



## EL CAPACITISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS PARA EL PRIMER CICLO DE PRIMARIA: UNA BARRERA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

**Alicia Estela Pereda Alfonso**

*Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco*  
apereda@upn.mx

**Dominga Leyva Flores**

*Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva 17*  
*Escuela Normal Superior de México*  
narrativadocente@gmail.com

**Área temática:** A. 15) Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.

**Línea temática:** 8. Diversidad, diferencias e inclusión: entre propuestas alternativas, aproximaciones transversales y transeccionales, y entornos invisibilizados de discriminación, racismos, exclusión e injusticia. Discapacidad, género, orientación sexual, etnias, religiones, etc. en contextos educativos.

**Tipo de ponencia:** Reporte parcial de investigación.



### Resumen

La ponencia presenta resultados parciales de una investigación que propone aportar al planteamiento de la educación inclusiva, a partir del análisis de las expresiones del capacitismo en los libros de Educación Cívica y Ética, reeditados por la Secretaría de Educación Pública para el ciclo escolar 2022-2023. Define al capacitismo como un sistema de opresión cultural, política y económica que establece “la superioridad del cuerpo normativo y califica como inferiores a quienes posean un cuerpo disidente de esa norma” (Mareño, 2021, p. 402). Se interroga por el vínculo entre capacitismo e inclusión educativa y plantea, a modo de hipótesis, que los libros de texto gratuitos contribuyen a naturalizar ciertas representaciones del cuerpo y de sus capacidades como la norma. De esa manera, aportan a la reproducción de culturas, políticas y prácticas escolares que se erigen en obstáculos para la inclusión de las personas con discapacidad. El enfoque metodológico es cualitativo, centrado en el análisis del contenido de las imágenes, los apartados informativos y las actividades propuestas al alumnado en los libros de 1º y 2º grado. Entre los hallazgos destaca la identificación de estereotipos asociados con la discapacidad, y representaciones tradicionales asociadas a la identidad sexo-genérica y étnico-racial, las cuales evidencian la intersección del capacitismo con otros sistemas de opresión. Así, los esfuerzos para el reconocimiento y valoración de la diversidad sociocultural que se observan en las imágenes, en las actividades y en los apartados informativos, coexisten con la construcción de una otredad hecha a la medida de procesos de exclusión.

**Palabras clave:** Inclusión educativa, capacitismo, discapacidad, libros de texto gratuitos, educación primaria

## Introducción

Esta ponencia presenta resultados parciales de un proyecto de investigación, avalado por la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, titulado: “El capacitismo: ¿una barrera para la inclusión y la participación educativas? Estudio exploratorio de los libros de texto gratuitos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la escolaridad primaria en México”. El objetivo general consiste en aportar al planteamiento de la educación inclusiva, a partir del análisis de las expresiones de capacitismo en los libros de texto gratuitos, entendidos como un dispositivo donde las propuestas orientadas a la inclusión coexisten con la reproducción de ideas, estereotipos y prejuicios en torno de las capacidades y atributos de los cuerpos considerados normales, a la vez que excluye y devalúa a los que se distancian de esta norma (Campbell, 2008).

Este trabajo se enmarca en los estudios críticos de la discapacidad y evidencia otro rostro de la discriminación que puede obstaculizar el logro efectivo de la inclusión educativa, un principio consagrado por la Nueva Escuela Mexicana, a fin de garantizar el ejercicio pleno del derecho humano a la educación. Para concretarlo, la reforma al artículo 3º constitucional (Diario Oficial de la Federación, 15/05/2019) adicionó un párrafo que señala: “Además de obligatoria, [la educación] será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”. Entre los criterios que la orientan, menciona: “será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos”. En atención a esta pauta y, para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, se deberán realizar ajustes razonables y “se tomarán medidas [basadas en el] principio de accesibilidad” (numeral II, inciso f).

