

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA ECONÓMICAS, A.C.



**RETOS Y DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA.
DIAGNÓSTICO A NIVEL DE BUROCRACIA DE CALLE EN GUANAJUATO Y
CENTRADA EN LA COMUNIDAD CON LA CONDICIÓN DEL ESPECTRO
AUTISTA**

TESINA
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN GESTIÓN PÚBLICA

PRESENTA
MIRIAM LUCÍA IBARRA MELÉNDEZ

DIRECTORA DE LA TESINA: DRA. LESLY YAHAIRA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

Resumen ejecutivo

México cuenta con un marco normativo sólido en favor de la educación inclusiva, sin embargo, la exclusión y discriminación hacia las niñas y niños con discapacidad, persiste por diversos factores estructurales, socioculturales, institucionales, políticos, entre otros que impulsan fallas en la implementación de la política u “obstáculos que inciden en la garantía de este derecho” (Pérez, 2022, p. 54). Esta situación vulnera su derecho a la educación, reproduce desigualdades, limita el desarrollo de sus capacidades y refuerza trampas de pobreza.

Ante esta situación, esta investigación presenta un diagnóstico con el que se busca identificar la naturaleza de los retos y desafíos en la implementación de la educación inclusiva. Se adopta un enfoque de burocracia a nivel de calle, puesto que el personal docente puede influir a favor o en contra de la política al ser un actor clave en la interpretación, adaptación y ejecución de la educación inclusiva en contextos con limitaciones operativas, institucionales y culturales. En el caso de las niñas y niños con alguna discapacidad, por un lado, son un grupo complejo dada la homogeneidad de las condiciones y sus necesidades, por lo tanto, el diseño de políticas para su atención en los entornos escolares también resulta complejo. Por otro lado, la desinformación, los prejuicios y los estereotipos que existen alrededor de este grupo vulnerable representan un factor importante en la interpretación e implementación de la política de inclusión educativa, situación que puede ser profunda en algunas condiciones como la del Trastorno del Espectro Autista (CEA).¹

El principal instrumento de recolección de información fue un cuestionario dirigido al personal docente, en escuelas públicas de educación básica, del estado de Guanajuato. Con base en la información recabada, se analizaron cinco dimensiones para conocer las incertidumbres sobre la política, los recursos disponibles para implementarla, las condiciones laborales en las que operan, las ideologías hacia la inclusión escolar de las infancias con discapacidad y con CEA, y su percepción respecto a resultados de la política. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas con actores de interés —un recién egresado de educación superior

¹ La condición se denomina Trastorno del Espectro Autista, pero dada la connotación negativa que engloba el concepto trastorno, en este documento elimina la palabra y se hace referencia sólo a la Condición del Espectro Autista.

neurodivergente,² una docente neurodivergente, una autoridad educativa y un docente de una Escuela Normal— para conocer otras perspectivas sobre los retos y desafíos de la educación inclusiva y escuchar otras voces.

Se incorporan buenas prácticas internacionales en la política de educación inclusiva, no para la "importación de soluciones predeterminadas", sino como insumos de aprendizaje para las estrategias de intervención que se desarrollan en México. Asimismo, se brinda una serie de recomendaciones para fortalecer la política en Guanajuato. Estas se centran en:

- Superar “la trampa de capacidades”, caracterizada por Estados que se encuentran estancados en un bajo nivel de capacidad institucional que les impide implementar políticas públicas de manera efectiva (Andrews et al., 2017).
- El uso de la metodología de *Adaptación Iterativa Orientada a Problemas* (Samji et al., 2018,), la cual se enfoca en resolver problemas locales reales mediante el aprendizaje constante y la experimentación.
- El fortalecimiento de la Gestión Pública Colaborativa para impulsar mecanismos y estrategias que faciliten la operación de acuerdos multiorganizativos entre distintos actores y sectores, así como impulsar liderazgos compartidos (Denhardt & Denhardt, 2015).
- Adoptar el valor de la *responsividad*, que es la capacidad de escuchar de forma empática y activa las necesidades de la ciudadanía, permitiendo que sus voces tengan un impacto real en las prioridades de la política (Stivers, 1994).

Los resultados obtenidos sostienen que la educación inclusiva es un proceso que implica aprender de las diferencias para construir una cultura, más allá de la escuela, basada en la equidad, la justicia social y el respeto a la diversidad; reconocer la importancia de los contextos locales, fortalecer las capacidades de la comunidad escolar y crear redes de colaboración interinstitucional. La inclusión no es un acto individual, sino que, le concierne a toda la sociedad.

² Es un término no médico que se utiliza para identificar a aquellas personas con las condiciones de dispraxia, dislexia, trastorno de déficit de atención e hiperactividad, discalculia, trastorno del espectro autista o síndrome de Tourette. Condiciones caracterizadas por diferencias en los procesos cognitivos en relación con el promedio de la población (Ibarra y Ayala, 2025).

Tabla de contenido:

Introducción	1
I. Definición del problema.....	6
1.1 De la exclusión a la educación inclusiva para las personas con discapacidad.....	6
1.2. Educación inclusiva en México	9
1.3. Educación inclusiva y la Condición del Espectro Autista	11
1.4. Caracterización del problema público	14
1.4.1. Vulneración del derecho a la educación inclusiva.....	14
1.4.2. Relevancia de atender el problema público.....	20
1.4.3. La educación inclusiva como un problema de acción colectiva	22
II. Metodología - Análisis del problema.....	23
2.1. Teoría de burocracia a nivel de calle.....	24
2.2. Operacionalización del cuestionario al personal docente	25
2.3. Operacionalización de la entrevista a otros actores estratégicos	32
III. Retos y desafíos en la implementación de la educación inclusiva.....	35
3.1. Acceso y accesibilidad a la educación inclusiva.....	35
3.2. Perspectivas desde la comunidad docente	49
3.2.1. Caracterización de los resultados	49
3.2.2. Incertidumbre sobre la educación inclusiva	50
3.2.3. Recursos para la implementación de la política	54
3.2.4. Condiciones laborales	58
3.2.5. Ideologías en la práctica.....	65
3.2.6. Avances en la implementación de la educación inclusiva.....	74
3.2.7. Retos y desafíos identificados por la comunidad docente.....	75
3.2.8. Acciones y apoyos para mejorar la educación inclusiva.....	78
3.3. Perspectivas desde otros actores	84
3.3.1. Retos y desafíos identificados – Situación presente.....	85
3.3.2. Construcción de una educación inclusiva ideal	87
3.3.4. Transición del presente hacia el ideal	89

3.3.5. Rol de personal docente en la transición de la educación inclusiva.....	90
IV. Buenas prácticas en políticas de educación inclusiva.....	92
4.1. Políticas de otros países	92
4.2. Ingredientes para la inclusión	96
V. Recomendaciones para la política pública.....	98
5.1. Conclusiones.....	106
Referencias	108
Anexos.....	121
Anexo A. Deconstrucción del problema público	121
Anexo B. Cuestionario a personal docente de educación básica.....	122
Anexo C. Estrategia de difusión del cuestionario.....	130
Anexo D. Guion de entrevista sobre educación inclusiva	132
Anexo E. Estadísticas sobre Educación Inclusiva en Guanajuato	137
Anexo F. Buenas prácticas y las experiencias positivas.	140

Introducción

La educación inclusiva se ha convertido en uno de los principales compromisos de los sistemas educativos contemporáneos para garantizar el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad y equitativa para la construcción de una sociedad más justa. En 1994, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) a través de la *Convención de Salamanca*, se impulsó de manera formal la educación inclusiva, entendida como “una educación para todas y todos” (1994a). Esta frase hace referencia a que, las infancias, sin importar sus condiciones diversas,³ deben aprender juntos en un mismo entorno (escuela regular) que se adapte a sus necesidades. En 2008, la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPD), reafirmó el derecho a una educación inclusiva en todos los niveles y a lo largo de la vida para este grupo vulnerable (CDPD, 2008, Art. 24).

En México, la *Ley General de Educación* (LGE) de 1993 apoyó la integración de las infancias con condiciones diversas a las escuelas regulares. Para la implementación de la política, en 1994, se crearon los *Servicios de Educación Especial* (SEE) integrados por: *los Centros de Atención Múltiple* (CAM) y las *Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular* (USAER), para orientar y brindar asesorías técnicas a las escuelas regulares para la integración de las infancias con condiciones diversas (Mejoredu, 2022). En 2019, se fortaleció el marco normativo de la educación inclusiva con la reforma al artículo 3ro constitucional y a la LGE, para obligar a la eliminación de toda forma de discriminación y exclusión, y atender la diversidad de capacidades y estilos de aprendizaje. En este contexto, derivado de la *Nueva Escuela Mexicana*, se diseñó la *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* (ENEI) para promover el valor de la diversidad y transformar las estructuras escolares tradicionales, frecuentemente excluyentes, en entornos que reconozcan y respondan a la diversidad de necesidades, intereses y capacidades del estudiantado (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020).

³ El concepto de condiciones diversas hace referencia a todas aquellas discapacidades, neurodivergencias, y condiciones que pueden provocar la discriminación y exclusión de los grupos sociales menos favorecidos. Este concepto evoluciona para ser más incluyente y menos despectivo que el término “necesidades especiales”, usado en la *Convención de Salamanca*.

Sin embargo, aunque se ha avanzado en la normativa aún existe una brecha entre sus disposiciones normativas y la realidad de su implementación; las niñas, niños y adolescentes con condiciones diversas siguen enfrentando múltiples barreras estructurales, institucionales y culturales que limitan su acceso, participación y aprendizaje en el sistema educativo. Según algunos estudios, entre estas barreras se encuentra: la falta de formación docente en educación inclusiva (Hurtado et al., 2019); la debilidad institucional de las USAER (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2022) y la persistencia de conductas discriminatorias y capacitistas (Tagore, 2023).⁴

El objetivo de esta investigación es identificar los principales retos y desafíos en la implementación de la educación inclusiva en las escuelas públicas de educación básica. Específicamente las infancias con discapacidad, como grupo excluido históricamente por el sistema educativo desde su creación y debido a la débil praxis de los modelos de atención a la discapacidad, como el asistencialista o el médico. Esta población de niñas y niños CEA es particularmente importante, ya que, en 2016, se estimó que en México la prevalencia es de 1 de cada 115 infantes (Teletón, 2024), situación que se agrava en Estados Unidos, en donde se estima 1 de cada 36 infantes (CDC, 2023); en cualquier caso, se trata de una condición generalmente rodeada de desinformación y estereotipos que fomentan la discriminación y exclusión de este grupo.

Para lograr el objetivo antes descrito, en esta investigación se monitoreó el avance de la política pública en educación inclusiva a través del análisis de los insumos y las actividades destinadas para su implementación, así como los resultados que ha tenido en el corto plazo, como un método de seguimiento de la política pública (Dunn, 2018). En particular, se adoptó un enfoque de burocracia a nivel de calle, para analizar cómo los actores encargados de implementar la política en el día a día — las y los docentes de educación básica— interpretan, adaptan o resignifican las normas y directrices oficiales en su quehacer cotidiano y con sus contextos locales. El análisis se centra en las y los docentes, puesto que es este personal, quien debe lidiar

⁴ El Anexo A presenta la descomposición del problema según la técnica de los cinco porqués la *Adaptación Iterativa para la Resolución de Problemas*, PDIA por sus siglas en inglés (Samji et al., 2018). Utilizando estas tres causas identificadas: existencia de conductas discriminatorias, instituciones débiles para acompañar a la educación inclusiva y la falta de formación docente en la materia.

con la escases de recursos, las limitaciones operativas, las tensiones institucionales, la diversidad de ideologías de su entorno, entre otros factores que pueden facilitar o dificultar la educación inclusiva. Pero, también, como burocracia a nivel de calle, son quienes tienen un margen de discrecionalidad en sus acciones para reformular la política, convirtiéndose en agentes clave para retroalimentarla (Lipsky, 2018).

Para recopilar información, se aplicó un cuestionario dirigido al personal docente del estado de Guanajuato, integrado por cinco dimensiones centrales para identificar retos y desafíos:

1. **Las incertidumbres de la política**, derivadas de la ambigüedad o generalidad en la normativa que facilitan o dificultan su interpretación y aplicación.
2. **Los recursos para la implementación**, constituidos por los medios, dados por las autoridades educativas, para comprender la política y adoptar estrategias para su implementación, como la disponibilidad y acceso a formación y capacitación o a especialistas.
3. **Las condiciones laborales**, comprendidas por los factores estructurales e institucionales a los que se enfrenta el personal docente, como redes de apoyo, la relación con los servicios de apoyo, los recursos materiales disponibles, el apoyo de los mandos altos, su nivel de discrecionalidad y autonomía, entre otros.
4. **Las ideologías en la práctica**, es decir, la presencia de prácticas capacitistas y discriminatorias existentes en la comunidad docente hacia las infancias CEA.
5. **Resultados en el corto plazo**, medidos por el uso de estrategias para la inclusión en el aula, por parte del personal docente.

Además, se realizaron cuatro entrevistas semi estructuradas dirigidas a actores de interés: un recién egresado CEA, una docente de educación básica neurodivergente, un formador de docentes (un profesor de la Benemérita Escuela Normal del Estado de Guanajuato) y una autoridad educativa de la Ciudad de México, experto en educación inclusiva. Sus respuestas sirvieron, por un lado, para identificar retos y desafíos para la implementación de la política desde otras perspectivas y profundizar en algunos hallazgos derivados del cuestionario al personal docente.

Como información complementaria en la entrevista, se pidió a las personas entrevistadas realizar un ejercicio de política pública en el cual se les solicitó pensar en las situaciones presentes que están viviendo las niñas y niños con alguna discapacidad, en especial con la condición del espectro autista. Después, se les pidió pensar en el espejo de estas situaciones presentes, con el objetivo de construir un “debe ser” de la educación inclusiva y, posteriormente, utilizando estas dos situaciones (presente y debería ser), se les pidió reflexionar sobre lo que se necesita para transitar al ideal de la inclusión, desde sus conocimientos y experiencias. Por ejemplo, en el presente las niñas y niños CEA están en las aulas, pero no reciben ajustes razonables en su proceso de aprendizaje, lo ideal es que se respeten sus propios ritmos y estilos de aprendizaje y que se realicen las adaptaciones curriculares correspondientes a sus necesidades. Para lograrlo, se requiere fortalecer la formación docente en estrategias inclusivas y herramientas pedagógicas para diversificar la enseñanza y evaluar desde la heterogeneidad del aula.

El desarrollo de la tesina “retos y desafíos en la implementación de la educación inclusiva. Diagnóstico a nivel burocracia de calle en Guanajuato y centrada en la comunidad del Espectro Autista”, incluye cinco capítulos y una sección de conclusiones, mismos que se detallan a continuación.

El primer capítulo describe el problema público, desglosando las causas que han propiciado la discriminación y exclusión de las personas con discapacidad del sistema educativo, así como, las causas que, según diversos estudios, han limitado la eficiencia de la política de educación inclusiva en México y la atención de las niñas y niños CEA. También, argumenta porque la educación inclusiva es un problema de acción colectiva y por qué su desatención crea trampas de pobreza y ahonda las desigualdades entre los grupos sociales.

El segundo capítulo presenta la metodología de la investigación; se explica la teoría de la burocracia a nivel de calle y se define la operacionalización de las variables del cuestionario al personal docente y de la entrevista semiestructurada, incluyendo los criterios y acciones que respaldan su validez y rigor metodológico.

El tercer capítulo detalla los resultados del cuestionario al personal docente y resumen las opiniones recabadas a través de las cuatro entrevistas semiestructuradas. Cabe precisar que se obtuvo una participación de 312 respuestas, de docentes seleccionadas al azar y pertenecientes

a 41 de los 46 municipios de Guanajuato. Además, en el desarrollo del apartado se van identificando los retos y desafíos inferidos y señalados en los instrumentos.

El cuarto capítulo presenta algunas buenas prácticas de políticas de educación inclusiva implementadas en otros países; Canadá con una política totalmente diferente a la mexicana, pero señalada como una de las mejores en el mundo y Chile, con una política similar a la mexicana, pero implementada de otra manera. También se presentan buenas prácticas o “ingredientes” para transitar a una educación inclusiva recopilados por Mel Ainscow y Gerardo Echeita, expertos en educación inclusiva y asesores de la Unesco.

Para finalizar se enlista una serie de recomendaciones para fortalecer la política de educación inclusiva en México y las conclusiones de la investigación.

En general, esta investigación reconoce que avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva requiere no sólo de reformas normativas y acciones individuales en el aula; sino que se requiere, entre otros factores, de centrarse en la o el estudiante y las barreras que enfrenta (no en la condición); de deconstruir prácticas educativas a través de la crítica constructiva entre docentes, personal especializado y el alumnado; de evidenciar casos de éxito para eliminar ideas capacitistas y de crear redes de apoyo y colaboración con otras instituciones, sectores y actores interesados porque la inclusión es un proceso colectivo que no solo concierne a la escuela.

Es importante señalar que, el diseño y la implementación de las políticas públicas no son etapas lineales ni cerradas, sino un proceso cíclico, reflexivo y adaptativo, en el que los diagnósticos de la problemática y los instrumentos y estrategias de intervención se deben retroalimentar continuamente. Por ello, desde la gestión pública, es esencial impulsar mecanismos de coordinación, fomentar espacios de diálogo entre las comunidades educativas y generar estrategias que permitan reducir las incertidumbres de la política, cerrar brechas de capacidades, asignar responsabilidades y mejorar las condiciones que presionan a la política.

I. Definición del problema

1.1 De la exclusión a la educación inclusiva para las personas con discapacidad

[...] el poder incomparable que tiene la educación para equilibrar las oportunidades, contribuir a cerrar las crecientes brechas y acercar a las personas entre sí...

Un sistema educativo sumamente desigual puede también exacerbar aún más las disparidades en la sociedad (Oxfam, 2019, p. 3).

En sociedades en donde existen grandes desigualdades, el acceso a la educación es un factor que contribuye a mejorar el bienestar de las personas y crear nuevas oportunidades, por ejemplo, el Banco Mundial informó que cada año adicional de escolaridad puede aumentar el ingreso de una persona en un 9% (2024). Aunque, el desarrollo económico puede impulsarse por otros factores como la tecnología o el comercio, tal como advierte Piketty (2014), sin una base educativa sólida estos caminos suelen profundizar la desigualdad y marginar a amplios sectores de la población.

Pese a la importancia de la educación, el acceso a este derecho no es igual ni equitativo para todas las personas y no es un problema del siglo XXI, es un fenómeno de discriminación y exclusión que se ha arrastrado a lo largo de la historia de la educación (Pérez, 2022). Desde un inicio, el acceso al conocimiento estaba limitado para aquellos grupos sociales más privilegiados como la nobleza, el clérigo o las clases sociales más altas. Mientras que, otros grupos, como el de las personas con alguna discapacidad, fueron invisibilizados y se vieron obligados a luchar para el reconocimiento de su existencia en la sociedad, su autonomía y su derecho a la educación.

Para evidenciar como este grupo ha sido infravalorado y estigmatizado, diversos documentos históricos han recopilado historias de su “exclusión aniquiladora” como en la Antigua Grecia, donde las y los infantes que nacían enfermos, con malformaciones o con discapacidades eran arrojados por el Monte Taigeto. O, en la Edad Media, época en la cual las condiciones y discapacidades eran atribuida a algún castigo divino o maleficio, por lo cual estas personas eran aisladas y escondidas de la sociedad (Universitat de les Illes Balears, s.f.). En el siglo XX surgió el modelo de atención *asistencialista o caritativo*, en donde las personas con alguna

discapacidad se volvieron sujetas a la caridad de un estado protector, desde esta perspectiva se les visibilizó como personas dependientes de la sociedad. Con los avances en medicina, surgió *el modelo médico*, caracterizado por ver a las discapacidades como una enfermedad que puede ser curada para recuperar la normalidad de la persona e integrarse a la sociedad (Universidad Veracruzana [UV], 2023).

La historia de exclusión de este grupo minoritario y estos modelos fueron reforzando la idea de que el valor de una persona está relacionado con su productividad; construyendo a su alrededor un lenguaje capacitista (UV, 2023). Este lenguaje implica nombrar a las personas con discapacidad con palabras que aludan a que sus capacidades, entendimiento o habilidades son deficientes en comparación con las personas sin discapacidad (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP], 2023).

Estos antecedentes, la existencia del lenguaje capacitista y las repercusiones de la historia de exclusión de las personas con discapacidad; son una limitante para garantizar su derecho a la educación inclusiva, pues han reforzado la idea de que aquello que es diferente a lo “normal” vale menos, sabe menos y puede hacer menos. Esta situación fomenta una construcción social negativa alrededor de este grupo vulnerable; justificando una diferenciación de trato por parte del gobierno. Puesto que, las personas con discapacidad pueden ser vistas como merecedores de compasión y piedad, pero la falta de poder reduce su recepción de beneficios (Ingram et al., 2010). En este caso, se pueden minimizar sus necesidades esenciales como su derecho a recibir una educación inclusiva.

Desde finales del siglo XX, se busca cambiar la situación de las personas con discapacidad y velar por su inclusión social en todas las esferas públicas, para ello, el *modelo social* reconoce la discapacidad como una consecuencia de la indiferencia del entorno con su condición, entizándolo que: “la desigualdad no se debe a la deficiencia, sino a la incapacidad de la sociedad para eliminar los obstáculos que obstaculizan la inclusión de las personas con discapacidad” (UV, 2023, p. 1).

En el ámbito educativo, el acceso y accesibilidad para las personas con alguna discapacidad ha seguido una transformación similar a las de los modelos para su atención. Conforme surgieron movimientos sociales para reconocer los derechos de ciertos grupos minoritarios se

fueron integrando a las instituciones educativas, pero esto fue de manera segregada, es decir se establecieron escuelas específicas para cada tipo de población, como las escuelas de mujeres o para las personas pertenecientes a pueblos originarios, este comportamiento se observó durante el siglo XIX y hasta mediados del siglo XX (Mejoredu, 2022; UV, 2023).

A mediados del siglo XX, se comenzó a hablar de “integración”, un nuevo modelo educativo de atención a las diversidades, que buscaba que todos los grupos sociales pudieran concentrarse en un solo tipo de escuela. Sin embargo, los grupos minoritarios eran los que debían adaptarse a los estilos de aprendizaje y procesos educativos de la población mayoritaria. Fue hasta la época de los 90’s del siglo XX que toma fuerza un nuevo movimiento en la educación, un nuevo molde de atención que adopta el concepto de *educación inclusiva* (Mejoredu, 2022).

El concepto de educación inclusiva se presentó por primera vez en la *Conferencia Internacional de Jomtien* (Tailandia), en 1990. Sin embargo, fue hasta 1994, con la *Declaración de Salamanca*, que se abogó por la diversidad en las características, los intereses, las capacidades y las necesidades de aprendizaje de las niñas y los niños y se estableció que las personas con necesidades educativas especiales pudieran acceder a las escuelas y ofrecerles una educación adaptada a ellas y ellos. En Salamanca, España, la Unesco llamó a los países miembros a diseñar y establecer una nueva política educativa que dejara de “normalizar” al alumnado y cambiar el sistema educativo para apoyar y acoger a la diversidad (Unesco, 1994b; SEP, 2022a; Ainscow, 2025).

Pero **¿qué es educación inclusiva?** La Unesco la definió como:

el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades del estudiantado a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos y todas (SEP, 2022a, p. 5).

1.2. Educación inclusiva en México

En México, para atender las necesidades de las personas con discapacidad en materia educativa la Secretaría de Educación Pública (SEP) creó, a finales de la década de los setenta, la Dirección General de Educación Especial, cuyo fin era controlar y administrar la formación de docentes especializados y coordinar acciones en favor esta la población (Secretaría de Educación de Veracruz, s.f.). Durante la década de los ochenta la educación especial operó en dos modalidades: los servicios indispensables, que eran centros educativos segregados que ofrecían educación a las niñas y niños con discapacidad, y los servicios complementarios, que apoyaban al estudiantado con problemas de aprendizaje en las escuelas regulares (SEP, 2022b).

Con la reforma educativa de 1993, se comenzó a promover la “educación integral”, la cual reconoció el derecho de las niñas y niños con discapacidad a acudir a las escuelas regulares y recibir los apoyos necesarios para su integración a estos entornos. También, la Suprema Corte de Justicia de la Nación estableció como discriminatorio e inconstitucional excluir a un alguna niña, niño o adolescente del sistema educativo (Guajardo, 2022). Para la atención de la población con alguna discapacidad, la Ley General de Educación de 1993 señaló que los planteles educativos propiciarían la integración de las y los estudiantes con alguna discapacidad que puedan hacerlo, esta última frase implicó que las personas menores de edad que no lograrán integrarse deberían ser atendidas en instituciones especializadas para atender sus necesidades básicas de aprendizaje para la convivencia social y productiva.

Según Mejoredu (2022) y Guajardo (2022), para implementar la política, se crearon los *Servicios de Educación Especial (SEE)*, cuyo fin era atender a la población con discapacidad y necesidades especiales. Estos servicios se componían y siguen haciéndolo por:

- los Centros de Atención Múltiple (CAM), que imparten una educación escolarizada a las poblaciones cuyas condiciones dificultan su acceso y permanencia en las escuelas públicas — operando como escuelas de segregación —;
- las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER); los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), que sustituye a la USAER en algunas

entidades. Estas instituciones brindan apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales para orientar a las escuelas regulares sobre la integración de los educandos.

En 2007, México se suscribió la *Convención Internacional de las Personas con Discapacidad* y un años después entró en vigor el tratado internacional, con este acto el país se comprometió a reconocer, garantizar y proteger los derechos y la dignidad de este grupo. En el caso de la educación, apareció un importante dilema ético, moral y profesional; por una parte, la obligación de cumplir con un derecho humano que es igual de válido que los otros y, por otra parte, brindar una educación inclusiva en un sistema educativo con grandes desigualdades y que ha heredado practicas excluyentes (Echeita, 2020a; 2022).

En 2019, se realizó una reforma al artículo tercero constitucional para fortalecer el derecho a la educación, enfocándose en la dignidad de las personas, en los Derechos Humanos y en la igualdad sustantiva; en la cual se estableció que la educación proporcionada por el Estado será obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (SEP, 2024). También fue reformada la *Ley General de Educación* (2019) y estableció de manera explícita que:

La educación será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos, y así eliminar las distintas barreras al aprendizaje y a la participación, para lo cual adoptará medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables (Art. 16, Fracc. VII).

La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación (Art. 61).

Las acciones establecidas en la *Ley General de Educación* para eliminar las barreras en los aprendizajes y la participación se clasifican en: contar con un sistema de diagnóstico oportuno, brindar formación al personal docente y promover políticas, prácticas y actitudes inclusivas (Solís & Tinajero, 2022). Con estas bases jurídicas, la educación inclusiva toma una bandera de *justicia social*, al reconocer a las diversidades y garantizar su acceso a la educación, en especial aquellos grupos más vulnerables e históricamente discriminados. Así como, un estandarte de

ética política, en el sentido de que busca eliminar barreras ideológicas y estructurales para que las niñas y los niños desarrollen al máximo sus capacidades (Mejoredu, 2024).

Para impulsar la política de educación inclusiva, el gobierno mexicano estableció la *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* dentro de los parámetros para la *Nueva Escuela Mexicana*, en la cual el objetivo de la inclusión es “eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación”, la ENEI:

busca justicia social, a partir de disminuir las distintas Barreras para el Aprendizaje y la Participación, reconociendo que la educación debe garantizarse con base en las necesidades diferenciadas y reconociendo los contextos locales y regionales en la prestación de los servicios educativos...

El objetivo es claro: convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades (SEP, 2020, p. 5).

Sin embargo, tal como se argumenta en el apartado *1.4. Caracterización del problema público*, aún existe una brecha entre el marco normativo y la realidad que enfrentan las niñas, niños y adolescentes (NNA) en los entornos educativos. En grupo históricamente discriminado, incluyendo a las infancias CEA, siguen enfrentando barreras sociales, actitudinales, entre otros factores como la falta de información y recursos especializados, que obstaculizan su derecho a una educación inclusiva. Antes de evidenciar esta situación, se presenta a la condición del espectro autista para proporcionar un marco mínimo de entendimiento sobre la misma.

1.3. Educación inclusiva y la Condición del Espectro Autista

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023), la Condición del Espectro Autista, son afectaciones relacionadas con el neurodesarrollo que alteran, en algún grado de dificultad, la interacción social, la comunicación, el aprendizaje, los intereses y/o la conducta de una persona. Esta condición se presenta a lo largo de la vida y las necesidades de la persona

puede variar y evolucionar dependiendo del ambiente en el que se desarrolle. Además, la CEA no es lineal ni igual para todas las personas, “es un espectro muy diverso y complejo, como un gran abanico”, esta condición afecta áreas como el lenguaje, las habilidades sociales, la motricidad, la conducta, las funciones ejecutivas o las sensoriales (Iluminemos por el Autismo, s.f.).

En el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DMS-V, el TEA se clasifica en tres niveles según el grado de severidad de los síntomas y en función del apoyo que requiere la persona para su autonomía (Anguiano & Lay, 2017). La fundación *Autism Speaks* (s.f.) explica que, en las niñas y niños CEA:

- El grado 3 implica que “requieren un apoyo muy sustancial”: existen deficiencias graves en la comunicación y limitadas interacciones sociales, así como inflexibilidad en la conducta; marcada por patrones restringidos y repetitivos muy notables.
- El grado 2 engloba a las personas que “requieren un apoyo sustancial”: en este caso, hay deficiencias en la comunicación, aunque, por ejemplo, puede decir frases simples. También con frecuencia hay dificultad para afrontar cambios en las rutinas u otras conductas restringidas. En cuanto a las interacciones sociales, son limitadas y las interacciones pueden limitarse a intereses muy particulares.
- El grado 1 se asocia con infancias que “requieren apoyos”. En este caso, por ejemplo, aunque exista comunicación, la persona puede tener problemas para iniciar interacciones sociales o responder a situaciones sociales de forma “extraña”, puede ser inflexible en sus conductas o presentar problemas en su funcionamiento autónomo.

Aunque, el DSM-V y el manual para la Clasificación Internacional de enfermedades (CIE-10) categorizan al TEA como un trastorno; el término de puede tener un efecto negativo debido al estigma social asociado a las enfermedades mentales. Ante esta situación, varias expertas y expertos en el tema “tienden a concebir el autismo en términos de una condición” (Anguiano & Lay, 2017, p. 11). Para fines de esta investigación también se adoptará el uso de “Condición del Espectro Autista”, con las siglas CEA, en lugar de Trastorno del Espectro Autista.

La CEA depende del entorno en el cual se desarrolle la persona, por lo tanto, los grados o niveles de severidad y apoyo son dinámicos. En particular, con apoyos oportunos se puede disminuir el

grado de severidad, en este sentido, el acceso y la accesibilidad a los entornos escolares son fundamentales para el desarrollo de las niñas y niños con CEA. La educación inclusiva les brinda la oportunidad de interactuar y sociabilizar para adaptarse a la sociedad y viceversa, que la sociedad se vuelva más consciente, tolerante y empática hacia ellas y ellos; además, pueden potenciar sus capacidades y habilidades para incrementar su autonomía y sus conocimientos (Castro et al., 2024; Anguiano & Lay, 2017). Sin embargo, la OMS (2023) también señala que, las personas dentro del espectro autista a menudo son objeto de estigmatización y discriminación, que incluye la privación injusta de atención de su salud, educación y oportunidades para participar en sus comunidades.

Los diversos mitos existentes sobre la CEA, como que es una enfermedad contagiosa, que violentos o que no tienen sentimientos (Unicef, 2021) han propiciado que se discrimine y segregue a estas niñas y niños de los entornos escolares. Sin embargo, se han documentado casos que han desafiado y eliminado estas creencias, por ejemplo, Naoki Higashida, un japonés nacido en 1992, que fue diagnosticado con CEA severo en 1998, no verbal, quien aprendió a comunicarse a través de una cuadrícula alfabética que diseñó su madre, asistió a una escuela de educación especial, logró graduarse de preparatoria y se volvió un escritor, entre sus obras más conocidas está “la razón por la que salto” (Méndez, 2023). Además, existen personas famosas que se han asociado a esta condición como: Elon Musk, Lionel Messi, Bill Gates, Keanu Reeves, Tim Burton, Anthony Hopkins o Greta Thunberg, entre otros (Barros, 2023; Jiménez, 2025).

Sin embargo, en México, la visualización y atención a las necesidades de las personas autistas enfrenta desafíos que derivan de un desconocimiento de la sociedad sobre el tema, a la falta de datos y estudios formales sobre la condición, a la poca concientización y sensibilización, a las limitaciones en el diagnóstico oportuno, a los bajos recursos para el desarrollo de políticas públicas en salud y educación para la atención de este grupo, a la falta de especialistas en el tema y a la estigmatización y exclusión social a la que se enfrentan estas personas propician que su atención este asociada a un factor suerte (Gaya, 2023).

En materia jurídica o normativa, en 2014 la Mesa Directiva de la Cámara de Diputados se pronunció a favor de establecer medidas legislativas para la atención del autismo; en 2015 se expidió la *Ley General para la atención y protección a personas con la condición del espectro autista*. Sin embargo, en 2016 la Comisión Nacional de los Derechos Humanos interpuso una Acción de inconstitucionalidad invalidando algunos artículos. Al ser una Ley válida, algunos Estados establecieron sus leyes locales, pero, en el caso de Nuevo León y de la Ciudad de México; la Corte volvió a declarar como inconstitucional el decreto de creación de su respectiva ley. Finalmente, a nueve años de la Ley General, no se han instalado las comisiones intersecretariales encargadas de crear y coordinar la política pública en materia de atención y protección a las personas con autismo; aunque Guanajuato y Yucatán incorporaron adiciones a otras leyes, como la de Salud y la de Educación, para la atención de las personas autistas (Lay, 2024). **Esta situación ha debilitado la adopción e implementación de medidas e instrumentos para garantizar los derechos y la atención de las personas con condición autista.**

A continuación, se describe la situación de las NNA con discapacidad, en especial con la CEA en el ámbito educativo, las causas de esta problemática y las consecuencias para este grupo vulnerable.

1.4. Caracterización del problema público

1.4.1. Vulneración del derecho a la educación inclusiva

La transición hacia la educación inclusiva no ha sido ni es un proceso lineal y único, cada país ha desarrollado la política a distintos ritmos y tiempos, según el contexto, la cultura y las perspectivas de cada uno. Además, de la influencia, la presión política y el liderazgo de diversos grupos minoritarios y los ideales del cada gobierno que han propiciado o alentado la transición) hacia la educación inclusiva, pues implica un proceso continuo de participación y de lucha contra la exclusión (Parrilla, 2002). **Esta lucha lleva a observar una primera limitante para la educación inclusiva; el superar las prácticas de discriminación y exclusión que se han heredado y se siguen reproduciendo en los actuales sistemas educativos.**

Una segunda limitante para la educación inclusiva es que, el concepto en sí mismo es complejo y difícil de entender, su interpretación puede depender de la perspectiva desde la cual se analice. De acuerdo con Gerardo Echeita, experto en educación inclusiva y asesor de la Unesco, desde la perspectiva docente se tienen distintos significados:

considerar que se trata del mismo discurso de la integración, pero con una “modernización” del término, que es una forma de referirse a la educación especial o que está centrada solamente en el alumnado considerado con necesidades educativas especiales. Todas ellas son creencias erróneas o incompletas.

Esta falta de comprensión del término es más preocupante cuando sabemos que uno de los desafíos de los sistemas educativos es construir sistemas cada vez más inclusivos (Echeita, 2022, párr. 3).

En México desde 1993 se comenzó a hablar de una educación inclusiva y se crearon los *Servicios de Educación Especial*, integrados por los CAM y las USAER principalmente, además, en 2019 se reformó el artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación para establecer de manera explícita que la educación será inclusiva. Sin embargo, el despliegue de instrumentos y estrategias normativas, así como el establecimiento de instituciones encargadas para apoyar y orientar la educación inclusiva no basta para transitar con éxito hacia la educación inclusiva. Se requiere que las reglas se interpreten correctamente, que no sean ambiguas, que sean aplicables a los contextos locales, que se disponga de los recursos necesarios para su implementación, entre otras cuestiones. En la práctica, aunque se han definido un marco normativo para la inclusión; en el contexto actual de la educación, el proceso ha resultado difícil, complejo y deficiente, dado que se debe construir un nuevo pensamiento y sentimiento educativo (Ainscow, 2025).

El cambio permea al proceso de enseñanza-aprendizaje, a las actitudes de las y los docentes, a la evaluación educativa y requiere el involucramiento de las familias, el alumnado, las autoridades y diversos actores de la sociedad (Figueroa, 2019). En resumen, la educación inclusiva no cuenta con una definición que pueda generalizarse, ni prácticas definidas, pues estas serán determinadas según los aspectos culturales, económicos y sociales presentes en cada uno de los contextos escolares (Castillo, 2019). **Esta situación crea una tercera limitante para**

la educación inclusiva; la generalización de las normas y lo complicado y difícil que resulta la implementación del proceso en la práctica.

