



Open Access



Cuidado y género. Experiencias de mujeres-madres sobre la inserción escolar de hijos con trastornos del neurodesarrollo

Care and Gender. Mothers' Experiences of School Inclusion for Children with Neurodevelopmental Disorders

Imasha rikuriyana, kari warmi pakta aparina yachaywanpash kimichishpa. Umamanta llakiwan wacharishka wawakunapa mamakuna-warmikuna imasha rikuriyan paykunapa wawakuna yachana wasiman yaykukpi

Revista Sarance

ISSN: 1390-9207

ISSNE: e-2661-6718

Fecha de recepción:

17/04/2025

Fecha de aceptación:

29/04/2025

Lizbeth Flores Hernández

floresh.lizbeth@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0490-7251

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.

(Estado de México. México)



Jonathan Ojeda Gutiérrez

ojedagjona@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1110-1160

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.

(Estado de México. México)



Resumen

Cita recomendada:

Flores Hernández, L. y Ojeda Gutiérrez, J. (2025). Cuidado y género. Experiencias de mujeres-madres sobre la inserción escolar de hijos con trastornos del neurodesarrollo.. *Revista Sarance*, (54), 246 - 268. DOI: 10.51306/ioasrance.054.12

El presente artículo tiene como objetivo analizar las experiencias de cuidado de mujeres-madres que se encuentran detrás de la inserción y acompañamiento escolar de sus hijos con trastornos del neurodesarrollo en educación preescolar y en escenarios de la inclusión educativa. El enfoque metodológico utilizado fue cualitativo-interpretativo con un alcance descriptivo. El método hermenéutico fue seleccionado para realizar la interpretación situada de las experiencias de cuidado de las mujeres-madres. Este artículo busca ser provocativo para señalar que es preciso colocar bajo sospecha el discurso de la inclusión educativa desde un horizonte crítico como es el enfoque de género, que permita visibilizar los trabajos de cuidado que son realizados por mujeres para que sus hijos accedan a su derecho a la educación. Esto, para comprender que detrás del derecho y acceso a la educación de infantes neurodiversos existen prácticas de cuidado realizadas por mujeres que son invisibilizadas por el discurso capacitista, funcional y asistencialista que impera en la inclusión educativa.



Palabras clave: división sexual del trabajo; otredades cognitivas; inclusión educativa; maternidad; capacitismo

.....

Abstract:

This article analyzes the caregiving experiences of mothers who are involved in the inclusion and support of their children with neurodevelopmental disorders in preschool education and inclusive education settings. A qualitative-interpretative methodology with a descriptive scope was employed, using a hermeneutic approach to develop a situated interpretation of mothers' caregiving experiences. This article aims to provoke critical reflection by questioning the discourse of inclusive education from a gender-based perspective —one that makes visible the often-overlooked care work performed by women to secure their children's right to education. This is to understand that behind the right to and access to education for neurodiverse children, there are caregiving practices carried out by women that are made invisible by the ableist, functional, and welfare-based discourse that prevails in inclusive education.

Keywords: Sexual division of labor; cognitive othering; inclusive education; motherhood; ableism

.....

Tukuys huk

Kay killkaypimi rimarin umamanta llakiwan wacharishka wawakunapa mamakuna-warmikuna imashaman rikuriyan paykunapa wawakuna wawawasiman shuk shuk yachana wasikunaman yaykukpika. Kay maskayta rurankapakka paykuna willachishkakunatami alli hamutashpa kutin yuyarishpa killkashkanchik. Chaypami alli paykunapa shimi rimashkata uyarkanchik imalla llakikunawanta rimashkata paykuna warmi kaymanta mama kaymanta imashalla wawakunata rikuriyashpa kashkata. Shinami kay killkaypika rikuchinkapak munanchik kashna umamanta llakiwan wacharishka wawakunapa wawa wasikuna paykunaman rurarishka nin shinapash mana warmikunapa llamkayta rikunchu, kashna rikuriyaypash llamkaymi kan ashtawanpacha warmikuna rurana paypa wawakuna yachahuy ushachun. Shinami paykunaka wawakunaman shuk yachahuna kamachiynakuyta kushun kashpa chayta rurahukpipash ashtaka rikuriyana llamkaykunatami warmikunaka shinan, chaytaka mana rikurinchu capitalismo rimay ukupika, mana rikurinchu kaypa chaypa shinana nishka ukupika, shinallami shuk laya wawakunapa yachana wasikunaka warmikunapa rurayta mana rikun.

Sapi shimikuna: kari kakpi warmi kakpi rikushpalla llamkayta kun; shuk laya uma yuyarikuna; shuk laya wawakunapa yachana wasikuna; mamakana; capacitismo



1. Introducción

El objetivo de este artículo es analizar las experiencias de cuidado de mujeres-madres existentes detrás de la inserción y acompañamiento escolar de sus hijos con trastornos del neurodesarrollo en educación preescolar y en tiempos de la inclusión educativa. El artículo está dividido en cinco apartados. En el primero, se expone el marco conceptual, donde se indica que cuidado y género tienen una relación directa. Esto para explicar que, si bien el cuidado es esencial para el sostenimiento de la vida, su distribución es desigual porque tiene un sesgo de género, que recae principalmente en las mujeres y que es justificada por la división sexual del trabajo (Cortina, 2017; Gilligan, 2013; Lagarde, 1997; Rivera, 2023). En el segundo apartado, se hace una aproximación conceptual a la neurodiversidad y otredades cognitivas, al exponer que se tratan de categorías teórico-políticas que contribuyen a interrogar los marcos normativos ontocognitivos que prevalecen en el ámbito de la educación y en el discurso de la inclusión educativa (Ocampo, 2024; Rojas, 2019; Walker, 2024).

En la tercera parte, se expone que para esta investigación se usó un enfoque cualitativo - interpretativo con un alcance descriptivo. La hermenéutica fue el método utilizado para realizar la interpretación situada de las experiencias de las mujeres, en una realidad concreta (Álvarez-Gayou, 2003; Anadón, 2008; Lara, 2012; Beiras et al., 2017). En el cuarto apartado, se indica que las mujeres-madres son las principales responsables del trabajo de cuidado en torno al acompañamiento escolar, que incluye la toma de decisiones. Además, se identifican los cambios en la dinámica familiar, la incertidumbre y miedos que enfrentan sobre la inserción escolar de sus hijos, debido a que quedan expuestos a la violencia por su diagnóstico (Martínez & Bilbao, 2008; Ocampo, 2024; Ortega et al., 2012).