En el ámbito educativo, el mandato constitucional se concreta a través de la reforma a la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación, 30/09/19) que equipara la inclusión con el carácter obligatorio, público, gratuito y laico (Artículo 7 numerales I, II, III, IV y V). Además, la *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* (SEP, 2019) busca disminuir las distintas barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que enfrenta el alumnado, “tanto las que operan en el interior del sistema educativo como las que se encuentran fuera de él” (p. 23).

Para concretar esta meta, la *Estrategia* (2019) retoma las 3 dimensiones de la educación inclusiva propuestas por Booth y Ainscow (2000, 2015) que refieren a políticas, cultura y prácticas, las cuales “para ser genuinamente inclusivas deben ser reconocidas y apreciadas por todos los actores y ser producto de la participación reflexiva y crítica (...) de la comunidad educativa” (p. 24). Para prevenir y disminuir las BAP se sugiere la implementación de acciones centradas en: a. Accesibilidad, b. Diseño universal para el aprendizaje, c. Ajustes razonables, d. Medidas específicas, e. Uso de apoyos.

Con estas orientaciones nos dimos a la tarea de revisar los libros de Educación Cívica y Ética de 1ª a 6ª grado, reeditados por la SEP para el ciclo escolar 2022-2023. En este primer acercamiento nos guiamos por el principio de accesibilidad, entendido como “un requerimiento básico para evitar el aislamiento, la exclusión, la discriminación y la segregación de las personas [a fin de asegurar] el ingreso, el trayecto formativo y el logro educativo de los educandos” (SEP, 2019, p. 25).

De esa primera lectura surgió una pregunta que orienta este trabajo: ¿De qué manera, los libros de texto de la SEP evidencian expresiones capacitistas que contrarían los principios de la inclusión educativa, al naturalizar un patrón único de corporalidad como expresión normal y deseable? A manera de respuesta, planteamos que en los libros de texto gratuitos coexiste un enfoque de inclusión junto con expresiones capacitistas que normalizan las representaciones del cuerpo y de sus capacidades en términos dicotómicos y jerárquicos, los cuales se erigen en obstáculos para la inclusión de las personas con discapacidad.

## Desarrollo

### *Enfoque teórico-metodológico*

El vocablo “capacitismo” no existe en la lengua española; sin embargo, se retoma de la expresión inglesa *ableism* que surgió en el Reino Unido y en Estados Unidos en las décadas de los años 60 y 70 del siglo pasado, como correlato de las expresiones racismo y sexismo, en el marco de las luchas por los derechos civiles de las personas con discapacidad, que eran concebidas como deficientes y minusválidas (Rodríguez, 2021). Este primer cuestionamiento apuntaba hacia un modelo de atención médica de la discapacidad, de larga data, que la concebía como una limitación física, psíquica o sensorial de las personas, como una enfermedad, e implicaba que el paciente se sometiera a un proceso de rehabilitación para aproximarse a las personas sanas (Toboso y Guzmán, 2010, p. 71).

Guerra (2021) ubica la emergencia y evolución del capacitismo en la Europa del siglo XVIII, en paralelo con el surgimiento del sistema de producción capitalista. Así, establece una distinción entre el capitalismo industrial y el de consumo. En el primero, el cuerpo es concebido como mano de obra, lo que trae aparejada la búsqueda de eficacia y rendimiento a partir de los estándares de salud que establece la medicina. En cambio, en la segunda versión del capitalismo, característica de las sociedades contemporáneas, “el éxito social está vinculado al físico, y el ascenso social se verá reflejado en cuan ajustado sea tu cuerpo al ideal estético, a la norma” (p. 32).

Núñez (2022) propone una lectura política al referirse al capacitismo como “la cuarta pata de un sistema de opresión y dominación” que asocia al patriarcado, al capitalismo y al colonialismo, y que se expresa “en la exigencia de un único modo de entender el cuerpo humano y la relación de ese cuerpo con el entorno” (párr. 5). Núñez propone una lectura interseccional de la diferenciación de los cuerpos ya que la interpretación del capacitismo suele restringirse “a sólo una forma de discriminación hacia las personas con discapacidad y no a un sistema de

opresión que queda velado”. Desde la perspectiva de la autora “esta confusión enmascara su poder político desde el lenguaje y sostiene la opresión” (párr. 8).