Además, según Mejoredu (2022), la educación especial recae esencialmente en las USAER y los CAM. Sin embargo, con relación a las USAER, sólo 14% de las escuelas públicas cuentan con este servicio y se encontró que las unidades carecen de la conformación de equipos interdisciplinarios y de la disponibilidad de espacios físicos y de materiales; además, entre los hallazgos del estudio se identificó que los procesos de atención son ambiguos y, en algunos casos, el personal de las USAER puede enfrentarse a resistencias, por parte de las escuelas, para realizar cambios en favor de la educación inclusiva. **Las debilidades institucionales que enfrentan las USAER establecen una cuarta limitante para la transición a la educación inclusiva.**

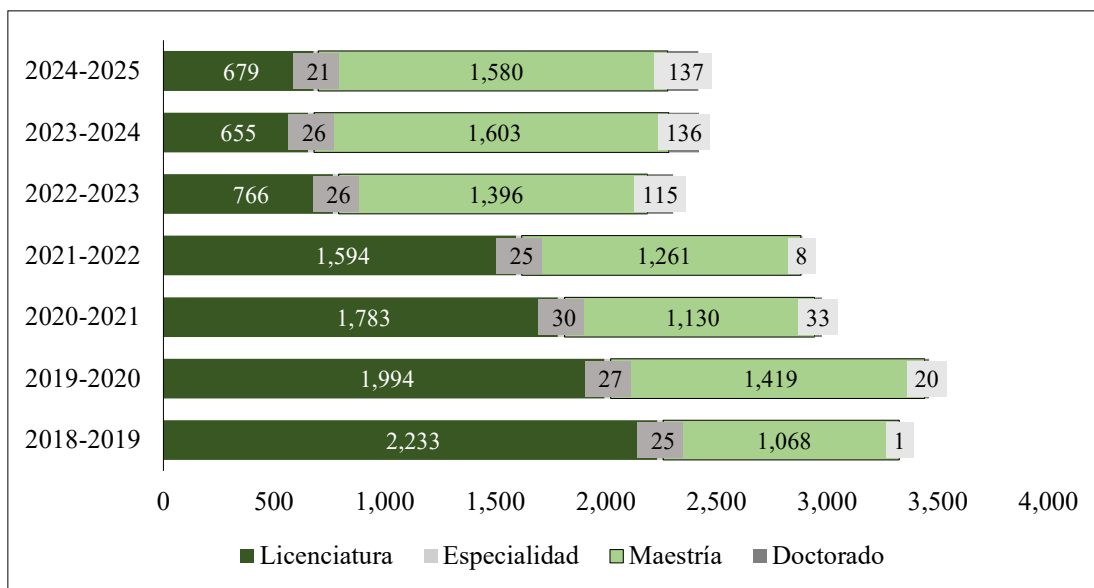
En relación con los recursos humanos especializados en educación especial, en México, la formación de estos docentes se obtiene por medio de una licenciatura específica o por la posterior especialización a través de diplomados, especialidades, maestrías o doctorados. Según la *Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación*, existe el campo unitario de *formación docente para educación especial*, este se compone de los programas de estudios que: “forman en métodos y prácticas para dar educación y asistencia a niños y jóvenes con necesidades especiales, que presentan alguna alteración orgánica, psicológica o de conducta” (INEGI, 2012, p. 26).

El gráfico 1.1 muestra la evolución en el número de egresadas y egresados de este campo unitario en los últimos seis ciclos escolares. La mayoría egresan con el grado de licenciatura o Maestría, siendo mayoritario este último grado desde el ciclo escolar 2022-2023, sin embargo, es necesario enfatizar que el número de profesionales en este campo ha ido disminuyendo, siendo 3,460 el mayor número de personas egresadas en el ciclo escolar 2019-2020. Como ya se mencionó, en la práctica la implementación de la educación inclusiva es compleja, por ello, es necesario aumentar el número de docentes especializados en educación especial o inclusiva, así como brindar capacitación y formación continua a toda la comunidad docente.

La tabla 1.1 ofrece una comparación entre los docentes de educación básica y los docentes de educación especial, en el primer trimestre del 2025. Respecto a la población de cada tipo de

docente, aproximadamente por cada 40 docentes de educación de nivel básico hay un docente de educación especial. Además, aunque, en promedio, los docentes especializados laboran 2 horas menos a la semana y sus años de escolaridad son ligeramente mayores; su salario promedio mensual es mayor por 640 pesos, es decir, en promedio y a nivel nacional, pese a la especialización y a su escases en el mercado, no son compensados por un salario mayor que incentive el gasto y esfuerzo para formarse en educación especial. También, se observa que la mayoría de la comunidad docentes son mujeres, sin embargo, el porcentaje aumenta 12.8 puntos porcentuales en la comunidad de enseñanza especial; desde la perspectiva de género esta situación puede representar un riesgo por las desigualdades estructurales entre hombres y mujeres y, desde el enfoque de los cuidados, por la creencia que la atención de las necesidades especiales recae en las mujeres.

Gráfico 1.1. Número de egresadas y egresados, por ciclo escolar, del campo unitario de Formación en Educación Especial (educación inclusiva).



Fuente. Elaboración propia con datos de los Anuarios Estadísticos de Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2025).

Tabla 1.1. Comparación entre docentes de educación básica y de educación especial.

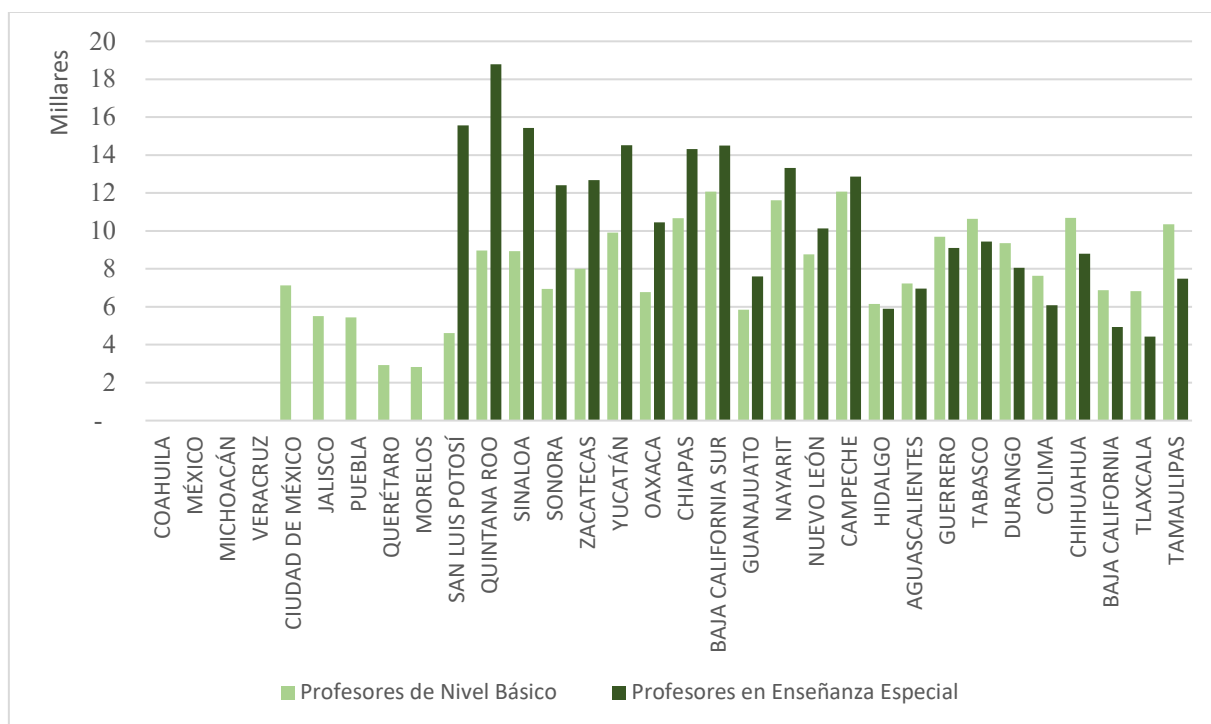
Variable	Docentes de educación básica	Docentes de educación especial
Población ocupada en 2013-T1	1.25 millones	13.2 mil
Población ocupada en 2025-T1	1.34 millones	33.7 mil
Años de escolarización	16.2 años	16.3 años

Distribución por género	28% hombres	15.2% hombres
Salario promedio 2025-T1	7.14 mil pesos mensuales	7.78 mil pesos mensuales
Horas semanales trabajadas	27.3 horas en promedio	25.4 horas en promedio

Fuente: Elaboración propia con información de Data México del Gobierno de México (s.f.-a.; s.f.-b).

El gráfico 1.2 muestra los salarios promedio mensuales de cada tipo de profesor, por entidad federativa. Campeche, Baja California Sur y Nayarit ofrecen los salarios más altos para los profesores de nivel básico (máximo 12.1 mil pesos), y el personal docente de enseñanza especial tienen un salario promedio entre 700 y 2,400 pesos más. Mientras que, en Quintana Roo, San Luis Potosí y Sinaloa se tienen los salarios promedio más altos para los profesores de enseñanza especial (entre 15 y 19 mil pesos), que representan entre 6.5 y 11 mil pesos más, en promedio, que los profesores de nivel básico, es decir si se percibe un “incentivo” para la especialización. En Sonora, Zacatecas, Yucatán, Oaxaca y Chiapas también se observa un salario mayor, por más de tres mil pesos, para las y los docentes de enseñanza especial, por el contrario, en Tlaxcala y Tamaulipas hay una diferencia de salarios promedio, por más de dos mil pesos, que favorece a los docentes de enseñanza básica.

Gráfico 1.2. Salario mensual promedio, en el 2024-T3, de los profesores de enseñanza especial y los de nivel básico, por entidad federativa.



Fuente. Elaboración propia con información de Data México del Gobierno de México (s.f.-a; s.f.-b).

En resumen, sobre los recursos humanos se puede decir que, por el momento, existe **escasez de personal docente especializado, por formación en licenciatura o maestría, en educación especial y una falta de incentivos económicos para la especialización. Esto constituye una quinta limitante.**

Si bien es cierto que en los últimos años se ha observado un mayor interés por la educación inclusiva y que el gobierno federal se ha posicionado en favor de la política, incluso de ha adoptado la inclusión con uno de los pilares de la *Nueva Escuela Mexicana*, sin embargo, en muchas partes del mundo, incluyendo México, los educadores han sido reacios a adoptarla (Ainscow, 2025). **Esta resistencia al cambio es una sexta limitante para la transición a la educación inclusiva.**

Para los docentes, formados en un sistema de trabajo y acostumbrados a su propia toma de decisiones, la necesidad de ofrecer respuesta a demandas cambiantes suele resultar movilizador, ya que el cambio mueve a las personas desde lo conocido y confortable a lo desconocido, inusual e incómodo [...] produciendo una diversidad de temores e incertidumbres, por lo que la resistencia al cambio es, en el fondo, la resistencia a la idea de perder algo que es valioso o perder algo conocido para ganar algo desconocido (Córica, 2020, p. 257).

Para el caso de la implementación de la educación inclusiva para las y los niños con CEA; se ha identificado, a través de una revisión de literatura que:

- Dadas las limitantes que se pueden presentar en las y los niños autistas en temas sensoriales, de comunicación, de socialización o cognitivos, se requiere de un equipo multidisciplinar e interinstitucional para su atención y seguimiento. Sin embargo, el personal USAER no cuenta con los conocimientos y habilidades necesarias para la atender a esta población y lograr su inclusión educativa (Acuña et al., 2016).
- Las pocas capacidades o la falta de formación en temas de inclusión educativa, sobre el TEA u otras condiciones. Estas deficiencias propician que los docentes tiendan a desarrollar actitudes negativas hacia su inclusión (Larraceleta, 2023). Es decir, el propio

personal docente excluye a las y los niños neurodivergentes al no sentirse preparados para atenderlos.

- La ausencia de colaboración entre el personal docente de educación básica y el personal especialista de USAER provoca que la calidad en la atención de estudiantes con necesidades especiales “deje mucho que desear” (Anatolievna, 2020).
- El personal docente regular no se siente preparado para atender a las y los niños con necesidades especiales (Cooc, 2019).

Por lo anterior descrito, **el problema público se define como: las infancias con alguna discapacidad, en especial con la condición del espectro autista, se enfrentan a una serie de barreras — estructurales, institucionales y culturales — que vulneran su derecho a recibir una educación inclusiva.**

A continuación, se argumenta la relevancia de atender este problema público y el por qué es un problema de acción colectiva.

1.4.2. Relevancia de atender el problema público

En 2023, el INEGI contabilizó que en México habitaban 8.8 millones de personas con alguna discapacidad. Respecto a su educación, en el rango de 5 a 29 años, se identificó que sólo 4 de cada 10 asistían a la escuela, mientras que en la población sin discapacidad la relación era de 6 de cada 10. En el rango de personas mayores de 15 años, se determinó que el 15% de las personas con discapacidad no cuentan con escolaridad, pero el porcentaje disminuye hasta 3% para la población sin discapacidad (2024).

Atender la problemática sobre la vulneración al derecho de educación inclusiva para las personas con discapacidad, en especial las infancias CEA, es fundamental por razones éticas, sociales, económicas e institucionales, ya que su omisión no solo vulnera derechos, sino que reproduce dinámicas estructurales de exclusión que afectan al conjunto de la sociedad.

- Desde la perspectiva de los derechos humanos y justicia social, la educación inclusiva es el medio para garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad, en donde se reconozcan las diversidades y se valoren por sus diferencias (SEP, 2017).
- Desde la perspectiva social y económica, la exclusión educativa reproduce y profundiza desigualdades entre los grupos sociales. Cuando las personas con discapacidad no acceden a una educación inclusiva de calidad: limitan la acumulación de conocimientos y habilidades, esto reduce su inserción en el mercado laboral, o compiten en una situación de desventaja, y compromete sus ingresos futuros, por ende, su autonomía económica.
Como señala Amartya Sen (2000), desde el enfoque de capacidades, la pobreza no se limita a la falta de ingresos, sino a la privación de libertades reales para desarrollar sus capacidades. La falta de educación inclusiva limita capacidades fundamentales —como la comunicación, la participación social y el aprendizaje— lo que reduce la autonomía de las personas con discapacidad y sigue reproduciendo estigmas, prejuicios y el capacitismo; propiciando que este grupo se vea como sujetos a la caridad y dependientes de otros. Esta situación legitima su exclusión de las distintas esferas sociales.
- Desde la perspectiva de desarrollo económico, mejora la economía del país, ya que la exclusión de las personas con discapacidad de los entornos educativos su exclusión del sistema educativo puede representar una pérdida de entre 3 y 7% del Producto Interno Bruto (Banco Mundial, 2021).
- Desde el ámbito social y político, la educación inclusiva fortalece la cohesión social y la democracia. Las escuelas inclusivas no solo benefician a las personas con discapacidad; promueven valores de convivencia, como “la equidad, la igualdad de oportunidades y el bienestar socioemocional de los estudiantes” (Miranda et al., 2024).

En síntesis, atender la educación inclusiva es una decisión estratégica de política pública, porque implica generar igualdad de oportunidades para disminuir las brechas entre los grupos sociales, romper trampas de pobreza, reducir costos sociales futuros y promover valores para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. No atender este problema, perpetúa un equilibrio social excluyente que resulta socialmente ineficiente y políticamente insostenible.

1.4.3. La educación inclusiva como un problema de acción colectiva

Un problema de acción colectiva es una paradoja que surge cuando, a pesar de que los miembros de un grupo tienen un interés o beneficio común; existen incentivos para que los individuos decidan, racionalmente, no cooperar para alcanzar el beneficio colectivo (Olson, 2001). En el caso de la educación inclusiva, esta genera beneficios para toda la sociedad (apartado 1.4.2), sin embargo, en lo individual hay costos asociados a la implementación que se concentran en ciertos actores, como en el personal docente, que les incentiva a la no cooperación.

En otras palabras, aunque la educación inclusiva genera beneficios sociales amplios —reducción de desigualdades, mayor cohesión social, desarrollo de capacidades y justicia social— estos son difusos, de largo plazo y ningún actor individual puede apropiárselos directamente. En contraste, los costos son inmediatos y claramente identificables: el personal docente enfrenta mayores exigencias pedagógicas, emocionales y organizativas; las escuelas deben modificar prácticas, estructuras y culturas institucionales; y las autoridades educativas deben destinar recursos financieros, humanos y administrativos en un contexto de escasez. Esta asimetría entre costos concentrados y beneficios dispersos genera incentivos para la inacción o el *free riding*, donde cada actor espera que otros asuman la responsabilidad de la inclusión.

La definición del problema evidencia que la implementación de la educación inclusiva se ve limitada por la persistencia de prácticas capacitistas y discriminatorias en las comunidades escolares; la existencia de instituciones débiles para acompañar la inclusión (servicios de apoyo con baja cobertura y recursos limitados) y, la incertidumbre del personal docente y directivo sobre cómo implementar la educación inclusiva en contextos reales. En términos de acción colectiva, estas debilidades incrementan los costos de coordinación.

En este sentido, la persistente brecha entre el discurso normativo de la educación inclusiva y su implementación real no responde únicamente a resistencias individuales sino a un problema estructural de acción colectiva.

II. Metodología - Análisis del problema

El concepto de educación inclusiva no es nuevo, tiene poco más de 30 años desde que se mencionó por primera vez en Tailandia. En México, se habla de educación inclusiva de forma explícita desde 2019, a partir de la reforma a la Ley General de Educación, sin embargo, desde 1994 las personas con discapacidad se han ido integrando a las escuelas regulares multigrado. Dado que ya existe un marco normativo a nivel federal y estatal en el cual se establece un “debería ser” de la política desde la perspectiva de Derechos Humanos — como un principio constitucional que persigue valores como de la equidad y la justicia social —, el análisis que se realiza es retrospectivo (ex post), bajo un enfoque de monitoreo en la implementación.

Este enfoque, implica el seguimiento sistemático de la política pública mediante indicadores que permitan identificar qué está ocurriendo con su ejecución; busca responder si los insumos disponibles y las actividades desarrolladas para implementar una política se traducen en productos, resultados e impactos acordes con sus objetivos (Dunn, 2018). El fenómeno que se estudia en esta tesina se centra en la situación actual de la implementación de la educación inclusiva para identificar retos y desafíos de su implementación en la realidad. Se analiza: los insumos, entendidos como los recursos humanos y materiales requeridos para producir las actividades; éstas son funciones de planificación, investigación, desarrollo o administración necesarias para generar los resultados, los cuales son evidencias en los conocimientos, actitudes o comportamientos que derivan de la política (Dunn, 2018).

El método de seguimiento (monitoreo) de la política permite coadyuvar en la respuesta sobre si la política funciona, es decir, si se cumplen con las normas y estándares sobre educación inclusiva establecidos o si los recursos y servicios (como recursos materiales y servicios de apoyo) están llegando a las poblaciones objetivo (estudiantes con discapacidad y CEA, en este caso). Para recopilar información confiable se decidió optar por la comunidad docente porque, como se presenta a continuación, son ellas y ellos están en primera línea atendiendo a las niñas y niños en las aulas.

2.1. Teoría de burocracia a nivel de calle

Existen diversas limitantes para garantizar el derecho a recibir una educación inclusiva de las personas con discapacidad, en particular las infancias con la condición del espectro autista, estos obstáculos se pueden abordar desde diferentes perspectivas, todos los actores involucrados en la política tienen algo que aportar desde sus posiciones. Por ejemplo:

- La población beneficiaria de la política, las NNA con discapacidad, quienes demandan atención a sus necesidades en el sistema educativo y enfrentan directamente las barreras de acceso, permanencia y participación en las escuelas.
- Las familias de las personas con discapacidad, las redes de apoyo del estudiante, así como del resto de los actores involucrados en la educación inclusiva.
- Las autoridades educativas estatales y federal, quienes son las responsables de diseñar e implementar políticas públicas que satisfagan las demandas sociales de esta población vulnerable.

“Todas y todos pueden contribuir desde sus trincheras”, sin embargo, **es la comunidad docente quien en el día a día debe atender al estudiantado y lidiar con los contextos y condiciones locales para ejercer la educación inclusiva, por ello es la población de interés de este estudio.** El enfoque de burocracia a nivel de calle hace referencia, a aquellos actores que están en primera línea implementando la política, en este caso es la comunidad docente. Es este tipo de personal quien interpreta y aplica las leyes según su propio juicio, los recursos disponibles y los contextos locales en situaciones reales, por lo tanto, su poder de discrecionalidad, su nivel autonomía, su habilidad para procesar a las personas en función a las reglas y sus capacidades y habilidades pueden influir en las políticas públicas a nivel operativo (Maynard & Portillo, 2018).

El conocimiento práctico y la experiencia de la comunidad docente la hace idónea para recalibrar la política pública y adaptarla de mejor manera; “los implementadores a nivel de calle pueden convertirse, de facto, en los re-formuladores de la política” (Dussauge et al., 2018, p. 14).

Bajo este enfoque, el documento tiene por objetivo identificar retos y desafíos en la implementación de la educación inclusiva, desde la perspectiva de la comunidad docente, pertenecientes a las escuelas públicas de organización completa (multigrado).

La tesina adopta un método de investigación cualitativo descriptivo, y parte de la teoría de la burocracia a nivel de calle para identificar los factores que puede enfrentar el personal docente en sus entornos — como nivel de discrecionalidad, recursos limitados, la ambigüedad de las normativas o las condiciones laborales — que limitan su actuar y propician una brecha entre el diseño ideal de la política y la implementación en la práctica, (Suárez et al., 2025). Dichos factores pueden clasificarse como un insumo, actividad o producto bajo el enfoque de monitoreo de la política de Dunn (2018), por lo tanto, son dos enfoques que se complementan para proporcionar información que ayude a identificar los retos y desafíos en la implementación de la política.

Dada la importancia de la burocracia a nivel de calle, el principal instrumento para recabar información en esta investigación fue un cuestionario dirigido a la comunidad docente. A continuación, se describe el proceso de diseño, el proceso de validación de la información recabada y la implementación del instrumento.

2.2. Operacionalización del cuestionario al personal docente

Una vez definida la población objetivo del cuestionario, la comunidad docente en escuelas públicas de preescolar, primaria y secundaria (porque las USAER, el principal SEE, sólo cubren el nivel de educación básica), se procedió a diseñar el instrumento. Para ello, las dimensiones y variables de análisis se definieron con base en la revisión de:

- La regulación federal y estatal referente a la educación inclusiva.
- Diversas fuentes académicas sobre el significado del concepto.
- La serie de cuadernillos sobre educación inclusiva desarrollados por la Unicef (2019): “1. Conceptualización y contextualización de la educación inclusiva”, “10. El acceso al entorno de aprendizaje I: Entorno físico”; “11. El acceso al entorno de aprendizaje II: DUA”.

- La teoría respectiva a la burocracia de nivel de calle; principalmente se usa la antología *Las burocracias a nivel de calle*, cuyas personas responsables de su recopilación son Mauricio I. Dussage Laguna, Guillermo M. Cejudo y María del Carmen Pardo. Además, del artículo “Burócratas de calle y los factores limitantes en la implementación de políticas públicas: una revisión sistemática” (Suárez et al., 2025).

La tabla 2.1 presenta las variables de interés analizadas, esta describe lo que significa cada una y su implicación o utilidad en el estudio (definición operacional). En cada variable se indica el número de las preguntas que se hicieron en el cuestionario dirigido al personal docente, mismo que puede encontrarse en el Anexo B.

Estas variables son fundamentales para diagnosticar los retos de implementar la educación inclusiva desde la burocracia de calle porque muestran la brecha entre el diseño y práctica. Las incertidumbres aluden a la ambigüedad sobre qué significa la educación inclusiva y los desafíos de interpretarla y traducirla en estrategias en la práctica. Además, cada docente ejerce su labor desde sus propios criterios, ante esta discrecionalidad sus creencias y cultura, así como sus condiciones laborales pueden influir en sus decisiones para brindar atención diferenciada al alumnado con alguna discapacidad. Sin embargo, los recursos para la implementación entendidos no solo como dinero o tiempo, sino como recursos de aprendizaje, conectan la norma con rutinas y habilidades concretas, y permiten cerrar las brechas. Por lo tanto, analizar estas variables, permite identificar cuellos de botella reales y diseñar apoyos organizacionales y pedagógicos que hagan efectiva la educación inclusiva en el aula.

Tabla 2.1. Operacionalización de las variables del cuestionario al personal docente.

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Preguntas
Incertidumbres	Situaciones de ambigüedad o desconocimiento al que se enfrenta el personal docente para entender e interpretar una política pública. En este caso, derivada tanto de la interpretación de los textos normativos como de sus propios conocimientos en educación inclusiva.	Percepción de los implementadores respecto a la claridad de los textos normativos, la traducción de sus implicaciones en la práctica cotidiana, y los conocimientos o habilidades con los que cuentan para aplicarla.	Marco normativo	Nivel de conocimiento de las disposiciones legales para la educación	2.1 -
				Grado de claridad de los textos legales o reglamentarios	2.3 -
			Habilidades y conocimientos previos.	Grado de dificultad para traducir la política en rutinas o prácticas cotidianas.	2.4 -
				Nivel de formación en educación inclusiva.	1.5 -3.12
Recursos para la implementación	Conjunto de apoyos tangibles e intangibles dados al personal docente para conocer, comprender, adoptar y aplicar la educación inclusiva.	Disponibilidad, acceso y uso instrumentos de conocimiento, orientación y aprendizaje para difundir la política y apoyar al personal docente en interpretarla adecuadamente.	Disponibilidad de recursos	Existencia y acceso a materiales especializados (manuales, boletines,	2.2 –2.5 – 2.7
			Conocimiento y oportunidades de aprendizaje	Acceso a actividades formativas y de capacitación (talleres, conferencias,	2.6 -
				Disponibilidad de asesoría técnica para resolver dudas prácticas.	2.8
Condiciones laborales	Factores estructurales e institucionales en su entorno que influyen en la capacidad de las y los docentes para implementar la educación inclusiva.	Percepción del personal docente respecto a la calidad y las condiciones del entorno laboral en el cual tiene que adaptar e implementar la educación inclusiva.	Carga laboral	Percepción del grado de autonomía y disponibilidad de tiempo	3.1 – 3.2 – 3.3 -
			Condiciones materiales	Disponibilidad de recursos materiales como materiales didácticos.	3.4 – 3.5 -
			Redes de apoyo	Percepción del nivel de cooperación de las familias y las y los estudiantes en los	4.10 -
				Percepción de apoyo por parte de la comunidad escolar hacia la inclusión	3.6 – 3.7 – 3.8 - 4.14
Percepción de la relación con el personal de las USAER.	4.11 – 4.12 – 4.13				

VARIABLES	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Preguntas
Ideologías de práctica	Conjunto de creencias culturales, percepciones y juicios que el personal docente desarrolla y comparten sobre las poblaciones objetivo. Estas ideologías influyen en la manera en que interpretan situaciones y responden.	Percepciones, actitudes y juicios que el personal docente construyen sobre las y los niños neurodivergentes.	Creencias y percepciones	Existencia de etiquetas o estereotipos que definen a las personas con CEA.	4.2 – 4.3 – 4.6 – 4.7 – 4.9
				Percepción del valor social asignado a la comunidad con CEA.	4.1 – 4.4 – 4.5 – 4.8
Resultados a corto plazo	Cambios de comportamiento en el personal docente para adoptar acciones y estrategias para la inclusión de estudiantes autistas.	Uso de estrategias y acciones inclusivas en las aulas.	Estrategias inclusivas	Frecuencia con la que implementan acciones en favor de la inclusión.	3.9 – 3.10 -3.11 - 3.12 – 3.13 – 4.15

Fuente: Elaboración propia con base en la literatura revisada.

Nota. En el Anexo B se presenta el instrumento aplicado.

Jueceo del instrumento

Para obtener evidencias de la validez del contenido del instrumento, es decir verificar que la información que se recabaría fuera relevante, confiable y pertinente de acuerdo con el objetivo de la investigación y el quehacer cotidiano del personal docente; así como para saber si la formulación, redacción y comprensión de las preguntas eran adecuadas, antes de aplicar el cuestionario se realizó un “jueceo del instrumento”. Es decir, se solicitó el apoyo de un grupo de especialistas — tres docentes y un experto en política educativa — que evaluaran la claridad, congruencia y pertinencia de las preguntas que conformarían el cuestionario, presentadas en el Anexo B.

La etapa de “jueceo del instrumento” tuvo lugar del 15 al 27 de septiembre de 2025. La selección del grupo se realizó mediante invitación directa de docentes que han atendido estudiantes con la condición del espectro autista en mi entorno familiar y personal directivo de la subsecretaría de educación superior con el cual había colaborado en mi entorno laboral. De esta manera, el grupo quedó integrado por:

- Un experto en política educativa que ha laborado en la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP y como profesor investigador en la Universidad de Guadalajara.
- Una directora del preescolar con más de 20 años de experiencia como docente.
- Una docente de nivel preescolar con formación en educación inclusiva.
- Un docente de nivel primaria con una trayectoria profesional orientada a la inclusión.
- Una docente adscrita a los servicios de educación especial.

Con base en la retroalimentación del grupo de expertos se realizaron ajustes al instrumento, mejorando varios aspectos en las preguntas enfocándolas a los factores e indicadores más relevantes. Además, se sugirieron opciones de respuestas que no se tenían contempladas, mejorando así la estructura en general y la fluidez del instrumento.

La versión final del cuestionario se dividió en cinco secciones:

- 1) Datos generales de la persona encuestada.
- 2) Entendimiento de la política y recursos para la implementación de la Política Pública.

- 3) Experiencias en la adaptación e implementación de la política.
- 4) Actitudes y percepciones sobre las personas con discapacidad.
- 5) Comentarios generales.

Acotamiento del cuestionario y método de aplicación

Por cuestión de tiempo y calidad en el desarrollo de este estudio, el levantamiento de datos se acotó a la aplicación del cuestionario al personal docente de educación básica perteneciente al estado de Guanajuato, esto debido a que:

- Es una de las dos entidades que cuentan con un proceso de atención de la USAER en las escuelas emitido por la Secretaría Estatal de Educación y el número de promedio de apoyo USAER por escuela atendida es de 1.10, razón por arriba del promedio nacional (Mejoredu, 2022).
- Las USAER están presentes en los 46 municipios que integran el estado (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2023).
- Aunque Guanajuato no cuenta con una ley para la atención del autismo, su normativa estatal en materia de educación si contempla artículos que referencian a esta condición, incluso de referencia a la *Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista*.
- Existe un *Protocolo para la identificación, evaluación inicial e intervención educativa de NNA con TEA en entornos escolares* (SEG, 2022a).

Otro factor que se consideró fue la situación socioeconómica de los municipios que integran a la entidad, ya que, es muy diversa. Existen municipios con una alta concentración de la población en zonas urbanas y un gran dinamismo de actividades, pero también hay municipios con mayor rezago social y con, gran parte de su población en zonas rurales.

Dado que el objetivo de la investigación no buscaba significancia estadística de los datos, el método de aplicación de los datos no se basa en un diseño de la muestra predefinida. Sino que, se recurrió a la red social *Facebook* para dar a conocer y compartir el cuestionario. Es importante señalar que, se consideró hacer un levantamiento de datos de manera física en

algunas escuelas del estado, sin embargo, la violencia en el territorio y las constantes manifestaciones de las personas trabajadoras del campo en las carreteras lo impidieron.

Utilizando la red *Facebook*, el cuestionario se compartió y socializó el 07 de octubre de 2025. Como una primera estrategia, se publicó el objetivo de la investigación y se solicitó el apoyo de las y los maestros a través de grupos, públicos, específicos para esta comunidad. En el Anexo C se proporcionan el listado de grupos y la dirección electrónico en los cuales se publicó la información, asimismo las imágenes de la propaganda difundida. Sin embargo, esta estrategia obtuvo la respuesta del personal docente.

La segunda estrategia de socialización consistió en crear un perfil de Facebook denominado **“Proyecto Inclusión Guanajuato”**, con la descripción de ser un perfil académico para recopilar información para la tesis sobre retos y desafíos en la implementación de la educación inclusiva. Este puede consultarse en la liga: <https://www.facebook.com/inclusionguanajuato>.

A través de este medio, se envió una invitación de “amistad” a aquellos perfiles que fueran miembros de los grupos antes mencionados y cuyos perfiles eran públicos y mostrarán alguna referencia hacia la docencia, por ejemplo, mencionar que laboran en la Secretaría de Educación de Guanajuato, que son maestros de primaria o preescolar o publicar contenido de actividades docentes. Una vez que aceptaban la solicitud de amistad, se les enviaba un mensaje privado para invitarles a contestar el cuestionario.

En el perfil se compartió contenido sobre los objetivos de la tesina, datos de interés sobre la educación inclusiva y publicaciones de otros perfiles especializados en la condición del espectro autista, algunos resúmenes de la información de libros o artículos sobre inclusión educativa, entre otros, como estrategia para fortalecer la socialización del tema y el instrumento de recolección de información. De esta manera, al 31 de diciembre de 2025, el perfil “Proyecto Inclusión Guanajuato” logró 5,000 amigos en Facebook, se enviaron más de mil mensajes privados para invitar a contestar el cuestionario, pero sólo se lograron 316 registros, de los cuales 5 fueron invalidades por no pertenecer al grupo objetivo del cuestionario.

2.3. Operacionalización de la entrevista a otros actores estratégicos

Para enriquecer la investigación y poder brindar recomendaciones precisas de la política de educación inclusiva, se decidió complementar la investigación con una serie de entrevistas semiestructuradas que permitieran recuperar otras perspectivas sobre los retos y desafíos en la implementación de la educación inclusiva.

Ainsow (2025) y Echeita (2020) fueron los principales recursos para construir la propuesta de guion de la entrevista semiestructurada, ambos autores son expertos en educación inclusiva de la Unesco. Además, la entrevista incluyó un ejercicio de política pública en el cual se describe las problemáticas que están atravesando las personas con discapacidad en el entorno escolar, después se visualiza el “espejo” de la problemática, es decir, construir el mundo ideal de la educación inclusiva, y posteriormente se va reflexionando sobre aspectos y comportamientos son necesarios de adecuar, cambiar o reconstruir para transitar de la situación presenta hacia el ideal.

Estas entrevistas semiestructuradas tienen dos puntos que favorecen esta investigación:

- Permiten escuchar otras voces, la inclusión no es un proceso individual, se requiere crear una ecología de la inclusión, incluso más allá de la escuela (Ainscow, 2025).
- Crean, en colectivo, un horizonte hacia el cual deben dirigirse y mantenerse las acciones para alcanzarlo. “No hay viento bueno para el navegante que no sabe dónde va” (Echeita, 2020b, p. 19).

El Anexo D presenta el instrumento utilizado para guiar estas entrevistas, para validar su idoneidad y pertinencia, previo a su aplicación se realizó un jueceo con académicos expertos en educación inclusiva y política pública; la Dra. Lesly Yahaira Rodríguez Martínez y el Dr. Eduardo Rosas González.

Para seleccionar a las personas entrevistadas, se publicó en el perfil “Proyecto Inclusión Guanajuato” una invitación, dirigida al personal directivo; docentes de USAER, especialistas en educación inclusiva o madres/padres de familia con hijas o hijos CEA, a participar en esta etapa. También se publicó una invitación en un grupo privado de Facebook para personas

CEA en México y se enviaron invitaciones personales a autoridades educativas, asociaciones civiles y a la academia. Sin embargo, aunque hubo varias personas interesadas en participar, por problemas de agenda, sólo se lograron concretar, al 7 de enero de 2026, cuatro entrevistas:

- Un recién egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Él es una persona neurodivergente con doble excepcionalidad: condición del espectro autista grado uno (funcional) y Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).
- Un licenciado en educación especial, con maestría en educación y actualmente cursa un doctorado en la misma rama. Cuenta con 14 años de experiencia en educación inclusiva y es formador de docentes en la Benemérita Escuela Normal de Guanajuato.
- Una egresada de la licenciatura en educación primaria y docente frente a grupo en el estado de Chihuahua. Ella cuenta con formación y experiencia en educación inclusiva y, es una persona neurodivergente.
- Un mando medio de la Autoridad Educativa Federal de la CDMX, con más de 30 años de experiencia en educación inclusiva. Ha sido docente frente a grupo, investigador y ahora autoridad educativa.

En el tercer capítulo “retos y desafíos en la implementación de la educación inclusiva”, se presenta:

- Un análisis estadístico descriptivo sobre la evolución de la oferta de servicios de educación inclusiva en el estado de Guanajuato. Como resultado se identificó un estancamiento del crecimiento de la cobertura en educación inclusiva, desigualdades en el servicio entre municipios, la existencia de barreras físicas de movilidad, brechas de género en la atención, entre otras cuestiones.
- Los resultados del cuestionario dirigido al personal docente de educación básica de la entidad, entre los cuales se destaca la presencia de sesgos de confirmación, de estereotipos y prejuicios hacia las niñas y niños CEA, la desinformación y la resistencia de las familias a aceptar diagnósticos de neurodivergencia; la carencia de recursos materiales y humanos especializados; la insuficiencia en la formación docente en materia de educación inclusiva, la creencia que la inclusión es un tema individual, entre otros retos y desafíos señalados por la propia comunidad docente.

- El resumen de las entrevistas semi estructuradas, cuyos participantes identificaron desafíos como:
 - El capacitismo que contribuye a desarrollar expectativas bajas sobre las y los estudiantes neurodivergentes o etiquetarles de manera negativa, así como, el desprestigio que existe hacia lo que es diferente y que impulsa la segregación (E1: DS).
 - La rigidez del sistema educativo, que crea el dilema entre seguir con los contenidos que debe adquirir el estudiantado en un determinado ciclo escolar y la necesidad de realizar adaptaciones para seguir el ritmo de aprendizaje del estudiantado (E2: FM).
 - La barrera ideológica, la cual es la más difícil de deconstruir. Así como, la resistencia al cambio de práctica del personal docente justificada por una falta de preparación técnica en la inclusión y relegando al alumnado con discapacidades a actividades marginales (E3: ET).
 - El reduccionismo epistemológico y conceptual del modelo actual, el cual se ha limitado únicamente a lo social, ignorando las dimensiones biológicas y psicológicas del estudiante con alguna discapacidad (E4: UC).

III. Retos y desafíos en la implementación de la educación inclusiva

3.1. Acceso y accesibilidad a la educación inclusiva

En México, según la SEP (2025) en el ciclo escolar 2024-2025 se registraron 677,929 estudiantes en educación especial,⁵ cuyo 83.7% fue atendido por las USAER, esta población se distribuyó en las siguientes áreas:

- 35,136 con actitudes sobresalientes;
- 99,235 con discapacidad intelectual;
- 15,218 con discapacidad motriz;
- 20,576 con ceguera, visión baja, sordera o hipoacusia, y
- 489,936 con otras condiciones, que incluyen la Condición del Espectro Autista, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, problemas de lenguaje y problemas de aprendizaje (Gobierno de México, s.f.-c).