Asimismo, se identifica que la carga de trabajo incrementa al procurar la inserción escolar de sus hijos, que puede tener efectos negativos en su salud, situaciones emocionales y físicas. Lo anterior es justificado por la división sexual del trabajo, que coloca históricamente a las mujeres como principales proveedoras de cuidado (Cáceres-Manrique et al., 2014; Díaz & Ramírez, 2022; Palomar, 2005; Sánchez, 2016). En las conclusiones se indica que es importante colocar bajo sospecha —desde el enfoque de género— los discursos capacitista, funcional y asistencialista de la inclusión educativa, que invisibilizan el aporte



de las mujeres en los procesos de inserción escolar de infantes con trastornos del neurodesarrollo.

2. Cuidado y género. Una aproximación conceptual

La maternidad como constructo social debe ser entendida como un fenómeno complejo, escindido por una serie de factores (etnia, clase, discapacidad, orientación sexual, vejez) que ayudan a comprender las brechas de desigualdad social, inequidades y desventajas que enfrentan las mujeres con relación a esta práctica. La maternidad es un fenómeno sociocultural que está “compuesto por discursos y prácticas sociales que conforman un imaginario complejo y poderoso que es, a la vez, fuente y efecto del género” (Palomar, 2005, p. 36). Dentro del discurso que gira en torno a la maternidad, el cuidado se convierte en una función materna adquirida el momento en que la mujer se vuelve madre; no se trata de un hecho natural, sino de uno proveniente de la carga histórica que existe dentro de esta práctica social.

Para Federici (2013), que las tareas de cuidado recaigan principalmente en las mujeres es resultado de la división sexual de trabajo, donde el capitalismo, como proyecto civilizatorio, encontró una manera de producir fuerza de trabajo. Esto representa que, “tras cada fábrica, tras cada escuela, oficina o mina se encuentra oculto el trabajo de millones de mujeres que han consumido su vida, su trabajo, produciendo la fuerza de trabajo” (2013, pp. 55-56). De esta manera, el cuidado como una actividad femenina propia de las mujeres es justificado por la división sexual del trabajo. Para Rivera (2023), el cuidado desde la economía del mercado no tiene como propósito la supervivencia misma, lo hace parte de la cosificación de las relaciones sociales.

Para las mujeres, convertirse en las principales protagonistas en torno a la proveeduría de cuidados de hijas/os y de la familia ha sido el resultado de un largo proceso histórico. Las experiencias en torno al ejercicio de la maternidad pueden ser distintas dentro del horizonte histórico y es necesario entenderlas en contextos particulares. Para comprender las experiencias reproductivas de cuidado de mujeres en torno al ejercicio de su maternidad de hijos/as en contextos educativos con trastornos del neurodesarrollo, es importante entender la relación entre el cuidado y el género. El cuidado es un elemento esencial para la vida, es una actitud que se convierte en un modo humano de estar en el



mundo, debido a que implica una relación con los otros. Para Rivera (2023), el cuidado tiene un fuerte rasgo de género que lo ha convertido históricamente en una actividad feminizada.

El cuidado involucra un modo de estar en el mundo que apela a la responsabilidad hacia el otro, se trata de “una característica fundamental de nuestra condición de seres relacionales” (Rivera, 2023, p. 351). Para Cortina (2017), el cuidado tiene un peso existencial, es un modo de estar en el mundo con los otros; y la esencia del ser humano es cuidar. El cuidado está pregnado de sensibilidad y apertura hacia los otros. Pero,

si la actitud cuidadora pertenece al ser más profundo de los seres humanos y hunde sus raíces en su ser animales, es evidente que debe ser propia tanto de mujeres como de varones. Y, sin embargo, la ética del cuidado se ha atribuido tradicionalmente a las mujeres, como si los varones pudieran librarse de cuidar y como si las mujeres se realizaran únicamente cuidando. (Cortina, 2017, p. 53)

Esta premisa expone que el cuidado es una característica intrínseca de la existencia, que, en términos éticos, posibilita la sostenibilidad de la vida, ya que somos seres dependientes (Cortina, 2017; Rivera, 2023). Sin embargo, el sistema moderno-patriarcal ha hecho del acto de cuidar una práctica feminizada que coloca a las mujeres como seres-para-los otros (Lagarde, 1997).

Para Gilligan (2013), “en un contexto democrático, el cuidado es una ética humana. Cuidar es lo que hacen los seres humanos; cuidar de uno mismo y de los demás es una capacidad humana natural” (p. 50). Pero, si es distribuido de manera desigual, es necesario problematizarlo en distintos escenarios de la vida cotidiana. La normalización del cuidado como una práctica feminizada trae desventajas para las mujeres, se presenta como un hecho evidente, pero necesita ser desnaturalizado, repensado y discutido.

Luigina Mortari (2015) expone que “en el campo de la experiencia humana hay cosas esenciales, irrenunciables. Sin embargo, puede ocurrir que esta esencialidad, incluso evidente en la cotidianidad, escape a la actividad del pensar” (p. 11). El fenómeno del cuidado se presenta en la cotidianidad como algo evidente, que no puede escapar de la actividad del pensar, y tiene que ser repensado de manera crítica.



La crítica feminista ha contribuido a interpelar los discursos esencialistas del cuidado como una actividad feminizada, apela a que es parte de las estructuras de dominación del sistema sexo-genérico y que necesita ser desnaturalizada (Bonavitta, 2020). Para la crítica feminista, el ordenamiento sexo-genérico funciona como un dispositivo de control biopolítico, donde se incluye el cuidado; además de ser un sistema político que se manifiesta en la regulación de la vida de las personas. En el caso de las mujeres, la maternidad como destino natural asociado al cuidado contribuye a una mayor desigualdad, porque esta actividad es abrumadora, es desproporcionada e instrumentalizada. Para Lagarde (1997), la potencia del pensamiento feminista es que trastoca la hostilidad del orden social y genérico del mundo.

Desde el pensamiento feminista, la categoría de género es una apuesta teórico-metodológica que posibilita la construcción de conocimientos e interpretaciones sobre prácticas sociales y políticas que anteriormente no eran cuestionables, por ser consideradas naturales o innatas en las mujeres; es el caso del cuidado (Lagarde, 1997). Para Batthyány (2020), los cuidados desde la perspectiva de género ayudan a comprender su distribución desigual, las desventajas sociales, los costos y las consecuencias que enfrentan las mujeres debido a esta responsabilidad exacerbada. Además del impacto negativo en el cuerpo y vida de las mujeres.