En esta misma línea, Mareño (2021) retoma las aportaciones de McRuer (2006) sobre la capacidad corporal obligatoria en tanto sistema de opresión cultural, político y económico, donde “la capacidad y la completitud corporal aparecen como incuestionables, deseables y obligatorias” (p. 398). Una consecuencia de la obligatoriedad del cuerpo capaz es que “genera un conjunto de mensajes, actitudes y creencias que bajo el supuesto cultural de la capacidad corporal y, la consecuente superioridad del cuerpo normativo, califican como inferiores a aquellas personas que posean un cuerpo disidente de esa norma” (Mareño, 2021, p. 402).

El autor también retoma las aportaciones de Kafer (2003) e identifica dos vías para la imposición de la obligatoriedad corporal: la fuerza, por ejemplo, a través de la medicalización de los cuerpos disidentes, o bien, “a través de mensajes verbales y no verbales” (Mareño, 2021, p. 401). En este sentido, además de la noción de lo normativo (y del individuo normado), otro elemento central de los regímenes capacitistas consiste en una división entre la humanidad naturalizada, perfeccionada, y lo aberrante, lo impensable, el híbrido casi humano y, por lo tanto, no humano (Campbell, 2008, párr. 9). De lo anterior se desprende que el distanciamiento del cuerpo normado deriva en un cuestionamiento de la condición de humanidad.

De este modo, podemos observar un giro teórico del capacitismo que, como señala Álvarez (2023): “Busca alejarse de la típica dicotomía de persona con discapacidad y personas sin discapacidad para enfocarse en el proceso y la práctica, en las condiciones y sistemas específicos que subordinan o respetan, excluyen o incluyen, empoderan o desempoderan” (p. 37).

Con base en estas aportaciones, este trabajo adopta un enfoque cualitativo centrado en el análisis del contenido de las imágenes (dibujos y fotografías), de los apartados informativos y de las instrucciones para realizar las actividades propuestas al alumnado. Al presente, hemos concluido el análisis de los libros correspondientes al 1º ciclo de primaria (1º y 2º grados), cuyos resultados parciales compartimos en esta ponencia.

Para esta presentación, decidimos centrarnos en el Bloque 1, secuencia 1 “Me conozco, me valoro y me cuido”, del libro de 1ª grado. También, en el Bloque 3, secuencia 1 “Para una mejor convivencia: apoyo a quien lo necesita”, del libro de 2ª grado. Este recorte obedeció a que en ambas secuencias se observa un énfasis en el cuidado (de la propia persona y de las demás). Entendemos que, en un sentido amplio, la política de inclusión posee un estrecho vínculo con el cuidado que, en el ámbito educativo, implica el reconocimiento de las diferencias para evitar la discriminación, el aislamiento, la exclusión, la invisibilidad y las violencias, entre otras barreras que pueden poner en riesgo la inclusión (SEP, 2019, p. 25).

### *Discusión.*

El análisis de las imágenes, apartados informativos y actividades se centró en los siguientes ejes:

### *Representación de los cuerpos.*

Este eje retoma la representación visual de los cuerpos y algunas características compartidas en imágenes y fotografías, a saber:

*Estereotipos.* En ambos libros se observa una representación estereotipada de los cuerpos que se vincula con la discapacidad, la identidad de sexo-género y étnico-racial. Así, las niñas utilizan vestidos y cabello largo con trenzas o coletas; los niños, pantalón y cabello corto, a los que se agregan anteojos negros y bastón o sillas de ruedas para representar la discapacidad. Al respecto, se podría argumentar que estas imágenes facilitan la identificación y el reconocimiento de las diferencias, así como los rasgos o características que las adscriben a ciertos ejes de diferenciación social y, de ese modo, se revierte la exclusión o invisibilidad de estos grupos.

