

ESTUDIOS

Neurodiversidad, escuela y ciudadanía: reflexiones críticas desde un estudio cualitativo

Blanca Jándula Justicia¹, José Luis Anta Félez²

Resumen: Este trabajo analiza críticamente las tensiones existentes entre neurodiversidad, inclusión educativa y ciudadanía dentro de la institución escolar contemporánea. A partir de un estudio cualitativo de caso basado en una entrevista semiestructurada en profundidad realizada a una docente y madre de una persona neurodivergente, se exploran experiencias y discursos vinculados a los procesos de normalización escolar, medicalización, barreras institucionales y participación educativa. El análisis interpretativo, inspirado en la teoría fundamentada, permitió identificar distintas categorías emergentes relacionadas con la homogeneización de las prácticas escolares, la insuficiente transformación de los modelos inclusivos y las dificultades de reconocimiento de formas diversas de aprendizaje, comunicación y regulación emocional. El trabajo concluye que la inclusión educativa no puede limitarse a medidas compensatorias individuales, sino que requiere transformaciones estructurales en la organización escolar, el diseño pedagógico y las políticas educativas, incorporando perspectivas vinculadas al paradigma de la neurodiversidad y al Diseño Universal para el Aprendizaje.

Palabras clave: *Neurodiversidad; inclusión educativa; medicalización; capacitismo; ciudadanía cognitiva.*

Fecha de recepción: 5 de febrero de 2026.

Fecha de admisión definitiva: 10 de julio de 2026.

¹ Universidad de Jaén, <https://orcid.org/0000-0001-6936-4513>, bji00004@red.ujaen.es.

² Universidad de Jaén, <https://orcid.org/0000-0001-7063-5288>, jlanta@ujaen.es.

**Neurodiversity, school and citizenship:
critical reflections based on a qualitative
study**

Abstract: This paper critically analyses the tensions between neurodiversity, educational inclusion and citizenship within the contemporary school system. Drawing on a qualitative case study based on an in-depth, semi-structured interview with a teacher and mother of a neurodivergent person, it explores experiences and discourses linked to processes of standardisation in schools, medicalisation, institutional barriers and educational participation. The interpretative analysis, inspired by grounded theory, enabled the identification of various emerging categories relating to the homogenisation of school practices, the insufficient transformation of inclusive models, and the difficulties in recognising diverse forms of learning, communication and emotional regulation. The study concludes that educational inclusion cannot be limited to individual compensatory measures, but requires structural changes in school organisation, pedagogical design and educational policies, incorporating perspectives linked to the neurodiversity paradigm and Universal Design for Learning.

Keywords: *Neurodiversity; educational inclusion; medicalisation; ableism; cognitive citizenship.*

**Neurodiversité, école et citoyenneté:
réflexions critiques issues d'une étude
qualitative**

Résumé : Cet article propose une analyse critique des tensions existant entre la neurodiversité, l'inclusion éducative et la citoyenneté au sein de l'institution scolaire contemporaine. À partir d'une étude de cas qualitative fondée sur un entretien semi-structuré approfondi mené auprès d'une enseignante et mère d'une personne neurodivergente, il explore les expériences et les discours liés aux processus de normalisation scolaire, de médicalisation, aux obstacles institutionnels et à la participation éducative. L'analyse interprétative, inspirée de la théorie fondée, a permis d'identifier différentes catégories émergentes liées à l'homogénéisation des pratiques scolaires, à la transformation insuffisante des modèles inclusifs et aux difficultés de reconnaissance des diverses formes d'apprentissage, de communication et de régulation émotionnelle. Cette étude conclut que l'inclusion éducative ne peut se limiter à des mesures compensatoires individuelles, mais qu'elle nécessite des transformations structurelles au niveau de l'organisation scolaire, de la conception pédagogique et des politiques éducatives, en intégrant des perspectives liées au paradigme de la neurodiversité et à la conception universelle de l'apprentissage.

Mots clés : *Neurodiversité ; inclusion éducative ; médicalisation ; capacitisme ; citoyenneté cognitive.*

I. Introducción

La neurodiversidad ocupa hoy un lugar relevante en el discurso educativo contemporáneo, no solo como referencia a diferencias neurocognitivas, sino como un marco crítico para analizar los supuestos epistemológicos, políticos e institucionales que organizan la educación (Singer, 1998; Walker, 2014). Desde esta perspectiva, la neurodiversidad ha contribuido a visibilizar experiencias históricamente marginalizadas y a cuestionar concepciones normativas del aprendizaje, del desarrollo y de la ciudadanía escolar. Durante décadas, la escuela se ha configurado como un espacio orientado a la homogeneización, en el que el alumnado debía alcanzar resultados similares mediante métodos, ritmos y evaluaciones estandarizadas. Este modelo, consolidado con la escolarización masiva del siglo XIX, sigue operando como referente implícito de normalidad educativa (Dubet, 2006; Illich, 1974).

La investigación neurocientífica y educativa contemporánea ha mostrado que no existe un patrón neurocognitivo único que pueda asumirse como referencia universal, dado que los perfiles de funcionamiento cognitivo se configuran a partir de la interacción entre factores biológicos, contextuales, sociales y culturales (Immordino y Damasio, 2007). Sin embargo, una parte significativa de la organización escolar mantiene lógicas que se ajustan preferentemente a perfiles neurotípicos, generando barreras de participación y reconocimiento para el alumnado neurodivergente. En este trabajo, el concepto de neurodivergencia se utiliza en un sentido amplio para referirse a perfiles de funcionamiento neurocognitivo que se apartan de las expectativas consideradas neurotípicas en contextos sociales y educativos. Aunque el análisis presta especial atención a experiencias relacionadas con los Trastornos del Espectro Autista (TEA), el TDAH y otras diferencias del neurodesarrollo presentes en la literatura especializada, el enfoque adoptado no pretende establecer categorías clínicas cerradas, sino analizar críticamente los mecanismos escolares de normalización y exclusión. En este contexto, la inclusión educativa exige revisar no solo las estrategias didácticas, sino también las condiciones institucionales que regulan la escolarización y los acuerdos normativos desde los que se define la normalidad (Booth y Ainscow, 2015).