La perspectiva de género permite nombrar y visibilizar las experiencias sociales de mujeres en torno al cuidado desde una realidad específica. Por ejemplo, en las dinámicas de cuidado de hijos/as con trastornos del neurodesarrollo (autismo, discapacidad intelectual, déficit de atención, hiperactividad, discapacidad motora). En estos casos, la actividad se intensifica en comparación con otras madres que acompañan a infantes sanos.

Según Restrepo et al. (2023), las personas cuidadoras de infantes con trastornos del neurodesarrollo están más propensas a verse afectadas física y emocionalmente. Para Arias et al. (2019), las mujeres cuidadoras de personas con discapacidad presentan altos niveles de agotamiento emocional y baja realización personal. Racchumi & Cortez (2020) expresan que las mujeres que se desempeñan como cuidadores primarios de infantes con autismo se enfrentan a altos niveles de estrés, porque proveer cuidados en estas condiciones involucra una mayor demanda, grandes esfuerzos y un significativo desgaste emocional,



y no hay que olvidar los problemas físicos. El cuidado desde la perspectiva de género busca interpelar y contribuir a la transformación de las desigualdades en su distribución, que coloca a las mujeres en un lugar protagónico e insustituible como las principales proveedoras, y a los varones en un orden secundario (Batthyány, 2020). Para Díaz & Ramírez (2022), “el cuidado es un concepto que políticamente tiene conexión con las desigualdades sociales, en especial con la equidad de género, en tanto es impuesto a las mujeres desde una perspectiva de estereotipos de género” (p. 54). Este argumento ayuda a comprender que el género como categoría analítica favorece a la construcción de un conocimiento situado respecto a las experiencias de cuidado de mujeres de manera compleja, desde el orden de lo cotidiano (Díaz & Ramírez, 2022).

3. Neurodiversidad, otredad cognitiva y educación

Las personas con trastornos del neurodesarrollo como autismo, discapacidad intelectual, déficit de atención, hiperactividad, entre otros, han sido construidas sociohistóricamente como “los otros”, los excluidos. En este escrito, la neurodiversidad y la otredad ocupan un lugar importante para entender las experiencias de mujeres frente al cuidado de hijos/as con trastornos del neurodesarrollo en espacios educativos. Para Moctezuma (2023), las personas con trastornos del neurodesarrollo, en relación con la discapacidad, están anclados a dispositivos de dominación que los signan como la “otredad”. Estas personas representan una desviación de la norma, una imagen invertida de la normalidad hegemónica; son vistos como cuerpos dependientes y enfermos, que requieren de acompañamiento y cuidado. Las personas con trastornos del neurodesarrollo forman parte de la diversidad de lo humano, pero son representadas con una imagen estigmatizada, como una otredad cognitiva que se escapa de los marcos normativos que regulan la vida social de manera hegemónica. Para explicar esta otredad cognitiva, es necesario hacer referencia al concepto de neurodiversidad propuesto por Judith Singer (Ocampo, 2022). Se trata de una categoría de análisis teórico-política que ayuda a comprender esas otras expresiones ontológicas, e incluso las violencias que emergen del dominio hegemónico de la ideología de la normalidad que deshumaniza al “otro”. Para Ocampo (2024)

...la neurodiversidad como categoría de análisis social nos informa acerca del tipo de representaciones culturales y relaciones de poder que interroga y participa. Desde otra arista, fomenta una analítica acerca de las desigualdades de poder que atraviesan a múltiples personas, en diferentes situaciones, con diversidad neuro-lógica. (p. 58)



La neurodiversidad, vista como otredad cognitiva, interroga la normatividad onto-cognitiva que es impuesta por una serie de prácticas sociales y culturales neuronormativas. Estas apuntan a que lo neurodiverso debe desanclarse del paradigma de la patología en el que descansa para cuestionar que no existe una única manera de ser “normal” (Ocampo, 2024; Walker, 2024). Para Rojas (2019), dentro del pensamiento moderno, la constitución del sujeto se da en medio de discursos que promueven una identidad forjada bajo una lógica binaria que establece lo deseado y esperado sobre los cuerpos y subjetividades. Esto da paso a la constitución de alteridades, que es la “invención del otro”, donde se ubica a las personas con discapacidad y/o con trastornos del neurodesarrollo como “otredades subordinadas”, expuestas a una violencia estructural por no corresponder con el imaginario de lo deseado y esperado del “sujeto normal”.

Desde la ideología de la normalidad, las personas con trastornos del neurodesarrollo representan una otredad cognitiva subordinada que es sancionada (excluida) y que debe ser corregida. Para Rojas (2019), a partir del pensamiento de Franz Fanon, aquellos sujetos que no se ubican dentro de los marcos (neuro) normativos, neurotípicos, que definen lo humano, se encuentran en la frontera del no ser. Para Ocampo (2024), visibilizar las otredades cognitivas permite el reconocimiento de otras expresiones ontológicas, así como su interrogamiento. Esta visibilización involucra desafiar las estrategias de poder que se ejerce en los cuerpos y sobre el cerebro humano. Asimismo, comprender que la ideología de la normalidad, el modelo médico y la medicalización de la vida humana, funcionan como dispositivos de poder que no dejan repensar las otredades cognitivas de modo constructivo, donde opera lo biológico como fuerza normativa de lo fáctico, donde lo patológico está por encima de lo social (Amor, 2015).

La medicalización de la vida humana funciona como una forma de organización del poder para disciplinar cuerpos y limitar expresiones onto-neurológicas. Al medicalizar las otredades cognitivas, la patología va por delante antes que el sujeto, se ignoran las “controversias en torno a las injusticias cognitivas y sociales vividas por mujeres y hombres de todas las edades que van por la vida con el rótulo impuesto por un diagnóstico de discapacidad” (Munévar et al., 2019, p. 46). Para Amor (2015), la diversidad de expresiones neurológicas no puede dejar de relacionarse con un trastorno biológico multifactorial. Pero el imperativo médico limita la posibilidad de considerar



cómo estas expresiones onto-neurológicas, “otredades cognitivas”, se relacionan con problemas derivados del funcionamiento social, político, económico y educativo. Esto ayuda a entender que el sistema social en el que habitan y se mueven los individuos, producen y reproducen fenómenos relacionados con las discriminación y expulsión de lo distinto, que reduce la existencia del sujeto con trastornos del neurodesarrollo a partir del diagnóstico.