Sin embargo, desde otro punto de vista, a través de los estereotipos se niega la posibilidad de ser o estar en el mundo de una manera distinta a la representada. Así, las personas indígenas son reconocibles porque utilizan cierta vestimenta, se ubican en escenarios rurales o semiurbanos, realizan tareas específicas y manipulan determinados utensilios. Las diferencias entre niñas y niños se marcan a través de imágenes asociadas con el binarismo de género, como signos de identidades que cristalizan a través de atributos o caracteres opuestos. Con la representación de la discapacidad, lo que destaca en primer plano no son personas sino bastones, lentes negros, andaderas o sillas de ruedas. Así, estas imágenes refieren a sujetos o grupos en desventaja cuya representación estereotipada traza una distinción que inmediatamente confirma la superioridad, deseabilidad y ventaja de las posiciones contrarias.

*Aislamiento.* De acuerdo con el Diccionario de la RAE, actualizado en 2022, en su segunda acepción este concepto consiste en “apartar a alguien de la comunicación y trato con los demás”. Al respecto, en ambos libros, las fotografías de las personas con discapacidad miran a la cámara, pero, en todos los retratos aparecen solas, a diferencia del resto del alumnado que comparte actividades escolares o juega con otras personas (adultas o estudiantes). Así, las imágenes transmiten un mensaje: las niñas y niños con discapacidad están presentes, pero no interactúan con otras personas ni realizan actividades escolares, a excepción de una niña con un parche en el ojo, que resuelve un ejercicio de escritura, también sola (SEP, 2022, p. 86). Estas representaciones encienden una señal de alerta porque la inclusión no implica estar, aparecer, ser visto o hacer que te vean, sino entablar vínculos a partir de la interacción con todas las personas, en todos los escenarios y situaciones, lo que también implica la interacción con otras niñas y niños con discapacidad.

### *Capacidades requeridas para realizar las actividades propuestas.*

En las secuencias analizadas para 1º grado, las capacidades requeridas corresponden a lo que Alba (2019) denomina “modelos dirigidos al estudiante o grupo de estudiantes «medio», en el que muchos pueden tener éxito pero que excluye a aquellos que se sitúan fuera de esa media” (p.

57). El siguiente enunciado ofrece un ejemplo: “Escribe o dicta a tu maestra o maestro las cosas que te hacen único y especial” (SEP, 2022, p. 11). Ante esta indicación podemos preguntarnos: ¿Y si lo que te hace único y especial es que no puedes dictar o escribir o prefieres o se te facilita comunicarte de otro modo? Abundan ejemplos similares al descrito frente a los cuales retomamos la distinción entre capacidad y funcionalidad que aportan Toboso y Guzmán (2010). Los autores mencionan que la capacidad refiere a un “conjunto de acciones significativas para el sujeto y para el entorno” (p. 75). En cambio, la funcionalidad alude al “cómo”, es decir, a las distintas maneras en que puede concretarse esa actividad (Toboso y Guzmán, 2010). Por ejemplo, la capacidad de comunicarse puede concretarse a través de distintas funcionalidades: escribir, hablar, dibujar, moverse, mediante la lengua de señas, con gestos, silbidos, etcétera.

Como señalan los autores, desde un enfoque capacitista, todos los cuerpos deben adaptarse a determinadas capacidades que se consideran “normales”, tanto desde el discurso médico como desde las expectativas sociales (ser productivos, autosuficientes, trabajar bajo presión, etcétera). En el marco de esta norma, “no se consideran las distintas funcionalidades como expresiones diferentes de funcionamientos posibles” [en cambio, para el capacitismo] “hay personas-cuerpos-mentes que, simplemente ‘no funcionan’ de acuerdo con la expresión mayoritaria legitimada” (Toboso y Guzmán, 2010, p. 78). Así, se generan barreras, no porque las personas carezcan de capacidad sino porque la funcionalidad requerida (“normal”, mayoritaria, legitimada socialmente), las excluye (Toboso y Guzmán, 2010).

