*. Office of the Inspector General. <https://oig.ed.gov/sites/default/files/reports/2023-10/equity-idea-final-inspection-report.pdf>
- Vasquez III, E., Lopez, A., Straub, C., Powell, S., McKinney, T., Walker, Z., Gonzalez, T., Slocum, T. A., Mason, L., Okeeffe, B. V., y Bedesem, P. L. (2011). Empirical research on ethnic minority students: 1995-2009 [Investigación empírica sobre estudiantes de minorías étnicas: 1995-2009]. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(2), 84-93. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2011.00328.x>

Biografía del autor

Alfredo J. Artiles. Ocupa la cátedra Lee L. Jacks de Educación y es director del Instituto de Investigación en el Centro de Estudios Comparativos sobre Raza y Etnicidad de la Stanford University. Su labor académica examina paradojas de equidad creadas por las políticas educativas. El Dr. Artiles estudia cómo las protecciones otorgadas por el estatus de discapacidad pueden estratificar, de forma involuntaria, las oportunidades educativas para los grupos minorizados y está desarrollando respuestas a estas inequidades. Es editor de la serie de libros *Disability, Culture, & Equity* [Discapacidad, cultura y equidad] (Teachers College Press).



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