En el ámbito educativo, la inserción escolar de personas con discapacidad y con trastornos del neurodesarrollo ha sido de a poco. Uno de los recursos utilizados para garantizar el derecho a la educación es el diseño de políticas públicas educativas, acciones orientadas a promover y generar condiciones para el acceso equitativo a la educación. Esto, bajo los principios de igualdad, inclusión y diversidad. Para Naciones Unidas (2018), todo individuo debe recibir una educación de calidad, inclusiva y equitativa, que promueva las mismas oportunidades de aprendizaje. Para esto, es necesario contemplar las necesidades de aprendizaje del individuo, su condición social, de clase, género, política e incluso médica. La inclusión de personas con discapacidad y/o con trastornos del neurodesarrollo en el ámbito educativo ha sido compleja, y ha derivado del estigma que prevalece en torno a los padecimientos y condiciones que les atraviesan.

Para Pérez-Castro (2022), su inclusión al ámbito educativo se ha visto limitada por la idea de “iguales pero separados”, porque representan una otredad que está fuera de los cánones considerados como “normales”, por lo que necesitan estar en lugares especializados. Para Ocampo (2023), la inclusión de personas con discapacidad y/o neurodiversos al ámbito educativo está secuestrada por el “aparato normativo de la educación especial con algunos matices informados por proyectos de justicia social” (p. 158). Estos matices de justicia social están representados por ficciones interpretadas por el sujeto no-discapacitado del yo capacitado que impera social y culturalmente. La inserción escolar está condicionada por un “sesgo inclusivo” que corresponde a un enfoque capacitista que impera sobre el alumnado, desde el sujeto no-discapacitado y yo capacitado (García-Barrera, 2023). Para Pérez-Castro (2022), a los Estados-nación se les ha solicitado que adquieran un compromiso político para garantizar el acceso de las personas con discapacidad a la educación, por lo que los sistemas educativos han tenido que superar retos relacionado con “aspectos operativos como las adaptaciones físicas, hasta cuestiones más complejas como la reorientación de



los currículos” (p. 65). Empero, existe “un patrón estructural discriminatorio de exclusión y segregación hacia el alumnado con discapacidad” (García-Barrera, 2023, p. 178). La inclusión se traduce como sinónimo de integración, se dejan de lado las desigualdades socioeconómicas familiares que inciden en el acceso a la educación, así como la complejidad de la dinámica de cuidados que existe detrás de la inserción escolar de personas con trastornos del neurodesarrollo.

4. Metodología

El enfoque utilizado para esta investigación fue cualitativo-interpretativo, que se caracteriza por investigar “en el entorno del mundo real, en vez de hacerlo en entornos creados específicamente para los fines de la investigación” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 25). Este enfoque posibilita comprender las particularidades de un fenómeno desde la experiencia de los actores sociales. Esto, con el propósito de dejar ver estructuras socioculturales significativas del mundo vivido a través de los individuos (Anadón, 2008). Además, permite un mejor acceso a las narrativas personales para una mejor atención al contexto investigado (Beiras et al., 2017). El método utilizado fue el hermenéutico para interpretar las experiencias de mujeres frente al cuidado de hijos en procesos de escolarización. Para Lara (2012), la hermenéutica desde la postura crítica feminista es un método de interpretación situada que parte de una realidad concreta que busca la comprensión de los fenómenos humanos. En este caso, en torno al género y al cuidado. La perspectiva de género dentro del quehacer científico permite realizar cuestionamientos desde otra óptica, como es la participación diferenciada de mujeres y hombres en la sociedad en las prácticas de cuidado. Por ejemplo, en los procesos de crianza y acompañamiento en la formación educativa de hijos/as.

Este estudio tuvo un alcance descriptivo, se enfocó en describir las representaciones subjetivas de mujeres sobre el cuidado de hijos con trastornos del neurodesarrollo en escenarios de la inclusión educativa. Por esta razón, se eligió una Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI) que se encuentra ubicada en la Alcaldía Iztacalco, Ciudad de México para la selección de las informantes. La UDEEI seleccionada ofrece servicio a siete planteles preescolares públicos para acompañar procesos educativos de estudiantes de nivel preescolar en situación de vulnerabilidad y garantizar una educación inclusiva.



En México, en el marco de la educación inclusiva, las UDEEI forman parte de las acciones por parte del Estado mexicano para brindar un servicio educativo especializado para una auténtica accesibilidad educativa y una atención de calidad a estudiantes de educación básica con mayor riesgo de exclusión y vulnerabilidad (SEP, 2015). Se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas a mujeres. Los criterios de selección fueron: 1) ser madres de hijos/a con trastorno del neurodesarrollo; 2) que sus hijos/as estén inscritos/as en una institución pública educativa de nivel preescolar y; 3) haber solicitado revocación de grado o dispensa de edad para la permanencia del infante en preescolar por un ciclo escolar más. Una de las mujeres informantes es directora de un preescolar y madre de un hijo con autismo. En la Tabla 1 se exponen los datos generales de las informantes. Por cuestiones éticas, fueron remplazados los nombres de las mujeres entrevistadas por nombres ficticios.

Tabla 1*Datos de informantes*

Nombre	Edad	Escolaridad	Ocupación	Estado Civil	Diagnóstico del estudiante
Norma	28	Licenciatura	Ama de casa	Casada	Trastorno del Espectro Autista (TEA)
Blanca	25	Preparatoria	Empleada	Casada	Discapacidad Intelectual (DI)
Luisa	26	Preparatoria	Comerciante	Soltera	Trastorno Generalizado del Desarrollo
Marta	43	Preparatoria	Ama de casa	Casada	Trastorno del Espectro Autista (TEA)
Gloria	45	Licenciatura	Directora preescolar	Soltera	Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

Para la selección de las informantes se tomó en cuenta la información proporcionada por parte del personal directivo, que ayudó a identificar a estudiantes con trastorno del neurodesarrollo como se expone en el cuadro anterior. Esto facilitó que la investigación residiera en casos situados. Para Arroyo-Rodríguez et al. (2023), los estudios de caso dentro del enfoque cualitativo ayudan a la comprensión del fenómeno de estudio, donde la experiencia de los sujetos frente a la realidad concreta permite la realización de un análisis más profundo.



5.- Experiencias de cuidado detrás de la inserción escolar. Análisis de resultados

En México, en 2019, los cambios realizados al artículo 3° constitucional y a la Ley General de Educación fueron significativos en materia de política pública educativa para la inclusión. En estas reformas, la inclusión se planteó como un enfoque con el propósito de fortalecer el sistema educativo mexicano y mejorar la vida educativa de las personas. Esto, para un aprendizaje en igualdad de condiciones, que atienda las demandas pedagógicas y gire su atención hacia las distintas poblaciones estudiantiles, principalmente en condiciones de vulnerabilidad; por ejemplo, infantes con trastornos del neurodesarrollo (Cabrera & Escalera, 2024; Solis & Tinajero, 2022). El objetivo de este apartado es exponer experiencias de prácticas de cuidado de mujeres-madres que existen detrás de la inserción escolar de estudiantes con trastorno del neurodesarrollo.