El objetivo de este trabajo es analizar críticamente cómo determinadas dinámicas escolares contemporáneas condicionan la participación, el reconocimiento y el bienestar del alumnado neurodivergente, atendiendo especialmente a los procesos de normalización, medicalización e inclusión educativa presentes en la institución escolar. Para ello, se desarrolla un estudio cualitativo de caso basado en una entrevista semiestructurada en profundidad a una docente y madre de una persona neurodivergente, cuyas experiencias y reflexiones permiten explorar las tensiones existentes entre los discursos inclusivos y las prácticas escolares ordinarias.

Asimismo, el trabajo pretende reflexionar sobre el papel de los espacios escolares informales, particularmente el patio, como escenarios relevantes para la participación, la regulación emocional y la construcción de ciudadanía cognitiva dentro de una escuela orientada a la diversidad.

En el contexto educativo español, la aprobación de la LOMLOE ha reforzado discursivamente los principios de inclusión, equidad y accesibilidad universal dentro del sistema educativo, reconociendo la necesidad de avanzar hacia modelos pedagógicos capaces de atender la diversidad del alumnado desde un enfoque no segregador.

En este marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha consolidado como una de las principales propuestas orientadas a transformar los entornos educativos desde una lógica inclusiva, promoviendo múltiples formas de acceso, participación y expresión del aprendizaje (Alba Pastor, 2018; Alba Pastor, 2019). Frente a modelos centrados en la adaptación individual posterior, el DUA plantea la necesidad de diseñar desde el inicio contextos educativos flexibles capaces de responder a la diversidad neurocognitiva presente en las aulas.

2. Metodología

El presente trabajo adopta un enfoque cualitativo de carácter interpretativo y crítico, orientado al análisis de las experiencias y significados asociados a la neurodiversidad en el ámbito escolar. El diseño metodológico se configura como un estudio de caso construido a partir de una entrevista semiestructurada en profundidad realizada a una docente que, además, es madre de una persona neurodivergente. La elección del perfil participante responde a su doble posición experiencial, tanto desde el ejercicio profesional dentro de la institución escolar como desde el acompañamiento familiar de un proceso de escolarización neurodivergente. La entrevista tuvo una duración aproximada de una hora y fue realizada de forma presencial. Con consentimiento de la participante, la conversación fue grabada y posteriormente transcrita íntegramente por el autor para su análisis cualitativo. Debido al carácter sensible de algunas experiencias relatadas y con el objetivo de preservar la privacidad de la participante y de su entorno familiar, el estudio mantiene el anonimato y no incorpora información identificativa específica.

El guion de entrevista abordó cuestiones relacionadas con inclusión educativa, experiencias de escolarización, medicalización, relación familia-escuela, espacios informales de aprendizaje, barreras institucionales y percepciones sobre ciudadanía y participación educativa. Aunque existía una estructura previa de preguntas, el

desarrollo de la entrevista permitió profundizar de forma flexible en experiencias emergentes y categorías no previstas inicialmente. El análisis del material se desarrolló mediante un procedimiento de codificación temática e interpretativa inspirado en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). A partir de la lectura reiterada de la transcripción se identificaron categorías emergentes como normalización escolar, inclusión/integración, medicalización, ciudadanía cognitiva, desigualdad estructural y papel de los espacios informales en la regulación y participación del alumnado neurodivergente.

El posicionamiento teórico del análisis se sitúa en diálogo con el modelo social de la discapacidad y el paradigma de la neurodiversidad, asumiendo que las dificultades de inclusión no pueden comprenderse exclusivamente desde el déficit individual, sino también desde las barreras sociales, institucionales y pedagógicas que estructuran la experiencia escolar. Dado el carácter cualitativo y exploratorio del estudio, los resultados no pretenden ser generalizables estadísticamente, sino ofrecer una aproximación interpretativa que permita comprender tensiones y dinámicas relevantes para el debate contemporáneo sobre inclusión educativa y ciudadanía.

3. Resultados: análisis de categorías emergentes

En didáctica de las ciencias sociales se ha señalado la utilidad de abordar la neurodiversidad en continuidad con los debates sobre ciudadanía, igualdad y reconocimiento. En educación infantil, esta perspectiva se ha articulado, con frecuencia, en torno a tres dimensiones complementarias: el principio de igualdad como garantía de derechos, la diversidad afectivo-sexual como eje de convivencia y no discriminación, y la diversidad cognitiva como criterio para revisar los supuestos de normalidad escolar (Palacios, 2008). Consideradas de manera conjunta, estas dimensiones permiten formular un procedimiento analítico coherente para comprender cómo el alumnado se reconoce como sujeto social y cómo la institución escolar habilita o limita ese reconocimiento a partir de sus formas de singularidad. En esta misma línea, la neurodiversidad se ha consolidado como un enfoque que enfatiza la variabilidad neurocognitiva y cuestiona la identificación automática de diferencia con déficit. En particular, la participante ha descrito que buena parte de la organización educativa permanece orientada a la normalización mediante estándares de rendimiento, ritmos y criterios de conducta relativamente rígidos, lo que sitúa al alumnado neurodivergente ante exigencias de ajuste continuo. En lugar de adaptar el entorno a perfiles diversos de procesamiento y comunicación, estas lógicas tienden a trasladar al individuo la obligación de encajar en parámetros definidos como universales.

La literatura sobre educación inclusiva coincide en que la mera integración resulta insuficiente cuando se limita a incorporar apoyos individuales sin modificar las condiciones ordinarias de enseñanza (Alba, 2018; Bruer, 1997). En muchos centros, la respuesta institucional se organiza mediante recursos externos al aula, como intervenciones puntuales con especialistas o refuerzos fuera del grupo, mientras permanecen relativamente estables las metodologías, los tiempos, los materiales y los criterios de evaluación. Este esquema tiende a desplazar el problema hacia el alumno y a reforzar procesos de etiquetado.