A diferencia de la actividad anterior, en la sesión 1 del libro de 2º grado se propone seleccionar a 4 alumnos “para comportarse como si tuvieran una limitación física” (SEP, 2022, p. 83). A continuación, aparece el dibujo de una niña con los ojos vendados, otra que camina con una sola pierna, un niño arrastrándose por el piso, y otro más que hace equilibrio con un libro en la cabeza. El resto del grupo se divide en dos equipos. Ambos deben realizar un recorrido, pero uno de los equipos “ayudará a los compañeros con limitaciones para terminar el recorrido”, mientras que, en el otro, “los compañeros con impedimentos” deberán sortear los obstáculos como puedan (p. 83).

En esta propuesta identificamos varias expresiones capacitistas. Por un lado, el lenguaje utilizado: “compañeros con limitaciones” y “compañeros con impedimentos”, inmediatamente coloca en una posición de inferioridad, de déficit, cualquier posibilidad de desplazamiento o movimiento que se sale de la obligatoriedad del cuerpo normal. Además, se sobreentiende que las capacidades de los niños y las niñas seleccionadas para esta representación corresponden con el cuerpo normado. Así, esta actividad reitera la distinción anterior entre capacidad y funcionalidad, pero, en esta propuesta, las personas participantes deben simular que sus cuerpos no funcionan adecuadamente. Lo anterior nos lleva a preguntarnos: ¿de qué manera las personas destinatarias y espectadoras (alumnado con y sin discapacidad, familiares, entre otras audiencias) perciben estas actividades donde se niega la experiencia de habitar un cuerpo disidente y cuya funcionalidad se expone para mostrar a quienes, de acuerdo con las palabras del libro, “están en desventaja y necesitan mayor atención” (SEP, 2022, p. 82)? Además, este enunciado evidencia un desplazamiento del modelo de inclusión que pone énfasis en

la dimensión social de las BAP, al modelo anterior de integración educativa, centrado en las Necesidades Educativas Especiales, donde el individuo es portador de déficit o de una condición que la escuela debe atender.

Por último, en la sesión 2 del libro de 2° grado, titulada: “Es justo apoyar a quien lo necesita”, se propone “realizar un proyecto de apoyo a compañeros o amigos que lo requieran” (SEP, 2022, p. 85-86). Para orientar la actividad se describen situaciones y personas a quienes pueden ayudar, sin hacer referencia al alumnado con discapacidad. No obstante, las imágenes que acompañan la actividad son fotografías de dos niñas: una con síndrome Down y otra con un parche en el ojo. A continuación, en el apartado informativo leemos: “A pesar de que los seres humanos somos iguales, hay quienes, por alguna situación, requieren de mayor apoyo para salir adelante” (p. 87). Estas imágenes parecen sugerir que las personas con discapacidad son sujetos de ayuda, a la vez que esta condición los imposibilita y excluye de la oportunidad de brindarla a otros y en cualquier situación. De este modo, se fortalece el estereotipo de que las personas con discapacidad no pueden valerse por sí mismas, se refuerza la expectativa de que no son susceptibles de dar apoyo o cuidados a otros, y se niega su participación activa en el entramado de la interdependencia social.