5.1. Experiencias sobre la permanencia en preescolar

El enfoque de la inclusión en la política educativa es un elemento clave para el establecimiento de “principios, propósitos, estrategias y acciones que los actores educativos de distintos niveles de autoridad deberán interpretar y traducir para la puesta en marcha de prácticas inclusivas en las escuelas” (Solis y Tinajero, 2022, p. 121). Detrás de la inserción escolar de infantes con trastornos del neurodesarrollo existen prácticas de cuidado que son ejercidas principalmente por mujeres. De acuerdo con el comunicado de prensa número 578/23 por parte del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, “del total de personas de 15 años y más en el país, 31.7 millones (32.0 %) brindaron cuidados a integrantes del propio hogar u otros hogares. De estos, 75.1 % era mujer y 24.9 %, hombre” (INEGI, 2023, p. 3). De este 75.1%, las principales proveedoras de cuidados son las madres e hijas.

En el caso de las mujeres entrevistadas se identifica que son las principales proveedoras de cuidado y responsables del acompañamiento escolar de sus hijos. La selección de participantes fue intencional bajo el criterio de haber solicitado revocación de grado o dispensa de edad para que sus hijos permanezcan un ciclo escolar más en preescolar, para el desarrollo de más habilidades sociales y cognitivas previo a su ingreso a educación primaria.



Para los intereses del texto, la dispensa de edad o revocación de grado se entiende como un recurso para que la familia y/o tutores soliciten que el infante inscrito en educación básica pueda permanecer otro ciclo escolar en el plantel (AEFCM, 2023). Se identificó que la razón para solicitar este recurso fue que las madres consideran que el apoyo por parte de las maestras especialistas que laboran en la UDEEI ha sido de utilidad para que sus hijos desarrollen habilidades sociales, de comunicación, cognitiva y emocionales. Esto se puede apreciar en los siguientes testimonios,

...ya se enoja [se refiere a su hijo] y él dice por qué está enojado o está contento y dice por qué está enojado cuando antes no. (Norma, comunicación personal, 2023)

...yo siento que, a expresarse, porque sí lo he visto que ha avanzado mucho, tiene más seguridad, su vocabulario ha aumentado, se expresa mejor, tiene más conocimiento, no el que él debería tener, pero sí avanzó muchísimo a como él llegó. (Blanca, comunicación personal, 2023)

...mi idea de la revocación del grado es eso, que tenga más avances en mi hijo, tanto en lenguaje y desarrollo motor. (Gloria, comunicación personal, 2024)

En el caso de Norma, madre de un infante con autismo, considera que el acompañamiento de las maestras especialistas ha sido de utilidad y beneficioso para su hijo, porque ha notado avances. Esto mismo menciona Blanca, que ha visto avances en su hijo relacionado con la adquisición de vocabulario. Gloria, madre de un hijo diagnosticado con autismo, considera que la revocación de grado logra ser útil para que el infante desarrolle habilidades y llegue más preparado al momento de integrarse a la primaria. Es importante destacar que el testimonio de Gloria tiene doble significado, primero, porque habla desde su lugar como madre y segundo como directiva de un preescolar; por lo que, en algún momento, sugirió la revocación de grado a un padre de familia:

Mire, señor, si usted quiere, podemos pedir la revocación para que esté otro año en tercero (preescolar) (...). Pero la idea es que fortalezcamos esos aprendizajes que el niño va teniendo, esos avances, y que se vaya con más aprendizajes y más maduro a la primaria. (Gloria, comunicación personal, 2024)

La sugerencia al padre de familia por parte de Gloria puede estar asociada a un acto de empatía, pero también escindida por su experiencia como madre de



un niño autista. Para Guillén (2018), a partir de la idea Edith Stein, la empatía es una herramienta educativa para la formación de personas. Para Edith Stein, la empatía tiene tres niveles, el encuentro con el otro, la escucha y ponerse a la par del otro, que es “identificar estados similares a lo que puede estar viviendo el alumno y recordar cómo resolvió su propio caso” (Guillén, 2018, p. 68). Otra de las madres expresó que la revocación de grado fue sugerencia de una maestra, al mencionarle que sería de ayuda para su hijo, “Leo (hijo) debería de repetir el año porque no está preparado para entrar al siguiente nivel” (Blanca, comunicación personal, 2023). Se identifica que la revocación de grado y/o dispensa de edad es comprendida como un recurso para que los infantes con trastorno del neurodesarrollo desarrollen y fortalezcan habilidades para integrarse de mejor manera a la educación primaria, aunque también prevalece el temor de que sean excluidos, que es otro de los motivos de la solicitud.

5.2. Inserción escolar: incertidumbre y temor

Para Ocampo (2024), el sujeto con trastornos del neurodesarrollo irrumpe con las formas de legibilidad de la naturaleza humana, cuestiona las normas que rigen el funcionamiento sensorial, afectivo y cognitivo, que son parte de la variedad de estructuras neurológicas que prevalecen y se manifiestan. Estas otredades cognitivas, al hacer presencia en la vida familiar, generan un impacto que altera su organización. Para Ortega et al. (2012), se hace presente el miedo y la negación, que puede llevar a los progenitores a no asumir su maternidad y paternidad por la incertidumbre de que posiblemente el hijo/a no será autosuficiente. A esto, se suma el incremento de las actividades de cuidado. Para Martínez & Bilbao (2008), la llegada de hijos/as con trastornos del neurodesarrollo cambia la dinámica familiar y exige “llevar a cabo ajustes en la vida familiar que permitan una vida lo más armónica posible” (p. 226). Ahora, la angustia e incertidumbre se trasladan al momento en que las hijas/os se insertan en el ámbito educativo. Para Gloria, prevalece el temor de que los hijos, por su condición, sean violentados o excluidos al ingresar a la educación primaria. Esto se puede apreciar en el testimonio,

Sí, como papás nos da miedo el no saber, ¿no?, cuando no hablan, dicen, no sé si le van a pegar, si va a ser buleado (violentado), si la maestra le va a poner atención o Ll va a tener ahí sentado sin hacer nada. (Gloria, comunicación personal, 2024)



Otra madre manifiesta esta preocupación: que su hijo quede expuesto a situaciones de violencia por su condición,

A mí no me gustaría que llegara hasta ese grado mismo (primaria) y que lo molestaran en la escuela por la forma en que no ha desarrollado el habla y la atención que tiene. (Luisa, comunicación personal, 2023)