El discurso analizado pone en relación los perfiles neurodivergentes, la investigación psicológica y educativa, en la que ha propuesto distintos modelos para describir patrones de procesamiento y estilos cognitivos que aparecen con mayor frecuencia en algunos grupos, entre ellos la hipótesis de la coherencia central, las diferencias en funciones ejecutivas y las aproximaciones sobre cognición social y teoría de la mente (Rodríguez, 2005). Estas formulaciones no describen un perfil único ni agotan la heterogeneidad de las trayectorias individuales, pero han sido utilizadas para explicar ciertas dificultades en contextos escolares, especialmente cuando la enseñanza depende de inferencias implícitas, multitarea, flexibilidad temporal o comunicación no explícita.

La sociología de la educación y la antropología de las instituciones han conceptualizado la escuela como un dispositivo público integrado en un entramado institucional más amplio, orientado a la organización de poblaciones mediante prácticas de clasificación, evaluación y regulación de conductas. En este enfoque, la escolarización no se limita a la transmisión de contenidos, sino que configura criterios de normalidad y desviación, fija expectativas legítimas y contribuye a producir trayectorias educativas diferenciadas. Desde esta perspectiva, la neurodivergencia resulta analíticamente relevante porque permite observar con mayor nitidez la dimensión normativa del currículo, de las rutinas escolares y de los mecanismos cotidianos de disciplina. La situación de desventaja que puede afectar al alumnado neurodivergente no se explica únicamente por características individuales, sino por el desajuste entre perfiles diversos de comunicación, atención o autorregulación y un entorno escolar construido sobre supuestos de homogeneidad (Bourdieu y Passeron, 2022).

La investigación sobre familias y neurodiversidad ha destacado de manera reiterada el papel del hogar en la gestión cotidiana de la escolarización y en la relación con servicios educativos, sanitarios y sociales (Losada-Puente et al., 2021; UNESCO, 1994). En este campo se identifica una tensión práctica sostenida entre, por un lado, preservar la singularidad del niño y proteger su bienestar y, por otro, proporcionarle estrategias para desenvolverse en entornos escolares definidos por expectativas

predominantemente neurotípicas. Esta tensión se concreta en decisiones continuas sobre apoyos, procesos diagnósticos, comunicación con el centro, organización del tiempo familiar y gestión de rutinas, y suele implicar cargas emocionales, temporales y económicas relevantes. La literatura también subraya la dimensión desigual de estas experiencias: el acceso a recursos complementarios, tratamientos, acompañamiento especializado y redes de apoyo depende de forma significativa de la posición socioeconómica, del capital cultural disponible y de la distribución territorial de servicios, lo que introduce un componente estructural en las posibilidades reales de inclusión (Pozo y Sarriá, 2014).

Las tensiones descritas entre normalización, participación y reconocimiento no se expresan únicamente en el currículo formal o en las prácticas de evaluación, sino también en los espacios cotidianos donde se construye la experiencia escolar. Desde esta perspectiva, los espacios informales adquieren relevancia analítica porque permiten observar cómo se negocian las formas legítimas de interacción, autonomía y pertenencia dentro de la vida escolar.

Asimismo, en el discurso, la participante emerge reiteradamente en la vida escolar, ha señalado la relevancia pedagógica de los espacios informales, en particular del patio y los tiempos no lectivos, como escenarios de socialización, aprendizaje situado y regulación de la convivencia. En contraste con formatos escolares basados en instrucción directiva, organización rígida del tiempo y control del cuerpo en el aula, estos espacios permiten observar formas de aprendizaje no planificadas, negociación de normas, construcción de vínculos y ensayos de autonomía. Desde esta perspectiva, el análisis del patio resulta útil para revisar las prioridades institucionales del sistema educativo y para considerar qué condiciones organizativas favorecen una participación efectiva del alumnado, incluida la de quienes presentan perfiles neurodivergentes.

La entrevistada afirma que los espacios informales de la vida escolar, como el patio, el comedor, los pasillos y los tiempos de transición, han sido identificados como contextos relevantes para el desarrollo de competencias socioemocionales que suelen quedar poco explicitadas en el currículo formal. En estos entornos se ponen en juego, de manera situada, habilidades como la negociación, la resolución de conflictos, la empatía, la gestión emocional, la toma de decisiones y la autorregulación, a través de interacciones menos estructuradas que las del aula. La menor rigidez organizativa y la mayor variabilidad de situaciones facilitan que estas competencias se expresen y se aprendan mediante práctica social, observación y ajuste mutuo. En el caso del alumnado neurodivergente, estos espacios pueden ampliar las oportunidades de participación social y de exploración de formas de relación que no siempre se activan en contextos fuertemente normativos. No obstante, su potencial inclusivo depende

de condiciones concretas de organización y apoyo, dado que también pueden concentrar demandas de interacción rápida, sobrecarga sensorial o ambigüedad de normas. La investigación educativa y neuropsicológica sugiere que, cuando se garantizan condiciones de seguridad, previsibilidad y acompañamiento, los entornos informales contribuyen a sostener la motivación, el aprendizaje autónomo y el ajuste socioemocional, y constituyen un componente relevante en el diseño de una escuela orientada a la participación efectiva de todo el alumnado.