Mientras que, en el mismo ciclo, la matrícula total de estudiantes de educación básica, inscritos en escuelas públicas, fue de 20,680,123. Estos datos sugieren que, el 3.3% de la matrícula nacional está clasificada como con “necesidades educativas especiales”, aunque este porcentaje difiere entre entidades federativas. El mapa 3.1, compara los porcentajes de estudiantes atendidos por los SEE de cada estado, como puede observarse Campeche, Coahuila, Sonora, Nuevo León y Tabasco tienen entre el 6 y 8.5% de su matrícula de estudiantes de educación básica apoyados por los SEE; mientras que Veracruz, México, Hidalgo, Puebla, Chiapas y Oaxaca sólo entre el 0 y 2% (estos dos últimos estados con menos del 1%).

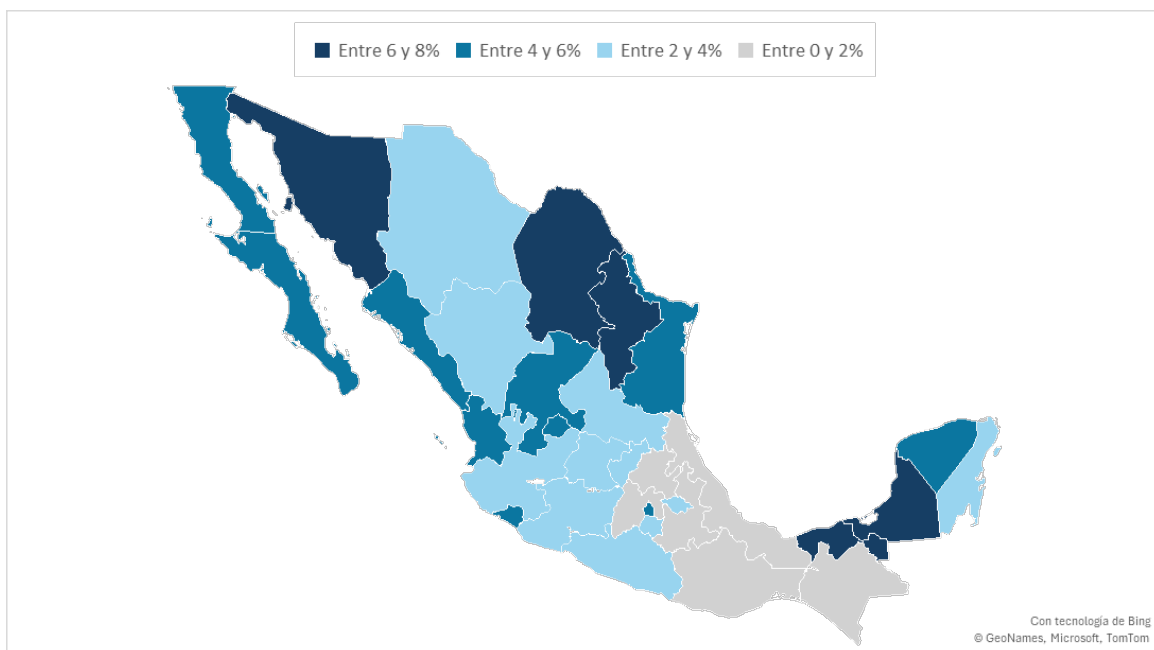
⁵ Un desafío para la implementación de la educación inclusiva es la ausencia de un lenguaje común y homogéneo entre los distintos niveles y actores educativos. Mientras que, en las estadísticas educativas del Gobierno de México (s.f.-d) se utilizan las categorías de “educación especial” y estudiantes con “necesidades educativas especiales”; en el ámbito discursivo y operativo de actores como el personal de las USAER o la comunidad docente se utilizan las categorías de “educación inclusiva” y “condiciones diversas”. Esta falta de alineación complica la búsqueda de información y provoca confusión en el uso de las categorías.

Para esta sección, con el propósito de facilitar la búsqueda de los datos mencionados, se utilizan las mismas categorías que se establecen en las publicaciones de información estadística e indicadores educativos.

El mapa 3.2, también muestra las entidades con el mayor porcentaje de infantes, entre 0 y 9 años en 2020, con alguna discapacidad en relación con la población total de niñas y niños en el mismo intervalo de edad. Como puede observarse, Tabasco, Veracruz, Quintana Roo, Yucatán, Chiapas y Campeche son las entidades que tenían más infantes identificados con alguna discapacidad y que, cinco años después deberían observarse en el sistema educativo del estado atendidos por los SEE. Sin embargo, al comparar los dos mapas, las entidades con la mayor matrícula en los SEE en 2024, no corresponden con las que presentaron un mayor número de infantes con alguna discapacidad en 2020.

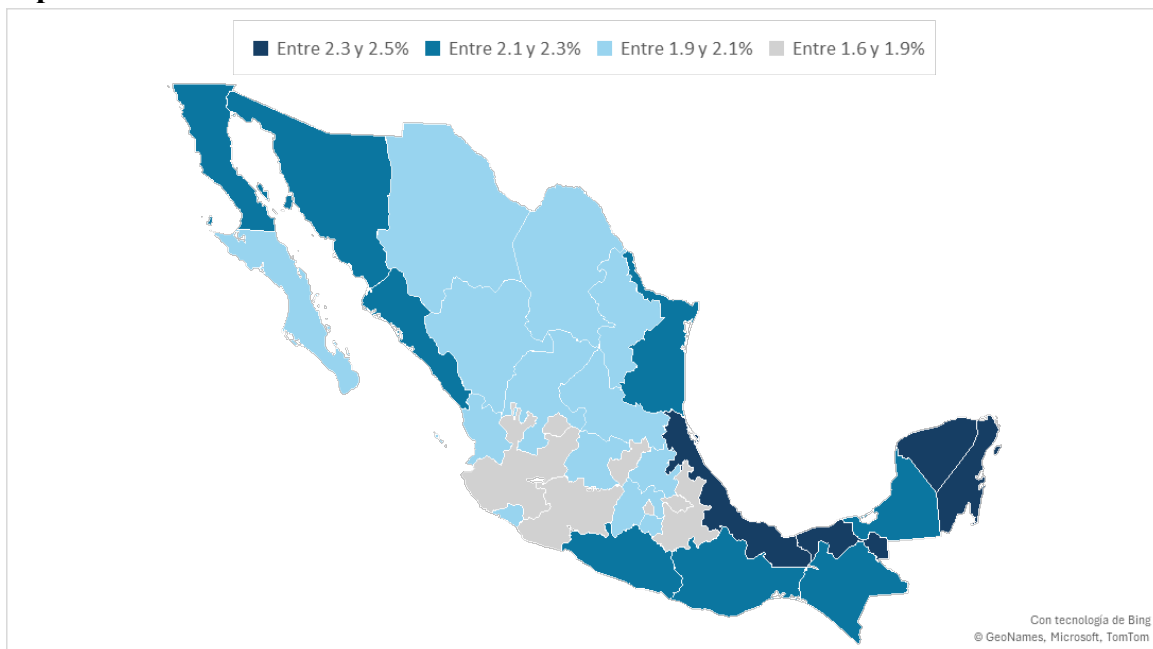
Esta situación es interesante porque sugiere que una proporción significativa de niñas y niños con discapacidad no está siendo registrada ni atendida por los SEE en las entidades que más lo necesitan. También, **evidencia el desafío de cerrar las brechas de desigualdad territorial en capacidades para la identificación y atención de estudiantes con necesidades diversas.**

Mapa 3.1. Relación de estudiantes atendidos por los SEE en relación con la matrícula total de educación básica.



Fuente. Elaboración propia con base en datos de la SEP (2025, p. 49).

Mapa 3.2. Relación de infantes, entre 0 y 9 años en 2020, con alguna discapacidad respecto al total de infantes en el mismo intervalo.



Fuente. Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda de 2020 (INEGI, s.f.-a).

Al interior de las entidades, en los municipios, también suelen presentarse estas inconsistencias, desafortunadamente no se encontraron datos de infantes con discapacidades desagregados por edad y municipio para realizar la comparación. Sin embargo, fue posible estimar, para cada municipio, el porcentaje de estudiantes adscritos a las USAER respecto a la matrícula total de estudiantes, en escuelas públicas, de educación básica, en el ciclo escolar 2024-2025.

El Anexo E, presenta las matrículas y porcentajes para cada municipio de Guanajuato. En resumen, se identificó que el porcentaje de estudiantes en los SEE respecto a la matrícula total del estado es de 5.3% en promedio, sin embargo, los porcentajes varían desde el 0% hasta el 28.3% en los distintos municipios.

- Santiago Maravatio, Santa Catarina, Coroneo y Atarjea son los municipios con un porcentaje mayor a 10%.
- Tarandacua, Pénjamo, San José de Iturbide, León, San Francisco del Rincón, Juventino Rosas y Dolores Hidalgo son municipios con el porcentaje menor al 2%.

En particular, no hay un rasgo que defina cada grupo, por lo cual es complicado explicar estas diferencias. De hecho, en los municipios con los mayores números de estudiantes en educación básica y con ventajas económicas similares; los porcentajes de estudiantes en los SEE también difieren de manera significativa: León (1.7%), Irapuato (2.6%), Celaya (3.9%), Salamanca (6.2%), Silao (2.0%), Guanajuato (5.0%), Dolores Hidalgo (1.9%) y San Miguel de Allende (3.3%). Estos datos, dan evidencia de la necesidad de indagar con mayor profundidad sobre las causas que propician estas desigualdades territoriales.

Respecto a la evolución de la matrícula, según datos de la Secretaría de Educación de Guanajuato, del ciclo escolar 2015-2016 al 2024-2025, la matrícula de estudiantes atendidos por las USAER creció un 62% en nueve ciclos; pasando de 20,429 niñas, niños y adolescentes a 33,208. Mientras que, las escuelas de educación básica que cuentan con este servicio sólo crecieron un 26% en el mismo periodo, pasando de 125 a 157 instituciones. Cabe señalar que la matrícula total de estudiantes de educación básica se ha mantenido constante, con un promedio anual de 1,132,336 alumnas y alumnos por ciclo escolar (tabla 3.2). Respecto a los CAM, la matrícula y número de centros se ha mantenido constante en los 9 años, teniendo 4,800 estudiantes por ciclo escolar distribuidos entre 53 a 57 centros.

En la tabla 3.2, se calculó la tasa promedio anual de crecimiento en la atención de estudiantes por las USAER, identificando un crecimiento significativo en los ciclos previos a la pandemia por COVID-19, alcanzando un 8% anual (del ciclo escolar 2015-2016 al 2019-2020). Mientras que, del ciclo escolar 2022-2023 al 2023-2024 la matrícula de estudiantes USAER sólo creció 1% y de este último al ciclo 2024-2025 decreció un 2%. En los CAM se observa una tendencia similar. **Estas situaciones evidencian el desafío de que, aún existe una baja cobertura de este servicio y que ha el crecimiento de la atención de niñas, niños y adolescentes con necesidades diversas ha permanecido nulo en el periodo posterior a la pandemia provocada por el COVID-19.**

Tabla. 3.2. Evolución de las USAER y su relación con la educación básica.

Ciclo	USAER			Educación Básica (públicas)*			CAM		
	Matrícula	Docentes	USAER	Matrícula	Docentes	Escuelas	Matrícula	Docentes	CAM
2015-2016	20,459	955	125	1,190,535	47,066	9,276	4,805	455	53

2016-2017	23,330	1,054	127	1,189,436	47,194	9,225	4,882	488	55
2017-2018	26,054	1,107	128	1,155,469	47,131	9,209	5,236	473	56
2018-2019	27,118	1,124	131	1,143,728	46,576	9,191	5,183	478	56
2019-2020	28,007	1,127	133	1,132,345	46,735	9,200	4,988	472	56
2020-2021	31,001	1,360	157	1,132,930	46,201	9,093	4,897	469	57
2021-2022	32,503	1,365	157	1,112,927	46,267	9,141	4,740	478	57
2022-2023	33,718	1,370	157	1,103,185	46,934	9,088	4,774	493	57
2023-2024	33,961	1,389	157	1,093,754	47,162	9,137	4,790	492	57
2024-2025	33,208	1,388	157	1,069,052	46,684	9,192	4,668	491	57

Fuente: Sistema Integral de Información Educativa de la Secretaría de Educación de Guanajuato (2025).

* Las escuelas de educación básica incluyen los niveles de preescolar, primaria y secundaria de sostenimiento público.

En Guanajuato, para identificar a una niña o niño que requiere la atención de las USAER, la SEG (2018b) cuenta con una guía operativa que regula el proceso de atención de estas unidades, integrado por cuatro fases: valoración de la situación inicial, planeación de la intervención, intervención y valoración del impacto en la población atendida. La valoración inicial, se da al inicio de cada ciclo escolar, pues en este momento se cuenta con los siguientes insumos:

- Reporte final de la USAER del ciclo escolar anterior.
- Autoevaluación/diagnóstico que el colectivo docente de la escuela realiza durante la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar.
- Estadística de la escuela (datos de población educativa con discapacidad y de mayor riesgo).
- Referencia del maestro titular, derivada de la evaluación final del ciclo escolar anterior.
- Evaluación diagnóstica sobre prácticas, culturas y políticas inclusivas.

A partir de lo anterior, se reconoce a los estudiantes que enfrentan dificultades en el acceso, la permanencia, la participación, el desarrollo de aprendizajes clave, así como en el egreso oportuno. Entonces, la USAER analiza si el estudiante requiere una intervención especializada (p. 25-26).

La determinación de quiénes son los estudiantes que se encuentran en la situación de mayor riesgo se hace en función del criterio profesional de la USAER, considerando los procesos de reflexión, análisis y valoración con el colectivo docente (p. 18).

Sin embargo, en la realidad sólo algunas escuelas cuentan con el servicio de las USAER, por lo tanto, se puede observar el desafío de que se esté dejando fuera de la valoración al alumnado no inscrito a escuelas con los SEE.

La tabla 3.3 presenta la cantidad y porcentaje de estudiantes con atención del personal USAER, atendidos en los últimos ocho ciclos escolares, desagregados por nivel educativo. No obstante, fue imposible identificar datos que muestren la continuidad de los estudios de la población de estudiantes USAER en cada nivel escolar. Es decir, con esta información no es posible saber si los infantes de preescolar egresaron y continuaron con sus estudios de primaria o si estos avanzaron a secundaria. Sin embargo, en la tabla 3.3, llama la atención que en el ciclo escolar 2015-2016 los servicios USAER atendieron 16,261 estudiantes a nivel primaria; pero a lo largo de los seis ciclos escolares posteriores no se observó que esa cantidad haya sido absorbida por el nivel de secundaria. Se supone que, sin importar el grado en el que estuvieran en el ciclo escolar 2015-2016, para el ciclo 2021-2022 esos 16,261 estudiantes deberían haber pasado a nivel secundaria, pero no se observa un cambio significativo en la cantidad de estudiantes atendidos por las USAER en nivel secundaria en los mismos ciclos.

Esta observación evidencia un reto en el seguimiento, la permanencia y el rezago educativo de las y los niños con alguna discapacidad en el sistema educativo. Profundizando un poco más en la situación con una madre activista por los derechos de las personas con discapacidad en el estado de Guanajuato, comentó que efectivamente hay una tasa alta de rezago y abandono en esta transición.

En el ciclo escolar 2024-2025, la tasa neta de escolarización para primaria fue de 94.5%, mientras que, para secundaria la tasa disminuyó a 82.2% (SEP, 2025). Este dato evidencia que la transición entre la primaria y la secundaria representa un reto en la permanencia de las y los estudiantes en el sistema educativo, pero es importante diferenciar cómo afecta a la

matrícula de estudiantes con condiciones diversas, incluyendo las niñas y niños con discapacidad, y contar con indicadores y datos que permitan darles seguimiento. De hecho, en las estadísticas de *Principales Cifras* de la SEP, si hay indicadores de eficiencia terminal, abandono escolar y reprobación para la “educación indígena”, referente al servicio brindado para las niñas y niños hablantes de alguna lengua de los pueblos originarios, pero no se calculan estos indicadores para el apartado de “educación especial”.

Tabla 3.3. Distribución de la matrícula USAER por ciclo escolar y tipo de escuela.

Ciclo escolar	Matrícula					Distribución porcentual			
	Inicial	Pre-escolar	Primaria	Secundaria	Total	Pre-escolar	Primaria	Secundaria	Total
2015-2016	9	2,943	16,261	1,246	20,459	14.4%	79.5%	6.1%	100%
2016-2017	1	3,155	18,490	1,684	23,330	13.5%	79.3%	7.2%	100%
2017-2018	2	3,730	20,255	2,067	26,054	14.3%	77.7%	7.9%	100%
2018-2019	4	4,004	20,783	2,327	27,118	14.8%	76.6%	8.6%	100%
2019-2020	-	4,089	21,313	2,605	28,007	14.6%	76.1%	9.3%	100%
2020-2021	-	4,619	22,569	3,813	31,001	14.9%	72.8%	12.3%	100%
2021-2022	3	4,883	23,309	4,308	32,503	15.0%	71.7%	13.3%	100%
2022-2023	4	5,256	23,648	4,810	33,718	15.6%	70.1%	14.3%	100%

Fuente. Panorama educativo de Guanajuato de la SEG (2018a; 2019; 2020; 2021; 2022b; 2023).

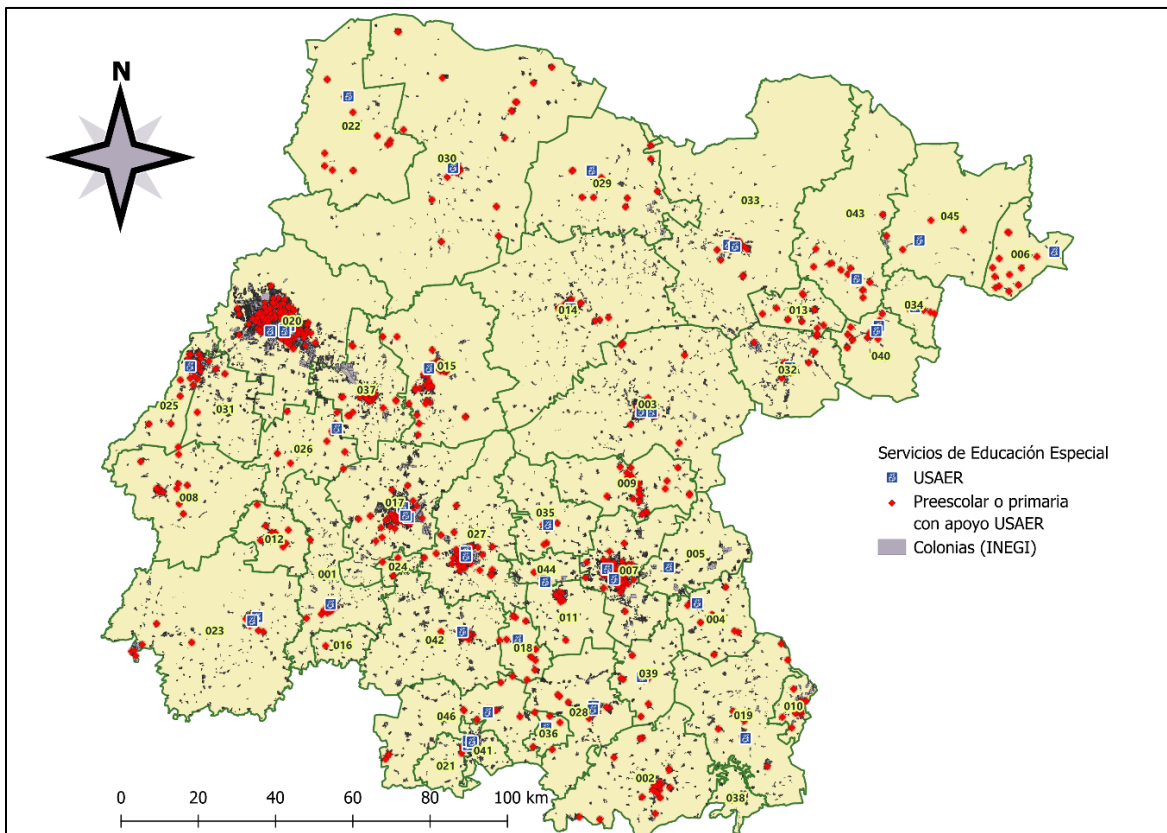
Respecto a la cobertura de las escuelas atendidas por los servicios USAER, existen desigualdades en el servicio, pues no cubre todas las escuelas de educación básica del estado. Según datos de la oferta de educación inclusiva del estado de Guanajuato (SEG, s.f.-b), las 157 USAER atienden a 253 preescolares y 706 primarias de los 4,204 preescolares y 4,341 primarias que existen en el ciclo escolar 2024-2025. Esta cobertura sólo atiende al 6 y 16.2% del total de este tipo de escuelas respectivamente.

Cabe resaltar que, Tarandacua, municipio con una matrícula de 1,755 estudiantes en el nivel de educación básica no cuenta con los servicios de USAER. Además, en los municipios de Jerécuaro, San José Iturbide, Tarimoro y Xichú las USAER no atienden a escuelas de preescolar, sólo algunas primarias (SEG, s.f.-a). Estas desigualdades en la cobertura, sobre todo en la atención de preescolares, son relevantes dada la necesidad de identificar y

diagnosticar niñas y niños con alguna condición de discapacidad o barrera para los aprendizajes a una edad temprana.

La baja cobertura de los servicios USAER en los municipios provoca una barrera en el acceso y accesibilidad a la educación inclusiva, dada la concentración geográfica de las escuelas de preescolar o primaria que puede representar un reto de movilidad para las y los estudiantes con alguna discapacidad. El mapa 3.3 presenta un análisis espacial de las ubicaciones de los preescolares y escuelas primarias con apoyo USAER en comparación con las colonias de cada municipio, según datos de Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2020). Como se puede observar, existen colonias pobladas excluidas de este servicio.

Mapa 3.3. Ubicación de preescolares y primarias con apoyo USAER por municipio.

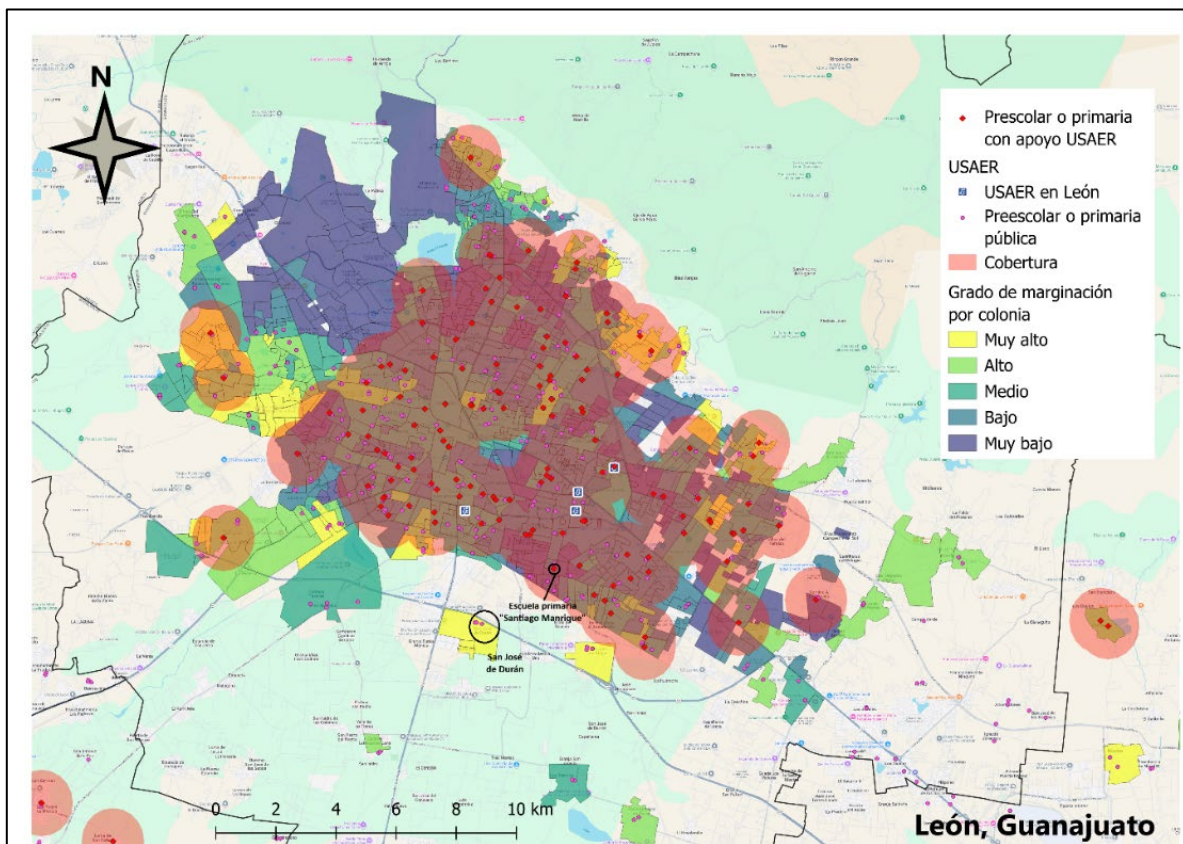


Fuente. Elaboración propia con base en INEGI (2020), CONAPO (2021) y (SEG, s.f.-b).

Nota. Se usó IA para elaborar una base de datos con las coordenadas geográficas de las instituciones con apoyo USAER proporcionadas en la página de educación inclusiva de la SEG.

Para ejemplificar las implicaciones en el acceso y accesibilidad de la cobertura de los preescolares y primarias con apoyo USAER, se realizó un análisis de la ubicación de los preescolares y escuelas primarias con apoyo USAER, considerando una cobertura de 1.5km a la redonda de su ubicación en el municipio de León (mapa 3.4). Esta es la ciudad más poblada en el estado, con 1,924,771 habitantes en 2020, cuyos rangos de edad con la mayor concentración de personas fueron de 15 a 24 años y 10 a 14 años; integrando el 26.9% de la población total (Gobierno de México, s.f.-e).

Mapa 3.4. Análisis espacial de León, Guanajuato.



Fuente. Elaboración propia con datos del INEGI (2020), CONAPO (2021), SEG (2025b) e INEGI (s.f.-b).
 Nota. Se descargó la base de preescolares, primarias e instituciones con múltiples grados públicas de Guanajuato en el Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas.

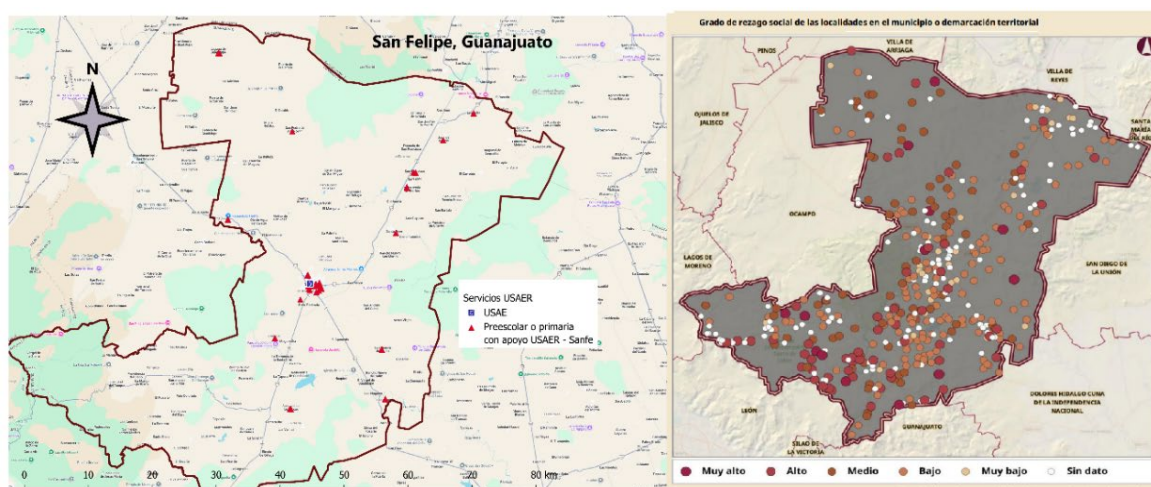
En el mapa 3.4 se observa que, la cobertura de los preescolares y primarias que cuentan con apoyo USAER se concentra en el centro de la ciudad y deja afuera las colonias con muy alto y alto grado de marginación. Por ejemplo, si una niña o niño que vive en la colonia de alto

grado de marginación “San José de Durán” y tiene una condición de discapacidad que amerita el apoyo USAER; la escuela con este servicio más cercana es la escuela primaria “Santiago Manrique a 14 minutos en automóvil, 1.5 horas caminando o 1 hora en transporte público (según Google Maps).

En el caso de San Felipe, este es el municipio la mayor extensión territorial, de acuerdo con datos de la Secretaría de Bienestar, en 2024 concentró una población de 126,927 habitantes, 30% ubicados en la zona urbana y 70% en comunidades rurales. Asimismo, el 51.9% de la población está en una situación de pobreza, mientras que, sólo el 8.4% se encuentra en una situación de no pobreza ni vulnerabilidad. Respecto a la pirámide poblacional, esta se amplía conforme los rangos de edad son más jóvenes, de esta manera, la población entre 0 y 4 años es la que integra el mayor número de personas, seguida del rango de 5 a 9 años y, en tercer lugar, de 10 a 14 años; estos tres rangos integran el 31.6% de la población total.

El mapa 3.5, compara el mapa de la Secretaría del Bienestar que ilustra el rezago social de las localidades del municipio (a la derecha), mientras que el mapa de la izquierda muestra la ubicación de los preescolares o escuelas primarias con apoyo de los servicios USAER. En un municipio con este contexto territorial, es necesario reflexionar sobre las estrategias para la oferta de “educación inclusiva” actual.

Mapa 3.5. Ubicación de las escuelas de preescolar y primaria con apoyo USAER.



Fuente. Mapa izquierdo, elaboración propia con base a información de la SEG (2025b). Mapa derecho, tomado de la Secretaría del Bienestar (2025, p.2).

El análisis espacial sobre la ubicación de los preescolares y escuelas primarias que cuentan con una “oferta inclusiva”, como lo manifiesta la SEG, así como el análisis más detallado en los municipios de San Felipe y León, permiten identificar que existe una exclusión en la accesibilidad a escuelas con este tipo de apoyo especializado de la población más vulnerable en términos socioeconómicos. **Esta situación evidencia el desafío de ampliar la cobertura, pero enfocada en las zonas rurales y de alta marginación para facilitar el acceso y accesibilidad de esta población.**

Analizando la matrícula que recibe atención en los servicios de educación especial por género, se encontró una desigualdad entre ambos sexos. La tabla 3.4 presenta la matrícula de estudiantes atendidos por los servicios de educación especial, tanto por los CAM como por las USAER, desde el ciclo escolar 2017-2018 la población femenina representa entre el 36 y 39% del total de estudiantes atendidos por estos servicios.

Tabla 3.4. Evolución de la matrícula de en educación especial por género.

Ciclo escolar	USAER			CAM		
	Mujeres - %	Hombres	Total	Mujeres / %	Hombres	Total
2017-2018	9,675 / 37.1%	16,379	26,054	2,038 / 38.9%	3,198	5,236
2018-2019	9,981 / 36.8%	17,137	27,118	2,046 / 39.5%	3,137	5,183
2019-2020	10,271 / 36.7%	17,736	28,007	1,932 / 38.7%	3,056	4,988
2020-2021	11,362 / 36.7%	19,639	31,001	1,899 / 38.8%	2,998	4,897
2021-2022	12,029 / 37.0%	20,474	32,503	1,834 / 38.7%	2,906	4,740
2022-2023	12,221 / 36.2%	21,497	33,718	1,804 / 37.8%	2,970	4,774

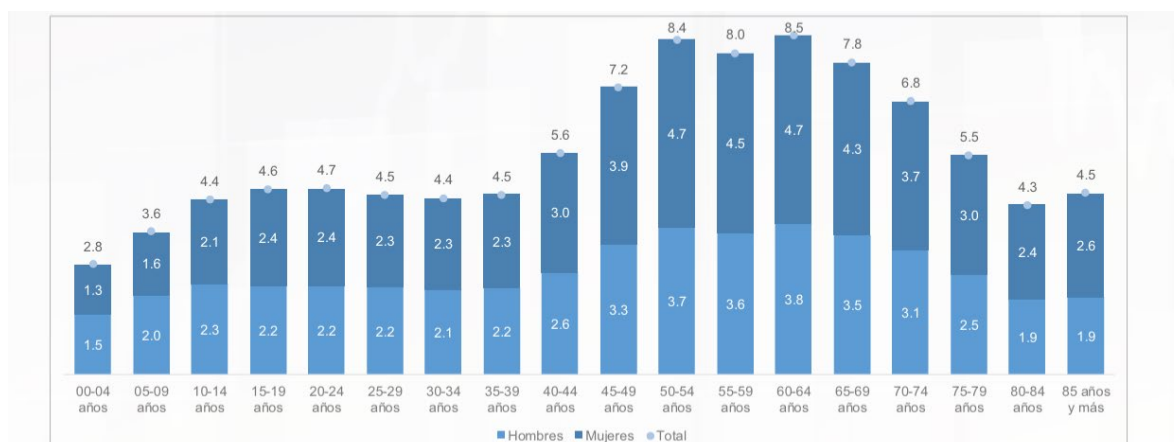
Fuente. Elaboración propia con base en información en el Panorama Educativo de la SEG edición 2018 a 2023.

Cabe señalar que, existe paridad de género en la matrícula de educación básica y, desafortunadamente, por un lado, no se encontraron datos desagregados por género, de la matrícula de estudiantes de educación especial, en las bases de datos de la Secretaría de Educación Pública para hacer comparativas entre entidades federativas y con la media nacional. El *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa* de la de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE, s.f.) no desagrega los datos por “educación especial”, mientras que, los informes de *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional* (Gobierno de México, s.f.-c) en el apartado correspondiente sólo

desagregan la información por “área atendida”, tipo de sostenimiento y tipo de escuela (USAER o CAM).

Por otro lado, según gráfico 3.1, en el año 2020 el 15.2% la población del estado de Guanajuato tenía alguna condición de discapacidad. Por rango de edad quincenal, entre los 0 y 4 años; 13 de cada 100 niñas tenía alguna discapacidad y 15 de cada 100 niños, así como 16 de cada 100 niñas y 20 de cada 100 niños entre los 5 y 9 años; es decir, la proporción de niños con discapacidad era ligeramente mayor que la de las niñas. Mientras que, en los rangos por edad quinquenal a partir de los 15 años el porcentaje se invierte, siendo mayor el porcentaje de mujeres con alguna discapacidad.

Gráfica 3.1. Estructura porcentual por edad y sexo de la población con discapacidad en el estado de Guanajuato.



Fuente. Gráfico tomado del informe *Panorama Educativo de Guanajuato. Edición 2021* (SEG, 2021, p. 22).

En números absolutos, en el Censo de Población y Vivienda de 2020, en el rango de edad entre 0 y 9 años, se contabilizó para el estado de Guanajuato: A) 11,817 niños y 9,353 con alguna discapacidad. B) 17,440 niños y 14,318 niñas con alguna condición limitante. C) 6,950 niños y 5,137 niñas con alguna condición de salud mental (incluye padecimientos como autismo, síndrome de Down, esquizofrenia, discapacidad o limitante intelectual). Es decir, en términos porcentuales sólo hubo una diferencia de 5 puntos (INEGI, s.f.-a). **Estos datos comparados con la distribución por sexo de estudiantes atendidos por los SEE evidencian un nuevo reto; desigualdades de género en la identificación de las y los estudiantes.**

Respecto a las estadísticas sobre la Condición del Espectro Autista, en 2016, *Autism Speaks* y la Clínica Mexicana de Autismo (CLIMA) realizaron un estudio para determinar la prevalencia del TEA en infantes. Para ello, se seleccionó la ciudad de León, Guanajuato por su distribución de actividades económicas comparables al promedio nacional, por ser una de las ciudades más grandes del país, contar con una composición étnica homogénea y con indicadores socioeconómicos cercanos a la media nacional (Fombonne et al., 2016). Se tomó una muestra de niñas y niños de 8 años que contaban con registros médicos y estaban inscritos en centros de educación especial y otra muestra de infantes inscritos en centros de educación regular, en primer lugar, se aplicó una encuesta para identificar infantes con posible CEA y posteriormente se realizó un diagnóstico más riguroso. Como resultado, se estimó que la prevalencia de la condición autista puede presentarse en 1 de cada 115 infantes, esto implica que el 1% de todas las niñas y niños en México está dentro de esta condición; lo cual representa un reto de salud pública y de derechos humanos (UNAM, 2019).

La tabla 3.5 desglosa a las y los estudiantes atendidos por los SEE del ciclo escolar 2017-2018 y 2021-2022, con el objetivo de comparar ambos ciclos y hacer observaciones sobre la comunidad con condición del espectro autista. Se tomó el ciclo escolar 2021-2022 porque, desafortunadamente, el último informe sobre el *Panorama Educativo de Guanajuato*, publicado en diciembre de 2023, no presenta el desglose de esta población estudiantil por tipo de condición.

Entre los hallazgos se encuentra que, en las USAER la cifra de niñas y niños con condición del espectro autista se duplicó en 4 ciclos escolares, mientras que la matrícula total atendida por estas unidades sólo creció un 25%. Mientras que, en los CAM, los estudiantes con CEA aumentaron 32%, pero la matrícula total decreció un 9% en el mismo periodo. Esta situación evidencia el crecimiento de los casos de personas con condición autista en los entornos escolares. También llama la atención que el número de estudiantes con esta condición es casi igual en las USAER como en los CAM, esto puede reflejar una exclusión de las y los niños con esta condición en las escuelas regulares. Sin embargo, esta hipótesis es difícil de probar con la información con la que se cuenta para este análisis, se requerirá una investigación más profunda con madres y padres de familia con infantes con condición autista.

Tabla 3.5. Matrícula y porcentaje de estudiantes con atención en los servicios de educación especial.