La educación es un derecho humano, sin embargo, el acceso e inserción se complejizan cuando están escindidos por elementos como la discapacidad y/o trastornos del neurodesarrollo. En el caso de las mujeres entrevistadas, sus hijos requieren de atención especializada y acompañamiento. Esto implica buscar espacios educativos que brinden atención a partir de las singularidades del infante. La búsqueda de estos espacios se convierte en parte del trabajo de cuidado. Para las madres, la inserción educativa de sus hijos con trastornos del neurodesarrollo genera incertidumbre y temor, debido a que son las principales responsables del cuidado y crianza. Por ejemplo,

me inquieta que en la primaria empiecen los niños con el *bullying*, que está a todo lo que da [risa]. Entonces, sí me da miedo que en la primaria sea rechazado o simplemente por la maestra también, que lo tenga como juntito ahí en la esquina. (Marta, comunicación personal, 2024)

Este temor no es infundado; de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Discriminación de 2022, el “33.8 % de la población con discapacidad de 12 años y más manifestó haber sido discriminada en los últimos 12 meses. De este porcentaje, 49.6 % declaró que la razón fue tener alguna discapacidad” (INEGI 2023a, p. 17). Las narrativas de las madres son evidencia del temor que sienten de que sus hijos sufran violencia en los espacios educativos por su condición y diagnóstico. En palabras de Ocampo (2024), la discriminación hacia las personas con trastornos del neurodesarrollo está asociado a que “no coinciden con los criterios transferidos por las representaciones culturales, semiológicos, ontológicos y políticos instituidos por el canon dominante, actuando como supuestos de racionalidad ideal” (p. 55). Esto es resultado de los efectos políticos del poder que actúa sobre y a través de los cuerpos y las subjetividades.

5.3. Madres cuidadoras en escenarios educativos

En México, de acuerdo con la Ley General de Educación (2024), la educación impartida por el Estado mexicano será inclusiva, orientada a eliminar



toda forma de discriminación y exclusión. Es decir, toda persona, sin excepción alguna, tiene derecho a la educación. Lo que este apartado expone es que detrás de la inserción escolar de infantes con trastornos del neurodesarrollo se esconden prácticas de cuidado que contribuyen a que dichos sujetos accedan a su derecho a la educación. Para Ibarra & Piña (2019), las mujeres asumen primariamente el compromiso moral del proceso educativo de hijos/as, como resultado de la construcción histórica en torno a la maternidad, un destino natural, justificado por estereotipos de género que vincula a las mujeres como las principales proveedoras de cuidado del otro (Cáceres-Manrique et al., 2014; Palomar, 2005; Sánchez, 2016). Las actividades de cuidado están escindidas por la división sexual del trabajo, que frente a la discapacidad de un integrante de la familia incrementa la sobrecarga, principalmente para las mujeres (Díaz & Ramírez, 2022). Esto se extiende al acompañamiento escolar de hijos/as, lo que involucra que la dinámica familiar se modifique y que las propias mujeres concilien y organicen sus tiempos para que sus hijos/as acudan a la escuela y a otras actividades que contribuyan a mejorar su calidad de vida. Esto se aprecia en el siguiente testimonio:

...vivo con mi hijo [Trastorno Generalizado del Desarrollo], su papá se fue desde que era pequeño y tengo que trabajar, por eso está en este jardín [preescolar]. (Luisa, comunicación personal, 2023)

Para Luisa, la escuela de tiempo completo le permite conciliar su trabajo con el acompañamiento escolar de su hijo. En México, en 2022, 7 de cada 10 madres con estado civil solteras, son económicamente activas, además, 48% de ellas eran jefas de hogar (INEGI, 2023b). Esto implica conciliar el trabajo productivo con el reproductivo, aunque las actividades de cuidado se intensifican con una discapacidad y/o trastorno del neurodesarrollo de por medio. En el caso de Marta, madre de un niño con autismo, tener a su hijo en el turno vespertino le posibilita acompañar a su otra hija en las actividades escolares:

...para tener tiempo con Ivanka [hija] para trabajar en sus tareas porque prácticamente le encargan tareas todos los días, [...] si yo trabajo con Ivanka, Iván anda fastidiado, enojado, molesto porque pues no le hago caso (Marta, comunicación personal, 2024).

Para Batthyány (2020), la división sexual del trabajo como categoría analítica permite entender la complejidad del cuidado y la distribución desigual



de las tareas en el espacio privado. Esto deja a las mujeres como las principales responsables del cuidado íntimo de la familia y a los varones como cuidadores indirectos, proveedores. Pero el diagnóstico de un hijo —como en el caso de las mujeres entrevistadas— es un evento disruptivo que reconfigura las asimetrías de género. Blanca expuso que su pareja no se involucraba en el proceso de acompañamiento escolar de su hijo porque lo consideraba “una pérdida de tiempo”. Ella era la principal responsable de los procesos de gestión para que hijo ingresara a una institución educativa, pero manifestaba que era desgastante. Sin embargo, su pareja de a poco se ha ido involucrando en el proceso del acompañamiento escolar:

...ahorita sí ya lo veo más accesible [se refiere a su pareja], ya sabe, dice cómo te fue, qué tenemos que hacer, para cuándo, (...) ya le digo que necesito copias de esto, necesito que vayas a buscar esto (...) él pues igual me anda ayudando en eso, ya no estoy sola y yo la que ande sola con los dos niños y andar buscando todo lo que tenga que juntar para llevar [se refiere al ingreso de su hijo a la escuela]. (Blanca, comunicación personal, 2023)

Estos testimonios ayudan a comprender que el trabajo reproductivo se intensifica si alguno de los hijos/as padece alguna situación de salud, discapacidad y/o trastorno; por lo que las condiciones de proveer cuidado cambian significativamente. Para Llanes & Gómez (2021), las actividades de cuidado históricamente han sido ancladas a una lógica androcéntrica y patriarcal, que justifica el papel de las mujeres como gestadoras permanentes del mantenimiento del hogar, lo que envuelve las actividades escolares de hijos/as. Otro tema que se identificó fue el desgaste físico y emocional que existe dentro de las prácticas de cuidado que aumenta por las actividades complementarias que ayudan al desarrollo integral del infante como terapias de lenguaje, de integración sensorial y/o natación. Una de las madres manifestó que es “agotador” el acompañamiento necesario para que su hijo esté bien:

...siempre es la parte de ayudarlos, ¿no? A que ellos estén lo mejor posible y que sean lo más independiente que se pueda, ¿no? (...) con ellos hay que trabajar todavía más, como el doble o el triple que con niños neurotípicos, ¿no? (Norma, comunicación personal, 2023)

Norma es la principal responsable de acompañar el proceso educativo de su hijo, y es la proveedora de cuidado. Ella explica que alternar la vida escolar con las terapias de lenguaje, aprendizaje y actividades extracurriculares hace que



termine agotada. Para Soto-Romero et al. (2024), las mujeres, al ser las principales responsables del cuidado, generan un gran requerimiento de energía, tiempo, desgaste físico y emocional. Esto se intensifica con mujeres cuidadoras de infantes con autismo y/o trastorno del neurodesarrollo. Esta carga incrementa más cuando “las mujeres se desarrollan laboralmente sin dejar de lado sus actividades familiares y domésticas y que además se encuentra invisible” (Soto-Romero et al., 2024, p. 6).