Desde ciertos enfoques neuroeducativos y neuropsicológicos se ha observado que el patio de la escuela puede analizarse no solo como un espacio de interacción social, sino también como un contexto relevante para la regulación emocional y sensorial (Bravo y Herrera, 2011; De Elejalde et al, 2017; Pavía, 2005). En alumnado con perfiles neurodivergentes, especialmente cuando existen diferencias en el procesamiento sensorial o necesidades de autorregulación motora, la disponibilidad de movimiento y de exploración del entorno constituye un factor asociado al bienestar y a la disposición para participar en tareas de aprendizaje (Silberman, 2016). En este sentido, la posibilidad de alternar actividad, pausa y cambio de estímulos puede contribuir a modular el nivel de activación y a sostener la atención en contextos posteriores más estructurados. En contraste, la organización escolar centrada en la inmovilidad, la secuenciación temporal rígida y el control corporal tiende a minimizar el papel del cuerpo en la actividad cognitiva. El juego libre y las dinámicas menos estructuradas, cuando se desarrollan en condiciones de seguridad y accesibilidad, pueden favorecer la autorregulación y generar oportunidades de aprendizaje social y cognitivo. Por ello, el patio puede conceptualizarse como un componente pedagógico relevante dentro del diseño escolar, y no únicamente como un tiempo de descanso.

La consideración pedagógica de los espacios informales plantea la conveniencia de revisar el diseño arquitectónico y simbólico de la escuela. Una orientación inclusiva resulta difícilmente compatible con una distribución que concentra la espontaneidad, el movimiento y la exploración exclusivamente en el recreo, mientras mantiene el aula como espacio dominante organizado en torno a homogeneidad, control del cuerpo y secuenciación rígida de tareas. En este sentido, la investigación sobre entornos de aprendizaje ha subrayado que la organización espacial y temporal no es neutral: condiciona modos de interacción, formas de atención y posibilidades de participación, y puede reforzar o reducir barreras para distintos perfiles de alumnado. Trasladar al aula algunos rasgos asociados al patio, diversidad de situaciones, posibilidades de elección, variabilidad de interacción, márgenes para la exploración y el movimiento, implica una transformación que afecta a la metodología, pero también a la infraestructura y a la gestión institucional. Supone revisar la disposición física del espacio, la flexibilidad horaria, el uso de transiciones, la planificación de tiempos de

regulación y la concepción del aprendizaje como proceso dinámico y situado. Desde esta perspectiva, la neurodiversidad no se entiende como una excepción que requiere ajustes puntuales, sino como un criterio estructurador del diseño escolar orientado a garantizar accesibilidad, participación y bienestar para el conjunto del alumnado.

4. Discusión

La discusión permite situar la neurodiversidad como un eje analítico que revela la persistencia de un paradigma capacitista en la organización escolar (Romañach y Lobato, 2005; Walker, 2021). A pesar de los avances normativos, la inclusión continúa operando como ideal más que como práctica estructural (LOMLOE 2020; Alba, 2019). La medicalización aparece como mecanismo ambivalente: posibilita recursos, pero también refuerza procesos de etiquetado y reducción de expectativas (Conrad, 2007; Rose, 2012). De hecho, los análisis cualitativos permiten problematizar el modo en que la escuela moderna ha conceptualizado la diversidad y, en particular, la neurodiversidad, mediante referentes normalizadores que han contribuido a estructurar la institución escolar. En términos histórico-institucionales, una parte de la literatura ha señalado la continuidad de rasgos asociados a modelos de escolarización masiva consolidados en el siglo XIX, orientados a la producción de sujetos adaptados a un orden estatal y social determinado. En esa continuidad se inscriben prácticas y dispositivos que privilegian la homogeneidad, tanto en la organización del currículo como en los ritmos de enseñanza, las metodologías y los criterios de evaluación. En este sentido, la neurodiversidad tiende a ser tratada como desviación respecto de un patrón implícito de normalidad, en lugar de asumirse como variabilidad constitutiva de las formas de aprendizaje y de participación. El efecto de esta orientación es que las dificultades de inclusión se interpretan con frecuencia como un problema individual susceptible de compensación o ajuste, más que como una cuestión vinculada al diseño institucional de la escolaridad. Por ello, el debate sobre inclusión no se reduce a la adopción de técnicas o recursos específicos, sino que remite a decisiones estructurales sobre qué se considera aprendizaje legítimo, qué formas de presencia corporal y comunicativa son aceptadas y qué modelos de ciudadanía se promueven desde la escuela.

La inclusión educativa opera, en buena medida, como un ideal normativo que no siempre se traduce en transformaciones sustantivas de la enseñanza ordinaria. En el marco legislativo vigente, la LOMLOE sitúa la inclusión como principio rector e incorpora de forma explícita la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), entendidos como la provisión de múltiples medios de representación, de acción y expresión, y de implicación (Gómez Martín y Cruz Cruz,

2025; Real Decreto, 2013). Este planteamiento desplaza el foco desde la adaptación puntual hacia el diseño previo de contextos accesibles para la variabilidad del alumnado, y se presenta como una orientación transversal para las medidas organizativas, metodológicas y curriculares. No obstante, estudios sobre la implementación del DUA y sobre prácticas inclusivas en centros educativos españoles han descrito una brecha entre la formulación programática y su aplicación efectiva en el aula, vinculada a condiciones materiales, organización escolar y formación docente. En ese contexto, la respuesta institucional tiende a organizarse mediante medidas compensatorias y apoyos externalizados, sin una reconfiguración sostenida de metodologías, evaluación y participación en el grupo ordinario, lo que mantiene la diversidad como un problema individual a gestionar cuando aparece el “caso” y no como una condición estructural del proceso educativo (Mañas et al., 2022). Esta orientación ayuda a explicar por qué, en la práctica, persisten formas de segregación dentro y fuera del aula, tales como separaciones funcionales, tareas diferenciadas de bajo valor curricular o intervenciones fragmentadas que apenas alteran la experiencia cotidiana del alumnado.

En muchos contextos escolares, las respuestas institucionales continúan organizándose mediante medidas compensatorias individualizadas, como la salida puntual del aula para recibir apoyo específico, tareas simplificadas o adaptaciones aisladas no integradas en la dinámica ordinaria de enseñanza. Frente a ello, los enfoques inspirados en el Diseño Universal para el Aprendizaje proponen planificar desde el inicio múltiples formas de acceso, participación y expresión, evitando que la diversidad sea tratada como una excepción que requiere intervenciones externas al aula.