Ciclo escolar	2017-2018		2021-2022		2017-2018		2021-2022	
	USAER*	%	USAER	%	CAM*	%	CAM	%
Ceguera	26	0.1%	34	0.1%	52	1.0%	42	0.9%
Baja visión	208	0.8%	207	0.6%	31	0.6%	28	0.6%
Sordera	78	0.3%	45	0.1%	173	3.3%	112	2.4%
Hipoacusia	234	0.9%	268	0.8%	58	1.1%	103	2.2%
Sordo ceguera	-	0.0%	1	0.0%	5	0.1%	5	0.1%
Discapacidad motriz	365	1.4%	323	1.0%	309	5.9%	230	4.9%
Discapacidad intelectual	3,283	12.6%	2,038	6.3%	3,100	59.2%	2,663	56.2%
Discapacidad psicosocial	78	0.3%	44	0.1%	37	0.7%	11	0.2%
Condición del espectro autista	208	0.8%	470	1.4%	309	5.9%	407	8.6%
Discapacidad múltiple	78	0.3%	110	0.3%	424	8.1%	447	9.4%
Dificultad severa de	964	3.7%	-	-	47	0.9%	-	-
Dificultad severa de	1,563	6.0%	-	-	120	2.3%	-	-
Dificultad severa de	10,396	39.9%	-	-	194	3.7%	-	-
Trastorno por déficit de	1,433	5.5%	1,403	4.3%	58	1.1%	64	1.4%
Aptitudes sobresalientes	2,631	10.1%	1,098	3.4%	58	1.1%	10	0.2%
Otras condiciones	4,481	17.2%	26,462	81.4%	267	5.1%	618	13.0%
Total	26,054	100%	32,503	100%	5,236	100%	4,740	100%

Fuente. Elaboración propia con base en los *Panoramas Educativos de Guanajuato, SEG (2018a; 2022b)*.

* Cifras aproximadas, los informes sólo presentaban el porcentaje de cada condición y la matrícula total. Entonces, al hacer el cálculo de la cifra nominal pudo alterarse por el redondeo en la conversión.

Los casos de infantes con condición autista reportados son casos confirmados y, por lo tanto, diagnosticados. Sobre esta situación, la CEA se puede diagnosticar desde los 18 meses de edad, sin embargo, una investigación realizada por el Instituto Nacional de Psiquiatría entre 2016 y 2018, identificó que, para recibir un diagnóstico en los hospitales de tercer nivel del México, el tiempo promedio es de 33 meses, siendo el tiempo más largo registrado de 120 meses. Aunque, para los casos de la CEA grado 3, el tiempo promedio de diagnóstico disminuía a 15 meses (Zavaleta et al., 2018). Al respecto, el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana añadió que en México hay un diagnóstico tardío

de la condición del espectro autista; entre las causas se menciona que “las y los profesores, cuidadores o demás personas que intervienen con niños no están capacitados para valorarlo” (Peralta, 2024).

Al tratarse de un problema relacionado con el neurodesarrollo es vital el diagnóstico de forma oportuna y eliminar las barreras en el acceso, participación y aprendizajes en los entornos educativos para potencializar sus capacidades. **Por lo tanto, un gran desafío es el diagnóstico a una edad temprana de esta condición.**

3.2. Perspectivas desde la comunidad docente

3.2.1. Caracterización de los resultados

A partir de la información recabada con el cuestionario dirigido a la comunidad docente de educación básica, en el estado de Guanajuato, se obtuvieron 312 respuestas válidas, identificando tres tipos de perfiles docentes: 285 docentes en el nivel de educación básica (91.3%); 10 docentes de educación media superior o superior (3.2%) y 17 docentes USAER (5.4%). Dada la importancia de “escuchar las voces de los implicados en el proceso educativo” (Ainscow, 2025, p. 91) para nutrir la política de educación inclusiva y dado que, todos los perfiles entran en la categoría de burócratas a nivel de calle, se decidió analizar todas las respuestas y hacer algunas comparaciones en los cuestionamientos pertinentes. En cada análisis se describe a qué tipo de docentes pertenecen los hallazgos.

En el cuestionario participaron 250 mujeres, 60 hombres y 2 personas prefirieron no especificar su sexo. Para el personal docente de educación básica, por ocho de cada diez personas eran mujeres. Dado que la docencia es una profesión feminizada, esta proporción es coherente con la realidad; en el ciclo escolar 2023-2024, en el estado de Guanajuato había 55,870 docentes de educación básica, 72.7% mujeres y 27.3% hombres, (SEP, s.f.).

La tabla 3.6 presenta la distribución de niveles educativos en los cuales ejercen su profesión las y los docentes participantes, la mayoría se concentró en el nivel de primaria, seguido del nivel de preescolar. Estos datos son favorecedores para la investigación, cuyo interés

principal es conocer los retos y desafíos en la atención de las infancias con alguna condición diversa en sus primeros años de vida.

Tabla 3.6. Distribución del personal docentes por nivel en el cual se desempeña.

Preescolar	Primaria	Secundaria	Otros niveles / USAER
21.8%	57.4%	12.2%	8.7%

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado al personal docente.

De los 46 municipios que integran el Estado de Guanajuato, 41 tuvieron al menos una participación en el cuestionario. El municipio de León obtuvo el mayor número de participaciones (69), mientras que Guanajuato, San Felipe e Irapuato tuvieron 29, 27 y 26 respectivamente. Del total de docentes que participaron, el 34.9% ejerce en una zona rural y el 65.1% en una zona urbana. Respecto a la edad, la mayoría son adultos jóvenes; el 64.4% se encuentra entre los 30 y 49 años, lo cual posiblemente señala que cuentan con experiencia en el sistema educativo y aún ejercerán su carrera en los siguientes años. Mientras que, uno de cada cinco docentes posiblemente está en el inicio de su etapa profesional (Tabla 3.7).

Tabla 3.7. Distribución porcentual del personal docente por rango de edad.

Rango de edad	20 – 29	30 – 39	40 - 49	50 - 59	Más 60
% Docentes	21.8%	37.2%	27.2%	12.8%	1.0%

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado al personal docente.

3.2.2. Incertidumbre sobre la educación inclusiva

De acuerdo con la tabla 2.1. *Operacionalización de las variables del cuestionario al personal docente*, las incertidumbres son situaciones de ambigüedad o desconocimiento al que se enfrenta el personal docente para conocer y entender una política pública. En este caso, derivada tanto de la interpretación de los textos normativos como de sus propios conocimientos en educación inclusiva.

Un hallazgo es que, **el 78.0% del personal docente, excluyendo al personal perteneciente a los SEE, declaró tener claridad sobre lo qué significa e implica el concepto de educación inclusiva. Sin embargo, conforme se presenten los resultados del cuestionario**

se evidenciará una contradicción con esta declaración, pues hay una serie de comentarios y respuestas que señalan incomprensión del concepto y discriminación hacia las personas con alguna condición.

La tabla 3.8 presenta los resultados por nivel educativo, el 25% del personal docente en las escuelas primarias declaró no tener claridad sobre el concepto, mientras que el porcentaje disminuyó a 19% y 16% en el personal de los preescolares y las secundarias, respectivamente. Cabe indicar que, por rango de edad y por zona geográfica en donde labora el personal docente no se presentaron diferencias significativas.

Tabla 3.8. Resultados, por nivel educativo, sobre la afirmación “tengo claridad sobre lo que significa e implica el concepto de educación inclusiva” (Sin docentes de los SEE).

Nivel de acuerdo	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total general
Totalmente en desacuerdo.	7.4%	11.7%	13.2%	10.5%
En desacuerdo.	11.8%	12.8%	2.6%	11.5%
De acuerdo.	60.3%	46.9%	68.4%	52.5%
Totalmente de acuerdo.	20.6%	28.5%	15.8%	25.4%
Total general	100%	100%	100%	100%

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado al personal docente.

Para profundizar en el nivel de conocimientos en educación inclusiva con los que cuenta el personal docente y que contribuyen a su entendimiento, se le cuestionó sobre su formación y capacitación en el tema: Excluyendo al personal docente de los SEE, se identificó que el 67.0% sólo han tomado cursos, talleres, congresos, conferencias u alguna materia durante su formación de pregrado, por lo tanto, tienen conocimientos básicos y generales sobre educación inclusiva. Mientras que, **uno de cada cinco docentes indicó no tener alguna formación o capacitación y sólo el 10.8% cuenta con un posgrado en inclusión.**

De las 17 respuestas de docentes que se identificaron como parte de los SEE, sólo 3 personas indicaron contar con algún posgrado en el área. Sólo un docente indicó contar con licenciatura en educación inclusiva y el resto (13 personas) cuentan con capacitaciones a través de cursos, talleres, conferencias o llevaron algunas materias en su formación de pregrado sobre el tema. Este dato llama la atención, pues el personal docente que guía la práctica de inclusión en las escuelas regulares.

La tabla 3.9 presenta los resultados sobre el nivel de formación y capacitación con los que cuenta el personal docente, considerando las 312 participaciones. Como se observa, el 68.3% del personal tiene algún tipo de capacitación o conocimiento básico en el tema y **uno de cada cinco docentes no tiene ningún tipo de formación o capacitación en educación inclusiva.**

Tabla 3.9. Docentes con formación y/o capacitación sobre educación inclusiva.

Estudios y conocimientos	N. Docentes	% Docentes*	
Certificaciones, capacitaciones, cursos o talleres.	160	51.3%	Capacitaciones o conocimientos básicos: 68.3%
Materias durante su formación de nivel pregrado.	103	33.0%	
Participación en congresos o conferencias.	90	28.8%	
Diplomados.	26	16.3%	
Maestría	25	8.0%	Formación de posgrado: 11.2%
Especialidad.	11	3.5%	
Doctorado	5	1.6%	
Licenciatura	2	0.6%	
Ninguna formación.	63	20.2%	
Total	312	**	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado al personal docente.

*El porcentaje no suma 100% porque las y los docentes podían señalar más de algún recurso de formación o capacitación en el área.

Al desagregar la información por zona geográfica, se identificó que, del total de docente que no cuentan con alguna formación o conocimientos sobre educación inclusiva, el 54% labora en la zona rural y el 46% en la urbana. Además, del total de maestras y maestros con formación especializada (posgrado), el 71.4% ejerce en las zonas urbanas. Es decir, **los datos muestran que en las zonas rurales existen menos docentes con capacitación o formación especializada en educación inclusiva.**

También se identificó que, los 68 docentes que NO tienen alguna formación o capacitación en educación inclusiva están distribuidos en todos los rangos de edad. Aunque se observa que, respecto al total de maestras y maestros de cada rango de edad, el porcentaje disminuye conforme disminuye el rango de edad. Es decir, **mientras que 3 de cada 10 docentes con más de 50 años no tienen alguna formación o capacitación en el tema; para el rango de edad entre 20 y 29 años la proporción disminuye a 1 de cada 10.** Este resultado podría

indicar que, en las nuevas generaciones de docentes hay más personas con conocimientos sobre la inclusión.

Sin importar el nivel de conocimientos sobre educación inclusiva que tenga el personal docente, todas y todos deberían conocer las disposiciones legales en la materia, así como los protocolos de atención, guías y demás recursos e instrumentos que regulan y guían la atención e implementación de la política. En este punto, excluyendo a los 17 docentes de los SEE, se identificó un desconocimiento, al menos, del 50% del personal docente en cada tipo de material de apoyo para guiar la imple; a excepción del artículo tercero constitucional, (tabla 3.10.).

Tabla 3.10. Porcentaje de docentes que conocen cada tipo de instrumento (Sin SEE).

Instrumento / Recurso	% Docentes
Protocolo de Educación Socioemocional para estudiantes con discapacidad (Guanajuato).	16.3%
Artículos 77 al 79 de la Ley de Educación para el estado de Guanajuato.	22.0%
Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva (2019).	24.1%
Diseño Universal de aprendizaje, una mirada a la educación inclusiva en Guanajuato.	26.8%
Ley para la inclusión de personas con discapacidad en el estado de Guanajuato.	25.8%
Protocolo para la identificación, evaluación inicial e intervención educativa de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) con TEA en entornos escolares del estado de Guanajuato.	30.8%
Artículo 62 de la Ley General de Educación.	39.7%
Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.	48.8%
Artículo tercero constitucional.	89.8%

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado al personal docente.

Cabe resaltar que, **el 44.1% de este personal docente manifestó que las disposiciones y reglamentos sobre educación inclusiva NO son claras ni suficientes para guiar su práctica docente.** Por ejemplo, no saben identificar qué es una barrera en el aprendizaje de un estudiante con necesidades especiales. Además, entre más grande es el rango de edad fue aumentando la opinión de que las disposiciones no son claras ni suficientes para guiar su práctica docente (tabla 3.11). Mientras que, por tipo de zona, el 47.0% del personal docente que labora en la zona rural indicó que estos recursos NO son suficientes ni claros y el porcentaje disminuyó a 42% para las y los maestros de las zonas urbanas.

Tabla 3.11. Nivel de acuerdo sobre la claridad y suficiencia de las disposiciones sobre educación inclusiva para guiar la práctica docente.

Nivel de acuerdo	Entre 20 y 29 años	Entre 30 y 39 años	Entre 40 y 49 años	Entre 50 y 59 años	Más de 60 años	Total general
Totalmente en desacuerdo.	9.4%	12.2%	21.0%	25.6%	0.0%	15.6%
En desacuerdo.	20.3%	32.4%	28.4%	25.6%	100.0%	28.5%
De acuerdo.	45.3%	50.0%	40.7%	25.6%	0.0%	42.7%
Totalmente de acuerdo.	25.0%	5.6%	9.9%	23.1%	0.0%	13.2%
Total general	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado al personal docente.

Nota. El color verde claro señala el nivel de acuerdo cuyos porcentajes fueron más altos en cada rango.

Los resultados de este apartado muestran que, aunque el 78% del profesorado declaró comprender el concepto de educación inclusiva, los resultados evidencian contradicciones entre dicha autopercepción: existe un alto desconocimiento de las normativas que regulan la política y de las estrategias y recursos específicos que la guían y la operativizan en el aula. Además, una quinta parte de las y los participantes no cuentan con capacitación ni formación específica. Esta brecha es más marcada en contextos rurales y en rangos de mayor edad, lo que refuerza la dimensión territorial y generacional de la desigualdad en capacidades institucionales.

3.2.3. Recursos para la implementación de la política

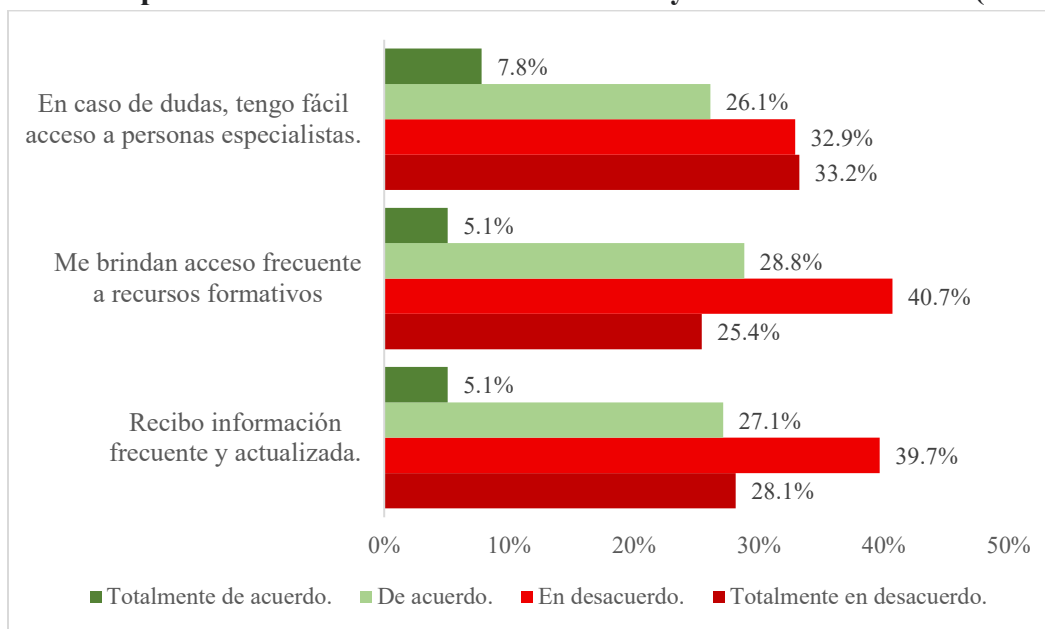
Los recursos para la implementación de la política hacen referencia al conjunto de apoyos tangibles e intangibles dados al personal docente para conocer, comprender, adoptar y aplicar la educación inclusiva (tabla 2.1. *Operacionalización de las variables del cuestionario al personal docente*). Este tipo de recursos son importantes porque contribuyen a reducir las incertidumbres, fortalecen la toma de decisiones y alinean la acción individual con los fines colectivos de la política. En el marco de la teoría de la burocracia a nivel de calle, los recursos adquieren una relevancia estratégica, ya que condicionan el margen de discrecionalidad con el que actúan las y los docentes: cuando estos son escasos, ambiguos o desigualmente distribuidos, la implementación depende en mayor medida de los conocimientos previos, creencias y experiencias individuales, lo que puede generar prácticas heterogéneas e incluso contradictorias a los objetivos de la política. En contraste, una provisión suficiente y

coherente de recursos no solo facilita la apropiación de la educación inclusiva, sino que contribuye a estandarizar criterios, reducir sesgos y fortalecer la capacidad del Estado para garantizar derechos de manera efectiva en los contextos escolares.

Con el objetivo de conocer las facilidades que se le brinda al personal docente para capacitarse y de ampliar sus conocimiento y oportunidades de aprendizaje en la materia, se les preguntó si reciben información frecuente y actualizada para implementar la educación inclusiva en el aula, como manuales, guías, folletos, entre otros, como, buenas prácticas sobre cómo realizar ajustes razonables en los aprendizajes. Ante esta cuestión, excluyendo al personal docente de los SEE, **el 67.8% manifestó que NO reciben información de manera frecuente.**

El 66.1% indicó que sus autoridades educativas NO les brindan acceso frecuente a recursos formativos, como capacitaciones, talleres, diplomados, certificaciones, sobre educación inclusiva. Respecto, a la cuestión sobre la facilidad de acceder a personas especialistas en educación inclusiva en las que puedan apoyarse para resolver dudas y brinden acompañamiento; **el 66.1% mencionó que NO tienen fácil acceso a personal especializado.** Los resultados a estas preguntas se presentan en el gráfico 3.2.

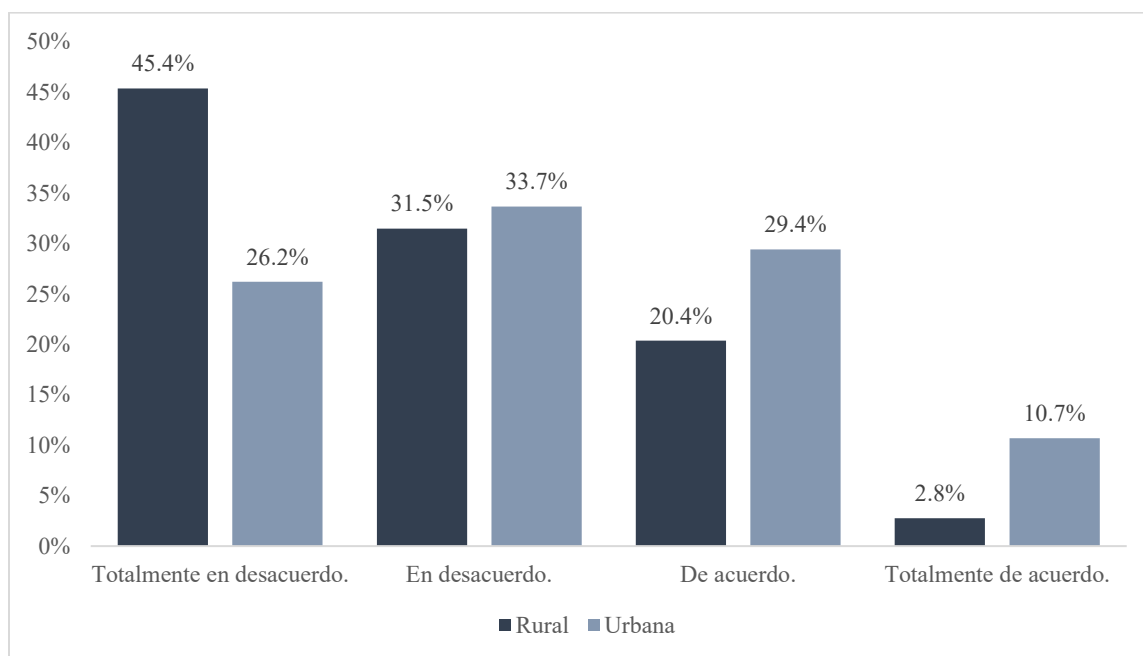
Gráfico 3.2. Opinión sobre el acceso a conocimientos y recursos formativos (Sin SEE).



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado al personal docente.

Al desagregar la información por el tipo de zona, sólo el cuestionamiento sobre el acceso a personal especializado presentó una brecha considerable en las respuestas. **El 76.9% del personal docente que labora en las zonas rurales no tiene acceso a este tipo de apoyo, mientras que, en la zona urbana el porcentaje disminuyó a 59.9%**, nuevamente esto evidencia una brecha territorial en la implementación de la política (gráfico 3.3).

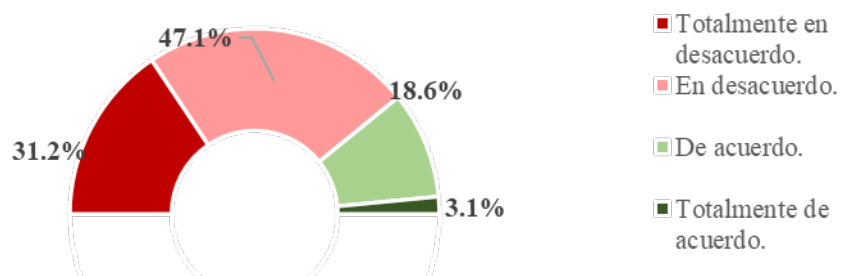
Gráfico 3.3. Nivel de acuerdo sobre contar con acceso a personal especializado para resolver dudas y brindarles acompañamiento, por tipo de zona. (Sin docentes SEE).



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado al personal docente.

Para conocer la opinión en general de la comunidad docente sobre los recursos que les brinda para conocer sobre la educación inclusiva y cómo ponerla en práctica, se les preguntó qué tan de acuerdo estaban con la afirmación: “los recursos disponibles son suficientes para cubrir mis necesidades de conocimiento sobre cómo implementar la educación inclusiva en el aula”. Ocho de cada diez docentes indicaron que estaban en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (gráfico 3.4).

Gráfico 3.4. Los recursos brindados son suficientes para entender e implementar la educación inclusiva (Sin docentes SEE).



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado al personal docente.

Respecto a los 17 docentes que pertenecen a los SEE, sólo un docente indicó laborar en una zona rural. Además, el 35.3% mencionó que NO se les brinda información frecuente y actualizada para implementar la política de educación inclusiva; el 17.6% respondió que NO tienen disponibilidad a recursos formativos como, capacitaciones, talleres, diplomados o certificaciones sobre el tema; y el 29.4% indicó que NO tienen acceso a un especialista que las y los apoye en caso de dudas. Los resultados disminuyen significativamente en comparación con el personal docente de las escuelas regulares; lo cual podría indicar que este tipo de recursos para la implementación están más focalizados para fortalecer los SEE.

Para identificar los canales de comunicación a través de los cuales han recibido información sobre educación inclusiva, se les pidió que indicaran los principales medios por los cuales conocen sobre la política. En esta cuestión se identificó que los medios difieren según el tipo de zona:

- En ambas el principal medio son los cursos o talleres de actualización docente, pero hay una diferencia de 16.6 puntos porcentuales favoreciendo a la zona urbana.
- Un mayor porcentaje de docentes que laboran en la zona urbana indicó recibir información a través de las autoridades estatales y federales.
- El 7.5% del profesorado en zonas rurales mencionó que no ha recibido información sobre educación inclusiva por ningún medio, mientras que en la zona urbana el porcentaje disminuye a 2.5% (tabla 3.12).

Tabla 3.12. Porcentaje de docente que recibieron información sobre educación inclusiva por tipo de canal y zona geográfica.

Canales de información	Rural	Urbana	Total general
Cursos o talleres de actualización docente.	57.8%	74.4%	68.6%
Páginas web y redes sociales.	53.2%	52.2%	52.6%
Colegas del trabajo.	33.9%	41.4%	38.8%
Personal directivo.	22.9%	21.7%	22.1%
Circulares oficiales.	14.7%	18.7%	17.3%
Autoridades estatales en materia educativa.	9.2%	19.7%	16.0%
Autoridades federales en materia educativa.	6.4%	13.8%	11.2%
Ningún medio	7.3%	2.5%	4.2%
Total general	100%	100%	100%

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado al personal docente.

En resumen, los resultados indican un déficit en los recursos para la implementación de la educación inclusiva, ocho de cada diez docentes indicaron que los recursos brindados no cubren sus necesidades de conocimiento y orientación práctica. También, se vuelve a evidenciar la desigualdad entre la zona rural y urbana.

Otro dato relevante es que el acceso a información sobre la política depende de medios informales como redes sociales y de iniciativas individuales como es la comunicación entre colegas de trabajo y con el personal directivo. Sin embargo, como se presenta en el siguiente apartado, la mayoría del profesorado indicó que en su entorno laboral no hay espacios para dialogar sobre este tema.

Estos hallazgos muestran que la implementación de la educación inclusiva se realiza en un contexto de escasez, desigualdad y fragmentación de recursos, lo que incrementa la discrecionalidad del personal docente y condiciona la aplicación de la política a las capacidades individuales y al contexto territorial en el que se ejerce la práctica educativa.

3.2.4. Condiciones laborales

Las condiciones laborales hacen referencia a factores estructurales e institucionales en su entorno que influyen en la capacidad de las y los docentes para implementar la educación inclusiva (tabla 2.1. *Operacionalización de las variables del cuestionario al personal docente*). Las condiciones laborales determinan el tiempo, la energía, los márgenes de acción

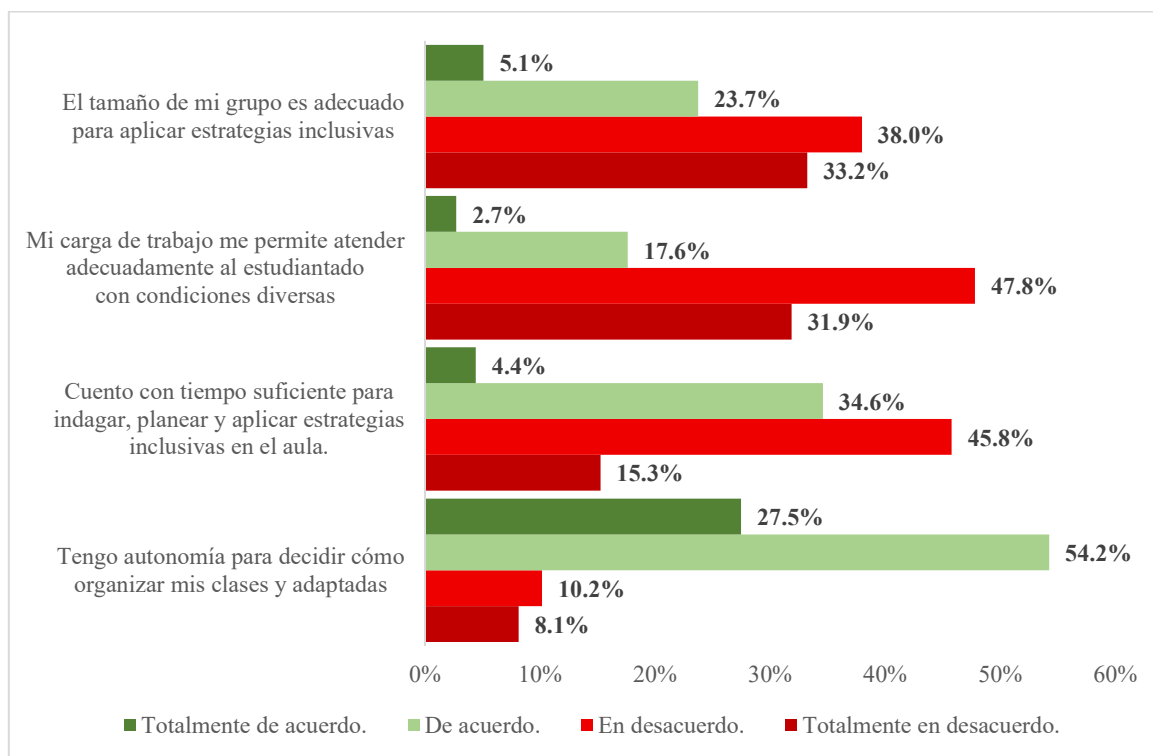
y los recursos disponibles para adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado. La educación inclusiva exige un trabajo pedagógico más complejo que la enseñanza tradicional: planificación diferenciada, diseño de ajustes razonables, coordinación con otros actores educativos, atención socioemocional y seguimiento individualizado (SEP, 2020). Desde la perspectiva de la burocracia a nivel de calle, las condiciones laborales estructuran el entorno en el que el personal docente toma decisiones y ejerce su discrecionalidad, las cuales pueden ser a favor o en contra de la política.

Para conocer la percepción del profesorado sobre su entorno laboral, primero se les cuestionó sobre su autonomía para organizar sus clases y adaptarlas a las necesidades que pueda haber en el aula. Al respecto, **ocho de cada diez, a excepción de las y los docentes pertenecientes a los SEE, indicaron que, SI tienen esta autonomía, sin embargo**, tal como se aprecia en el gráfico 3.5:

- El **79.7%** manifestaron que su carga de trabajo **NO les permite atender adecuadamente sus estudiantes con necesidades diversas**. Por ejemplo, no les permite dedicarles tiempo individualizado para conocer sus dificultades y avances.
- El **61.0%** de las y los docentes indicaron que **NO disponen de tiempo suficiente para indagar, planear y aplicar estrategias inclusivas en el aula**.
- El **71.2 %** opinaron que el tamaño del grupo **NO es adecuado para aplicar estrategias inclusivas**, es decir el número de estudiantes no permite atender los estilos y ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes con condiciones diversas.

Estos resultados sugieren una brecha crítica entre la autonomía declarada por el personal docente y las condiciones reales para ejercerla. Estas condiciones laborales inadecuadas para implementar la educación inclusiva, la convierte en una expectativa difícil de cumplir y potencialmente frustrante para el personal docente, tal como se declara en algunos comentarios sobre los retos y desafíos que identificó este personal (apartado 3.2.7).

Gráfico 3.5. Percepción del personal docente sobre su entorno laboral (Sin SEE).



Fuente. Elaboración propia con base en el cuestionario aplicado al personal docente.

Desagregando los resultados por zona geográfica, se obtuvieron porcentajes similares en las cuestiones sobre la percepción de su autonomía, en la carga laboral y en el tiempo para indagar y planear estrategias inclusivas. Mientras que, en la cuestión sobre el tamaño del grupo los resultados difieren, por un lado, en las zonas urbanas el 76.5% de las y los docentes indicó que no es adecuado y en las zonas rurales el porcentaje disminuyó 14.4 puntos porcentuales. Este resultado es coherente con la realidad, en la cual las escuelas en las comunidades rurales tienden a contar con aulas menos saturadas.

Respecto a los resultados del personal docentes que ejerce en los SEE los resultados fueron similares. El 76.5% indicó que cuentan con autonomía para realizar su labor, sin embargo:

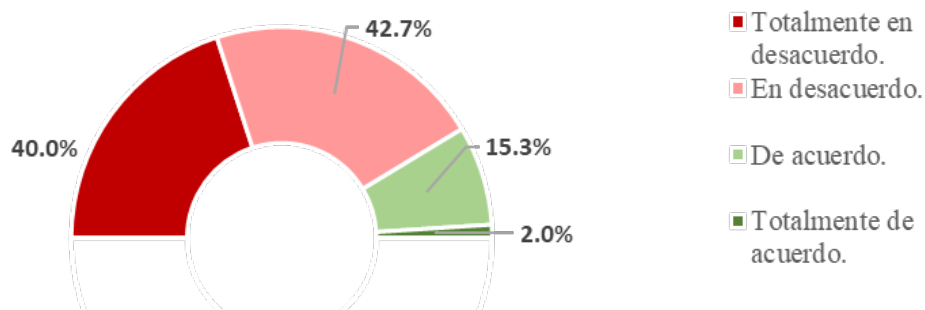
- El 64.7% indicaron que no tienen tiempo para indagar, planear y aplicar estrategias inclusivas.

— El 70.6% consideraron que su carga de trabajo no les permite atender adecuadamente al estudiantado con condiciones diversas.

A la comunidad docente, también se le cuestionó sobre la disponibilidad de materiales en las aulas para implementar estrategias de inclusión y adaptarse a las necesidades y requerimientos del alumnado con alguna discapacidad. Se les preguntó si tenían a su alcance pictogramas para dar instrucciones y comunicarse con alumnos con condición del espectro autista, si tienen espacios de calma con cajas sensoriales; libros en diferentes formatos como audiolibros; recursos para establecer rutinas como planificadores o tabletas electrónicas para comunicarse con estudiantes no verbales o con alguna condición de debilidad visual.

A esta interrogante el **8 de cada 10 docentes, sin contar al personal de los SEE, indicaron que no tenían a disposición estos recursos materiales; los resultados fueron similares tanto en la zona rural como en la urbana.** (gráfico 3.6). Mientras que, 3 de cada 10 docentes de educación inclusiva indicaron no contar con materiales adaptadas a las necesidades del estudiantado con condiciones diversas.

Gráfico 3.6. Opinión sobre la disponibilidad de materiales adaptados a las necesidades y requerimientos de estudiantes con condiciones diversas.

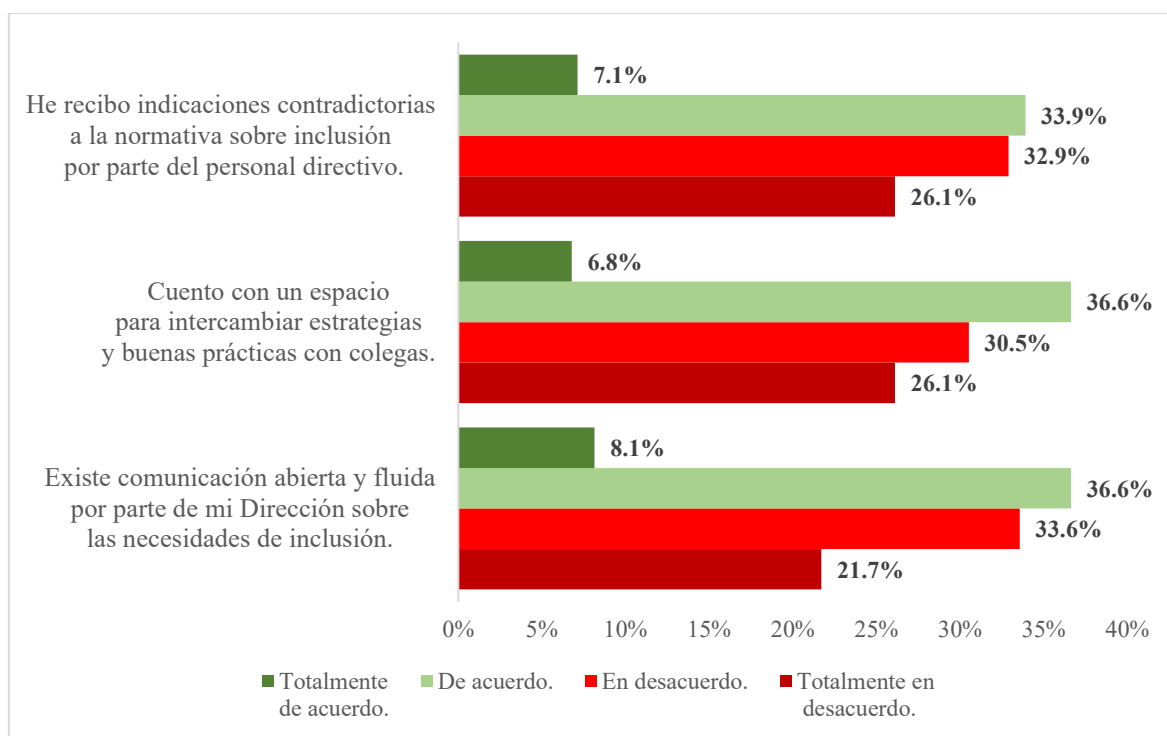


Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado al personal docente.

Con el objetivo de conocer la perspectiva de la comunidad docente sobre las redes de apoyo existentes en sus entornos, se les cuestionó su opinión sobre algunas relaciones entre diversos actores. El gráfico 3.7 presenta los resultados para el profesorado, excluyendo al personal perteneciente a los SEE, entre los principales hallazgos se identificó que:

- El 55.3% de las y los docentes consideró que **NO existe una comunicación abierta y fluida por parte de la Dirección** sobre necesidades y estrategias de inclusión, por ejemplo, abordar flexibilidades o cambios a los reglamentos y normas internas cuando hay que hacer excepciones o establecer acciones afirmativas en favor de la comunidad con condiciones diversas.
- El 40.1% de las y los maestros indicaron que **han recibido indicaciones contrarias a lo que establece la normativa sobre educación inclusiva**, por parte del personal directivo. Esto al seleccionar algún nivel de acuerdo con la afirmación.
- El 56.6% mencionó que **no cuentan un espacio para intercambiar estrategias y buenas prácticas** para la inclusión entre colegas.

Gráfico 3.7. Opiniones de la comunidad docente sobre redes de apoyo internas.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado al personal docente.

Nota. Para la afirmación referente a recibir indicaciones contradictorias a la inclusión, el contestar con algún nivel de acuerdo con la oración, se considera como un aspecto negativo para la implementación de la política. Esto a diferencia de las otras afirmaciones.