Estudios como los de Arias et al. (2019) y Racchumí & Marilia (2020), exponen que las mujeres que son cuidadoras primarias de infantes con autismo afrontan estrés por la sobrecarga de trabajo derivada del cuidado, que es una actividad que genera grandes esfuerzos, baja realización personal y agotamiento emocional. Este escrito busca problematizar aquello que se esconde detrás de la inserción escolar y escolarización de infantes con trastornos del neurodesarrollo en escenarios de la inclusión educativa. Se trata de exponer que existen prácticas de cuidado que son proveídas por mujeres, que es importante visibilizar en los procesos educativos en escenarios de la inclusión educativa.

6. Conclusiones

El objetivo de este artículo fue exponer que, detrás de la inserción escolar de estudiantes con trastornos del neurodesarrollo, existen experiencias de cuidado de mujeres-madres que necesitan ser visibilizadas. Desde el discurso funcional de la educación inclusiva promovida por el Estado, el acceso y derecho a la educación está garantizado cuando las otredades cognitivas están insertas en los centros educativos; empero, estas políticas educativas inclusivas fijas en un discurso asistencialista no consideran que el trabajo de cuidado es un elemento que influye en la inserción escolar de personas con trastornos del neurodesarrollo, por lo que estas quedan invisibilizadas. Las narrativas de las mujeres-madres invita a repensar los escenarios de la inclusión educativa desde otros ejes analíticos como el género, el cuidado y la división sexual del trabajo, que permitan ampliar los horizontes de reflexión. Si bien se identificó que la revocación de grado y/o dispensa de edad fue un recurso para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades cognitivas de sus hijos, previo al ingreso a la educación primaria, detrás de esta decisión imperaba el temor de que fueran excluidos y violentados, por lo que, frente a la incertidumbre, se sentían seguras en dejar a sus hijos con una docente de preescolar, al significarlas como “más apapachadoras”, que por su condición de género están más próximas al cuidado.



Se identificó que las mujeres-madres que viven en pareja eran las que se encargaban, principalmente, del proceso de acompañamiento escolar, mientras que la participación de padres era menor debido al trabajo remunerado que ejercen el rol de proveedores. Mientras, las mujeres-madres con estado civil solteras conciliaban el trabajo reproductivo con el productivo y las escuelas de tiempo representaba un apoyo para empatar ambas actividades de cuidado.

Además, se identificó que existen otras actividades extracurriculares en las que acompañan a sus hijos con el fin de mejorar su calidad de vida, así como el desarrollo cognitivo y motriz, como natación, terapia de lenguaje y sensorial.

El análisis desde la perspectiva crítica de género permitió comprender que, detrás de la inserción escolar de infantes con trastornos del neurodesarrollo, se encuentran prácticas de cuidado realizadas por mujeres-madres, de las cuales depende la asistencia regular a la escuela. Y, aunado a la inserción y acompañamiento escolar, están las actividades físicas, recreativas, sociales y médicas, entre otras, que incrementan la carga de las prácticas de cuidado. Dichas actividades, al ser asumidas principalmente por las mujeres, genera un desgaste emocional y físico que puede poner en riesgo la salud de estas cuidadoras primarias. Este análisis tuvo como propósito visibilizar las brechas de desigualdad social, inequidades y desventajas que enfrentan mujeres en torno a la escolarización de sus hijos en escenarios de la inclusión educativa. Y que, detrás de la inserción y permanencia de infantes con trastornos del neurodesarrollo y/o con discapacidad, se encuentra una manifestación de la división sexual de trabajo.

Para terminar, se pone de manifiesto que la inclusión educativa no puede ser entendida sin las experiencias de cuidado que se encuentran en los procesos de inserción y acompañamiento escolar de grupos vulnerables. Este texto busca ser provocativo para señalar que es preciso colocar bajo sospecha —desde un horizonte crítico como es la perspectiva de género— el discurso capacitista, funcional y asistencialista de la inclusión educativa. Y hay que exponer que existen experiencias de vida que no coinciden con la buena voluntad de las acciones. El acceso al derecho a la educación del sujeto diverso cognitivamente que escapa del ideal normativo de lo humano depende de otros factores que necesitan ser visibilizados y problematizados, como las experiencias de cuidado de mujeres-madres que se encuentran detrás del acompañamiento escolar.



7. Referencias bibliográficas

- Administración Educativa Federal de la Ciudad de México. (2023). *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México*. SEP.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Amor, J. (2015). Neurociencia, discapacidad intelectual y biopolítica. *Revista Síndrome de Down*, 32, 15–20. https://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2015/03/revista124_15-20.pdf
- Anadón, M. (2008). La investigación llamada “cualitativa”: de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 198–211. <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v26n2/v26n2a02.pdf>
- Arias, W., Cahuana, M., Ceballos, K., & Caycho-Rodríguez, T. (2019). Síndrome de Burnout en cuidadores de pacientes con discapacidad infantil. *Interacciones: Revista de Avances en Psicología*, 5(1), 7–16. <https://doi.org/10.24016/2019.v5n1.135>
- Arroyo-Rodríguez, A., Amezcua, M., & Orkaizagirre-Gómara, A. (2023). Diez claves para la elaboración de un estudio de caso cualitativo. *Index de Enfermería Digital*, 32(2), 1. <https://doi.org/10.58807/indexenferm20235871>
- Batthyány, K. (Ed.). (2020). *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. CLACSO/Siglo XXI.
- Beiras, A., Cantera, L., & Casasanta, A. (2017). La construcción de una metodología feminista cualitativa de enfoque narrativo-crítico. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(2), 54–65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue2-fulltext-1012>
- Bonavitta, P. (2020). Cuidados (invisibles) y cuerpos para otros: Un estudio de caso de mujeres de Córdoba, Argentina. *Cuadernos Inter.c.a.Mbio Sobre Centroamérica y el Caribe*, 17(2), 2–22. <https://doi.org/10.15517/c.a..v17i2.43759>
- Cabrera, L., & Escalera, L. (2024). Inclusión educativa universitaria y discapacidad en México. En L. Silva (Ed.), *Reflexiones en torno a la inclusión y grupos vulnerables. Tomo III* (pp. 223–246). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Cáceres-Manrique, F., Molina-Marín, G., & Ruiz-Rodríguez, M. (2014). Maternidad: un proceso con distintos matices y construcción de vínculos. *Aquichan*, 14(3), 316–326. <https://doi.org/10.5294/aqui.2014.14.3.4>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Nación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>