#### *Apartados informativos.*

Esta sección recupera algunos contenidos de los temas que se abordan en los apartados informativos, los cuales evidencian huellas del capacitismo. Así, la sesión 2 del libro de 1° grado titulada “Soy único y me quiero”, invita al reconocimiento de sí mismo y de las características, cualidades y necesidades que le hacen único, valioso, especial (SEP, 2022, p. 15). Se propone una actividad en equipo que consiste en observar una fotografía donde sólo se incluyen niños, retratados de frente, que se miran entre sí. Mantienen los brazos levantados y flexionados a la altura de los codos en forma de cactus, una posición característica para resaltar los músculos de los brazos como señal de la fuerza física que, en este caso y por los personajes que aparecen en la imagen, se asocia exclusivamente con la masculinidad. La actividad consiste en identificar qué hace únicos y valiosos a esos niños, y qué cualidades comparten. El tema y la actitud general de los retratados es de competencia entre ellos, uno de los rasgos que no sólo se asocia con la masculinidad tradicional, hegemónica, heteronormativa, sino como expresión de capacitismo asociado con la supervivencia del más apto, del más fuerte, una competencia que se mide por contraste con los demás.

Por el ángulo de la fotografía (la cámara apunta hacia arriba), la composición semeja un podio donde los niños ubicados en el centro externan gestos de mayor esfuerzo para evidenciar la potencia de sus músculos. Los apartados informativos tratan de equilibrar los mensajes que exaltan la individualidad y los que reconocen las diferencias. Sin embargo, resulta difícil contrarrestar la contundencia de esta imagen que abre la puerta para jerarquizar identidades asociadas con características y capacidades que ubican en la cima a sus portadores: futuros hombres, superioridad física, autoafirmación a partir de la competencia. Lo anterior resulta

preocupante en un contexto social de violencia, material y simbólica, que se ejerce en contra de individuos y grupos cuyas identidades son altamente estigmatizadas. A la vez, muestra la potencia de este sistema de opresión en que la norma del cuerpo capaz interseca con el binarismo de sexo y género, donde los hombres heterosexuales deben ocupar una posición dominante, siempre en riesgo, siempre en confrontación con otros hombres.

En la página siguiente se invita a trazar la propia silueta en tamaño real y “agregar a tu dibujo las características y cualidades que te hacen una persona única y especial” (SEP, 2022, p. 15). Junto a esta instrucción aparece la fotografía de un niño en silla de ruedas con el cuerpo sostenido por un arnés, las extremidades inferiores debajo de una manta atravesada por un cinturón, y ambas manos cubiertas por fundas. El contraste con la fotografía anterior (el grupo de niños mostrando sus músculos entre sí y a la cámara) es inmediato. No imaginamos de qué manera este niño podría realizar la actividad sugerida: trazar su silueta en tamaño real, porque está sólo en lo que parece un salón de clases, pero en su rostro ha quedado fijada para siempre una gran sonrisa que desautoriza cualquier signo de decaimiento, vacilación o dependencia en quienes lo observamos.

La imagen anterior envía un mensaje de logro que enfatiza la autosuficiencia, principio que sustenta el capacitismo desde una lógica neoliberal, y que idealiza la independencia de los sujetos, a pesar de la discapacidad, a la vez que rechaza el reconocimiento de la fragilidad, la vulnerabilidad y el sufrimiento (Maldonado Ramírez, 2020; Vite Hernández, 2020). Como señala Campbell (2008): El cuerpo discapacitado *tiene* un lugar, un lugar liminal, para asegurar la promulgación performativa de lo normal (párr. 18). De este modo, la discapacidad se erige como estímulo para la superación de los no discapacitados.

## Conclusiones

Una de las aportaciones de esta investigación al conocimiento científico y social consiste en mostrar la potencia del capacitismo y su presencia inadvertida en los libros de texto revisados. Precisamente, porque contrarían la inclusión educativa de los cuerpos disidentes, los esfuerzos observables para el reconocimiento y valoración de las diferencias entre las personas y los grupos (imágenes y fotografías de niños y niñas con discapacidad, actividades orientadas a sensibilizar al alumnado en torno del valor de las diferencias y de la propia individualidad, reconocimiento de las diversas necesidades de cuidado y autocuidado) corren el riesgo de caer en saco roto.