En estos cuestionamientos, se identificó una pequeña brecha, entre seis y diez puntos porcentuales, entre las opiniones sobre las redes de apoyo entre el personal docente que

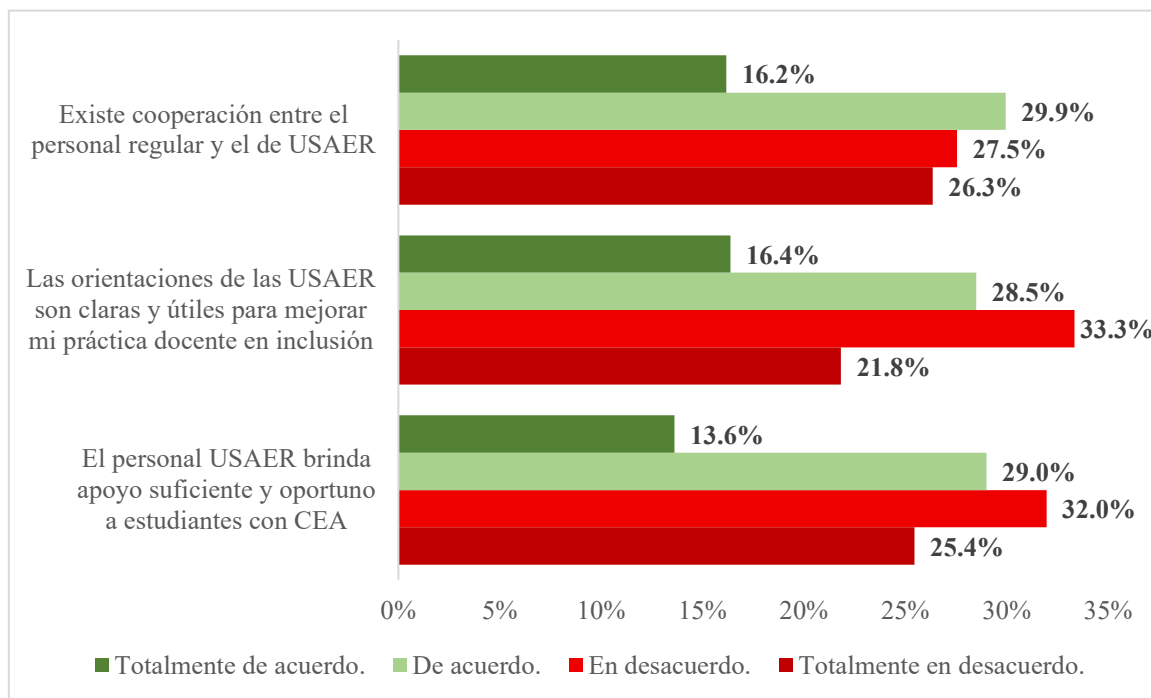
labora en las distintas zonas geográficas. **En la zona urbana fueron más altos en la inexistencia de espacios de dialogo, la inexistencia de una comunicación abierta y fluida y en el hecho de haber recibido indicaciones contrarias a la inclusión. Estos resultados, a diferencia de los apartados anteriores, evidencian un desfavorecimiento en la implementación de la política para la zona urbana.** En relación con las principales barreras para implementar la educación inclusiva se observaron resultados similares en ambas zonas.

Para esta comunidad docente que registró ejercer su labor en alguna USAER o CAM (SEE) se obtuvieron resultados un poco más bajos, aunque igual de desfavorecedores para la implementación de la política: el 47.1% indicó que no existe una comunicación abierta y fluida por parte de la Dirección sobre inclusión; el 41.2% mencionó que no existe un espacio para el intercambio de estrategias y buenas prácticas y; el 41.2% señaló que ha recibido indicaciones contrarias a lo establecido en la normativa sobre educación inclusiva.

Con el objetivo de conocer el estado de la relación entre el personal docente de las escuelas regulares y el personal docente de las USAER, se le preguntó a las y los maestros que atendieron estudiantes con la condición del espectro autista en los últimos tres años su opinión sobre la atención brindada por esta unidad. **De los 295 docentes participantes, 188 (63.7%) indicaron que si han tenido estudiantes con la condición en el aula** (46.8% con diagnóstico y 13.2% con sospecha de ser parte del espectro).

De este subgrupo de docentes (188), **el 10.1% indicó que no cuenta con los servicios de las USAER en su institución, cuya mayoría de docentes ejercen en las zonas rurales.** Al restar este porcentaje del total de docentes con estudiantes dentro del espectro autista en el aula en los últimos tres años; se identificaron 169 registros válidos para conocer la experiencia que han tenido con estas unidades. El gráfico 3.8 presenta los resultados de cada cuestión; en donde la mayoría (entre 54 y 55%) de estas maestras y maestros consideran que no brindan apoyo suficiente ni oportuno; que no dan orientaciones claras ni útiles para guiar su práctica y que no existe una cooperación constante entre ambos tipos de personal.

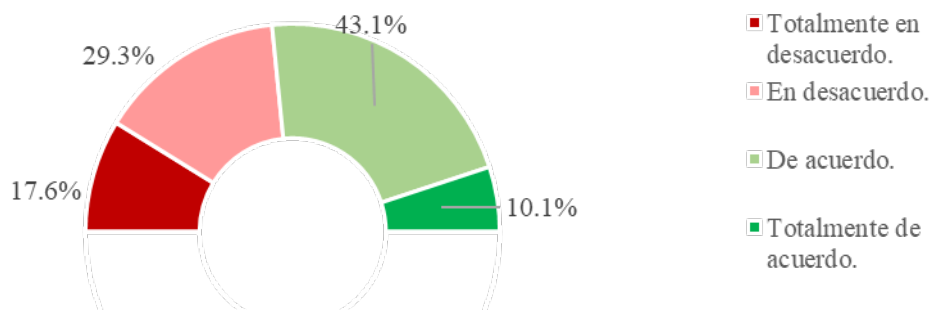
Gráfico 3.8. Opinión sobre la relación entre el personal con algún contacto con estudiantes dentro del espectro autista y las USAER.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado al personal docente.

En relación con el apoyo e involucramiento del personal directivo de la institución en estrategias para la inclusión de las y los niños con condición del espectro autista, de los 188 docentes que han atendidos infantes con esta condición en sus aulas; el 46.8% indicó que no lo existe dicho involucramiento (el gráfico 3.9 presenta los resultados generales). Respecto a los resultados por tipo de zona; se obtuvieron porcentajes similares.

Gráfico 3.9. Opinión sobre si el personal directivo apoya la implementación de estrategias inclusivas para la comunidad con CEA.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado al personal docente.

En conjunto, las respuestas del personal docente muestran que sus condiciones laborales configuran un entorno institucional poco favorable para la implementación de la educación inclusiva, caracterizado por sobrecarga de trabajo, escasez de materiales, debilidad de redes de apoyo, contradicciones organizacionales y un débil liderazgo. Esta situación reduce el margen de acción efectivo para la implementación de la política y propicia un entorno de presión operativa que limita su sostenibilidad en el aula. También, incrementa la discrecionalidad de la comunidad docente, la desigualdad territorial y la brecha entre el mandato normativo y la práctica educativa cotidiana.

3.2.5. Ideologías en la práctica

Las ideologías en la práctica, entendidas como las creencias culturales, percepciones y juicios que tiene el personal sobre la comunidad con la condición del espectro autista (tabla 2.1. *Operacionalización de las variables del cuestionario al personal docente*). Las ideologías en la práctica influyen en la capacidad para implementar la educación inclusiva, ya que median la forma en que se interpreta la política, se reconoce al estudiantado y se toman decisiones cotidianas en el aula. Más allá de la existencia de marcos normativos, recursos o condiciones laborales, la inclusión se materializa a través de interacciones concretas que están atravesadas por supuestos sobre la normalidad, la capacidad, la conducta y el aprendizaje. Cuando estas ideologías se sustentan en estereotipos, enfoques capacitistas o en una comprensión medicalizada de la condición del espectro autista, tienden a traducirse en expectativas bajas, prácticas de segregación informal, resistencias a realizar ajustes razonables, entre otras prácticas contrarias a la inclusión.

Desde la teoría de la burocracia a nivel de calle, estas creencias forman parte de los esquemas cognitivos que guían el ejercicio de la discrecionalidad del personal docente, especialmente en contextos de incertidumbre y presión laboral, donde las reglas formales resultan insuficientes para orientar la acción. En este sentido, las ideologías en la práctica no son un elemento subjetivo marginal, sino un componente central de la implementación de la política, pues pueden operar como facilitadoras o como barreras estructurales para la educación

inclusiva, condicionando que el enfoque de derechos se traduzca, o no se traduzca, en prácticas pedagógicas equitativas, respetuosas y centradas en la diversidad.

Antes de presentar los resultados de este apartado, cabe señalar que, se identificó al personal docente que ha tenido contacto con alguna niña, niño o adolescente con la condición del espectro autista. De las 295 participaciones de docentes en las escuelas regulares, sin incluir a los que pertenecen a los SEE, el 83.4% de las y los docentes han tenido algún tipo de acercamiento con esta condición. Como se presenta en la tabla 3.13, en el tipo de contacto con la condición se observó una brecha entre las respuestas del personal docente dependiendo de la zona en la que laboran.

- Del total de maestras y maestros que ha tenido contacto con algún estudiante con CEA, dos tercios pertenecen a la zona urbana.
- **El 57.2% de las y los docentes en las zonas urbanas ha tenido estudiantes con un diagnóstico en su aula, mientras que, en la zona rural, sólo el 28.7%.**
- **En la zona rural aumenta el porcentaje de estudiantes con sospecha de estar en el espectro autista, doce puntos porcentuales más que en la zona urbana.**
- **En la zona rural hay un mayor porcentaje de docentes que no han tenido ningún contacto con estudiantes con la condición del espectro autista.**

Estos resultados, sugieren el desafío de diagnosticar casos de infantes con la CEA, sobre todo en las localidades rurales, localidades existe más desinformación sobre la condición y menos acceso a especialistas.

Tabla 3.13. Tipo de contacto que ha tenido el personal docente con estudiantes CEA.

Tipo de contacto	N. Rural	N. Urbana	N. Total	% Rural	% Urbana	% Total
Estudiante en el aula con diagnóstico.	31	107	138	28.7%	57.2%	46.8%
Estudiante en el aula con sospecha de ser parte de la CEA.	27	23	50	25.0%	12.3%	16.9%
Estudiantes de mis colegas en el trabajo.	9	10	19	8.3%	5.3%	6.4%
Dentro del entorno familiar.	17	22	39	15.7%	11.8%	13.2%
Ningún contacto	24	25	49	22.2%	13.4%	16.6%
Total	108	187	295	100%	100%	100%

Con algún contacto	84	162	246	77.8%	86.6%	83.4%
---------------------------	-----------	------------	------------	--------------	--------------	--------------

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado al personal docente.

Nota. Estos resultados pueden presentar un sesgo, porque se identificó que la disposición a contestar el cuestionario estaba relacionada con el interés personal con la inclusión o por la comunidad con autismo. Pese a que, en el mensaje de invitación a participar se les indicó que no era necesario haber atendido estudiantes con alguna condición o contar con conocimientos especializados en educación inclusiva.

Para desarrollar la variable de ideologías en la práctica, se le cuestionó al personal docente su opinión sobre la percepción que tiene del alumnado con la condición del espectro autista en las aulas. Para ello, en las preguntas se incluyeron tanto ideas negativas hacia la inclusión y prejuicios existentes de la comunidad autista, así como ideas positivas sobre el valor de las diversidades en las aulas.

De esta manera, **en las cuestiones con afirmaciones positivas hacia la inclusión**, excluyendo a las y los docentes perteneciente a los SEE, se identificó que (gráfico 3.10):

- **El 24.1% indicó NO estar de acuerdo con que la inclusión de estudiantes con CEA en el aula enriquece la convivencia y aprendizaje del grupo.**
 - Por cercanía con la condición, el 24.8% de quienes han tenido contacto con la CEA mencionaron NO estar de acuerdo y el porcentaje disminuyó a 20.4% para el personal docente sin contacto con la condición.
 - Por tipo de zona, rural y urbana, no hubo diferencias en los resultados.
 - Ningún docente perteneciente a los SEE señaló NO estar de acuerdo.
- **El 14.2% señaló NO estar de acuerdo con que la diversidad en el aula fomenta valores, como el respeto y la empatía, en toda la comunidad escolar.**
 - Por cercanía con la condición, 15.9% de las y docentes con contacto con estudiantes CEA indicaron NO estar de acuerdo con el enunciado, mientras que, el porcentaje disminuyó a 6.1% para el personal sin contacto.
 - Por tipo de zona, rural y urbana, no hubo diferencias en los resultados.
 - Sólo un docente perteneciente a los SEE señaló NO estar de acuerdo.
- **1 de cada 5 docentes mencionó NO estar de acuerdo con que, con estrategias y el apoyo adecuado las y los estudiantes con condición autista se pueden integrar al grupo y realizar actividades académicas.**

- Por cercanía con la condición, el 20.7% de las y los maestros con contacto con estudiantes CEA no estuvo de acuerdo con la afirmación, mientras que el porcentaje disminuyó a 14.3% en los docentes sin contacto.
- Por tipo de zona, en la zona urbana el 21.4% del personal docente NO estuvo de acuerdo con la afirmación, mientras que en la zona rural el porcentaje disminuyó a 16.7%.
- Sólo dos docentes pertenecientes a los SEE señalaron NO estar de acuerdo.

Un hallazgo es que, **los resultados sugieren la presencia de un sesgo de confirmación que puede operar como un reto para la implementación de la educación inclusiva.** Al contrario de la idea de que la experiencia previa con estudiantes con la condición del espectro autista se traduzca en ideologías y creencias más favorables hacia la inclusión; los datos evidenciaron que el personal docente que ha tenido algún tipo de contacto con la condición obtuvo los porcentajes más altos en las opciones referentes a algún grado de desacuerdo con los enunciados a favor de su inclusión educativa.

Desde la perspectiva de la burocracia a nivel de calle, este sesgo resulta crítico para la implementación de la política, ya que influye en el ejercicio de la discrecionalidad cotidiana: condiciona las expectativas sobre el estudiantado, orienta las decisiones pedagógicas y puede derivar en prácticas de exclusión informal, aun cuando el marco normativo promueva la inclusión.

En las cuestiones negativas hacia la inclusión y con prejuicios sobre la comunidad de estudiantes con la condición del espectro autista, se identificó que (gráfico 3.11):

- **6 de cada 10 docentes, sin incluir al personal perteneciente a los SEE, estuvieron de acuerdo con la idea de que el alumnado con condición del espectro autista estaría mejor atendido en las instituciones adaptadas a sus requerimientos y con docentes especializados, como los CAM.**
 - Por cercanía con la condición, el 60.2% del personal con experiencia cercana a la condición estuvo de acuerdo, mientras que, el porcentaje aumentó a 67.3% en aquel personal sin contacto.

- Por tipo de zona también hubo una diferencia; en la zona rural el 67.6% de las y los docentes estuvieron de acuerdo con el enunciado, mientras que en la zona urbana el porcentaje disminuyó a 57.8%.
 - Por rango de edad no se hubo diferencias significativas en los resultados.
 - Sólo el 35.3% del personal docente perteneciente a los SEE estuvo de acuerdo con la idea separatista.
- **8 de cada 10 docentes, sin incluir al personal perteneciente a los SEE, señalaron que la presencia de estudiantes con la condición autista en el aula representa un reto adicional a sus funciones que resulta muy complejo de atender.**
- Por cercanía con la condición, 78.9% del personal con experiencia con estudiantes con CEA estuvieron de acuerdo con esta idea, mientras que, el porcentaje aumentó a 83.7% en aquel personal sin experiencia.
 - Por tipo de zona, el 83.3% de las y los docentes de las localidades rurales indicaron estar de acuerdo con el enunciado, mientras que, el porcentaje disminuyó 5.8 puntos porcentuales en las zonas urbanas.
 - Por rango de edad, el 86.2% del personal docente mayor a 40 años estuvo de acuerdo con la afirmación, mientras que en el personal menor a esta edad el porcentaje disminuyó a 75%.
 - 15 de 17 docentes pertenecientes a las USAER estuvieron de acuerdo con la afirmación.
- El 47.8% de las y los docentes, excluyendo a los pertenecientes a los SEE, indicaron estar de acuerdo con el prejuicio de que es complicado que los estudiantes con condición autista logren integrarse social y académicamente con sus compañeras y compañeros de aula.
- Por su cercanía con la condición, el 46.7% del personal con experiencia con estudiantes CEA estuvieron de acuerdo con el enunciado y, el porcentaje aumentó 6.3% puntos porcentuales para los docentes sin experiencia.
 - Por tipo de zona, hubo una diferencia, mientras que, el 50% de los y los docentes que laboran en la zona rural estuvieron de acuerdo con la afirmación; en la zona urbana la opinión a favor del prejuicio disminuyó a 46.5%.

- Por rango de edad, el 52% del personal docente mayor a 40 años estuvo de acuerdo con el enunciado y, el porcentaje disminuyó a 44.8% en el personal docente menor a 40 años.
- Respecto con el personal docente perteneciente a los SEE, el 35.3% estuvo de acuerdo con que es complicado que los estudiantes CEA logren integrarse social y académicamente.
- **4 de cada 10 docentes, excluyendo a los pertenecientes a las SEE, indicaron que las adaptaciones individuales pueden afectar el ritmo de aprendizajes de la mayoría de las y los estudiantes en el aula.** Esta idea también es contraria a lo que fomenta el concepto y normativa de educación inclusiva.
 - **Por la cercanía con la condición, el 37.8% del personal docente en contacto con estudiantes CEA indicaron estar de acuerdo con el enunciado, mientras que en los docentes sin contacto el porcentaje aumentó a 57.1%.**
 - Por tipo de zona no hubo diferencias entre el área rural y urbana.
 - **Por rango de edad, el 47.2% de las y los docentes mayores de 40 años estuvieron de acuerdo con el enunciado, mientras que, el porcentaje disminuyó a 36.6% en el personal docente menor a 40 años.**
 - Respecto al personal docente de los SEE, el 29.4% (5 personas) estuvo de acuerdo con la idea.

A partir de los enunciados negativos, **los resultados revelan una serie de hallazgos que evidencian la persistencia de prejuicios, tensiones y contradicciones en torno a la inclusión del estudiantado con condición del espectro autista, así como diferencias relevantes por experiencia, territorio y generación:**

- Se observa una alta aceptación de enfoques segregadores, ya que la mayoría de las y los docentes consideran que el alumnado con CEA estaría mejor atendido en instituciones especializadas como los CAM.
- Existe un consenso amplio en torno a la percepción de la inclusión como una carga adicional, pues ocho de cada diez docentes consideran que la presencia de estudiantes

con CEA representa un reto, adicional a sus funciones, muy complejo de atender. Llama la atención que incluso el personal de los SEE comparte mayoritariamente esta percepción.

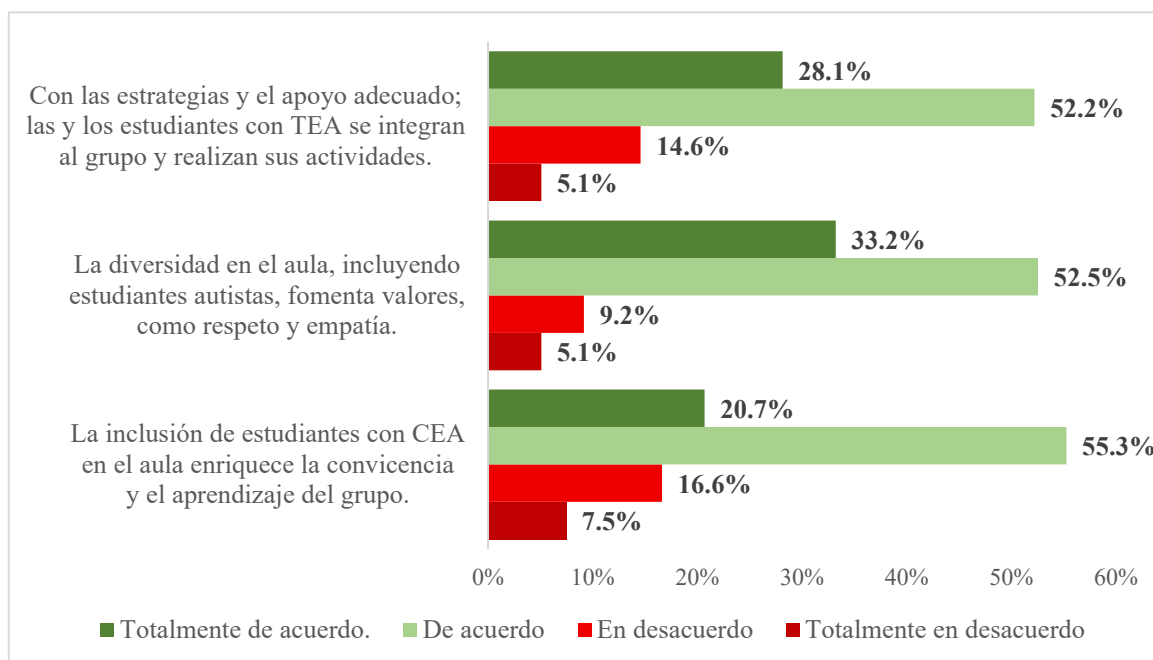
- Casi la mitad del profesorado coincide con el prejuicio de que es complicado que los estudiantes con CEA logren integrarse social y académicamente con sus pares. Esta situación refuerza la idea de que la distancia con la condición, la escasez de apoyos y los marcos culturales tradicionales contribuyen a consolidar expectativas bajas sobre las capacidades del alumnado con CEA. De nuevo, el personal de los SEE muestra porcentajes menores de acuerdo, aunque no inexistentes, lo que evidencia que incluso en contextos especializados persisten representaciones limitantes.
- 36.6% de las y los docentes consideran que las adaptaciones individuales afectan negativamente el ritmo de aprendizaje del grupo, sobre todo aquel personal de docentes que no ha tenido experiencias con la condición. Este dato evidencia una tensión entre el enfoque inclusivo y una lógica de eficiencia homogénea del aula.

En conjunto, los resultados de los enunciados negativos muestran que las ideologías en la práctica siguen operando como una barrera significativa para la educación inclusiva.

Las diferencias entre docentes con y sin experiencia, entre zonas rurales y urbanas, y entre generaciones no solo reflejan desigualdades en formación y recursos, sino también la coexistencia de marcos culturales contradictorios que tensionan la implementación de la política y refuerzan la brecha entre el mandato normativo de inclusión y su materialización en la vida escolar cotidiana.

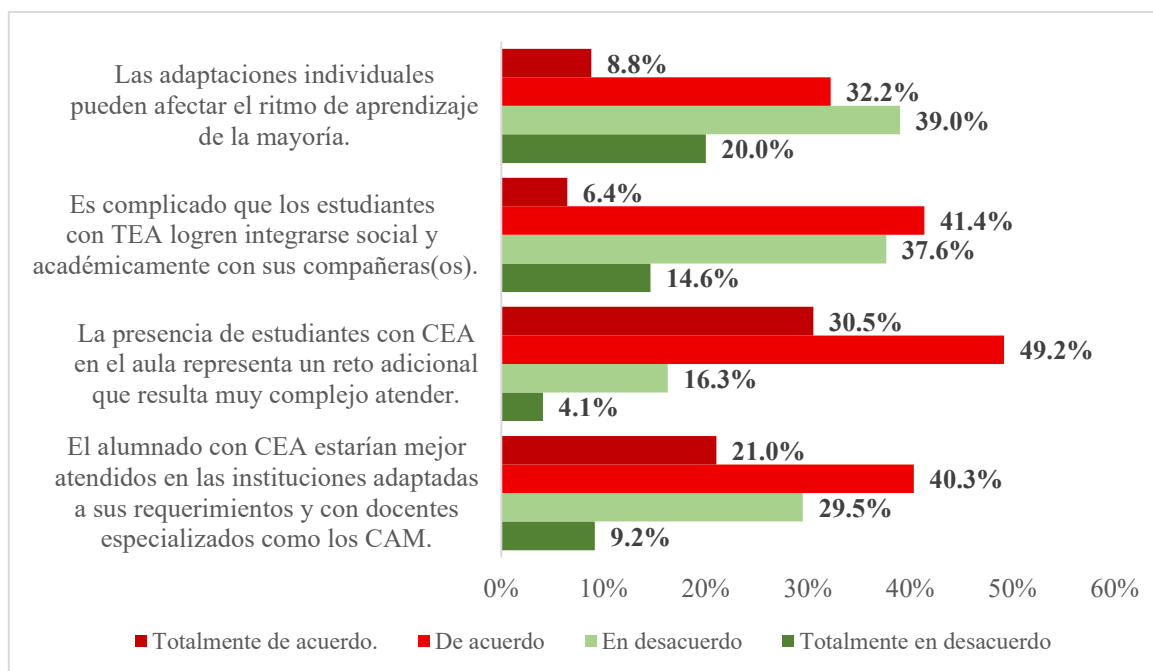
El gráfico 3.10 y 3.11 presentan los resultados generales de los enunciados.

Gráfico 3.10. Resultados de los enunciados en favor de la inclusión (Sin SEE).



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado al personal docente.

Gráfico 3.11. Resultados de los enunciados en contra de la inclusión y prejuicios sobre la comunidad con CEA.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado al personal docente.

En particular, sobre la inclusión de niñas y niños con la condición del espectro autista, **el 30% del profesorado que ha tenido contacto con esta comunidad considera que no se les facilita el acceso a todos los espacios y actividades escolares.**

Además, **el 55.9% de todo el personal docente (con y sin experiencia en la condición) reconoció la existencia de estigmas o prejuicios hacia las y los estudiantes con discapacidad en los entornos escolares, sin embargo, el porcentaje aumentó hasta 82.4% del personal docente adscrito a los SEE.** También, **nueve de cada diez docentes reconocen que se requiere más concientización y sensibilización sobre el tema para que el personal docente, administrativo, las familias y el alumnado acepte a las personas con CEA.** Los resultados fueron similares entre la zona rural y la urbana.

En resumen, los resultados muestran que las creencias, percepciones y juicios del personal docente constituyen uno de los retos más persistentes y complejos para la implementación de la educación inclusiva, particularmente en el caso del estudiantado con condición del espectro autista.

Desde la perspectiva de la burocracia a nivel de calle, estos hallazgos son especialmente relevantes porque las ideologías en la práctica operan como filtros cognitivos a través de los cuales el personal docente interpreta la política, ejerce su discrecionalidad y define, en la cotidianidad del aula, quién es considerado educable, integrable o merecedor de ajustes razonables. En contextos de incertidumbre, escasez de recursos y presión laboral, dichas creencias tienden a adquirir mayor peso que los lineamientos formales, favoreciendo prácticas de exclusión informal o de inclusión condicionada. En consecuencia, la persistencia de prejuicios, sesgos de confirmación y enfoques capacitistas no solo limita la adopción de estrategias inclusivas, sino que debilita la capacidad del Estado para garantizar el derecho a una educación inclusiva en igualdad de condiciones.

3.2.6. Avances en la implementación de la educación inclusiva

Con la finalidad de contar con evidencias inmediatas sobre los avances en la implementación de la educación inclusiva, al personal docente se le cuestionó sobre algunos cambios en sus métodos de enseñanza que incluyen prácticas inclusivas.

La tabla 3.14 recopila los resultados sobre con qué frecuencia el profesorado aplica las prácticas cuestionadas en el aula, sin incluir a las y los docentes adscritos a los SEE. Como puede observarse, en general, **entre el 75 y 85% acepta que aplica de manera frecuente o siempre las practicas inclusivas cuestionadas, sin embargo, hay una diferencia significativa por tipo de zona.** En la zona rural, los porcentajes aumentan entre cinco y once puntos porcentuales en el profesorado que nunca o rara vez aplican las practicas son mayores, a comparación que en la zona urbana.

Estos datos evidencian el reto de que, todavía hay que cambiar las formas de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los aprendizajes dentro del aula.

Tabla 3.14. Avances en la implementación de la educación inclusiva.

Establecen criterios claros para evaluar a estudiantes de acuerdo con sus capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje; ofrezco flexibilidades y adaptaciones para ellas y ellos.				
Zona	Nunca	Rara vez	Frecuentemente	Siempre
Rural	0%	20.4%	63.9%	15.7%
Urbana	2.7%	12.3%	60.4%	24.6%
General	1.7%	15.3%	61.7%	21.4%
Permiten que sus estudiantes se comuniquen mediante el lenguaje verbal, escrito, por imágenes, movimientos corporales, entre otros, según sus preferencias para expresarse.				
Zona	Nunca	Rara vez	Frecuentemente	Siempre
Rural	1.9%	15.7%	51.9%	30.6%
Urbana	2.7%	9.6%	50.3%	37.4%
General	2.4%	11.9%	50.8%	34.9%
Adecuan las evaluaciones para las y los estudiantes que lo requieren. Por ejemplo, aplicar un examen en un lugar separado del resto del grupo o permitir descansos durante las evaluaciones.				
Zona	Nunca	Rara vez	Frecuentemente	Siempre
Rural	7.9%	23.1%	53.7%	15.7%
Urbana	4.3%	15.5%	52.4%	27.8%
General	5.4%	18.3%	52.9%	23.4%

Brindan flexibilidades en las formas de presentar trabajos, en las respuestas que da un estudiante ante un cuestionamiento, en el entorno donde debe estudiar y en los tiempos de entrega de actividades.

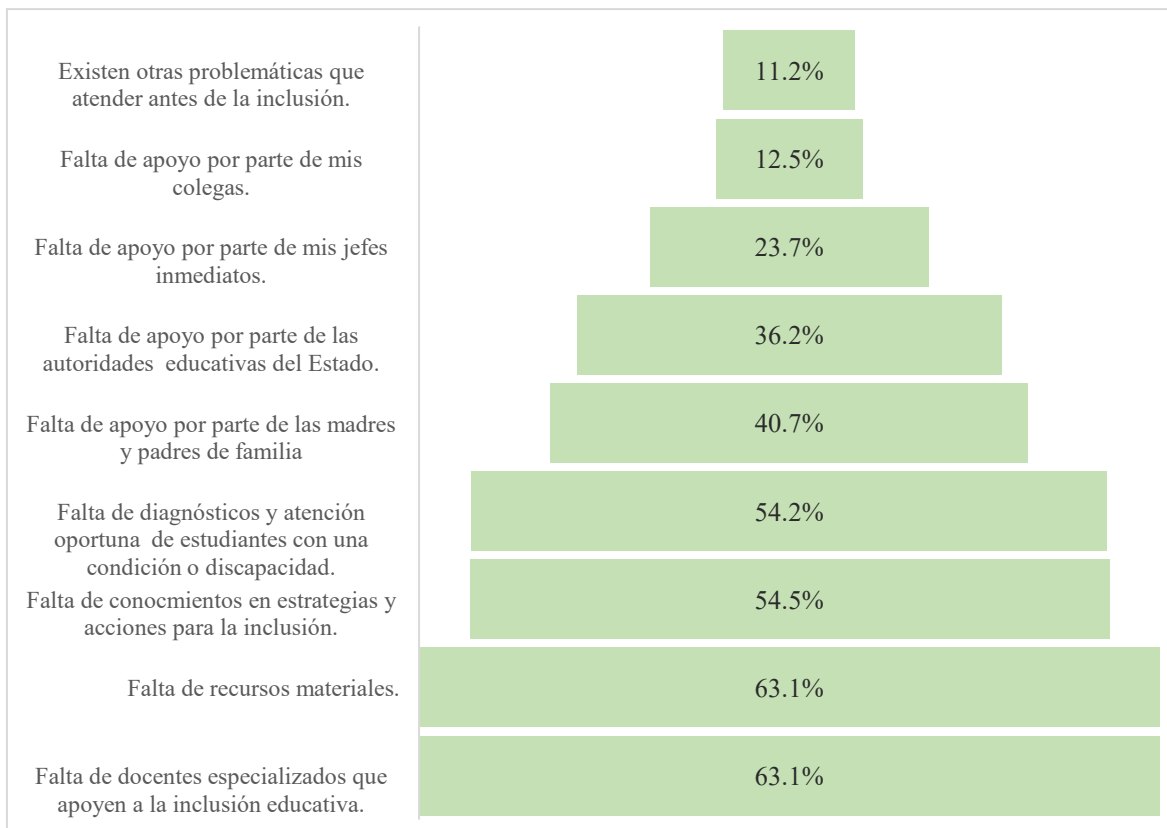
Zona	Nunca	Rara vez	Frecuentemente	Siempre
Rural	2.8%	18.5%	58.3%	20.4%
Urbana	3.2%	8.0%	56.7%	32.1%
General	3.1%	11.9%	57.3%	27.8%

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado al personal docente.

Además, se le cuestionó al personal docente que tan frecuente consideran que necesitan más formación, capacitación y apoyo para implementar estrategias inclusivas; el 90% indicó que frecuentemente o siempre, esta última categoría fue indicada por poco más la mitad.

3.2.7. Retos y desafíos identificados por la comunidad docente

Gráfico 3.12. Principales barreras en el entorno para la inclusión educativa en el aula.



Fuente. Elaboración propia con base en el cuestionario a la comunidad docente.

Para documentar los retos y desafíos que identifica la comunidad docente, por un lado, se le pidió que señalarán las tres principales barreras que tienen en su entorno para poner en práctica la educación inclusiva en el aula, estas de una lista predefinida de opciones (aunque podían agregar más barreras). De esta manera, ningún docente mencionó una barrera diferente a las señaladas y más del 50% seleccionaron: la falta de especialistas que apoyen y acompañen, la carencia de recursos materiales, el desconocimiento sobre estrategias y acciones para la inclusión y la necesidad de diagnósticos oportunos. Cabe señalar que no hubo diferencias en las respuestas por zona rural o urbana (gráfico 3.12).

En específico, se le pidió al personal docente que ha estado en contacto con niñas o niños con la condición del espectro autista que indicarán los tres principales retos y desafíos en su entorno que le dificultan implementar la educación inclusiva para ellas y ellos. Esta pregunta fue abierta y de las 263 respuestas obtenidas, 9 fueron invalidadas por no ser claras. La tabla 3.15 presenta los resultados y la descripción de las categorías en las que se clasificaron.

Tabla 3.15. Retos y desafíos en la implementación de la educación inclusiva para la atención del estudiantado con condición del espectro autista.

Categoría	Descripción / Ejemplo	% Docentes
Formación continua / Capacitación	Implica una comprensión insuficiente sobre: las características de la CEA (dificultades de comunicación, de socialización, de conducta, sensoriales, entre otras). Además, mencionan desconocer estrategias concretas para regular crisis, técnicas para estructurar actividades, metodologías inclusivas, formas de planear de manera individualizada, procedimientos para realizar ajustes razonables, estrategias adecuadas para incluir al alumno en actividades sociales.	55.9%
Falta de apoyo y compromiso	El personal docente manifiesta que las familias, docentes, directivos, otras y otros estudiantes e instituciones públicas no colaboran de manera activa, constante y corresponsable en el proceso de inclusión del estudiante con CEA. Se expresa en la ausencia de seguimiento familiar, la poca disposición al trabajo colaborativo entre docentes, el escaso acompañamiento directivo, la falta de apoyo institucional y la limitada implicación de la comunidad escolar.	36.2%
Carencia de espacios y recursos adecuados	Carencia de recursos materiales en las aulas, así como de la adecuación de algunos espacios para que sean accesibles a las necesidades diversas.	29.9%

Acompañamiento especializado	El personal docente solicita la presencia del personal USAER o de personal especializado de manera constante. También se menciona que el servicio USAER es insuficiente y hay una carencia de terapeutas y psicólogos, así como de planes de intervención.	24.0%
Discriminación / falta de empatía	Hace referencia a las barreras actitudinales en la comunidad escolar como actitudes de desinterés, apatía o resistencia entre colegas docentes frente a las discapacidades, la existencia de estigmas y prejuicios, el rechazo a trabajar con CEA, la baja disposición a implementar estrategias e incluso la existencia de actitudes de exclusión de docentes o directivos.	22.4%
La atención individual / Sobrecarga de trabajo	Se menciona que los grupos están sobresaturados, que hay más estudiantes con condiciones y necesidades diversas en una misma aula o que la carga burocrática obstaculizan la atención individualizada. Además, explican que el CEA implica conocer los intereses del estudiante (brindar atención personalizada), lo cual es desafiante.	20.1%
Falta de diagnóstico oportuno	Se menciona que no hay diagnósticos oportunos ni una canalización a apoyos complementarios como a neurología, psicología, entre otros. También, comentan la negación de las madres y padres de familia a buscar un diagnóstico.	12.2%
Ideas contrarias a la inclusión	Esta variable agrupa comentarios que reflejan resistencia explícita o implícita a la inclusión, así como discursos capacitistas que atribuyen el fracaso de la inclusión al estudiante, a su conducta o a sus características neurodivergentes, en lugar de al contexto educativo o a las barreras estructurales. Incluye también expresiones que sugieren o defienden formas de segregación. En general, se percibe resistencia a la inclusión y en los que se hace referencia al estudiante con CEA como un problema.	6.3%

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario.

Nota. El porcentaje no suma 100% porque podían mencionar más de un reto o desafío. El porcentaje se calculó sobre el número de respuestas válidas.

Otros retos y desafíos que se mencionaron, sólo por un docente, pero son interesantes:

- El desgaste físico y emocional del docente al tener que buscar información y estrategias para atender al estudiantado CEA.
- La falta de acompañamiento y apoyos a las madres y padres del estudiantado con CEA. Así como, el contexto socioeconómico de las familias.
- La dificultad de crear un vínculo entre la o el docente y la o el estudiante CEA.

3.2.8. Acciones y apoyos para mejorar la educación inclusiva

Al personal docente se le preguntó, de manera abierta, sobre los apoyos concretos que necesitan en sus entornos para mejorar la educación inclusiva en sus entornos, es decir, para transitar hacia el ideal de una escuela inclusiva. La tabla 3.16 presenta la clasificación de las respuestas, el 82% del total de las personas encuestadas manifestaron necesitar más recursos materiales, más formación continua o más acompañamiento de personal especializado. Cabe señalar que, de las 312 respuestas, 17 fueron invalidas por no proporcionar información suficiente o clara para poder ser clasificadas.

Tabla 3.16. Recursos, acciones y apoyos concretos que demanda la comunidad docente para mejorar la educación inclusiva.