El análisis de esta legislación, pero también de la realidad a la que referencia, pone de relieve la continuidad de un paradigma capacitista en la definición escolar de habilidades, conductas y ritmos de aprendizaje legítimos. Este marco normativo no afecta únicamente al alumnado neurodivergente, sino que contribuye a consolidar un modelo restringido de lo que se considera “aprender adecuadamente”, al establecer un estándar implícito frente al cual se evalúan diferencias sensoriales, emocionales y cognitivas. En consecuencia, aquello que se aparta de ese patrón tiende a interpretarse en términos de carencia o déficit, más que como variabilidad del funcionamiento humano. Desde una perspectiva socio-institucional, la escuela puede describirse como un dispositivo de clasificación que distribuye expectativas, reconoce competencias y produce categorías prácticas de “idoneidad” y “no idoneidad” que influyen en itinerarios, oportunidades y formas de reconocimiento. En esta estructura, el enfoque de la neurodiversidad resulta analíticamente útil porque permite hacer visibles los mecanismos mediante los cuales la institución escolar transforma diferencias en jerarquías, reproduce desigualdades y estabiliza criterios de valor tanto en el plano académico como en el simbólico.

La literatura académica coincide en señalar que la medicalización ocupa un lugar central en la gestión institucional de la diferencia (Eyal, et al, 2010). Los diagnósticos clínicos suelen ser condiciones de acceso a apoyos, recursos y medidas de provisión, pero su desplazamiento acrítico al ámbito escolar puede producir efectos no deseados, como procesos de etiquetado, estigmatización, reducción de expectativas y una comprensión del alumnado mediada de forma predominante por categorías biomédicas (Foucault, 1976; Goffman, 1972). En consecuencia, distintos autores han subrayado que el discurso médico puede ser necesario para determinadas funciones administrativas y asistenciales, pero resulta insuficiente como procedimiento único de interpretación educativa. Desde esta perspectiva, el enfoque de la neurodiversidad exige incorporar lecturas socioculturales, afectivas y pedagógicas que permitan analizar cómo se construyen socialmente la discapacidad y la desventaja educativa, así como por qué determinados estilos cognitivos se vuelven problemáticos en entornos escolares rígidos. Este planteamiento se ha intentado hacer coherente con aportaciones del campo de los *disability studies* y con el modelo social de la discapacidad, que desplazan la explicación desde el individuo hacia las barreras y condiciones del entorno que limitan la participación y el reconocimiento de su dinámica social y personal (Oliver, 1990; Shakespeare, 2014).

Los estudios sobre trayectorias educativas y cuidados describen una tensión práctica persistente entre, por un lado, proteger la singularidad del niño y favorecer su bienestar subjetivo y, por otro, dotarlo de estrategias de adaptación para desenvolverse en contextos configurados por expectativas mayoritariamente neurotípicas. Esta tensión se traduce en decisiones continuas relativas a apoyos, coordinación con el centro, gestión de rutinas, acompañamiento emocional y negociación de itinerarios, con efectos acumulativos en términos de carga mental y desgaste (Gutiérrez-González y Ruiz-Ballesteros, 2008; 2015). El acceso a terapias, apoyos especializados, asesoramiento y redes de acompañamiento depende en gran medida de la posición socioeconómica, del capital cultural y de la disponibilidad de recursos en el territorio, lo que amplifica brechas educativas preexistentes. En este contexto, la desigualdad no se explica únicamente por diferencias individuales, sino por la interacción entre necesidades de apoyo y un sistema de provisión irregular que desplaza hacia las familias una parte sustantiva de la responsabilidad por la inclusión efectiva.

En los entornos del patio, menos regulados por secuencias instruccionales y más abiertos a la interacción entre iguales, se observan procesos vinculados al desarrollo de habilidades sociales y socioemocionales, como la negociación de normas, la gestión de conflictos, la cooperación, la autorregulación y la construcción de pertenencia. Este tipo de aprendizajes no suele aparecer de forma explícita en el currículo, pero condiciona de manera directa la experiencia escolar y la posibilidad de inclusión

efectiva. Desde una perspectiva neuroeducativa, se ha insistido en la relación entre emoción, cuerpo y cognición, así como en el papel del movimiento, el juego y la interacción en la motivación y en la consolidación de aprendizajes con significado. En esta línea, el patio puede conceptualizarse como un componente pedagógico relevante dentro del diseño escolar, en la medida en que ofrece condiciones para la exploración, la regulación y el aprendizaje relacional que no siempre están disponibles en formatos de aula altamente estructurados (Immordino y Damasio, 2007). En consecuencia, tratar estos espacios únicamente como tiempos de descanso reduce su valor educativo y limita su potencial para sostener la participación y el bienestar del alumnado, incluido el alumnado neurodivergente.

También encontramos que la literatura sobre educación inclusiva y diseño de entornos de aprendizaje ha insistido en que la inclusión, entendida como derecho, no puede depender únicamente de adaptaciones individuales, sino que exige revisar las condiciones materiales y simbólicas que estructuran la vida escolar. En este sentido, el diseño arquitectónico y organizativo del centro no es un elemento neutral: orienta qué conductas se facilitan o se sancionan, qué formas de comunicación se vuelven posibles, qué cuerpos resultan cómodos o incómodos, y qué tipos de atención y participación se consideran legítimos. Cuando la escuela se organiza prioritariamente en torno al control del ruido, la inmovilidad y la secuenciación lineal del tiempo, tiende a reforzar un modelo estrecho de escolaridad y a generar barreras para perfiles diversos de procesamiento sensorial, autorregulación y comunicación. Por lo que, se ha propuesto avanzar hacia centros educativos con mayor flexibilidad espacial y temporal, capaces de ofrecer entornos previsibles, pero no rígidos, con variación de estímulos y posibilidades de elección, y con ajustes que se integren en la enseñanza ordinaria. Esto implica considerar, además de la práctica docente, aspectos como la organización de horarios y transiciones, la configuración del mobiliario, el uso diferenciado de espacios, los tiempos de regulación, y criterios de evaluación menos dependientes de formatos únicos de rendimiento. En este paisaje social, la neurodiversidad puede operar como un principio de diseño que permite repensar la escuela como institución orientada a la accesibilidad, la participación y el bienestar, desplazando modelos de escolarización de corte industrial hacia formas de organización más colaborativas y centradas en condiciones reales de aprendizaje para una población estudiantil heterogénea.