- Cortina, A. (2017). *¿Para qué sirve realmente...? La ética*. Paidós.
- Díaz, M., & Ramírez, M. (2022). Experiencias de cuidado y configuraciones subjetivas de madres de niños y niñas con discapacidad. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 53(1), 51–69. <https://doi.org/10.14201/scero20225315169>
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de Sueños.
- García-Barrera, A. (2023). El “sesgo inclusivo” del enfoque capacitista en la educación inclusiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 175–190. <https://doi.org/10.14201/teri.29595>
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundació Víctor Grifols i Lucas.
- Guillén, E. (2018). Educación socioemocional y empatía. *Didac*, 72, 64–69. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/9.pdf>
- Ibarra, L., & Piña, J. (2019). La escuela vista por mujeres de tres generaciones de México y Colombia. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 55, 131–154. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.360
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023a). *Encuesta Nacional para el Sistema de Cuidados (ENASIC) 2022*. INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023b). *Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2022*. INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023c). *Estadística a propósito del día de la madre (10 de mayo)*. INEGI.
- Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. horas y Horas.
- Lara, N. (2012). La propuesta de la hermenéutica feminista como método en los estudios de comunicación. *Derecho a Comunicar*, 4, 34–45. <https://biblat.unam.mx/hevila/DerechoaComunicar/2012/no4/3.pdf>
- Llanes, N., & Gómez, E. (2021). Maternidad y trabajo no remunerado en el contexto del Covid-19. *Revista Mexicana de Sociología*, 83, 61–92. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v83nspe/2594-0651-rms-83-spe-61.pdf>
- Martínez, M. Á., & Bilbao, M. C. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 215–230. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179814018009>
- Moctezuma, A. (2023). La discapacidad y su configuración como signo de otredad: una mirada historiográfica. *Asclepio*, 75(2), 1–15. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2023.30>
- Mortari, L. (2015). *Filosofía del cuidado*. Editorial Universidad del Desarrollo.



- Munévar, D., Fernández, A., & Gómez, A. (2019). Epistemologías otras en la formación posgraduada en discapacidad de la Universidad Nacional de Colombia. En A. Yarza, L. Mercedes, & B. Pérez (Eds.), *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina* (pp. 45–74). CLACSO.
- Ocampo, A. (2022). Neurodiversidad, educación inclusiva y lectura: esperanzas para el redescubrimiento de la naturaleza humana. En *Leer se conjuga en plural. Desafíos y oportunidades de la neurodiversidad para las prácticas de lectura, escritura y oralidad* (pp. 57–104). CERLALC.
- Ocampo, A. (2023). Epistemología de la educación inclusiva o la pregunta por sus dilemas de definición. *Escritos*, 31(66), 144–161. <https://doi.org/10.18566/escr.v31n66.a09>
- Ocampo, A. (2024). Estudios críticos de la discapacidad y neurodiversidad: desviaciones/imaginaciones analítico-metodológicas. *Revista Intersticios*, 18(1), 35–66. <https://intersticios.es/article/view/23873/14994>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. ONU/CEPAL.
- Ortega, P., Torres, L., Reyes, A., & Garrido, A. (2012). Discapacidad en hijos: Cambios en la dinámica familiar. *Revista Psicología Científica. Com*, 14(6).
- Palomar, C. (2005). Maternidad: historia y cultura. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 3(22), 35–67. <https://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v3n22/1405-9436-laven-3-22-35.pdf>
- Pérez-Castro, J. (2022). Avatares del derecho a la educación de las personas con discapacidad: Análisis desde las políticas públicas. En J. Pérez-Castro (Ed.), *El derecho a la educación de las personas con discapacidad* (pp. 53–80). UNAM.
- Racchumi, C., & Marilia, C. (2020). Afrontamiento al estrés en cuidadores primarios de niños con autismo. *Revista de Investigación Psicológica*, 24, 97–108. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000200007&lng=es&tlng=es
- Restrepo, J., Castañeda-Quirama, T., Gómez-Botero, M., & Molina-González, D. (2023). Salud mental de cuidadores de niños con trastornos del neurodesarrollo durante la pandemia. *Neurología Argentina*, 15(1), 28–36. <https://doi.org/10.1016/j.neuarg.2022.12.004>
- Rivera, G. (2023). Filosofía y ética del cuidado: Ensayando algunos fundamentos posibles. *Trabajo y Sociedad*, 24(40), 343–357. <https://www.scielo.org.ar/pdf/tys/v24n40/1514-6871-tys-24-40-343.pdf>



Rojas, S. (2019). Trazos de deshumanización: la discapacidad en la línea del no-ser. En A. Yarza, L. Mercedes, & B. Pérez (Eds.), *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina* (pp. 101–131). CLACSO.

Sánchez, M. (2016). Construcción social de la maternidad: el papel de las mujeres en la sociedad. *Opción*, 32(13), 921–953. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048483044.pdf>

Secretaría de Educación Pública.
(2015). *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva*. Dirección General de Operación de Servicios Educativos/ Dirección de Educación Especial.

Solís, S., & Tinajero, G. (2022). Reforma educativa inclusiva en México. *Perfiles Educativos*, 44(176), 363–378. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.176.60534>

Soto-Romero, D., Valdez-Montero, C., & Villa-Rueda, A. (2024). Análisis de experiencias de personas cuidadoras de infantes autistas basado en perspectiva de género. *Ciencia & Saúde Coletiva*, 1–8. <https://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/analisis-de-experiencias-de-personas-cuidadoras-de-infantes-autistas-basado-en-perspectiva-de-genero/19280>

Walker, N. (2024). Principios orientadores para un curso de autismo. En A. Ocampo (Ed.), *Estudios críticos sobre neurodiversidad. Emergencias culturales, performatividad e imaginación política* (pp. 81–89). CELEI.