Clasificación	Definición	Porcentaje
Formación docente	Se demandan cursos, talleres, diplomados, actualizaciones de formación continua, entre otros recursos educativos para capacitarse e informarse en educación inclusiva. La mayoría solo mencionó "cursos o capacitaciones".	58.3%
Acompañamiento especializado	Demandan un acompañamiento continuo por parte de especialistas que les brinden orientación y seguimiento. Se mencionan, docentes USAER, psicólogas(os), terapeutas e incluso docentes sombra en el aula (6 personas).	41.4%
Recursos y materiales adaptados	Se solicita material didáctico específico como, pictogramas, audiolibros, materiales multisensoriales, tecnologías de apoyo, tableros de comunicación o en su caso, el financiamiento para su adquisición.	36.6%
Redes de apoyo	Se manifiesta la necesidad de la participación de las familias, el personal directivo y las autoridades educativas en el proceso de educación inclusiva. Dos personas mencionaron el involucramiento de instituciones que puedan apoyar y trabajar de manera colaborativa.	11.2%
Sensibilización y conciencia	Se destacan la importancia de sensibilizar a toda la comunidad educativa para fomentar el respeto y la empatía hacia las diversidades. Asimismo, sobre la importancia de la educación inclusiva.	8.1%
Grupos reducidos / liberación de tiempo	Se demanda que los grupos sean más reducidos, en promedio de 25 niñas y niños para poder atenderlos mejor o, en su caso, se puedan liberar de actividades burocráticas para dedicar más tiempo a indagar, capacitarse.	5.1%

Apoyar a los padres de familia.	En esta categoría, destacan la necesidad de capacitar y brindar un acompañamiento especializado a las familias de las niñas y niños con alguna condición diversa, con el fin de que se involucren y puedan apoyar en el proceso educativo desde sus hogares.	3.1%
Identificación de la condición / Diagnósticos	La comunidad docente solicita un diagnóstico oportuno de las condiciones de sus estudiantes y un seguimiento médico.	2.0%
Otros tipos de apoyo	Se menciona la necesidad de fortalecer los liderazgos, crear más canales de comunicación y lugares para compartir prácticas inclusivas. El diseño de nuevos protocolos y vinculación con la SEP para el involucramiento de más instituciones.	
Ideas que evidencian un desentendimiento de la política	<p>En general, los docentes solicitan la apertura de más instituciones especializadas para estudiantes con alguna discapacidad o contar con más docentes especializados que les den atención.</p> <p>Ejemplo de respuesta: “El gobierno, realmente no sabe que es inclusión. No está interesado en esos niños. Desea que el docente de escuelas regulares sea un especialista en todo, por no invertir en escuelas especializadas para esa clase de niños que tanto requieren una buena y mejor atención individualizada”. (Docente de primaria en Apaseo el Alto, Guanajuato)</p>	5.4%

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario al personal docente aplicado.
Nota. El porcentaje se calculó sobre el número de respuestas válidas.

En particular, un hallazgo es que 172 docentes solicitaron acciones de formación continua, de este número el 63% no especificó la temática de las capacitaciones, pero se sobre entiende que son en educación inclusiva; el 30% mencionó que en estrategias y metodologías concretas para saber cómo atender al alumnado con necesidades diversas o sobre información de la condición y, sólo el 7% mencionó que se requiere formación para identificar las barreras en los aprendizajes y la participación de este tipo de alumnado, así como en los diseños universales para los aprendizajes.

Esta situación, evidencia nuevamente una “mala” interpretación de la política de educación inclusiva y el concepto establecido, pues se hace énfasis en qué la condición no es problema para atender a este tipo de alumnado, sino el identificar y eliminar las barreras que enfrentan en el entorno. La tabla 3.17 recupera algunos comentarios que ejemplifican esta situación.

Tabla 3.17. Algunas respuestas sobre el tipo de formación continua solicitada por la comunidad docente.

Respuesta en el cuestionario	Comentario
“Curso sobre qué es y que esperar del TEA así como ajustes primordiales para docentes frente a grupo”.	Cabe precisar que la condición del espectro autista es una gama de comportamientos y conductas; no se puede “esperar” un patrón específico.
“Actualizaciones constantes sobre diversas estrategias para atender y aplicar las actividades de acuerdo con el grado de TEA”.	Al igual que el caso anterior, señala un desconocimiento sobre la condición del espectro autista.
“Capacitación en los docentes regular para pre-identificar alumnos con una posible condición y diferenciar al alumnado que requiere la atención de educación especial y la implementación de estrategias de enseñanza basado en la diversidad del aprendizaje en el aula”.	Menciona un nuevo reto para el personal docente, el cómo identificar las condiciones. De acuerdo con la política pública, las condiciones no son el énfasis de la educación inclusiva sino el conocer su barrera individual al aprendizaje.
“Capacitación en temas de neurodiversidad, metodologías especializadas, manejo conductual, sistemas alternativos y aumentativos de comunicación”.	Refiere a estrategias para atender barreras específicas que pudiera tener el alumnado.
“Primero la información, conocer qué es y que va más allá de tener alumnos con discapacidad, hacer capacitaciones acerca del DUA (la cuál ha sido mi gran herramienta a la hora de planear)”.	Solicitan saber sobre el Diseño Universal del Aprendizaje, que establece flexibilidad y adaptaciones individualizadas.

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado a la comunidad docente.

Nota. Los comentarios en verde señalan ejemplos de solicitudes a capacitación relacionadas con las barreras en el acceso, la participación y los aprendizajes y no sobre la condición.

Otro hallazgo en los resultados del cuestionamiento 5.1 es que, la mayoría del personal plantea como un obstáculo para la inclusión la ausencia o ineficiencia de los recursos y capacidades institucionales, lo cual, si es un problema estructural, sin embargo, la educación inclusiva requiere de acciones colaborativas. Sólo el 5% los que manifiestan la necesidad de redes de apoyo y trabajo colaborativo para transitar a una mejor educación inclusiva y, sólo el 3% pone en manifiesto la necesidad de atender también a las familias y brindarles apoyos específicos, pues reconocen las condiciones socioeconómicas, culturales, académicas y las diversas dificultades que pueden estar atravesando las familias de las niñas, niños y adolescentes con alguna discapacidad.

Esta situación refleja un nuevo reto, la comunidad docente percibe o interpreta la “mejora de la educación inclusiva” como un proceso individual, al demandar que se les capacite en cómo

atender las diversidades, personal especializado que este acompañándoles y explicándoles qué hacer con cada estudiante con alguna necesidad diversa. Este tipo de respuestas evidencia un lenguaje individualista de la política, en el que la responsabilidad de la inclusión se concibe, por la mayoría, como un problema de dotación de insumos al docente de manera aislada, más que como un proceso colectivo y organizacional. Desde la perspectiva de la acción colectiva, esta formulación resulta problemática, ya que desplaza el énfasis de la coordinación entre actores, el trabajo colaborativo, el papel de los liderazgos, hacia la provisión aislada de insumos.

La inclusión educativa no depende únicamente de apoyos individuales, sino de la transformación de culturas, políticas y prácticas escolares, lo cual requiere necesariamente formas estables de colaboración, aprendizaje colectivo y liderazgo compartido (Ainscow, 2025). Se requiere de una gobernanza colaborativa, de liderazgos compartidos o del ecosistema de la educación inclusiva; conceptos utilizados por Mel Ainscow y Gerardo Echeita para señalar que la inclusión es un proceso basado en la corresponsabilidad. En este sentido, el predominio de un lenguaje centrado en la carencia individual puede interpretarse como un desentendimiento parcial de la política y objetivos de la educación inclusiva; reduciendo la política a una lógica de cumplimiento individual.

Para cerrar el cuestionario, se preguntó al personal docente si deseaba compartir alguna experiencia, necesidad o comentario sobre educación inclusiva. El 23.4% de las personas decidieron abstenerse de contestar la pregunta, mientras que, la tabla 3.18 presenta la clasificación de los tipos de comentarios que se recibieron por 239 docentes. Como se observa, la mayoría fueron comentarios alusivos a necesidades ya expresadas en las preguntas anteriores, señalando principalmente más capacitaciones, sensibilización y recursos para la implementación de la educación inclusiva.

Tabla 3.18. Experiencias, necesidades y comentarios del personal docente sobre la educación inclusiva.

Categoría	Definición	% Docentes
Necesidad antes mencionada	Se reitera la solicitud de apoyos ya mencionados en preguntas anteriores. Se señala principalmente más capacitaciones, sensibilización y recursos para la implementación de la educación inclusiva.	48.5%

Experiencia negativa	Se expresan situaciones que no expresan un rechazo a la inclusión, sino que revelan una experiencia de frustración, sobrecarga, conflictos entre actores o ausencia de apoyos efectivos que termina produciendo prácticas de exclusión.	18.0%
Mensaje motivador	Se comparten frases o comentarios en una narrativa positiva que aluden a que la inclusión es posible o la voluntad del personal docente por prepararse para atender a la diversidad.	15.5%
Consejo o buena práctica	Se brindan experiencias que aportan orientaciones pedagógicas u organizacionales que les han ayudado a atender a las niñas y niños con necesidades diversas. En general, muestran una conciencia de que la inclusión es un proceso colectivo, dinámico y contextualizado.	12.6%
Comentarios en contra de la política de la educación inclusiva	Evidencia la persistencia de ideologías capacitistas y se percibe a la educación inclusiva como inviable. Mencionan que es un riesgo para el estudiante estar en una escuela regular, se enfocan en la necesidad de un diagnóstico, medicación y "acató de las reglas dentro del aula" y evidencian el dilema entre la atención individualizada a costa del resto de las y los alumnos.	5.4%
Experiencias positivas	Estas narrativas no idealizan la inclusión ni niegan su complejidad; por el contrario, reconocen el esfuerzo adicional que implica, pero evidencian que dicho esfuerzo puede traducirse en avances significativos tanto para el alumnado como para el desarrollo profesional del docente. Estos comentarios se caracterizan por un discurso de logro y de aprendizaje mutuo.	2.9%

Fuente. Elaboración propia con base en las respuestas del cuestionario al personal docente.

Nota. Los porcentajes no suman 100% porque las respuestas podían incluir varias categorías. El porcentaje se calculó sobre el número de respuestas válidas.

Las experiencias negativas muestran los retos que se han ya identificado como:

- La percepción de una inclusión forzada en las escuelas regulares, ya que se coloca de manera física al estudiante con alguna necesidad diversa, en este caso con la condición del espectro autista, en las aulas, pero sin condiciones reales de participación, aprendizaje e incluso ni para su bienestar, ya que se pueden exponer a situaciones como el rechazo, el *bullying* y el rezago académico.
- La fragmentación de redes de apoyo, pues se evidencia la dificultad de coordinación y comunicación entre la comunidad académica en favor de la inclusión. Nuevamente, se expresa la tensión entre los docentes regulares y las familias que no apoyan o ni siquiera aceptan la condición de su hija e hijo. También se expone la disputa entre los docentes y el personal USAER al responsabilizar sólo a una parte de la atención de este alumnado o mostrar una débil comunicación y cooperación entre ambas partes.

- El impacto en la salud mental de la comunidad docente, dado que expresan sentimientos como frustración y desesperación al no saber cómo actuar y sentirse sin apoyo de otros actores involucrados.
- Barreras actitudinales y culturales dentro de la comunidad educativa, ya que evidencias casos de resistencias por parte de docentes, directivos y personal escolar hacia la inclusión.

En el Anexo F se presentan las buenas prácticas y las experiencias positivas compartidas por la comunidad docente. Esto con los objetivos de socializar las acciones y vivencias prácticas que se realizan en los contextos locales de Guanajuato y que puedan ser de utilidad para otras maestras y maestros. Así como, para visibilizar que la inclusión puede convertirse en una práctica pedagógica transformadora, capaz de fortalecer el clima escolar, promover valores de respeto y solidaridad, y generar aprendizajes profundos cuando se sostiene desde el compromiso, la colaboración y el acompañamiento adecuado.

3.3. Perspectivas desde otros actores

Con el objetivo de conocer los retos y desafíos en la implementación de la educación inclusiva desde otras perspectivas, se realizaron entrevistas semiestructuradas a otros actores de interés:

- Un recién egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Él es una persona neurodivergente con doble excepcionalidad: condición del espectro autista grado uno (funcional) y TDAH.
- Un licenciado en educación especial, con maestría en educación y actualmente cursa un doctorado en la misma rama. Cuenta con 14 años de experiencia en educación inclusiva y es formador de docentes en la Benemérita Escuela Normal de Guanajuato.
- Una egresada de la licenciatura en educación primaria y docente frente a grupo en el estado de Chihuahua. Ella cuenta con formación y experiencia en educación inclusiva y, es una persona neurodivergente.
- Un mando medio de la Autoridad Educativa Federal de la CDMX, con amplia experiencia en educación inclusiva. Ha sido docente frente a grupo, investigador y ahora autoridad educativa.

Las entrevistas consistieron en tres bloques: describir cuál es la situación actual de las y los estudiantes con alguna discapacidad (en especial con condición autista) en el sistema educativo de México; visualizar el ideal de la educación inclusiva y, reflexionar sobre las transformaciones necesarias para alcanzar dicho ideal. También, se les pidió describir el rol que se esperaría de la comunidad docente para alcanzar el ideal y, de acuerdo con su perfil, a cada participante se le añadieron dos preguntas para profundizar un poco más sobre algún reto o desafío identificado en el cuestionario al personal docente.

A continuación, se resumen las respuestas dadas por cada una de las personas entrevistadas.

3.3.1. Retos y desafíos identificados – Situación presente

Según E1: DS, en México hay un alto grado de segregación en los entornos educativos, propiciados por **el capacitismo**. Como ejemplo mencionó la práctica de privar a un o una estudiante con CEA de oportunidades de convivencia sólo por el posible riesgo de que presente una crisis. En parte, consideró que esta situación se deriva de los **estereotipos presentes en la cultura popular, en la cual se retrata a las personas neurodivergentes en dos extremos: como un riesgo latente para la sociedad al tener un retraso cognitivo severo o como un "genio" fuera de la realidad** (como lo hace la serie *Good Doctor*). También, argumentó que la falta de casos reales de personas con discapacidad exitosas propicia que se generen expectativas bajas sobre lo que pueden hacer las niñas y niños con alguna discapacidad en los entornos o, por el contrario, que se les exija demasiado; en ambos casos causando un daño hacia la o el estudiante.

En adición, narró que fue víctima de un etiquetado negativo, al ser categorizado como un "niño problema", rebelde o "nerd insoportable" porque sus docentes no pudieron identificar que era un estudiante con barreras en el aprendizaje que requería de información más precisa para realizar sus actividades académicas. **Esta situación evidencia el desafío que enfrenta el personal docente para identificar barreras en los aprendizajes del estudiantado** y no confundirlas con problemas en el comportamiento del alumno o alumna.

Por su parte, E2: FM relató que los retos y desafíos que identifica, desde su experiencia docente, fueron

- **la desinformación alrededor de las discapacidades, en especial de las condiciones neurodiversas**, la cual dificulta el establecer espacios de diálogos y redes de colaboración entre los diferentes actores involucrados en la inclusión como colegas, familias e incluso profesionales de la salud.
- **La exigencia curricular del modelo educativo, en el cual se prioriza la producción rápida de conocimiento y el cumplimiento de contenidos para evaluaciones, impide respetar los ritmos individuales de las y los estudiantes.**

- **La rigidez del sistema educativo** y la existencia de reglas informales convencionales incompatibles a las necesidades de las y los estudiantes neurodivergente como la exigencia de estar bien sentados en las bancas.
- La falta de cobertura de los servicios USAER y de seguimiento del estudiante durante su tránsito por el sistema educativo; lo cual propicia el abandono escolar.
- La carecía de infraestructura y materiales adecuados para las condiciones diversas.

De acuerdo con E3: ET, la **barrera ideológica como es el obstáculo más difícil de eliminar** dado lo complicado de cambiar la forma de pensar de una persona. También, que el personal docente sabe que la norma les exige incluir, pero no saben cómo hacerlo cuando el niño o niña con alguna discapacidad llega al aula, evidenciando la brecha entre la norma y su operatividad. Asimismo, compartió que estima que la preparación actual, de las futuras y futuros docentes, en las escuelas normales apenas cubre un 5% de lo necesario para atender la diversidad en la realidad, limitándose muchas veces a un solo curso por semestre; lo que respalda los resultados del cuestionario dicente sobre la necesidad de brindar más formación y capacitación.

Mientras que, E4: UC ofreció una crítica profunda al modelo actual, enfocada a lo **reduccionista** que es, dado que se centra en eliminar las barreras en el entorno, sin recuperar los aspectos clínicos fundamentales para apoyar a las niñas y niños con alguna discapacidad o condición. Esto debido que el nuevo modelo prohíbe el uso de expedientes médicos, pruebas psicológicas o diagnósticos, bajo el argumento de que es "etiquetar". Señaló que esta desconexión interinstitucional, **la falta de diálogo entre el sector educativo y el de salud, impide una atención integral y obligando a las madres y padres a encontrar diagnósticos por su cuenta.**

Asimismo, E4: UC, en su experiencia como jefe de control, observó situaciones de **ideas capacitistas en el personal adscrito en los SEE. Advirtió que es una realidad alarmante, pues las y los estudiantes transitan por la primaria y secundaria obteniendo certificados por mera "asistencia" o "caridad"**, llegando al tercer grado de secundaria sin saber leer, escribir o realizar actividades básicas para la vida autónoma, como usar el transporte público.

3.3.2. Construcción de una educación inclusiva ideal

La educación inclusiva en México se concibe como “eliminar las barreras en el acceso, la participación y los aprendizajes”, pero no vislumbra qué implica esto para las personas con condiciones diversas y para las personas con discapacidad. Para construir este ideal, primero se les invitó a distinguir sobre los conceptos de “integración” e “inclusión”. De esta manera, la tabla 3.19 presenta la descripción dada para cada concepto por cada persona entrevistada.

Tabla 3.19. Integración versus inclusión.

Participante	Integración	Inclusión
E1: DS	El simple acto de dar apertura y entrada a un grupo minoritario a la convivencia social.	Permitir que la persona sea parte de la funcionalidad de un sistema, colaborando desde sus posibilidades y recibiendo apoyo en sus vulnerabilidades.
E2: FM	El simple acto de "poner al niño dentro de un salón" para que asista junto a los demás, pero sin realizar las adaptaciones necesarias, lo que a menudo deriva en que el alumno no forme parte de las relaciones interpersonales o dinámicas grupales.	Busca atacar estas problemáticas considerando las necesidades y características individuales, garantizando que el estudiante sea "uno más" en el círculo social y en la planeación de clase. Para ella, el eje principal debe ser el interés superior del niño y el cumplimiento de sus derechos a una educación de calidad, no solo a la permanencia física en la escuela.
E3: ET	Las niñas y niños con discapacidad eran aceptados en las escuelas, pero a menudo relegados a actividades marginales como "hacer bolitas y palitos"	Busca que los estudiantes potencialicen sus aprendizajes y habilidades dentro de sus propias posibilidades. Propuso un concepto más avanzado llamado "implicación", el cual sugiere un estado donde no sea necesario hablar de inclusión porque todos los alumnos ya están integrados de forma natural en todas las actividades.

Fuente. Elaboración propia con base en las respuestas de la entrevista semiestructurada.

E4: UC explica que, **si bien la teoría define la inclusión como un modelo social que traslada el problema del individuo al entorno (identificando "barreras para el aprendizaje"), en la práctica ha caído en un error epistemológico.** Según su visión, se ha "satanizado" el trabajo directo con el niño bajo la premisa de que solo el entorno discapacita, **ignorando la realidad biopsicosocial del estudiante.** Para él, la verdadera inclusión no debería negar la parte médica ni psicológica, sino integrar todos los modelos para atender la

"fineza" que requiere cada síndrome o condición específica, evitando meter a todos los alumnos en un mismo "costal" bajo etiquetas genéricas.

Alrededor de la inclusión educativa, la y los participantes opinaron que los valores y ejes esenciales, en el concepto, deberían ser:

- La tolerancia y una "cultura de apreciación" que permita distinguir lo positivo en la diferencia, en lugar de enfocarse solo en lo negativo (E1: DS).
- El interés superior de los niños, niñas y adolescentes. Esto implica que cualquier acción educativa debe priorizar el bienestar y el desarrollo del menor por encima de las exigencias administrativas o tradicionales (E2: FM).
- Su cumplimiento como un derecho humano (E2: FM).
- La equidad, la cual parte de reconocer que cada estudiante es diverso y requiere apoyos distintos para alcanzar los mismos objetivos, ajustando la planeación y las dinámicas según las necesidades y características individuales (E2: FM).
- La empatía y el respeto, como valores indispensables para comprender la realidad del otro sin juzgarla (E2: FM).
- La empatía, pero más allá de "ponerse en los zapatos del otro" es sentir y valorar la necesidad a la que se enfrentan las personas en situación de vulnerabilidad en el día con día, de tal forma que esa sensibilidad / empatía se transforme en una acción permanente (E3: ET).
- El amor y la amistad, con objetivo de que las infancias vean la diversidad como algo natural y normal, permitiéndoles convivir y resolver conflictos desde la comunicación y sin prejuicios (E3: ET).
- Poner por delante al niño y no a la norma o a lo que la autoridad exige para que un evento escolar "suene bonito". La inclusión no debe ser un cumplimiento administrativo de "eliminar barreras" externas, sino un compromiso con las necesidades reales y el aprovechamiento académico del alumno (E4: UC).

3.3.4. Transición del presente hacia el ideal

Desde sus perspectivas, las personas entrevistadas compartieron cómo se puede comenzar a transitar hacia una educación más inclusiva.

E1: DS sugirió que la inclusión no debe limitarse al ámbito escolar, sino extenderse a la sociedad y al mundo laboral. Sus propuestas incluyeron:

- Campañas dirigidas a familias y vecinos para visibilizar y reconocer a personas funcionales que han superado sus diagnósticos.
- Creación de reglamentos que permitan espacios de trabajo donde la neurodivergencia sea respetada y no juzgada.
- Alianzas entre gobierno e investigación para crear programas adaptados a las formas de pensar y sentir de los neurodivergentes.

Desde la formación inicial de las y los docentes, E3: ET propuso que la licenciatura en educación inclusiva no debería existir como algo aparte, sino que todas y todos los profesionales de la educación deberían estar preparados desde el inicio para aplicar ajustes razonables y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Además, expresó que las redes sociales pueden utilizarse para "bombardear" a las nuevas generaciones con información que transforme la ideología social y deconstruya el capacitismo.

Como docente frente al grupo, E2: FM centró sus comentarios en la capacitación del docente, la sensibilización, el acompañamiento; al respecto propuso que cada escuela cuente con al menos un psicólogo de planta y personal capacitado para diversas discapacidades. Además, al igual que Torres, enfatizó la necesidad de fortalecer la formación inicial de las y los docentes a través de la fusión de materias propias de la Licenciatura en Inclusión Educativa con las de Primaria y Preescolar. Al respecto, ella considera que deberían añadir materias relacionadas con las distintas discapacidades y condiciones que existen, con psicología, con el manejo socioemocional de crisis y sobre otras formas de comunicación como, Lengua de Señas Mexicana o el sistema Braille.

E4: UC comentó que se debe recuperar la visión médica y psicológica sin abandonar la social, permitiendo que especialistas (psicólogos, neurólogos, trabajadores sociales) colaboren

activamente. También sugirió el aprovechamiento de los conocimientos generados por las neurociencias en las escuelas y el uso de datos y estadísticas para confrontar los discursos de éxito con la realidad del aprovechamiento académico y así forzar cambios basados en resultados.

3.3.5. Rol de personal docente en la transición de la educación inclusiva

En este aspecto, cada participante compartió experiencias para ejemplificar el papel del personal docente en la educación inclusiva. E1: DS indicó que la o el docente ideal debe trascender el "mínimo deber" y enseñar desde la vocación, la empatía y la tolerancia. Narró que, aunque vivió experiencias difíciles en niveles básicos, destaca que en la preparatoria y universidad encontró maestros más humanitarios y abiertos. Estos docentes implementaron "ajustes razonables" sin necesidad de una etiqueta formal, como permitirle salir del salón para autorregularse o darle material avanzado para estudiar y compartir con sus pares, transformando su percepción de "nerd insoportable" a un estudiante integrado y valorado por sus compañeros y compañeras.

E3: FM señaló que el docente debe ser un agente empático, informado y de mente abierta. En su práctica, destaca como estrategias positivas:

- Realizar ajustes razonables según la necesidad de la niña o niño, como permitirle trabajar de pie o sentado en el piso si lo requiere.
- El uso de reguladores como implementar juguetes sensoriales o cronómetros (estos últimos solo si brindan estructura y no estrés) para ayudar a la autorregulación.
- Fomentar el juego inclusivo y señaló que el personal docente debe ser una figura de autoridad que guíe, por lo tanto, tener cero tolerancias al *bullying* o actos de segregación en el aula.
- Entender que no se trata de generalizar según el diagnóstico, sino de conocer a cada niño y la barrera específica que enfrenta.
- Como experiencia personal, mencionó que en su etapa escolar le funcionó recibir trabajo extra para no aburrirse, aunque reconoce que esto debe ser un ajuste razonable y no una carga que aleje al alumno del aprendizaje.

E3: ET manifestó que la inclusión "nace del corazón" y de la voluntad del docente para no darse por vencido y buscar soluciones (aunque sean 100 diferentes) para atender a un estudiante. El docente ideal debe ser un agente de transformación con iniciativa para cambiar su práctica, incluso si carece de recursos materiales o formación técnica completa. Como experiencias positivas, destaca el entusiasmo de muchos docentes que, a pesar del desconocimiento metodológico, tienen la iniciativa de transformar su enseñanza. Asimismo, menciona los esfuerzos en la Escuela Normal por realizar talleres para sensibilizar a los futuros docentes sobre las condiciones diversas y compartirles algunas herramientas disponibles para eliminar barreras en los aprendizajes y la participación que pudieran tener.

E4: UC, reconoció que los docentes regulares tienen una tarea "muy complicada" porque se les exige atender a todos sin los recursos ni la orientación de especialistas. Considera que el docente debe ser alguien que "quiera enseñar" y que utilice el sentido común para realizar ajustes básicos cuando el sistema le falla. Como experiencias positivas, destaca:

- El recopilar las buenas prácticas dadas en las Escuelas Multigrado Rurales. Mencionó que, en estos entornos, a menudo con menos recursos y personal con formación de bachiller, se logró integrar y enseñar a todos los niños, niñas y adolescentes de los niveles con éxito, demostrando que la inclusión sí es posible.
- El usar a las y los compañeros del aula, pues ha observado casos donde el entorno de la escuela regular "empuja hacia arriba" a los niños con discapacidad debido a que sus compañeros, de forma natural, los ayudan, les dictan o los integran, logrando aprendizajes que parecían imposibles en entornos segregados.

En resumen, estas cuatro perspectivas brindaron experiencias valiosas y buenas prácticas para mejorar la educación inclusiva. Este ejercicio permite ejemplificar la relevancia de "escuchar a todas las voces" y el uso de la investigación colaborativa para ofrecer espacios en donde se desarrollen nuevas comprensiones y entendimientos sobre la inclusión, a la par que se comparten y generan prácticas inclusivas (Ainscow, 2025).

IV. Buenas prácticas en políticas de educación inclusiva

4.1. Políticas de otros países

Una buena práctica sobre una política integral de educación inclusiva es el sistema de educación especial en **Ontario, Canadá**. De acuerdo con el Ministerio de Educación de Canadá (s.f.), este está diseñado para estudiantes desde el jardín de infantes hasta de educación media superior de escuelas públicas e integra una amplia gama de apoyos, programas y servicios interinstitucionales. Al realizar una breve revisión de los contenidos que explican las diversas estrategias para la educación inclusiva se identificó que:

- La Ley de Educación, exige que toda junta escolar mantenga un *plan de educación especial*, este está a disposición del ministerio de educación y es de acceso público. Además, el plan incluye la coordinación con otros ministerios o agencias.⁶
- Existen los Comités de Identificación, Colocación y Revisión; estos organismos evalúan las capacidades de las y los alumnos con condiciones diversas para determinar los servicios y programas de apoyo más adecuados, formalizados en un *Plan de Educación Individual*. Además, trabajan en colaboración con padres, docentes y personal directivo y, las decisiones se someten a revisiones anuales obligatorias para garantizar que la educación evolucione conforme a las fortalezas y requerimientos actuales del estudiante.⁷
- El Plan de Educación Individual, es un documento de trabajo desarrollado con el personal escolar que funciona como un plan de aprendizaje personalizado. El IEP define las adaptaciones, modificaciones de programas y servicios de apoyo que la o el estudiante requiere específicamente. el mapa identifica los obstáculos específicos

⁶ Para más información, sobre los *Estándares para los planes de educación especial de las juntas escolares*, puede consultarse la liga: <https://www.ontario.ca/document/special-education-ontario-policy-and-resource-guide-kindergarten-grade-12/part-b-standards>

⁷ Para más información, sobre los *Comités de identificación, ubicación y revisión*, puede consultarse la página: <https://www.ontario.ca/page/identifying-students-special-education-needs#section-1>

de cada estudiante y marca los puentes y herramientas necesarios para que todos puedan llegar al mismo destino educativo.⁸

- Los Servicios de Apoyo y Transición, consisten en atender al estudiante a través de un equipo multidisciplinario que puede incluir asistentes educativos, psicólogos y terapeutas. Además, es obligatorio que las y los estudiante tengan un *plan de transición*, el cual es una estrategia para asegurar que los cambios entre las distintas etapas de la vida escolar sean fluidos y coherentes con sus metas.⁹
- Se cuentan con los servicios de intervención temprana y necesidades especiales, cuyo objetivo es facilitar la identificación temprana de infantes con discapacidad o condiciones diversas, antes de su ingreso al sistema escolar. Tiene programas específicos para las diversas condiciones, incluyendo la condición del espectro autista, y se basan en la vigilancia del desarrollo del infante y la coordinación de diversos servicios (como rehabilitación o terapias). Además, existe la figura de *Coordinador de Planificación de Servicios*, cuya función es ser un enlace entre los distintos servicios de atención para asegurar el flujo de información y trabajar con las juntas escolares para planificar la transición del infante a la escuela (informando sobre requisitos de accesibilidad o modificaciones necesarias).¹⁰
- Existe una relación directa con el sector salud para brindar servicios que faciliten la integración de las infancias con necesidades diversas de salud en el sistema educativo regular.¹¹
- Cabe precisar que existen una gama de entornos educativos según la necesidad del estudiante, que incluyen la inclusión a un aula regular con diversos niveles de apoyo (indirecto, asistencia de recursos o asistencia con retiro parcial). Aunque también

⁸ Puede consultarse más información sobre el *Plan Educativo Individual* en: <https://www.ontario.ca/document/special-education-ontario-policy-and-resource-guide-kindergarten-grade-12/part-e>

⁹ Puede consultarse más información sobre el *Plan de transición* en: <https://www.ontario.ca/document/special-education-ontario-policy-and-resource-guide-kindergarten-grade-12/transition>

¹⁰ Para más información, sobre los *Servicios de intervención temprana y necesidades especiales*, puede consultarse la página: <https://www.ontario.ca/document/special-education-ontario-policy-and-resource-guide-kindergarten-grade-12/early> o <https://www.ontario.ca/document/special-education-ontario-policy-and-resource-guide-kindergarten-grade-12/part-c-early>

¹¹ Puede consultarse más información sobre los Servicios de apoyo a la salud escolar en: <https://www.ontario.ca/document/special-education-ontario-policy-and-resource-guide-kindergarten-grade-12/school-health>

existen clases de “educación especial”, en donde la proporción de estudiantes se ajusta a diversas condiciones, y la o el estudiante puede estar de forma parcial en esta clase y el aula regular o a tiempo completo.¹²

Otro caso es el de **Chile**, este país constituye un caso de buena práctica pertinente para la política de educación inclusiva debido a que, al igual que México, no opta por un modelo de inclusión universal en todas las instituciones de educación. Sin embargo, El *Programa de Integración Escolar* (PIE), opera bajo un enfoque de trabajo colaborativo en la gestión pedagógica y los establecimientos que deciden adscribirse y cumplen con ciertos requisitos normativos y administrativos que permiten la evaluación y monitoreo de la política (Ministerio de Educación de Chile, 2016). Además, esta iniciativa presenta una meta clara hacia la cual la comunidad escolar tiene que avanzar en la construcción de:

un espacio inclusivo que visibiliza, reconoce y valora a cada uno de sus estudiantes, desde sus diferencias y particularidades, donde todos y todas participan, desde una visión común que orienta el quehacer educativo de una colectividad que dialoga permanentemente con las familias y, sobre todo, desde una comunidad que está siempre aprendiendo, a fin de aportar a la formación de ciudadanos integrales para un país socialmente menos segregado y fragmentado (Ministerio de Educación de Chile, 2016, p. 13).

El PIE cuenta con tres etapas operacionales (antes, durante y después de la incorporación de estudiantes con condiciones diversas) que pueden relacionarse con las fases de planificación, ejecución y evaluación del programa. Estas etapas consisten, a grandes rangos, en:

- Etapa de planificación: El PIE del establecimiento debe declarar sus propósitos y crear un Plan de Mejoramiento Educativo, articulado con el Proyecto Educativo Institucional, y planificar una evaluación diagnóstica integral del estudiantado. Además, se deben realizar estrategias de información y sensibilización hacia toda la

¹² Para más información puede consultar la “decisión de colocación” en la siguiente página: <https://www.ontario.ca/document/special-education-ontario-policy-and-resource-guide-kindergarten-grade-12/identification>

comunidad educativa y preparar las condiciones pedagógicas y de infraestructura necesarias para la atención de las diversidades.

- Etapa de ejecución: el establecimiento debe asegurar profesionales idóneos según los diagnósticos del estudiantado con condiciones diversas; la jornada escolar de cada estudiante y planificar el uso de los recursos especializados y tecnológicos necesarios.
- Etapa de evaluación: Al finalizar cada año, el establecimiento debe elaborar un informe que detalle las acciones realizadas y los avances de los estudiantes. También, deben rendir cuentas por el uso de los recursos.

Sobre el financiamiento, si el PIE es aprobado por el Ministerio de Educación, el estado otorga una “Subvención de Educación Especial”, por estudiante, aproximadamente tres veces mayor a la subvención regular (Ministerio de Educación de Chile, 2016, p. 29).

Chile dispone del Decreto N° 83/2015, que establece criterios y orientaciones para la flexibilización y diversificación de la enseñanza, de modo que el currículum pueda ser accesible para todo el estudiantado y alineado con principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (Ministerio de Educación de Chile, 2015). Así como, del Decreto N° 67 de 2018, que regula los criterios y orientaciones de evaluación, calificación y promoción, incorporando el acompañamiento pedagógico como un elemento central del proceso evaluativo. Este decreto busca superar modelos estandarizados y punitivos de evaluación, estableciendo que las decisiones sobre promoción deben considerar el progreso individual del estudiante, los apoyos brindados y las trayectorias de aprendizaje (Ministerio de Educación de Chile, s.f.-a).

Existe la *Ley del Trastorno del Espectro Autista* para “promover un abordaje integral de dichas personas en el ámbito social, de la salud y de la educación, y concientizar a la sociedad sobre esta temática” (Ministerio de Educación de Chile, s.f.-b, párr. 1). Derivado de esta Ley, se creó la *respuesta educativa y acompañamiento emocional del estudiantado autista*. Este documento técnico detalla la implementación de la Ley de Autismo y establece un marco normativo y pedagógico para garantizar una educación inclusiva; articula diversas estrategias de acompañamiento emocional y ajustes curriculares, destacando diversas herramientas con las que cuenta el país. También, aborda estrategias para la participación de las familias en los

procesos educativos inclusivos y modelos comprensivos de las necesidades de apoyo de la comunidad CEA, destacando el modelo biopsicosocial y ecológico (Ministerio de Educación de Chile, s.f.-c).

4.2. Ingredientes para la inclusión

Echeita (2025), en el prólogo del libro *un giro inclusivo para la equidad*, recopila una lista de recomendaciones y buenas prácticas básicas para mejorar la educación inclusiva:

- El personal docente debe adoptar una actitud reflexiva permanentemente sobre las prácticas, factores y condiciones escolares.
- “Aprender a crear y sostener actitudes de colaboración, cooperación y ayuda mutua” (p.13), pues la inclusión educativa es un aprendizaje social.
- Ir “más allá de la escuela” (p. 13), es decir, la disposición a colaborar debe abarcar familias, otras instituciones escolares u otros actores educativos.
- Entender que “todos los estudiantes importan e importan por igual” (p.13).
- Dado que la educación inclusiva es un proceso, la escuela debe ser una organización que aprende; conocer sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Por lo tanto, debe tener “buenos canales de información y participación de la comunidad educativa para el análisis, la planificación del proceso y la toma de decisiones, así como esquemas de formación y desarrollo profesional ágiles” (p. 14).
- El personal directivo debe tener un liderazgo que permita crear y sostener la innovación.
- La educación inclusiva es una meta interminable, no hay una meta que alcanzar para luego descansar. Por lo tanto, es importante visibilizar las “fuerzas de la exclusión” (pp. 14-15) que operan sobre las escuelas y la sociedad.

Ainscow (2025, pp. 25-30), en el mismo libro, también brinda una serie de ingredientes que ayudan a las escuelas a llegar a todas y todos los estudiantes:

- Utilizar las prácticas y los conocimientos existentes como puntos de partida.
- Ver las diferencias como oportunidades de aprendizaje y no como problemas que hay que solucionar.

- Examinar los obstáculos a la participación de las y los alumnos.
- Utilizar de manera eficiente los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje.
- Desarrollar un lenguaje de práctica entre el personal docente.
- Crear condiciones en las escuelas que fomenten un cierto grado de asunción de riesgos.

El análisis de las buenas prácticas internacionales de Ontario, Canadá y Chile, junto con los "ingredientes" para la inclusión proporciona un referente sobre cómo operativizar la inclusión mediante planes personalizados, coordinación interinstitucional y marcos normativos flexibles. Esta información es de gran utilidad no para la "importación de soluciones predeterminadas", sino como insumos de aprendizaje para las estrategias de intervención que se desarrollan en México, así como para reflexionar y hacer una crítica constructiva sobre la eficiencia y eficacia de estas en la eliminación de las barreras que enfrentan los estudiantes más vulnerables.