La neurodiversidad introduce implicaciones que exceden el ámbito pedagógico y alcanzan el modo en que se conceptualiza la ciudadanía. Si la ciudadanía se entiende como participación efectiva en la vida social y acceso a derechos en condiciones de igualdad, la escuela, en tanto institución de socialización y de formación cívica, debe garantizar que todo el alumnado disponga de condiciones reales para ejercer esa

participación, con independencia de su perfil neurocognitivo. Esta exigencia desplaza el foco desde la adaptación individual hacia la definición institucional de qué formas de presencia, comunicación y aprendizaje se consideran válidas y reconocibles. En este orden de cosas, la neurodiversidad obliga a revisar los criterios normativos que sostienen categorías como competencia, productividad, responsabilidad o madurez, en la medida en que estas nociones suelen construirse a partir de estándares implícitos de autonomía, racionalidad y normalidad. La discusión contemporánea sugiere que tales categorías no son neutrales, sino históricamente situadas y socialmente distribuidas, y que su aplicación en contextos escolares puede producir exclusión cuando se identifican con un único modelo de desempeño. Pensar la ciudadanía desde la neurodiversidad implica, por tanto, ampliar las formas legítimas de participación y reconocer que la igualdad educativa no se limita al acceso, sino que depende de condiciones de reconocimiento, accesibilidad y bienestar que hagan posible una vida escolar plenamente compartida.

Desde esta perspectiva, la ciudadanía cognitiva no constituye únicamente una cuestión pedagógica vinculada a la organización escolar, sino también un principio ético y social relacionado con la construcción de comunidades más democráticas, accesibles y cohesionadas. Reconocer formas diversas de aprendizaje, comunicación y participación implica ampliar las condiciones de pertenencia social y cuestionar modelos excluyentes de productividad, normalidad y éxito que atraviesan no solo la escuela, sino el conjunto de la vida social. En este sentido, la neurodiversidad aporta una reflexión relevante para el fomento de una ciudadanía más inclusiva y plural, capaz de sostener vínculos sociales basados en el reconocimiento y la equidad.

5. Conclusiones

El análisis realizado permite afirmar que la neurodiversidad constituye un desafío estructural para el sistema educativo y una oportunidad para repensar la escuela como institución democrática. Reconocer la diversidad neurocognitiva implica ampliar las formas legítimas de aprendizaje, participación y ciudadanía, desplazando modelos de escolarización basados en la homogeneización hacia enfoques orientados al reconocimiento, la accesibilidad y la equidad (UNESCO, 2017; Naciones Unidas, 2006). De la misma manera la investigación cualitativa realizada para este trabajo permite sostener que la neurodiversidad no constituye un elemento periférico en el campo educativo, sino un eje analítico que obliga a revisar la función histórica, política y social de la escuela (Jándula Justicia, 2023 Peinado Rodríguez, 2025). Abordar la inclusión desde esta perspectiva requiere interrogar el conjunto de prácticas, discursos,

configuraciones espaciales y criterios de valor que han contribuido a modelar la institución escolar en la modernidad. La escuela, tal como opera en muchos contextos, continúa privilegiando formas de homogeneidad y penalizando la diferencia, mediante mecanismos de normalización que afectan de manera específica al alumnado neurodivergente, pero que también ordenan expectativas y experiencias para el conjunto de la comunidad educativa. Así, se observa la persistencia de una concepción restrictiva del aprendizaje, basada en secuencias lineales, estandarización de ritmos y evaluación, y control del comportamiento. Aunque el discurso institucional incorpora orientaciones como el Diseño Universal para el Aprendizaje, la evidencia disponible sugiere que su implementación suele quedar limitada a ajustes parciales o intervenciones puntuales, más próximas a lógicas de integración que a un replanteamiento estructural de la enseñanza. De este modo, el DUA, que podría operar como criterio general de diseño pedagógico y organizativo, tiende a aplicarse como repertorio de estrategias accesorias, sin modificar de forma consistente el núcleo metodológico y evaluativo del sistema. Esta brecha entre formulación normativa y práctica escolar cotidiana constituye un problema central para comprender por qué la inclusión mantiene, en muchos casos, un carácter declarativo más que transformador.

El análisis permite afirmar que la inclusión no se sostiene mediante intervenciones aisladas ni puede depender exclusivamente de la disposición individual del profesorado. Se trata de un proyecto institucional que requiere coherencia entre políticas educativas, dotación de recursos, formación inicial y continua, y una cultura organizativa orientada a la accesibilidad y la participación. Cuando la práctica docente se desarrolla bajo condiciones estructurales desfavorables, ratios elevadas, currículos poco flexibles, evaluación centrada en estándares homogéneos y disponibilidad limitada de apoyos especializados, las posibilidades de implementar enfoques inclusivos de manera consistente quedan restringidas. En consecuencia, la responsabilidad no se sitúa únicamente en el aula, sino en el conjunto del sistema educativo y en las decisiones de política pública que determinan su organización, sus prioridades y sus condiciones materiales de funcionamiento.