De ahí la urgencia por señalar esta incompatibilidad que reproduce no sólo la norma naturalizada de la capacidad corporal obligatoria, también otras normativas. Entre ellas, identificamos la de género que aparece en la representación estereotipada de los cuerpos y en el uso de un lenguaje excluyente. Así, una amplia mayoría de enunciados en ambos libros de texto, reiteran el universal masculino para referirse a una audiencia donde las mujeres y las niñas terminan



invisibilizadas. Aunado a lo anterior, otros enunciados emplean expresiones referidas a los cuerpos disidentes que enfatizan la mirada en el déficit individual.

Lo anterior constituye otra de las aportaciones de esta investigación: evidencia la intersección del capacitismo con otros sistemas de opresión que se filtran de manera acrítica, en el diseño de los textos. Y, lo que es más preocupante aún, ingresan al salón de clase cada vez que se emplean como un recurso didáctico. Así, bajo el discurso de la inclusión educativa, se normalizan ideas y prácticas excluyentes, por ejemplo, hablar de compañeros “con limitaciones o impedimentos”, jugar al funcionamiento deficitario de los cuerpos, tomar la silla de ruedas como metáfora de la discapacidad y, a su vez, como representación de la persona que la utiliza para desplazarse.

En definitiva, otra aportación del trabajo consiste en alertarnos ante el riesgo de que el propio discurso sobre la inclusión construya una otredad hecha a la medida de procesos de exclusión que, a su vez, ese mismo discurso supuestamente incluyente, propone como si fueran estrategias para el reconocimiento de la diversidad.

## Referencias

- Alba, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>
- Álvarez, G. (2023). *El capacitismo, estructura mental de exclusión de las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://back.cermi.es/catalog/document/file/winyt-b63kc-el-capacitismo-estructura-mental-de-exclusion-de-las-personas-con-discapacidad---cermi.es-85.pdf>
- Campbell, F. K. (2008). Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism [Rechazar la capacidad: una conversación preliminar sobre capacitismo]. *M/C Journal*, 11(3). doi: <https://doi.org/10.5204/mcj.46>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2019), *Ley General de Educación*. México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf).
- Guerra, I. (2021). *Fanzine, lucha contra el capacitismo. Anarquismo y capacitismo*. Recuperado de <https://luchacontraelcapacitismo.files.wordpress.com/2021/02/fanzine-lucha-contra-el-capacitismo-i-5.0.pdf>
- Maldonado Ramírez, J. (2020). Sentir la discapacidad en tiempos neoliberales: optimismo cruel y fracaso. *Nómadas*, (52), 45-59. doi: 10.30578/nomadas.n52a3

- Mareño, M. (octubre, 2021). Una aproximación a la teoría crip: la resistencia a la obligatoriedad del cuerpo normativo. *Argumentos. Revista de crítica social*, (24), 377-429. Recuperado de <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/6466?show=full>
- Núñez, A. (25 de julio de 2022). Opresión de cuatro patas: sobre el capacitismo, el género, la raza y la clase como sistemas de opresión social [Artículo en un blog]. Recuperado de <https://www.ibericonnect.blog/2022/07/opresion-de-cuatro-patas-sobre-el-capacitismo-el-genero-la-raza-y-la-clase-como-sistemas-de-opresion-social/>
- Rodríguez, S. (septiembre, 2021). Educación y capacitismo: los límites de la educación inclusiva en España. *Dilemata. Revista internacional de éticas aplicadas*, (36), 5-18. Recuperado de <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000449>
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Estrategia nacional de educación inclusiva*. Recuperado de [https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia\\_Educacion\\_Inclusiva.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Cívica y Ética. Primer grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Cívica y Ética. Segundo grado*. México: SEP.
- Toboso, M. y Guzmán, F. (marzo, 2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto. *Política y Sociedad*, 47(1), 67-83. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130067A>
- Vite Hernández, D. (2020). La fragilidad como resistencia contracapacitista: de agencias y experiencia situada. *Nómadas*, (52), 13-28. doi: 10.30578/nomadas.n52a1