El capítulo V, parte de los conocimientos adquiridos de estos modelos, así como de los adquiridos sobre Gestión Pública para brindar una serie de recomendaciones que favorezcan la implementación de la educación inclusiva.

V. Recomendaciones para la política pública

Los resultados de la investigación sugieren que la política de educación inclusiva se ha centrado en adoptar leyes y marcos normativos que regulen la política, sin tener la capacidad operativa para ejecutarlas. Por ello, el sistema educativo no debe centrarse en "cumplir la norma", sino en cerrar la brecha entre el de *jure* (lo legal) y el de *facto* (lo que ocurre en el aula).

La tabla 5.1 presenta un resumen de los retos y desafíos identificados a partir del cuestionario dirigido a la comunidad docentes del estado de Guanajuato y los conocimientos y experiencias de las personas que participaron en las entrevistas semi estructuradas. Estos, en conjunto, sugieren una serie de señales que evidencian que la política se encuentra en una trampa de capacidades (Andrews et al., 2017). Según los autores, esta trampa describe un fenómeno en el cual los Estados se encuentran atrapados en un bajo nivel de capacidad institucional que les limita implementar la política pública, de manera que el Estado funciona como si ejecutara leyes modernas y profundas, pero con poco desempeño real, es decir simula la capacidad de construir la política.

En el caso de la política de educación inclusiva en Guanajuato, las NNA con alguna discapacidad están siendo incluidos en las escuelas regulares, aunque aún faltan según las estadísticas presentadas, y todavía hay estudiantes y docentes que necesitan y no reciben apoyo por parte de las USAER. Los resultados del cuestionario dirigido al personal docente indican que aún existe incertidumbre y desconocimiento sobre cómo poner en práctica el amplio marco normativo, aunado a las inadecuadas repercusiones que se han heredado de los modelos de atención para las personas con discapacidad y la debilidad institucional de las USAER, creadas para orientar y acompañar esta política.

Tabla 5.1. Retos y desafíos en la implementación de la educación inclusiva.

Categoría	Reto / desafío
Institucionales y estructurales	Desigualdad territorial y baja cobertura: Existe una marcada exclusión en la accesibilidad en zonas rurales y de alta marginación. En Guanajuato, las USAER solo atienden al 6% de los preescolares y al 16.2% de las primarias públicas, dejando comunidades y zonas periféricas sin servicios especializados.

	Inconsistencias normativas y burocráticas: El personal docente enfrenta incertidumbre debido a la ambigüedad o generalidad de las normas, lo que dificulta su interpretación y aplicación en rutinas cotidianas.
Recursos y Formación Docente	Escasez de personal especializado: Existe una falta de docentes formados en educación inclusiva que brinden orientación y apoyo a los docentes regulares.
	Falta de capacitación continua: Una quinta parte de los docentes no cuenta con ninguna formación en inclusión, y la mayoría solo posee conocimientos básicos que consideran insuficientes para atender la diversidad en el aula.
	Carencia de materiales adaptados: El 80% de los docentes manifiesta no tener acceso a recursos indispensables para la implementación de la educación inclusiva como pictogramas, cajas sensoriales, audiolibros o tableros de comunicación.
Condiciones Laborales y de Gestión Escolar	Sobrecarga de trabajo y tiempo insuficiente: La carga administrativa y pedagógica impide que el docente brinde la atención individualizada que requieren los estudiantes con condiciones diversas.
	Grupos sobresaturados: El tamaño excesivo de los grupos se identifica como una barrera crítica para aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y respetar los ritmos individuales.
	Liderazgo y redes de apoyo débiles: Existe una falta de comunicación fluida por parte de las direcciones escolares, e incluso se reportan instrucciones de los mandos altos que contradicen la normativa de inclusión. Además, se carece de espacios para que los docentes intercambien buenas prácticas.
Barreras Socioculturales e Ideológicas	Persistencia del capacitismo y estereotipos: Prevalecen conductas discriminatorias que subestiman las capacidades de los niños con CEA, viéndolos como "niños problema" o personas que no pueden integrarse socialmente.
	Resistencia al cambio: Los docentes, acostumbrados a sistemas estandarizados, enfrentan temores ante lo "desconocido" de la inclusión, lo que genera una resistencia a modificar sus prácticas pedagógicas tradicionales.
	Sesgo de confirmación negativo: Los resultados del cuestionario dirigido al personal docente revelaron que las y los maestros con experiencia previa con estudiantes CEA a veces desarrolla actitudes más escépticas hacia la inclusión debido a la frustración por la falta de apoyos y recursos.
	Prejuicio del "ritmo del grupo": Existe la creencia arraigada de que las adaptaciones para un solo estudiante pueden afectar negativamente el avance del resto de la clase.
Desafíos en la Identificación y el Diagnóstico	Diagnóstico tardío: En México, el diagnóstico de CEA puede tardar un promedio de 33 meses, lo que impide una intervención temprana vital para el neurodesarrollo (Zavaleta et al., 2018).
	Brecha de género en la identificación: Las estadísticas muestran que se identifican y atienden significativamente a menos niñas que niños, lo que sugiere un sesgo en los procesos de detección de niñas con condiciones diversas.
	Resistencia familiar: Muchos docentes señalan la negación de las familias a aceptar un diagnóstico o a colaborar en el proceso educativo, lo que rompe la red de apoyo necesaria para el estudiante.
	Desconexión con el sector salud: el modelo actual se enfoca en la eliminación de las barreras en el acceso, los aprendizajes y la participación en el entorno; dificultando la colaboración interinstitucional para diagnósticos integrales.
Permanencia y seguimiento de	Carencia de un sistema de seguimiento: Se observó que una proporción significativa de alumnos que recibían apoyo de las USAER en primaria no parecen ser absorbidos por el

la población objetivo	nivel de secundaria, lo que evidencia una tasa alta de rezago y abandono en esta transición.
	Falta de indicadores institucionales: a diferencia de otros sectores como la "educación indígena", las estadísticas de "educación especial", elaboradas por la SEP, no calculan indicadores de eficiencia terminal, abandono escolar o reprobación.

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado a la comunidad docente y la información obtenida de las entrevistas semi estructuradas.

es improbable que se consiga cambiar los resultados de los alumnos más vulnerables a menos que se produzcan cambios en las actitudes, concepciones y acciones de los adultos. Por lo tanto, el punto de partida debe estar en los profesionales: ampliar su capacidad de imaginar lo que podría lograrse y aumentar su sentido de la responsabilidad para conseguirlo. Esto también puede implicar abordar los supuestos negativos, la mayoría de las veces relacionados con las expectativas sobre determinados grupos de alumnos, sus capacidades y comportamientos (Ainscow, 2025, p. 106).

La construcción de capacidades es la principal recomendación de esta tesina, para hacerlo Andrews et al. (2017), establecen “cuatro ingredientes”:

1. Partir de problemas reales y genuinos, es decir, definir soluciones locales para problemas locales y no centrarse en la importación de soluciones predeterminadas (o "mejores prácticas" externas). Esto con el fin de generar interés por parte de los actores involucrados en la política en resolver la problemática local.
2. Impulsar la desviación positiva: Consiste en crear y proteger espacios dentro de las organizaciones que fomenten la experimentación y la búsqueda de desviaciones positivas. Esto implica identificar y difundir prácticas que ya funcionan en el contexto local, pero que no son normadas, permitiendo que las soluciones surjan desde dentro del sistema.
3. Prueba, aprende, itera, adapta: Este ingrediente promueve el aprendizaje activo experiencial mediante ciclos cortos de retroalimentación. En lugar de planes rígidos a largo plazo, se utilizan iteraciones experimentales donde se toman medidas, se reflexiona sobre lo que funcionó y lo que falló, y se adapta la siguiente acción basándose en la evidencia obtenida en tiempo real.

4. Escalar mediante la difusión: Para que el cambio sea sostenible, se debe involucrar a conjuntos amplios de agentes a través de múltiples sectores y niveles. La construcción de capacidades a escala no ocurre por mandatos verticales ("explosiones"), sino a través de la difusión de prácticas exitosas y el compromiso de múltiples actores que aseguran que las reformas sean legítimas y políticamente viables.

Estos cuatro ingredientes son el sustento para la metodología de *Adaptación Iterativa Orientada a Problemas* (PDIA), desarrollada por los mismos autores (Samji et al., 2018). **Este enfoque es pertinente para la política de educación inclusiva porque reconoce la complejidad del problema y el alto nivel discrecional y contextual que se requiere para implementar la política**, ya que, exige que el personal docente interprete y traduzca principios generales en decisiones pedagógicas situadas, frente a la diversidad concreta de cada estudiante y aula. En este sentido, la PDIA se ajusta a la naturaleza del problema al rechazar soluciones estandarizadas y centralizadas, y al priorizar procesos iterativos de resolución de problemas definidos desde la práctica. Además, en lugar de replicar modelos externos, la PDIA orienta la acción pública a identificar brechas de desempeño efectivas — como el desconocimiento de los ajustes razonables o la falta de apoyos y recursos — y a construir respuestas graduales basadas en el conocimiento tácito que emerge de la práctica docente cotidiana.

Además, **el PDIA es pertinente porque la metodología se desarrolla desde adentro de las instituciones, lo cual brinda la oportunidad de construir legitimidad sobre las soluciones propuestas, coordinar actores y atender el problema de acción colectiva que subyace a esta política**. Esta legitimidad es relevante para sobrellevar la persistencia de barreras ideológicas, prácticas capacitistas y resistencias organizacionales porque las soluciones no se imponen como mandatos externos, sino que emergen de la experiencia cotidiana del personal educativo y de su interacción con los estudiantes y las familias. Al involucrar a los actores escolares en la identificación de los problemas y en la experimentación de respuestas, la metodología favorece procesos de apropiación institucional, reduce la percepción de la inclusión como una carga individual y permite redistribuir responsabilidades entre la comunidad educativa.

Asimismo, la metodología PDIA propone transitar de la intervención actual para solucionar el problema (el *status quo*) a la práctica de “desviación positiva”, la cual permite identificar y escalar prácticas locales exitosas desarrolladas por docentes o escuelas que, con recursos similares o incluso inferiores, logran procesos inclusivos efectivos, desmontando las narrativas negativas hacia la inclusión.

La recomendación concreta consiste en adoptar la metodología PDIA como enfoque operativo para generar soluciones locales y contextualmente viables a los retos y desafíos de la educación inclusiva. Este proceso parte de la deconstrucción del problema público —tal como se desarrolla en la tesina— con el fin de identificar múltiples puntos de intervención, en lugar de asumir una única causa o solución. En una primera etapa, se propone analizar la práctica existente para comprender qué se está haciendo actualmente en las escuelas, qué prácticas funcionan parcialmente y por qué otras fracasan frente a la diversidad del alumnado. De manera complementaria, se busca activar la práctica latente, es decir, aquellas ideas, saberes y capacidades que el personal docente ya posee, pero que no han emergido por falta de incentivos, reconocimiento o espacios institucionales para su desarrollo. Un componente central es la identificación de desviaciones positivas: personal docente o escuelas que, operando bajo las mismas restricciones de recursos, han logrado avances significativos en inclusión. Estas experiencias deben ser visibilizadas, sistematizadas y difundidas como referentes legítimos. Finalmente, las mejores prácticas externas pueden incorporarse únicamente como insumos de aprendizaje, siempre que sean traducidas y adaptadas de forma rigurosa a la realidad política, administrativa y cultural del contexto local (Samji et al., 2018; Andrews et al., 2017).

La implementación del PDIA, entre otros aspectos, requiere crear un espacio de diálogo, reflexión y confianza, que proteja la experimentación para impulsar la innovación de estrategias pedagógicas inclusivas. Para ello, los liderazgos educativos son fundamentales para proteger y respaldar dichas estrategias, así como la conformación de coaliciones (redes de colaboración) entre los distintos actores involucrados en la política, de distintos niveles del sistema educativo y sectores, que compartan riesgos y legitimen el proceso.

El PDIA es similar a los procesos de investigación-acción colaborativa (Ainscow, 2025), que se fundamenta en la idea de que el conocimiento necesario para el cambio está distribuido entre los distintos actores educativos, por lo tanto, deben asumir un rol activo como co-investigadores críticos para comprender y desarrollar prácticas inclusivas. Para utilizar los procesos de investigación colaborativa el autor sugiere partir de un análisis sobre “cómo las practicas existentes pueden estar actuando como barreras para la participación y el aprendizaje” (p. 108). Por lo tanto, el personal docente debe mantener una actitud reflexiva sobre su trabajo. Al igual que el PDI, se recomienda crear un equipo pequeño para analizar el contexto sobre las barreras que enfrenta el estudiantado vulnerable; recoger evidencias y darles sentido para identificar áreas de desarrollo (intervención); identificar y compartir buenas prácticas para avanzar implicando a todos los actores y dar seguimiento a los progresos que se logren.

En resumen, para salir del estancamiento de la política se recomienda, intervenir en los problemas reales de la implementación de la educación inclusiva, **enfocándose en una transición gradual basada en el aprendizaje de las experiencias y en la identificación de desviaciones positivas dentro de sus propias escuelas.** Para ello, es esencial “aprovechar el poder de la colaboración como medio para lograr la equidad” (Ainscow, 2025, p. 89).

Como recomendaciones generales, se comparten las siguientes reflexiones:

- **La política pública debe ser evaluada por su capacidad de eliminar las barreras que enfrentan los grupos más vulnerables.** Esto con el objetivo de evidenciar a la educación inclusiva como un derecho fundamental para el desarrollo humano y de capacidades de las personas con discapacidad. Esta recomendación implica desarrollar y calcular indicadores educativos propios para el estudiantado atendido por las USAER, como la tasa de abandono, información sobre el rezago y las capacidades adquiridas, datos desagregados por género, información de seguimiento de su transición por los distintos niveles del sistema educativo.
- **Institucionalizar el valor de la *responsividad* en la comunidad docente y el personal directivo de las escuelas.** Según Stivers (1994), este concepto que hace referencia a la capacidad ética y práctica basada en la escucha activa y la

reciprocidad, para reaccionar de forma rápida, apropiada y empática ante las necesidades de la ciudadanía. Permite a las y los servidores públicos escuchar voces que han sido ignoradas, creando un "espacio público" compartido donde la ciudadanía tiene un impacto real en las prioridades. Stivers sostiene que el escuchar con habilidad permite a las y los funcionarios ver el mundo desde una posición que no es la propia, fomentando la compasión y el reconocimiento de la diferencia como esencia de la democracia, no como un obstáculo.

En este sentido, se deben implementar mecanismos o canales de comunicación para escuchar las “voces desatendidas”; el estudiantado con alguna discapacidad y con condiciones diversas, así como sus familias. **El rol de las y los funcionarios públicos, como lo son la comunidad docente, el personal directivo y las autoridades educativas, es servir y co-crear valor, priorizando los valores democráticos y la ciudadanía sobre la eficiencia del mercado** (Denhardt & Denhardt, 2015).

- Impulsar mecanismos y estrategias con un enfoque de “gestión pública colaborativa”, este “es el proceso de facilitar y operar en acuerdos multiorganizativos para resolver problemas que no pueden ser resueltos o fácilmente resueltos por organizaciones individuales” (Denhardt & Denhardt, 2015, p. 672). En particular, se debe fomentar un liderazgo compartido y flexible, donde las autoridades educativas y el personal directivo actúen como facilitadores de redes de gobernanza que incluyan a sectores de salud, educación y sociedad civil.
- Cuando la composición de una institución refleja las características de la población que atiende (representación pasiva), se genera una representación simbólica que incrementa la confianza, la legitimidad y la voluntad de los ciudadanos para colaborar con el gobierno, por ello, es necesaria la presencia de personal que refleje la diversidad de la población en las instituciones (Ricucci & Van, 2017). Aplicando esta teoría a la educación inclusiva, se recomienda aumentar la representación de docentes, personal directivo y autoridades que pertenezcan a los grupos históricamente discriminados, en particular con trayectorias vinculadas a la discapacidad y las neurodivergencias.

Algunas recomendaciones particulares para resolver retos y desafíos concretos son:

- Emitir lineamientos operativos sobre temas que generen tensiones entre los actores involucrados en la política. Por ejemplo, al analizar las respuestas del cuestionario a la comunidad docente, frecuentemente se repite el reto de: "resistencia de las familias a aceptar las condiciones", y lo difícil que es el primer acercamiento de las y los docentes con las familias cuando se detecta que una niña o un niño necesidades educativas diversas. Ni el personal docente está preparado para comunicar este señalamiento ni las familias para afrontarlo de manera aislada, por ello, se sugiere transformar la experiencia en una que venga brindada por un acompañamiento.

La propuesta es, contar con un protocolo para comunicar a las familias, de manera colectiva, la posible necesidad de apoyo de su hija o hijo. Esta propuesta debe incluir un espacio de diálogo con las familias de los posibles infantes con condiciones diversas, al inicio de cada ciclo escolar, para explicarles la estrategia a seguir, en conjunto, para apoyar a sus hijas e hijos en el proceso de diagnóstico y canalización a los SEE requeridos. Esta estrategia debe incorporar redes de apoyo entre familias, un acompañamiento psico-emocional especializado, información sobre instituciones de salud o establecer directamente con el sector salud un canal de colaboración, entre otros recursos que faciliten este proceso.

- Ante el reto de fortalecer la formación y capacitación docente en temas generales de educación inclusiva, pero también en estrategias y prácticas inclusivas puntuales, se sugiere incorporar a las estrategias de formación docente continua:
 - El modelo de microcredenciales, que brinden contenidos breves y evaluables sobre estrategias concretas, como las mencionadas en el cuestionario dirigido al personal docente de educación básica, como en la aplicación de ajustes razonables o del Diseño Universal para el Aprendizaje.
 - El modelo de coaching pedagógico entre colegas pares y basado en casos reales.

5.1. Conclusiones

La educación inclusiva se revela como un ejercicio artesanal, en el cual no existe una receta única ni soluciones estandarizadas que puedan aplicarse mecánicamente. Cada situación es singular y exige pericia, habilidades profesionales, conocimientos teóricos y una lectura del contexto para encontrar la mejor respuesta posible con los recursos disponibles. No obstante, esta lógica artesanal no debe derivar en arbitrariedad ni en prácticas que vulneren el derecho del estudiantado con alguna discapacidad, como la Condición del Espectro Autista, de recibir una educación que sea inclusiva y de calidad. Por el contrario, el centro de toda decisión debe estar en el estudiante, en su desarrollo, en sus aprendizajes y en su dignidad.

Esta tesina sostiene que la implementación de la educación inclusiva no puede entenderse únicamente como un problema técnico-pedagógico, sino como un desafío colectivo, en este sentido, compartir conocimientos, experiencias y prácticas inclusivas es una condición necesaria para construir criterios comunes sobre qué se entiende por inclusión y para reducir las incertidumbres, la desinformación y las ideologías capacitistas que rodean a la política.

Con base en los resultados de este ejercicio, deja en claro que la educación inclusiva no es simplemente un mandato legal o un conjunto de normas escritas; es una realidad que se construye y se transforma diariamente en el aula a través de la labor del personal docente. Sin embargo, para que la inclusión sea efectiva, esta no puede depender únicamente del esfuerzo individual del docente; requiere de una estructura y cultura organizacional que brinde respaldo real, incluyendo recursos materiales, claridad en las normas y redes de apoyo sólidas. Es fundamental escuchar a los diversos actores que integran las comunidades educativas y utilizar sus recursos y conocimientos para hacer frente a las barreras y generar soluciones innovadoras que permitan transitar de una inclusión "en papel" a una transformación pedagógica y cultural en beneficio del estudiantado con condiciones diversas.

Aunque los datos estadísticos mostraron un estancamiento de la política y los resultados del cuestionario evidenciaron la persistencia de conductas discriminatorias y contrarias a la inclusión; a lo largo de este proceso de investigación, también tuve la oportunidad de conocer docentes y personas dentro de los entornos educativos interesados en ofrecer una educación de calidad e inclusiva para las niñas y niños con discapacidad y con la Condición del

Espectro. Se identificó un mayor reconocimiento y aceptación de las necesidades de este grupo vulnerable, lo cual fue una experiencia satisfactoria, considero que ya no sólo las personas cercanas a las discapacidades son quienes impulsan la política de educación inclusiva; cada vez hay mayor sensibilidad, compromiso y capacidad de agencia para exigir cambios institucionales en favor de la política. Por ello, creo que se debe aprovechar estas voluntades para impulsarlos como agentes de cambio en sus comunidades.

Aún se requiere homologar el significado de inclusión educativa, ampliar las redes de apoyo y colaboración, entre otras acciones enfocadas en cerrar las brechas territoriales, de género y socioeconómicas que existen en el acceso, participación y en los aprendizajes de las personas con discapacidad y CEA. Comprendo que la política atiende un problema complejo, pero la inclusión es necesaria para construir una sociedad más humana, en la que todas y todos seamos reconocidos y valorados por igual. Una sociedad donde nadie tenga que esconder sus diferencias para ser aceptado y donde la diversidad no sea motivo de exclusión, sino una oportunidad para aprender unos de otros, en todos los sentidos. Pensar la educación inclusiva desde esta perspectiva también implica dignificar la calidad de vida de quienes históricamente han sido excluidos.

Se requiere que la educación inclusiva deje de ser un ideal normativo y se convierta en una experiencia real de equidad, justicia y valor público en las aulas porque, las escuelas se configuran como un espacio privilegiado para trasladar el principio de la inclusión y la equidad a toda la sociedad.

Referencias

- Acuña, L., Mérida, Y. y Villaseñor, A. (2016, 17 de febrero). Trastorno del Espectro Autista e Inclusión Educativa en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: ¿Reto posible para a USAER? *Revista nacional e internacional de Educación inclusiva*, 9(1), 278-291. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/86/83>
- Ainscow, M. (2025). *Un giro inclusivo a la equidad*. Narcea, S.A.
- Anatolievna, E. (2020). Inclusión de los niños con capacidades diferentes en escuelas regulares en México: propósitos y realidad. *Andamios Revista de Investigación Social*, 17(43), 249-270. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.774>
- Andrews, M., Pritchett, L. y Woolcock, M. (2017). *Building State Capability. Evidence, Analysis, Action*. Oxford University press.
- Anguiano, M. y Lay, I. (2017). *Guías para la Educación Inclusiva: Escuela Inclusiva y Condición del Espectro Autista*. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. https://cursos.conapred.org.mx/Edu_Inclusiva/docs/Biblioteca%20digital/GuiaCEA.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2025). *Anuarios Estadísticos de la Educación Superior*. <https://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Autism speaks. (s.f.). *Niveles de autismo*. Consultado el 22 de enero de 2026. <https://www.autismspeaks.org/niveles-de-autismo>
- Banco Mundial. (2021, 2 de diciembre). *La inclusión de las personas con discapacidad, clave para el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe* [comunicado de prensa]. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/12/02/la-inclusion-de->

las-personas-con-discapacidad-clave-para-el-desarrollo-sostenible-de-america-latina-y-el-caribe

Banco Mundial. (2024, 25 de marzo). *Educación. Panorama general*.
[https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#:~:text=A%20nivel%20mundial%2C%20los%20ingresos,adicional%20de%20escolarizaci%C3%B3n%20\(i\)](https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#:~:text=A%20nivel%20mundial%2C%20los%20ingresos,adicional%20de%20escolarizaci%C3%B3n%20(i))

Barros, D. (2023, 3 de diciembre). *Estos famosos fueron diagnosticados con Asperger, síndrome que también tendría el presidente Gustavo Petro*. Infobae.
<https://www.infobae.com/colombia/2023/09/04/estos-famosos-fueron-diagnosticados-con-asperger-sindrome-que-tambien-tendria-el-presidente-gustavo-petro/>

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP]. (2023). *Manual de lenguaje inclusivo*.
https://desarrollosustentable.buap.mx/sites/default/files/M_Lenguaje_Inclusivo.pdf

Castillo, N. (2019). Educación Inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias. *Praxis educativa*, 23(3), 1-11. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153161430004/html/>

Castro, P., Pulla, A., Minchala W., W.R. y Moscoso, S. (2024). La atención a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista como componente de la calidad educativa. *Revista de Educación Inclusiva* 1(17), 301-314.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/898/761>

Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades [CDC]. (2023, 23 de marzo). *Prevalencia del autismo más alta, según los datos de 11 comunidades de la Red de ADDM* [comunicado de prensa].
https://www.cdc.gov/spanish/mediosdecomunicacion/comunicados/p_autismo_032323.html

- Consejo Nacional de Población [CONAPO]. (2021, 4 de octubre). *Índices de marginación 2020*. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>
- Cooc, N. (2019). *Teaching students with special needs: International trends in school capacity and the need for teacher professional development*. *Teaching and Teacher Education*, 83, 27-41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.021>
- Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Denhardt, J. y Denhardt R. B. (2015). *The New Public Service Revisited*. *Public Administration Review* 75(5), 664-672. <https://doi.org/10.1111/puar.12347>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa [DGPPyEE] de la SEP. (s.f.). *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*. Consultado el 21 de enero de 2026. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Dunn, W. (2018). Monitoring Observed Policy Outcomes. En W. Dunn, *Public Policy Analysis. An Integrated Approach* (pp. 250-319). Routledge.
- Dussauge, M., Cejudo, G. y Pardo, M., (2018). *Las burocracias a nivel de calle. Una antología*. CIDE.
- Echeita, G. [Plena inclusión]. (2020a, 25 de junio). Gerardo Echeita nos habla de Educación inclusiva. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=lzr1zHAXYGE>
- Echeita, G. (2020b). *Educación inclusiva. Sueño de una noche de verano*. Editorial Octaedro, S.L.
- Echeita, G. (2022, 23 de mayo). *Educación inclusiva es hablar de todo el alumnado y no únicamente de un determinado grupo de estudiantes*. Tekman. <https://www.tekmaneducation.com/echeita-educacion-inclusiva/#:~:text=Gerardo%20Echeita:%20%C2%ABEducaci%C3%B3n%20inclu>

siva%20es,su%20entrevista%20y%20el%20webinar!&text=Gerardo%20Echeita%20es%20un%20reconocido,alumnos%20con%20las%20mismas%20oportunidades

Echeita, G. (2025). Prólogo. En M. Ainscow, *Un giro inclusivo a la equidad* (pp. 11-17). Narcea.

Figueroa, E., (2019). Aulas inclusivas. Experiencias prácticas. *Perfiles Educativos*, *XLI*(164), 202-207. <https://doi.org/10.14482/INDES.30.1.303.661>

Fombonne, E., Marcin, C., Manero, A. y Bruno, R. (2026). Prevalence of autism spectrum disorders in Guanajuato, Mexico: The Leon survey. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*(5). DOI:10.1007/s10803-016-2696-6

Gerardo Gaya. [Cámara de Diputados – H. Congreso de la Unión]. (2020, 30 de marzo). EN VIVO / Iluminación de Frontispicio por la Concientización sobre el Autismo [Video adjunto]. Facebook.
<https://www.facebook.com/camaradediputados/videos/227640026598979>

Gobierno de México. (s.f.-a). *Profesores de nivel básico*. Consultado el 10 de noviembre de 2025. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/occupation/profesores-de-nivel-basico>

Gobierno de México. (s.f.-b). *Profesores de enseñanza especial*. Consultado el 10 de noviembre de 2025. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/occupation/profesores-en-ensenanza-especial?employSelector1=salaryOption>

Gobierno de México. (s.f.-c). *Publicación "Principales Cifras, Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos"*. Consultado el 15 de enero de 2026. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifrasSEN.aspx>

Gobierno de México. (s.f.-d). *Educación especial*. Consultado el 20 de enero de 2026. <https://educacionespecial.sep.gob.mx/>

Gobierno de México. (s.f.-e). *León*. Consultado el 20 de enero de 2026.
<https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/leon-991103>

Gobierno del Estado de Guanajuato. (2023, 5 de septiembre). *Guanajuato impulsa el fortalecimiento de los servicios de educación especial*.
[https://boletines.guanajuato.gob.mx/2023/09/05/guanajuato-impulsa-el-fortalecimiento-de-los-servicios-de-educacion-especial/#:~:text=Actualmente%2C%20la%20SEG%20brinda%20atenci%C3%B3n,preescolar%2C%20primaria%20y%20secundaria\)](https://boletines.guanajuato.gob.mx/2023/09/05/guanajuato-impulsa-el-fortalecimiento-de-los-servicios-de-educacion-especial/#:~:text=Actualmente%2C%20la%20SEG%20brinda%20atenci%C3%B3n,preescolar%2C%20primaria%20y%20secundaria))

Guajardo, E. (2022). Educación inclusiva y Derechos Humanos: Recortes para entender la discapacidad. En J. Pérez (Ed.), *El derecho a la educación* (pp. 81 - 101). UNAM.
<https://doi.org/10.22201/iisue.9786073063388e.2022>

Hurtado, Y., Mendoza, R. y Viejó, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(2), 98-110.
<https://www.redalyc.org/journal/5746/574660910009/html/#:~:text=Los%20retos%20a%20los%20cuales,educativas%20y%20lograr%20cambios%20significativos>

Ibarra, M. y Cuevas, V. (2025). *Lenguaje incluyente y no sexista*.
<https://web.anuies.mx/publicaciones/lenguaje-incluyente-y-no-sexista/>

Iluminemos por el autismo. (s.f.). *Características del autismo*. Consultado el 07 de diciembre de 2025. <https://iluminemos.org/caracteristicas-del-autismo/>

Ingram, H., Schneider, A. y DeLeon, P. (2010). La construcción social y el diseño de las políticas. En P. Sabatier (ed.), *Teorías del Proceso de las Políticas Públicas* (pp. 99-136). WestView Press.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2012). *Clasificación mexicana de programas de estudios por campos de formación académica*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/metodologias/est/cmpe_2011.pdf

- INEGI. (2020). *Censo de población y vivienda 2020* (Datos abiertos).
https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#datos_abiertos
- INEGI. (2024, 28 de noviembre). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad* [comunicado de prensa].
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2024/EAP_PCD24.pdf
- INEGI. (s.f.-a). *Población con discapacidad, con limitación en la actividad cotidiana y con algún problema o condición mental, por entidad federativa y grupo quinquenal de edad según sexo, 2020*. Consultado el 10 de enero de 2026.
https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Discapacidad_01&bd=Discapacidad
- INEGI. (s.f.-b). *Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas*. Consultado el 30 de noviembre de 2025. <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/denue/default.aspx>
- Jiménez, P. (2025, 18 de febrero). Famosos que han sido diagnosticados con síndrome de Asperger y aquellos que podrían tenerlo. *Excelsior*.
<https://www.excelsior.com.mx/funcion/famosos-que-padecen-sindrome-de-asperger/1700510>
- Iluminemos por el autismo. (2023, 9 de febrero). *Platicaremos con Aitor Larraceleta, autor del blog Las gafas de ver azul, acerca de la inclusión escolar* [Video adjunto]. Facebook.
<https://www.facebook.com/iluminemosporelautismo/videos/1236186630641588>
- Lay, I. (2024, 5 de abril). *Blog: A casi nueve años de la entrada en vigor de la Ley General para la atención y protección a personas con condición del espectro autista*.
<https://iluminemos.org/ley-general-autismo/>
- Ley General de Educación [LGE]. Diario Oficial de la Federación [DOF] 30-09-2019, últimas reformas DOF 07-06-2024 (Mex.).

- Lipsky, M. (2018). Dilemas del individuo en el servicio público. En Mauricio Dussauge (Ed.), *Las burocracias a nivel de calle. Una antología* (pp. 24-37). CIDE.
- Maynard, S. y Portillo, S. (2018). Teoría de la burocracia de nivel de calle. En M. Dussauge (ed.), *La burocracia a nivel de calle. Una antología* (pp. 38-84). CIDE.
- Mejoredu. (2022). *La USAER en voz de sus docentes*.
<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/la-usaer-en-voz-de-sus-docentes>
- Mejoredu. (2024). *La educación inclusiva para una mayor justicia social*.
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/boleti%CC%81n32-2024.pdf>
- Méndez, V. (2023, 10 de noviembre). ¿Qué es de Naoki Higashiga, el autor del bestseller? La razón por la que salto. *Yo También. Discapacidad con todas sus letras*.
<https://yotambien.mx/noticia/naoki-higashida-bestseller-la-razon-por-la-que-salto/>
- Ministerio de Educación de Canadá. (s.f.). *Special education in Ontario Kindergarten to Grade 12 - Policy and resource guide*. Consultado el 3 de enero de 2026.
<https://www.ontario.ca/document/special-education-ontario-policy-and-resource-guide-kindergarten-grade-12>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Diversificación de la enseñanza*.
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Programa de Integración Escolar PIE*.
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/12/Manual-PIE.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (s.f.-a). *Normatividad de evaluación y promoción educación básica*. Consultado el 3 de enero de 2026.
<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/normativa-de-evaluacion-y-promocion-educacion-basica>

Ministerio de Educación de Chile. (s.f.-b). *Ley TEA 21.545 – Trastorno del Espectro autista*. Consultado el 3 de enero de 2026. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/ley-tea-21545-trastorno-del-espectro-autista>

Ministerio de Educación de Chile. (s.f.-c). *Respuesta educativa y acompañamiento emocional del estudiantado autista*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2025/11/RESPUESTA-EDUCATIVA-Y-ACOMPANAMIENTO-EMOCIONAL-Ley-Autismo-21.545.pdf>

Miranda, L., Escamilla, D. y García, E. (2024). Análisis de la importancia de la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 1370-1381. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2341>

Olson, M. (1985). La lógica de la acción colectiva. En Albert Batle (Ed.), *Diez textos básicos de ciencia política* (pp. 203-2020). Ariel. https://ses.unam.mx/docencia/2018II/OlsonMarcur1985_LaLogicaDeLaAccionColectiva.pdf

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2023, 15 de noviembre). *Autismo*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Oxfam. (2019). *El poder de la educación en la lucha contra la desigualdad*. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620863/bp-education-inequality-170919-summ-es.pdf>

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246067>

Peralta, C. (2024, 28 de mayo). Desinformación sobre el autismo provoca diagnóstico tardío. *Universo Sistemas de noticias de la Universidad Veracruzana*.

<https://www.uv.mx/prensa/ciencia/desinformacion-sobre-autismo-provoca-diagnostico-tardio/>

Pérez, J. (2022). Avatares del derecho a la educación de las personas con discapacidad. Análisis desde las políticas públicas. En J. Pérez (Ed.), *El derecho a la educación de las personas con discapacidad* (pp. 53-80). IISUE. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/el-derecho-a-la-educacion-de-las-personas-con-discapacidad.pdf>

Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI* (A. Martín, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2013).

Riccucci, N., y Van, G. (2017). *Representative Bureaucracy: A Lever to Enhance Social Equity, Coproduction, and Democracy*. *Public Administration Review*, 77(1), 21–30.

Secretaría del Bienestar [SEBIEN]. (2025). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2025. 11-Guanajuato. 11030-San Felipe*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/973214/11030_San_Felipe_2025.pdf

Secretaría de Educación de Guanajuato [SEG]. (2018a). *Panorama Educativo de Guanajuato 2018 Educación Básica y Media Superior*. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:c7a98a4d-3cf0-4259-aede-9878ecaed232>

SEG. (2018b). *Guía operativa para los servicios de apoyo de la educación especial*. https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/j4zsk1p7Ei-Gto_Guia_operativa_USAER.pdf

SEG. (2019). *Panorama Educativo de Guanajuato 2019 Educación Básica y Media Superior*. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:22e3e705-749e-45eb-8c5e-b9b4479316f0>

- SEG. (2020). *Panorama Educativo de Guanajuato 2020*.
<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:US:1f7e6820-cf8c-44c6-97ec-c3b434f71df4>
- SEG. (2021). *Panorama Educativo de Guanajuato edición 2021*.
<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:570864c7-0d8a-43d2-a297-e23383adb767>
- SEG. (2022a). *Protocolo para la identificación, evaluación inicial e intervención educativa de NNA con TEA en entornos escolares*.
<https://seggtogob.sharepoint.com/SEG/Difusion/Forms/AllItems.aspx?id=%2FSEG%2FDifusion%2FEducacionInclusiva%2FEspecial%2FProtocolo%20TEA%2Epdf&parent=%2FSEG%2FDifusion%2FEducacionInclusiva%2FEspecial&p=true&ga=1>
- SEG. (2022b). *Panorama Educativo de Guanajuato edición 2022*.
<https://www.seg.guanajuato.gob.mx/SIIE/Documents/DocAnalisis/Panorama2022.pdf>
- SEG. (2023). *Panorama Educativo de Guanajuato edición 2023*.
<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:US:4c12d148-9350-4ab6-b940-930c775aead5>
- SEG. (s.f.-a). *Sistema Integral de Información Educativa*. Consultado el 20 de octubre de 2025.
[https://www.seg.guanajuato.gob.mx/SIIE/SitePages/SIIE.aspx#:~:text=El%20Sistema%20Integral%20de%20Informaci%C3%B3n%20Educativa%20\(SIIE\)](https://www.seg.guanajuato.gob.mx/SIIE/SitePages/SIIE.aspx#:~:text=El%20Sistema%20Integral%20de%20Informaci%C3%B3n%20Educativa%20(SIIE))
- SEG. (s.f.-b). *Educación inclusiva*. Consultado el 20 de octubre de 2025.
<https://www.seg.guanajuato.gob.mx/EducacionInclusiva/SitePages/Especial.aspx>
- Secretaría de Educación de Veracruz [SEV]. (s.f.). *Historia*. Consultado el 10 de octubre de 2025.
<https://www.sev.gob.mx/educacion->

- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad* (A. G. Martínez, Trad.). Planeta. (Obra original publicada en 1999).
- Solis, S. y Tinajero, G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México. Análisis de sus textos de política. *Perfiles educativos*, 44(176), 120-136. <http://orcid.org/0000-0002-2758-6115>
- Stivers, C. (1994). The Listening Bureaucrats: Responsiveness in Public Administration. En C. Stivers, *Democracy, Bureaucracy, and the Study of Administration* (pp. 222-234). Westview Press.
- Suárez, A., Vargas, O., Carpio, R. y Rojas, M. (2025). Burócratas de calle y los factores limitantes en la implementación de políticas públicas: una revisión sistemática. *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública*, 14(27), 63-101. <https://doi.org/10.15174/remap.v14i27.458>
- Tagore, R. (2023, 11 de julio). *Capacitismo e inclusión educativa: imposible dualidad*. Observatorio de la Juventud Iberoamericana. <https://oji.fundacion-sm.org/descifrando-la-juventud/inclusion-social/capacitismo-e-inclusion-educativa-imposible-dualidad/>
- Teletón. (2024, 26 de marzo). *Panorama del autismo en México y el mundo*. <https://teleton.org/panorama-del-autismo-en-mexico-y-el-mundo/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (1994a). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Unesco. (1994b, 10 de junio). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad: informe final*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-1526ad25-88e4-4729-966d-b56c8c092394

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2019). *Serie de cuadernillos sobre educación inclusiva*. <https://www.unicef.org/lac/informes/serie-de-cuadernillos-sobre-educaci%C3%B3n-inclusiva>
- Unicef. (2021). *Pensar en colores. 10 mitos y realidades sobre el autismo*. <https://www.unicef.org/cuba/informes/10-mitos-y-realidades-sobre-el-autismo>
- Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. (2019). Autismo, reto para la salud pública y para la inclusión. *Gaceta UNAM*. <https://www.gaceta.unam.mx/autismo-reto-para-la-salud-publica-y-para-la-inclusion/>
- Universidad Veracruzana. (2023). *Cuadro comparativo: Modelos sobre discapacidad y enfoque de derechos humanos*. https://www.uv.mx/idiomas/files/2023/01/Cuadro_comparativo-modelos-discapacidad.pdf
- Universitat de les Illes Balears [UIB]. (s.f.). *Historia*. Consultado el 15 de octubre de 2025. https://fci.uib.es/Servicios/libros/articulos/di_nasso/Historia.cid220290
- Zavaleta, P., Cordero, M., Hernández, A. y Medina, M. (2018). *Infraestructura disponible para la atención de los trastornos del espectro autista en el sistema nacional de salud: informe final*. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz. https://www.inprf.gob.mx/inprf/archivos/informe_final_TEA.pdf

Anexos

Anexo A. Deconstrucción del problema público

Causa 1. Existen conductas excluyentes y discriminatorias hacia las personas con discapacidad.