Desde un enfoque sociopolítico, la neurodiversidad se vincula directamente con la justicia social porque las oportunidades educativas se distribuyen de forma desigual en función de los recursos disponibles en los hogares y en los territorios. El acceso a diagnósticos tempranos, terapias, asesoramiento especializado y apoyos complementarios se encuentra mediado por el capital económico, cultural y social de las familias, lo que produce trayectorias escolares divergentes incluso ante necesidades similares. Para una parte significativa de la población, la escolarización depende casi exclusivamente de los recursos ordinarios del sistema público, que con frecuencia resultan insuficientes o discontinuos. Este diferencial se acumula a lo largo del tiempo

y contribuye a consolidar desigualdades estructurales en rendimiento, bienestar y continuidad educativa. En este contexto, las políticas públicas no deberían limitarse a incrementar recursos de forma agregada, sino garantizar su distribución equitativa, su accesibilidad efectiva y su integración en el funcionamiento ordinario de los centros. Este análisis sugiere que la medicalización de la diferencia constituye un obstáculo relevante para la inclusión cuando se convierte en el referente interpretativo dominante en el ámbito escolar. Aunque los diagnósticos cumplen funciones necesarias para orientar apoyos y garantizar acceso a recursos, su uso como categoría explicativa total puede favorecer procesos de etiquetado, reducir expectativas educativas y estabilizar lecturas deficitarias del alumnado. Estas dinámicas pueden traducirse en prácticas segregadoras o en itinerarios escolares de bajo valor formativo, especialmente cuando las decisiones pedagógicas quedan subordinadas a clasificaciones biomédicas. En contraste, el enfoque de la neurodiversidad favorece un desplazamiento analítico desde el déficit hacia el reconocimiento de perfiles heterogéneos de funcionamiento, atendiendo a fortalezas, modos de aprendizaje y condiciones de accesibilidad. Este desplazamiento es compatible con las miradas evocativas del modelo social y de derechos, que interpreta la discapacidad y la desventaja educativa en relación con barreras del entorno y con condiciones institucionales de participación, más que como atributo individual aislado.

Asimismo, la literatura especializada sitúa a las familias como un componente central en las trayectorias educativas del alumnado neurodivergente, tanto por su papel en el acompañamiento cotidiano como por su función de mediación con la escuela y otros servicios. En este ámbito se describe una tensión recurrente entre protección y promoción de la autonomía, intensificada por la insuficiencia de apoyos institucionales y por presiones normativas sobre conductas, rendimiento y socialización. En consecuencia, las políticas educativas orientadas a la inclusión deberían incorporar a las familias como interlocutores relevantes, garantizando canales estables de comunicación, programas de apoyo y orientación, y recursos que reduzcan la carga organizativa y emocional que recae sobre los hogares. En ausencia de estos dispositivos, la inclusión tiende a externalizarse, desplazando responsabilidades hacia las familias y reproduciendo desigualdades vinculadas a la disponibilidad diferencial de recursos y redes de apoyo. Todo hace sospechar que la transformación educativa no puede reducirse a la incorporación de recursos o estrategias metodológicas aisladas, sino que exige una revisión de las condiciones materiales y simbólicas que organizan la escolaridad. En este sistema, la vida escolar y entornos de aprendizaje ha destacado el valor de los espacios informales en particular el patio, como ya hemos señalado con anterioridad como escenarios de socialización, regulación y aprendizaje situado que pueden ampliar oportunidades de participación para alumnado con perfiles diversos, incluido el alumnado neurodivergente. Una orientación inclusiva resulta difícilmente compatible

con un modelo que concentra la exploración, el movimiento y la espontaneidad en tiempos residuales, mientras mantiene el aula como espacio dominante regido por organización rígida del tiempo, control corporal y estandarización de tareas. Repensar la escuela implica, por tanto, considerar aspectos organizativos y ambientales como los horarios y transiciones, la distribución y uso de espacios, las rutinas, el mobiliario, la gestión del nivel de estímulos y la configuración sensorial del centro. En la medida en que estas variables afectan al bienestar, a la atención y a la interacción, un diseño orientado por la neurodiversidad puede producir mejoras generalizables para el conjunto del alumnado, más allá de intervenciones focalizadas.

En un plano epistemológico y político, la neurodiversidad obliga también a revisar los supuestos con los que se define la ciudadanía en educación. Si la ciudadanía implica acceso efectivo a derechos y participación en la vida social, la escuela –como institución de socialización cívica– debe garantizar condiciones reales de reconocimiento y participación para distintas formas de comunicación, aprendizaje y presencia corporal. La exclusión escolar de determinados perfiles neurocognitivos no constituye únicamente un problema pedagógico, sino una limitación práctica del ejercicio de ciudadanía. En este sentido, la educación inclusiva no opera como complemento, sino como condición estructural de una sociedad democrática: asegura que la participación no quede subordinada a un único modelo de competencia, autonomía o racionalidad. La noción de ciudadanía cognitiva permite nombrar esta exigencia, al situar el derecho a participar y a ser reconocido en relación con la diversidad de modos de percibir, pensar y aprender que atraviesan la experiencia humana contemporánea.

La escuela, en su configuración ordinaria, sigue presentando limitaciones relevantes para garantizar una participación plena del alumnado neurodivergente. A pesar de los avances normativos, del desarrollo de miradas conceptuales y de la disponibilidad creciente de recursos, persiste una brecha entre las orientaciones declaradas y las condiciones efectivas de escolarización. Esta distancia se manifiesta en la continuidad de prácticas de homogeneización, en la insuficiente transformación de metodologías y evaluación, y en la persistencia de barreras organizativas y ambientales que afectan al bienestar, a la interacción y al acceso significativo al aprendizaje. Pero, esta constatación no debe leerse como un diagnóstico cerrado, sino como un criterio para orientar prioridades de cambio. La neurodiversidad aporta un ejercicio para replantear el sistema educativo en diferentes niveles, desde el diseño didáctico y la organización del aula hasta la arquitectura institucional y las políticas públicas que regulan recursos, tiempos y condiciones de trabajo. Reconocer la diversidad neurocognitiva implica asumir que no existe un único patrón legítimo de aprendizaje, comunicación o autorregulación, y que la equidad educativa requiere ampliar las

formas de acceso, participación y demostración de competencias. En este sentido, la neurodiversidad puede operar como principio estructurador de una escuela orientada al reconocimiento, a la accesibilidad y a la pluralidad de trayectorias, fortaleciendo el carácter democrático de la institución escolar.