¿Por qué ocurre esto?

Persisten prácticas y actitudes que conciben la discapacidad como una limitación individual y no como una condición que depende del entorno.

¿Por qué ocurre esto?

Existen marcos culturales y sociales capacitistas que normalizan la segregación, el trato diferenciado y las bajas expectativas de aprendizaje hacia las personas con discapacidad.

¿Por qué ocurre esto?

La educación inclusiva no ha logrado eliminar los “males” heredados de los antiguos modelos de atención y de educación para las personas con discapacidad.

¿Por qué ocurre esto?

La inclusión educativa no se ha internalizado como un valor institucional, sino que depende de la sensibilidad, disposición o experiencia del personal docente (voluntad individual).

¿Por qué ocurre esto?

Existen poca sensibilización y concientización sobre las condiciones diversas y la importancia de la educación inclusiva.

Causa 2. Instituciones débiles para acompañar el proceso de educación inclusiva.

¿Por qué ocurre esto?

Las escuelas y los servicios de apoyo cuentan con recursos humanos, materiales y técnicos insuficientes para brindar atención.

¿Por qué ocurre esto?

La implementación de la educación inclusiva no ha sido acompañada de un fortalecimiento institucional, acompañado de redes de apoyo y responsabilidades compartidas.

¿Por qué ocurre esto?

Existen una fragmentación entre educación regular, educación especial y otros actores involucrados, como las familias, lo que dificulta la coordinación y el acompañamiento continuo.

¿Por qué ocurre esto?

La política pública no asegura arreglos organizacionales claros ni la corresponsabilidad entre los distintos niveles y actores del sistema educativo.

¿Por qué ocurre esto?

No ha desarrollado capacidades institucionales suficientes para garantizar la educación inclusiva en el sistema educativo.

Causa 3. El personal docente y directivo tiene incertidumbre y desconoce cómo implementar la educación inclusiva en sus contextos locales.

¿Por qué ocurre esto?

El personal docente y directivo carece de conocimientos para implementar la educación inclusiva en sus aulas.

¿Por qué ocurre esto?

Las y los docentes no cuentan con una formación inicial ni con recursos de capacitación continua accesibles sobre educación inclusiva.

¿Por qué ocurre esto?

Pocos planes educativos de las IES no han sido actualizados para cubrir la educación inclusiva. La formación continua no considera contextos locales y condiciones laborales.

¿Por qué ocurre esto?

La educación inclusiva no viene acompañada de una estrategia de capacitación adecuada a las necesidades del personal docente y directivo de las escuelas públicas.

¿Por qué ocurre esto?

La política ha priorizado el reconocimiento del derecho, pero no ha sido clara en cómo traducirla en acciones y estrategias en los entornos escolares.

Fuente. Elaboración propia con base en la revisión de literatura.

Anexo B. Cuestionario a personal docente de educación básica

Este cuestionario tiene como objetivo conocer los retos y desafíos en la implementación de la educación inclusiva de la comunidad docente al brindar atención a las niñas y niños con la condición del Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se busca identificar el conocimiento del personal docente sobre de la política de inclusión educativa, las condiciones laborales; los recursos, la formación y las redes de apoyo con las que cuentan los docentes para ejercer su práctica de enseñanza, así como su percepción sobre la comunidad neurodivergente.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Los resultados de esta encuesta serán resguardados bajo absoluta reserva y se mantendrán en un sistema de seguridad que cumpla con estándares internacionales. En cualquier publicación científica que se genere a partir de este estudio NO figurarán datos personales de los participantes. **Usted es libre de participar en este estudio. No habrá ningún perjuicio ni pérdida de beneficios si no desea hacerlo. Una vez iniciada su participación, usted tiene la libertad de retirarse en cualquier momento.** Cabe señalar que, este cuestionario no solicita información personal, más que el género y el rango de edad para enriquecer el análisis y aparecen como preguntas opcionales.

Acepto contestar la encuesta

Sí ()

No ()

INSTRUCCIONES

Por favor lea lo que establece el Artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación, sobre educación inclusiva y con base en esta información y su experiencia como docente de educación básica responda las siguientes preguntas, no hay respuestas correctas o incorrectas,

- El artículo tercero constitucional establece que toda persona tiene derecho a la educación, la cual será inclusiva. Mientras que, la Ley General de Educación dispone que la educación inclusiva se refiere:

... al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir, reducir y eliminar las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todas las y los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación.

La educación inclusiva se basa en el reconocimiento y la valoración de la diversidad, adaptando el Sistema Educativo Nacional para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de las y los educandos. (2019, Art. 61).

I. Datos generales

1.1. Último grado académico aprobado

- Educación Media Superior (preparatoria)
- Licenciatura en Escuela Normal
- Licenciatura en otra institución de educación superior
- Especialidad
- Maestría
- Doctorado

Otro: _____

1.2. Nivel educativo en el cual ejerce su profesión:

- Preescolar
- Primaria
- Secundaria
- Otro

1.3. Municipio en que labora:

1.4. Zona a la que pertenece la institución educativa:

- Urbana
- Rural

1.5. Sector al que pertenece la institución en la que labora:

- Público
- Privado

1.6. Estudios y conocimientos especializados en **EDUCACIÓN INCLUSIVA** con los que cuenta: *(Seleccione las opciones que aplique).*

- Materias durante su formación superior a nivel pregrado.
- Certificaciones, capacitaciones, cursos o talleres.
- Participación en congresos o conferencias.
- Diplomados.
- Especialidad.
- Maestría.
- Doctorado.
- Otros. Especifique:

1.7. Género:

- Mujer
- Hombre
- Otro
- Prefiero no especificar

1.8. Rango de edad

- Entre 20 y 29 años
- Entre 30 y 39 años
- Entre 40 y 49 años
- Entre 50 y 59 años
- Más de 60 años
- Prefiero no especificar.

II. Entendimiento de la política y recursos para la implementación de la Política Pública (PP).

2.1. Indique todos los instrumentos jurídicos y manuales (federales y estatales) que conoce sobre educación inclusiva:

- Artículo tercero constitucional.
- Artículo 62 de la Ley General de Educación.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.
- Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva (2019).
- Artículos 77 al 79 de la Ley de Educación para el estado de Guanajuato.
- Ley para la inclusión de personas con discapacidad en el estado de Guanajuato.
- Protocolo para la identificación, evaluación inicial e intervención educativa de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) con TEA en entornos escolares del estado de Guanajuato.
- Protocolo de Educación Socioemocional para estudiantes con discapacidad.
- Diseño Universal de aprendizaje, una mirada a la educación inclusiva en Guanajuato.

() Otros: _____ -

2.2. ¿A través de qué medios ha recibido información sobre la educación inclusiva?

(selección en las respuestas que apliquen).

- () Cursos o talleres de actualización docente.
- () Circulares oficiales.
- () Autoridades federales en materia educativa.
- () Autoridades estatales en materia educativa.
- () Personal directivo.
- () Colegas del trabajo.
- () Páginas web y redes sociales.
- () Ningún medio
- () Otros. Especifique:

Instrucciones: Por favor, seleccione qué tan de acuerdo se encuentra con las siguientes afirmaciones sobre la política de educación inclusiva, donde: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. en desacuerdo, 3. de acuerdo y 4. totalmente de acuerdo

Afirmaciones:	1	2	3	4
2.3. Tengo claridad sobre lo que significa e implica el concepto educación inclusiva.				
2.4. La información en las disposiciones y reglamentos sobre educación inclusiva es clara y suficiente para guiar mi práctica docente. Por ejemplo, <i>sé identificar qué es una barrera en el aprendizaje de un estudiante con necesidades especiales.</i>				
2.5. Recibo información frecuente y actualizada para implementar la educación inclusiva en mi aula, como manuales, guías, folletos, entre otros. Por ejemplo, <i>buenas prácticas sobre cómo realizar ajustes razonables en los aprendizajes.</i>				
2.6. Las autoridades educativas me brindan acceso frecuente a recursos formativos, como capacitaciones, talleres, diplomados, certificaciones, sobre educación inclusiva.				
2.7. Los recursos disponibles son suficientes para cubrir mis necesidades de conocimiento sobre cómo implementar la educación inclusiva en el aula.				
2.8. En caso de dudas, tengo fácil acceso a personas especialistas en educación inclusiva que puedan apoyarme y darme acompañamiento (personal USAER, áreas de psicología, pedagogía, entre otras).				

III. Experiencias en la adaptación e implementación de la política.

Instrucciones: Con base en su percepción indique que tan de acuerdo esta con las siguientes afirmaciones donde: 1 Totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo.

Afirmaciones:	1	2	3	4
3.1. Tengo autonomía para decidir cómo organizar mis clases y adaptadas a las diversidades que puede haber en el aula.				
3.2. Cuento con tiempo suficiente para indagar, planear y aplicar estrategias inclusivas en el aula.				
3.3. Mi carga de trabajo me permite atender adecuadamente al estudiantado con necesidades especiales, <i>por ejemplo, dedicarles tiempo individualizado para conocer sus dificultades y avances.</i>				
3.4. Dispongo de materiales adaptados a las necesidades y requerimientos de las y los niños con alguna discapacidad (como pictogramas, cajas sensoriales, audiolibros, planificadores, etc.)				
3.5. El tamaño de mi grupo es adecuado para aplicar estrategias inclusivas y poder atender las necesidades del estudiantado con estilos y ritmos de aprendizaje particulares.				
3.6. Existe comunicación abierta y fluida por parte de la dirección sobre las necesidades de inclusión. <i>Por ejemplo, cuando algún niño o niña requiere que se hagan excepciones o modificar los reglamentos, ejemplo entrar acompañada a clases o contar con más tiempo libre fuera del aula.</i>				
3.7. Cuento con un espacio para intercambiar estrategias y buenas prácticas para la inclusión con mis colegas de la escuela.				
3.8. He recibido instrucciones contradictorias entre lo que marca la normativa y lo que solicita su directivo inmediato sobre la inclusión.				

Indicaciones: Con qué frecuencia, en un ciclo escolar, implementa las siguientes estrategias para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades individuales de sus estudiantes: 1) Nunca, 2) Rara vez, 3) Frecuentemente, 4) Siempre.

Afirmaciones:	1	2	3	4
3.9. Establezco criterios claros para evaluar a estudiantes de acuerdo con sus capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje; ofrezco flexibilidades y adaptaciones para ellas y ellos.				
3.10. Permito que mis estudiantes se comuniquen mediante el lenguaje verbal, escrito, por imágenes, movimientos corporales, entre otros, según sus preferencias para expresarse.				

3.11. Adecuo las condiciones en las evaluaciones, para las y los estudiantes que lo requieren. <i>Por ejemplo, aplicar un examen en un lugar separado del resto del grupo o permitir descansos durante las evaluaciones.</i>				
3.12. Brindo flexibilidades en las formas de presentar trabajos, en las respuestas que da un estudiante ante un cuestionamiento, en el entorno donde debe estudiar y en los tiempos de entrega de actividades.				
3.13. Considero que necesito más formación, capacitación y apoyo para atender implementar estrategias y acciones inclusivas.				

3.14. Cuando no hay recursos o apoyos suficientes para implementar la educación inclusiva, ¿qué soluciones a improvisado en su práctica diaria?

3.15. ¿Cuáles son las principales barreras en su entorno para "poner en práctica" la inclusión en el aula? Elija tres opciones y/o agregue las que Usted considere.

- Falta de recursos materiales.
 - Falta de conocimientos en estrategias y acciones para la inclusión.
 - Falta de docentes especializados que apoyen a la inclusión educativa.
 - Falta de apoyo por parte de mis jefes inmediatos.
 - Falta de apoyo por parte de las autoridades educativas del Estado.
 - Falta de apoyo por parte de las madres y padres de familia.
 - Falta de apoyo por parte de mis colegas.
 - Falta de diagnósticos y atención oportuna de estudiantes con una condición de discapacidad.
 - Existen otras problemáticas que atender antes de la inclusión.
- Otros: _____

IV. Actitudes y percepciones sobre las personas con discapacidad.

En general, las personas TEA enfrentan desafíos significativos en la comunicación, la interacción social, la flexibilidad cognitiva y la sensibilidad sensorial.

Indicaciones: *Con base en su percepción indique que tan de acuerdo esta con las siguientes afirmaciones sobre las y los niños con alguna discapacidad neurodivergente en el aula, **en particular en la comunidad autista o estudiantes TEA** donde: 1 Totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo.*

Afirmaciones:	1	2	3	4
4.1. La inclusión de estudiantes con condición TEA la presencia de estudiantes autistas en el aula enriquece la convivencia y el aprendizaje del grupo.				
4.2. En mi comunidad escolar existen estigmas o prejuicios negativos hacia las y los estudiantes con discapacidad.				
4.3. El alumnado con condición autista, estarían mejor atendidos en las instituciones adaptadas a sus requerimientos y con docentes especializados.				
4.4. La diversidad en el aula, incluyendo estudiantes autistas, fomenta valores de respeto y empatía en toda la comunidad escolar.				
4.5. La presencia de estudiantes con TEA en el aula representa un reto adicional que resulta complejo atender.				
4.6. Con las estrategias y el apoyo adecuado; las y los estudiantes TEA se integran al grupo y realizan sus actividades.				
4.7. Es complicado que los estudiantes con TEA logren integrarse social y académicamente con sus compañeras y compañeros.				
4.8. Las adaptaciones individuales pueden afectar el ritmo de aprendizaje de la mayoría.				
4.9. Se requiere más concientización y sensibilización sobre el tema para que el personal docente, administrativo, las familias y el alumnado acepte a las personas con TEA.				

4.10. Durante los últimos tres años, ¿Usted ha tenido algún contacto con algún estudiante con condición del espectro autista?

- a. Si, en el aula, estudiante diagnosticado.
- b. Si, en el aula, estudiante que sospecho que puede ser parte del TEA.
- c. Si, en mi entorno cercano (familia, amigos, pero no en el aula).
- d. Si, conozco casos de estudiantes con TEA de algún colega en la institución.
- e. No, no he tenido ningún contacto.

Nota para el programador: El personal docente que haya tenido contacto con algún estudiante neurodivergente contestará los cuestionamientos del 4.11 al 4.17. Aquel personal docente sin algún acercamiento a la condición pasará a la sección 5.

Indicaciones: Con base en su percepción indique que tan de acuerdo esta con las siguientes afirmaciones sobre las y los niños TEA.

Afirmaciones:	1	2	3	4	Sin servicio USAER
4.11 El personal de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) brindan apoyo suficiente y oportuno para atender a estudiantes con TEA.					
4.12. Las orientaciones de las USAER son claras y útiles para mejorar mi práctica inclusiva.					
4.13. Existe cooperación constante entre docentes regulares y los docentes de las USAER.					

Instrucciones: Con base en su percepción indique que tan de acuerdo esta con las siguientes afirmaciones sobre las y los niños con TEA.

Afirmaciones:	1	2	3	4	Sin servicio
4.14. El personal directivo se involucra y respalda la implementación de estrategias inclusivas.					
4.15. En mi institución, se facilita el acceso de estudiantes con TEA en todos los espacios y actividades escolares (patios, talleres, excursiones, actividades culturales).					
4.16. Considero que en los últimos tres años ha aumentado la inclusión de niñas y niños con TEA en mi institución.					

4.17. ¿Cuáles son los tres principales retos y desafíos en su entorno que le dificultan implementar la educación inclusiva para el estudiantado con TEA?

V. Comentarios finales

Instrucciones: Con base en su percepción de una respuesta breve a las siguientes preguntas.

5.1. ¿Qué apoyos concretos considera indispensables para mejorar la inclusión en su escuela?

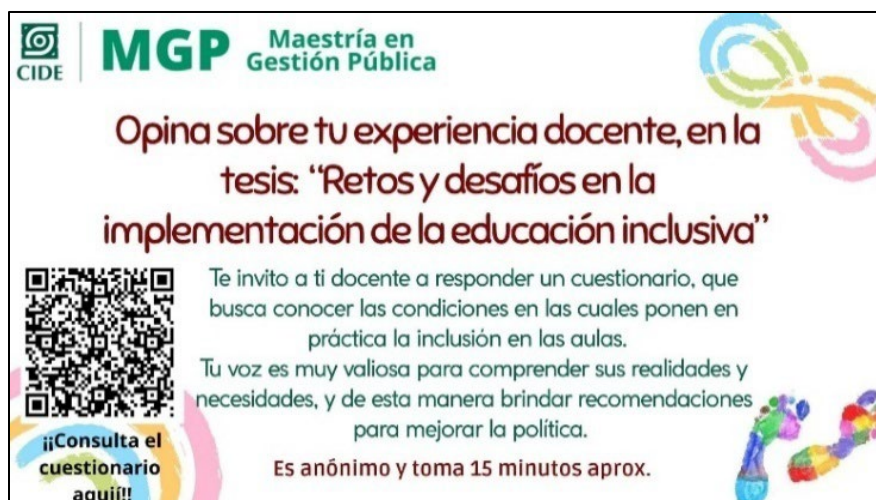
5.2. ¿Hay alguna experiencia, necesidad o comentario que desee compartir sobre la inclusión?

Anexo C. Estrategia de difusión del cuestionario

Grupos públicos en los cuales se publicaron invitaciones a contestar el cuestionario dirigido al personal docente, de escuelas públicas, de educación básica en Guanajuato.

- “Maestros de Guanajuato”, en <https://www.facebook.com/groups/646435785844811>
- “Maestros en Guanajuato”, en la dirección electrónica, <https://www.facebook.com/groups/251671404857327>
- “Maestros más Jóvenes de Guanajuato”, en la dirección electrónica, <https://www.facebook.com/groups/maestrosmasjovenesgto>.
- Maestros guanajuatenses, en <https://www.facebook.com/groups/506883766781617>
- “Docentes Guanajuatenses”, en <https://www.facebook.com/groups/778322153334643>
- “Atención maestros en Guanajuato”, en la dirección electrónica, <https://www.facebook.com/groups/679267362493474>
- “Maestras de preescolar en Guanajuato”, en la dirección electrónica, <https://www.facebook.com/groups/1758975930988568>
- “Yo Soy Orgullosamente Maestro de Guanajuato”, en la dirección electrónica, <https://www.facebook.com/groups/380822576139678>
- “Puro Maestro Irapuato”, en <https://www.facebook.com/groups/376130014003168>


Imagen A3.1 y A.3.2. Estrategia de socialización del cuestionario.





Fuente. Imagen 4.1. Elaboración propia.
 Imagen 4.2. Creada con Gemini, inteligencia artificial de Google.





Imagen A.3.3. Publicación para solializar el cuestionario.




EDUCACIÓN INCLUSIVA:

La Voz del Docente en la Realidad del Aula

Tesis: "Retos y desafíos en la implementación de la educación inclusiva"

<p>• ¿Qué busca analizar?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La brecha entre la normatividad y la "puesta en marcha" en la política. El éxito o fracaso de la política no se define en los documentos oficiales, sino en el aula y las escuelas. ✓ Describir la realidad en que el personal docente debe implementar la política. La educación inclusiva no se basa en decisiones y un esfuerzo individual, sino de una estructura y cultura que la respalde. ✓ Reconocer que la inclusión no depende del esfuerzo individual, sino de una estructura que los respalde. 	<p>• Tu experiencia es evidencia!!!</p> <ul style="list-style-type: none">  Recursos y Materiales: ¿Qué tienes y qué te falta?  Incertidumbres: ¿Las normas son entendibles o son ambiguas? ¿Se brindan conocimientos, técnicas y habilidad para transformar las normas en estrategias concretas?  ¿Las condiciones laborales de tu entorno institucional facilitan la inclusión?  ¿Existen redes de apoyo? Familias, colegas docentes, directivos, USAER, etc.
--	--

• ¿Por Qué es Importante tu Participación?


 **Mi Reflexión Personal:**

El personal docente es actor clave en la inclusión educativa. Debemos escucharlos para retroalimentar la política de abajo hacia arriba; escuchar que necesitan para su implementación con éxito.

¡DOCENTE!

La inclusión se trata de una transformación cultural, pedagógica y organizacional.

PARTICIPA EN EL CUESTIONARIO.
¡ES BREVE Y TOMA 10 MINUTOS!

MANDA INBOX para recibir enlace. 

#EducacionInclusiva #VozDocente #RetosEucativos #PoliticaPublica

Fuente. Elaboración propia, con apoyo de Gemini, inteligencia artificial de Google.

Anexo D. Guion de entrevista sobre educación inclusiva

I. Presentación

¡Hola, buen día!

Soy Miriam Ibarra, estoy realizando mis estudios, de Maestría en Gestión Pública, en el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). Actualmente, me encuentro realizando mi tesina sobre “retos y desafíos en la implementación de la educación inclusiva”. Por ello,

Usted ha sido invitado(a) para participar en una **entrevista semiestructurada** que forma parte de mi investigación. El objetivo de este estudio es **comprender y enriquecer las perspectivas sobre la educación inclusiva**, a fin de proponer recomendaciones de política pública que respondan a las necesidades reales de las personas con discapacidad, en particular de las niñas y niños con condición del espectro autista.

En esta entrevista se propone un ejercicio reflexivo:

- Por un lado, analizar las problemáticas actuales que enfrentan las personas con discapacidad en el sistema educativo.
- Por otro, imaginar el “espejo” o **mundo ideal de la educación inclusiva**, y a partir de esa visión, identificar los cambios, adecuaciones o transformaciones necesarias para alcanzar dicho ideal.

Su participación es valiosa porque permitirá contrastar visiones de **autoridades educativas, académicos, asociaciones civiles y defensores de derechos humanos**, para construir un panorama más integral de la política.

Consentimiento informado

Antes de iniciar con la entrevista, le aclaro que su participación es **voluntaria**, puede retirarse en cualquier momento, sin consecuencias. La información será tratada con **confidencialidad** y **reconoceré su valiosa aportación en mi tesina, aunque si prefiere mantener el anonimato, su decisión será respetada**. Además, sus opiniones se usarán únicamente en este trabajo académico.

Permiso de grabación

Para contar con un registro fiel de la entrevista, solicito su autorización para grabar la conversación en audio o grabar el video de la reunión. Esta grabación se usará únicamente con fines de transcripción y análisis académico, sin difusión externa. Por favor, indique si desea que se grabe esta entrevista, nuevamente haré la pregunta cuando inicie la grabación para contar con el registro de su autorización.

Nota. Procedo a grabar.

¡Hola, buen día!

Me encuentro con _____, especialista en _____. Antes de iniciar, le recuerdo que sus respuestas únicamente se usarán para enriquecer en mi tesina titulada “retos y desafíos en la implementación de la educación inclusiva para la comunidad neurodivergente. Diagnóstico a nivel burocracia de calle en Guanajuato”. Además, ¿puede permitirme grabar esta entrevista con el fin de tener un registro?

Le comento, la conducción de la entrevista contempla tres secciones, primero se abordará el concepto y los valores relacionados a la educación inclusiva, posteriormente nos enfocaremos en el sistema de educación mexicano y sus avances y desafíos en el tema de inclusión y finalizaremos con limitantes particulares de la comunidad autista. Aunque, Usted es libre de desviar la entrevista si cree necesario enfocarse en algún tema en específico y, también puede negarse a responder alguna pregunta y seguimos adelante.

Antes de iniciar, ¿puede contarnos un poco sobre Usted y sus conocimientos e interés en el tema de la educación inclusiva?

Bueno, comencemos.

II. Concepto y valores de la educación inclusiva

El acceso a la educación de los grupos sociales históricamente discriminados ha sido una lucha constante. A lo largo del tiempo la educación ha respondido a la diversidad de distintas maneras; se ha observado como “el sistema educativo ha permitido la exclusión, la

discriminación y segregación” (Cruz, 2021, p. 92). A partir de la Declaración de Salamanca, en 1994, se comienza a hablar de una educación inclusiva, con la finalidad de “corregir los errores de la integración escolar” (Parrilla, 2002, p.24). Primero, quiero preguntar:

1. *¿Qué entiende Usted por educación inclusiva y qué corrige respecto al modelo de integración escolar? – Es decir, ¿Cuál es la diferencia entre inclusión e integración?*

Cuando se habla de educación inclusiva se hace referencia a una serie de valores, a un sentido moral que busca la equidad y la justicia social para reconocer, reivindicar y dignificar a las diversidades para que todas y todos tengan las mismas oportunidades, sin importar sus condiciones y capacidades, para estudiar (Miranda et al., 2024). En este sentido y considerando lo que es la inclusión para Usted;

2. *¿Qué valores, principios o ejes normativos considera esenciales para guiar una política inclusiva?*

En este punto haremos un pequeño ejercicio para comprender la problemática social que están viviendo actualmente las y los niños con alguna discapacidad que intentan acceder a una escuela multigrado, para ello, le pediré que se ponga en el lugar de un estudiante con discapacidad. Considerando todas las dificultades por las que pueda estar atravesando, sus posibles condiciones socioeconómicas, su vulnerabilidad, y demás factores que considere con base en su experiencia en el tema de discriminación y educación;

3. *Actualmente ¿qué realidad están viviendo las niñas y niños con alguna discapacidad en el ámbito educativo?*
4. *¿Qué barreras sociales, culturales, materiales, actitudinales, entre otras, están obstaculizando su acceso, participación y aprendizaje en las escuelas?*

III. Transformación del sistema de educación mexicano

Pensando en el “espejo” de estas situaciones, entendido como las vivencias y experiencias opuestas a las mencionadas y los comportamientos que se buscan corregir,

5. *¿Cómo visualiza el ideal de educación inclusiva?*

La educación inclusiva es compleja de alcanzar, implica la transformación del sistema educativo que conocemos, el cambio de comportamiento todos los actores involucrados y de sus mentalidades, implica la reorganización de las escuelas, la flexibilidad de los planes de

estudio, de las relaciones entre las autoridades, el personal directivo, el personal docente, las y los profesores de educación especial, de la comunidad estudiantil y de sus familias. Así como la generación y difusión constante de conocimientos para entender la educación inclusiva, el desarrollo de habilidades y capacidades para implementarla y la colaboración de todas y todos los involucrados.

Tomando en cuenta los desafíos planteados en la pregunta anterior y la necesidad de transformar el sistema de educación actual para transitar hacia el ideal planteado. Según sus conocimientos y experiencias,

6. *¿Qué cambios prioritarios se requieren hacer?*
 - a. *en la política educativa:*
 - b. *en la organización de las escuelas:*
 - c. *en los aprendizajes de las y los estudiantes,*
 - d. *en las aulas y convivencia con las y los estudiantes:*
 - e. *en las relaciones entre docente-estudiante,*
 - f. *en cualquier otro factor que considere necesario.*

(Puede seleccionar sólo un factor y desarrollar).

La implementación de la educación inclusiva recae principalmente en las y los docentes, es este personal el encargado de interactuar de manera cotidiana con el alumnado que requiere ser incluido. Dada su cercanía y su poder discrecional para facilitar o limitar la presencia, la participación y los aprendizajes de las y los niños más vulnerables,

7. *¿Cuál debería ser el rol de las y los docentes de educación básica para el éxito de la política?*

Sin duda, un papel importante que juega el personal docente es que su labor diaria les permite identificar barreras para la adopción de la educación inclusiva en los aprendizajes, las aulas, las escuelas e incluso en la comunidad. Aunque, Ainscow, experto en educación inclusiva de la Unesco, señala que el factor clave es “la voluntad colectiva de hacerla realidad” (2025, p.8). Ante esto:

8. *¿Qué otros actores se deben sumar en la implementación de la educación inclusiva, y bajo qué rol? (familias, docentes, directivos, especialistas, comunidades).*

Educación inclusiva para la comunidad autista

Pensando en la comunidad autista, la cual puede llegar a requerir recursos adicionales que pueden ir desde el uso de pictogramas en el aula, hasta terapias constantes de socialización, de lenguaje, sensoriales y hasta la presencia de un “maestro sombra” en el aula. Así como, considerando los desafíos de adaptación psicosocial que puede presentar este grupo,

9. ¿Qué retos específicos enfrentan las escuelas para garantizar la inclusión de la comunidad con condición del espectro autista?
10. ¿Cómo responder a la idea de que los estudiantes autistas “dificultan el ritmo del grupo” en el aula?

Referencias

- Aincow, M. (2025). *Un giro inclusivo a la equidad*. Narcea, S.A. de ediciones.
- Miranda, L., Escamilla, D. y García, E. (2024). Análisis de la importancia de la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 1370-1381. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2341>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246067>

Anexo E. Estadísticas sobre Educación Inclusiva en Guanajuato

Matrícula de estudiantes, personal docente y número de instituciones por municipio. Ciclo escolar 2024-2025.

N.	Delegación regional educativa	Municipio	Matrícula USAER	Docentes USAER	Escuelas USAER	Matrícula Total*	Docentes Total *	Escuelas Total*	% estudiantes USAER**	Proporción Docentes***
1	I. Norte	Dolores Hidalgo	695	30	3	36,192	1,715	548	1.9%	57
2	I. Norte	Ocampo	463	22	3	5,429	260	92	8.5%	12
3	I. Norte	San Diego de la Unión	392	19	2	8,210	414	172	4.8%	22
4	I. Norte	San Felipe	700	39	5	27,484	1,271	456	2.5%	33
5	I. Norte	San Miguel de Allende	1,162	49	5	35,103	1,554	447	3.3%	32
6	II. Noreste	Atarjea	159	8	2	1004	70	50	15.8%	9
7	II. Noreste	Doctor Mora	389	17	2	6,989	318	100	5.6%	19
8	II. Noreste	San José Iturbide	300	10	2	20,059	868	185	1.5%	87
9	II. Noreste	San Luis de la Paz	588	20	3	28,110	1,275	312	2.1%	64
10	II. Noreste	Santa Catarina	227	9	2	1351	72	30	16.8%	8
11	II. Noreste	Tierra Blanca	204	9	2	4,559	223	79	4.5%	25
12	II. Noreste	Victoria	398	13	2	4,910	270	115	8.1%	21
13	II. Noreste	Xichú	96	5	1	2,407	175	119	4.0%	35
14	III. León	León	4,269	181	16	249,275	9,898	1,015	1.7%	55
15	IV. Centro Oeste	Guanajuato	1,899	86	9	37,617	1,499	267	5.0%	17

16	IV. Centro Oeste	Irapuato	2,729	110	11	104,467	4,213	516	2.6%	38
17	IV. Centro Oeste	Purísima del Rincón	495	19	2	16,247	690	124	3.0%	36
18	IV. Centro Oeste	Romita	419	17	2	14,340	593	158	2.9%	35
19	IV. Centro Oeste	Salamanca	2,811	116	12	45,155	2,074	318	6.2%	18
20	IV. Centro Oeste	San Francisco del Rincón	414	17	2	23,212	1,034	185	1.8%	61
21	IV. Centro Oeste	Silao	877	38	4	42,954	1,579	265	2.0%	42
22	V. Este	Apaseo el Alto	285	11	2	12,755	614	149	2.2%	56
23	V. Este	Apaseo el Grande	412	17	2	20,731	851	138	2.0%	50
24	V. Este	Celaya	2,889	120	13	73,273	3,246	366	3.9%	27
25	V. Este	Comonfort	670	28	3	17,293	768	162	3.9%	27
26	V. Este	Cortázar	540	17	2	16,184	724	113	3.3%	43
27	V. Este	Juventino Rosas	318	18	2	17,602	753	154	1.8%	42
28	V. Este	Tarimoro	174	7	1	6,027	295	77	2.9%	42
29	V. Este	Villagrán	274	13	2	12,727	496	66	2.2%	38
30	VI. Sur Oeste	Abasolo	454	21	2	17,475	849	202	2.6%	40
31	VI. Sur Oeste	Cuerámara	357	15	2	6,133	307	74	5.8%	20
32	VI. Sur Oeste	Huanímara	94	5	1	4,095	197	64	2.3%	39
33	VI. Sur Oeste	Manuel Doblado	378	17	2	7,882	377	141	4.8%	22
34	VI. Sur Oeste	Pénjamo	421	18	2	28,701	1,435	492	1.5%	80

35	VI. Sur Oeste	Pueblo Nuevo	107	6	1	2,705	147	39	4.0%	25
36	VI. Sur Oeste	Valle de Santiago	886	35	4	25,851	1,258	308	3.4%	36
37	VII. Centro Sur	Acámbaro	1,362	54	6	18,119	919	240	7.5%	17
38	VII. Centro Sur	Coroneo	383	16	2	2,378	112	41	16.1%	7
39	VII. Centro Sur	Jaral del Progreso	703	27	3	6,903	343	51	10.2%	13
40	VII. Centro Sur	Jerécuaro	289	11	2	9,833	534	234	2.9%	49
41	VII. Centro Sur	Moroleón	421	17	2	7,702	424	64	5.5%	25
42	VII. Centro Sur	Salvatierra	679	24	3	15,451	773	150	4.4%	32
43	VII. Centro Sur	Santiago Maravatio	302	12	1	1069	65	21	28.3%	5
44	VII. Centro Sur	Tarandacuao	-	-	-	2,389	125	44	-	-
45	VII. Centro Sur	Uriangato	486	20	2	8,440	383	77	5.8%	19
46	VII. Centro Sur	Yuridia	638	25	3	12,260	624	172	5.2%	25
Total			33,208	1,388	157	1,069,052	46,684	9,192	3.1%	34
Promedio			722	30	3.5	23,240	1,987	146	5.3%	33

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación de Guanajuato. Disponibles en el Sistema de Integral de Información Educativa: [https://www.seg.guanajuato.gob.mx/SIIE/SitePages/SIIE.aspx#:~:text=El%20Sistema%20Integral%20de%20Informaci%C3%B3n%20Educativa%20\(SIIE\),informes%20sobre%20transparencia%20y%20rendici%C3%B3n%20de%20cuentas](https://www.seg.guanajuato.gob.mx/SIIE/SitePages/SIIE.aspx#:~:text=El%20Sistema%20Integral%20de%20Informaci%C3%B3n%20Educativa%20(SIIE),informes%20sobre%20transparencia%20y%20rendici%C3%B3n%20de%20cuentas)

* La matrícula total y el número de docentes total incluyen al nivel preescolar, primaria y secundaria de sostenimiento público.

** el porcentaje de estudiantes USAER se obtiene con una división entre la matrícula USAER y la matrícula total.

*** La proporción de docentes se obtiene al dividir la matrícula total de docentes entre el número de docentes USAER.

Anexo F. Buenas prácticas y las experiencias positivas.

Con el objetivo de identificar buenas prácticas que la comunidad docente implementa en contextos de escasos recursos; se les cuestionó sobre, las soluciones que han improvisado en su práctica diaria para implementar la educación inclusiva. Dadas sus respuestas se rescatan las siguientes.

1. Buenas prácticas pedagógicas:

- Elaboración de materiales accesibles con recursos simples.
- Aplicación de ajustes razonables flexibles en tiempo, forma y evaluación. Por ejemplo, explicar las actividades en pasos pequeños.
- Contar con un “alumno(a) tutor(a)” o “amigo(a) de apoyo” dentro del grupo.
- Uso de principios del DUA sin requerir tecnología avanzada.
- Adaptación de actividades al interés y estilo de aprendizaje del alumnado.

2. Buenas prácticas organizativas y relacionales

- Tutoría entre pares y aprendizaje cooperativo.
- Trabajo colegiado en CTE para compartir estrategias.
- Comunicación constante con familias como aliadas educativas.
- Coordinación informal con USAER u otros especialistas.

3. Buenas prácticas socioemocionales

- Creación de espacios de regulación emocional de bajo costo, denominados “rincón de la calma”.
- Uso de pausas activas, rutinas claras y acompañamiento individual.
- Sensibilización del grupo para fortalecer la empatía y la convivencia.

4. Buenas prácticas de innovación desde la práctica

- Uso estratégico de recursos digitales abiertos (ARASAAC, videos, apps).
- Registro y reflexión sobre ensayo–error pedagógico.
- Construcción de redes docentes informales para intercambio de saberes, por ejemplo, grupos de WhatsApp.
- Uso de redes sociales, YouTube e Inteligencia Artificial como fuentes de información.