En términos de política educativa, avanzar hacia una escuela realmente inclusiva requiere medidas estructurales sostenidas, entre ellas la reducción de ratios, el fortalecimiento de apoyos especializados integrados en el aula ordinaria, la flexibilización de tiempos y espacios escolares y una formación docente específica en neurodiversidad y Diseño Universal para el Aprendizaje. Asimismo, resulta necesario repensar arquitectónicamente los centros educativos para favorecer entornos accesibles, previsibles y sensorialmente regulados que permitan formas diversas de participación y aprendizaje.

HIGHLIGHTS

- La neurodiversidad permite analizar críticamente los mecanismos escolares de normalización y exclusión.
- La inclusión educativa continúa funcionando con frecuencia como un ideal normativo más que como una transformación estructural de la enseñanza.
- Los espacios escolares informales, especialmente el patio, poseen un importante potencial pedagógico y socioemocional para el alumnado neurodivergente.
- La ciudadanía cognitiva implica reconocer múltiples formas legítimas de participación, aprendizaje y presencia dentro de la escuela democrática.

6. Referencias

Alba PASTOR, C. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata.

– (2019). “Diseño universal para el aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad”. *Participación Educativa*, 6(9), 55-66.

BOOTH, T., y AINSWORTH, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM; Organización de Estados Iberoamericanos. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>

BOURDIEU, P. (1992). *El sentido práctico*. Taurus.

BOURDIEU, P., y PASSERON, J.-C. (2022). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Clave Intelectual.

BRAVO, I. y HERRERA, L. (2011). "Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora". *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 173-212. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i1.7166>

BRUER, J. T. (1997). "Education and the brain: A bridge too far". *Educational Researcher*, 26(8), 4-16. <https://doi.org/10.3102/0013189X026008004>

CONRAD, P. (2007). *The medicalization of society: On the transformation of human conditions into treatable disorders*. Johns Hopkins University Press.

DE ELEJALDE, B., MORALES, M., y GOROSTIZA, A. (2017). "Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica". *Teoría de la educación; Revista Interuniversitaria*, 29(2), 185-209. <https://doi.org/10.14201/teoredu292185209>

DUBET, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos*. Gedisa.

EYAL, G., HART, B., ONCULER, E., OREN, N., y ROSSI, N. (2010). *The autism matrix: The social origins of the autism epidemic*. Polity Press.

FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of the grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf

GOFFMAN, E. (1972). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.

GÓMEZ MARTÍN, M., y CRUZ CRUZ, M. P. (2025). "El Diseño Universal para el Aprendizaje como enfoque inclusivo en el objetivo 4 de desarrollo sostenible: Revisión sistemática". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (47), 47-67. https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.47.03

GUTIÉRREZ-GONZÁLEZ, A., y RUIZ-BALLESTEROS, E. (2008). "¿Cómo contribuyen las asociaciones de familiares a la educación del alumnado con autismo? Evidencias

desde el movimiento asociativo andaluz". *Revista de Educación*, (347), 311-327.

– (2015). "Miedos, esperanzas y reivindicaciones de padres de niños con trastornos del espectro autista". *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 46(1), 7-24. <https://doi.org/10.14201/scero2015464724>

ILLICH, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barral.

IMMORDINO-YANG, M. H., y DAMASIO, A. (2007). "We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education". *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

JÁNDULA JUSTICIA, B. (2023). "Exploración del trastorno del espectro autista (tea): El impacto del arte y el rol de la familia en su desarrollo". *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 14, 135-154.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE-A-2020-17264). *Boletín Oficial del Estado*.

LOSADA-PUENTE, L., BAÑA CASTRO, M., y FIUZA, M. (2021). "Calidad de Vida Familiar y TEA: avances en atención". En B. DUARTE DA SILVA, L. S. ALMEIDA, A. BARCA LOZANO, M. PERALBO, y R. ALVES (Eds.), *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 713-725). Universidade do Minho.

NACIONES UNIDAS (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.

OLMO, M., CORTÉS GONZÁLEZ, P. y GONZÁLEZ ALBA, B (2022). "Segregación escolar, discapacidad e identidad: un estudio narrativo biográfico". *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 10-29.

PALACIOS, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.

PAVÍA, V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad controlada*. Noveduc.

Peinado Rodríguez, M. (2025). "El profesorado en formación ante la neurodiversidad análisis del contexto DUA, compromiso y proyección de futuro". *Educación*, 61(1), 19-33. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2066>

POZO, P., y SARRIÁ, E. (2014). "Un modelo global de estrés en padres de personas con trastornos del espectro autista". *Anales de Psicología*, 30(1), 180-191. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.1.140722>

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (BOE-A-2013-12632). Boletín Oficial del Estado.

RODRÍGUEZ TORRENS, E. (2005). La necesidad de considerar a la familia de las personas con Trastornos del Espectro Autista en el diseño de los servicios. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (12), 121-130.

ROMAÑACH, J., y LOBATO, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente. (Documento en línea). Recuperado el 28 de enero de 2026.

ROSE, N. (2012). *Políticas de la vida: Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI* (E. LUJÁN ODRIÓZOLA, Trad.). UNIPE: Editorial Universitaria.

SILBERMAN, S. (2016). *NeuroTribus: El legado del autismo y el futuro de la neurodiversidad*. Ariel.

SINGER, J. (1998). *Odd people in: The birth of community amongst people on the autistic spectrum*. University of Technology Sydney.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO.

– (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.

WALKER, N. (2014). *Neurodiversity: Some basic terms and definitions*. Neurocosmopolitanism. Recuperado el 28 de enero de 2026.

– (2021). *Neuroqueer heresies: Notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities*. Autonomous Press.