

Neurodiversidad: Problemas, tensiones y reflexiones para el sistema educativo

Neurodiversity: problems, tensions and reflections for the educational system

Elena Marulanda Páez[✉]

Pontificia Universidad Javeriana

RESUMEN

En este ensayo se problematiza el paradigma de la neurodiversidad, sus implicaciones y las razones por las que no ha tenido impacto en el ámbito educativo. Se exponen los principios, máximas y argumentos que sustentan este modelo, así como las dificultades y confusiones que han generado distintos términos actualmente empleados, derivados de él (por ejemplo, neurodivergencia, neurotipicidad). A la luz de estos análisis, y desde una mirada neuroconstructivista, se postula una reconceptualización del paradigma que busca minimizar sus desventajas y algunas de las resistencias generadas por desarrollos actuales, sin desatender sus fortalezas. Con base en estas reflexiones, se sugieren acciones que podrían impulsar a las escuelas a acercarse de manera real a los colectivos con trayectorias diversas del desarrollo, ajustándose a sus necesidades y respetando tanto su voz como a las personas que las encarnan.

Palabras clave: educación inclusiva, neuroconstructivismo, neurodiversidad, neurodivergencia, sistemas educativos.

Contacto:
emarulanda@javeriana.edu.co

ABSTRACT

This essay discusses the neurodiversity paradigm, its implications and the reasons why it has not taken hold in the educational sector. The principles, maxims and arguments behind this model are collected and some difficulties and confusions generated by the different terms currently used, derived from it (e.g., neurodivergence, neurotypicality), are shown. In the light of these analyses, and from a neuroconstructivist perspective, a reconceptualization of the paradigm is postulated that seeks to minimize the disadvantages and some of the resistances that its current developments have generated, without neglecting its strengths. Based on these reflections, we propose some actions that could be promoted, so that schools can truly get closer to groups with diverse developmental trajectories and adjust to their needs, respecting their voice and the people who are in them.

Keywords: inclusive education, neuroconstructivism, neurodiversity, neurodivergence, educational systems.

INTRODUCCIÓN

La idea de la neurodiversidad surgió en la década de los 90 del siglo pasado, en el seno de colectivos de personas autistas¹ y como un rechazo a las prácticas segregadoras de que han sido objeto, dadas las falsas creencias que abundan sobre esta trayectoria de vida. Aunque su origen se le ha adjudicado a Judy Singer y Harvey Blume, hoy se sabe que emergió mucho antes, en el marco del movimiento de vida independiente que diversos activistas autistas lideraron en los Estados Unidos y algunos países europeos, con el ánimo de reivindicar el

1 Aunque en la literatura académica, y con el objeto de reducir estigmas, se ha acogido casi universalmente la denominación de “persona con autismo”, en el seno del movimiento de vida independiente norteamericano, encabezado por activistas que se autorreconocen como autistas, se considera que esa expresión enfatiza ideas de segregación. Por el contrario, estos grupos han reivindicado el autismo como parte de su identidad, buscando despojarlo de los estereotipos que aún abundan sobre el mismo y que se han extendido a la discapacidad, en general. De este modo, consideran más apropiado que se les denomine “personas autistas”. Dado que este texto versa sobre la neurodiversidad, se les enunciará de esta manera, acogiendo su voz y perspectiva.

autismo como parte de la diversidad humana (Botha et al., 2024; McGee, 2012). La neurodiversidad incluyó así distintos modos de procesamiento de la información, entre los cuales cabían las denominadas personas neurotípicas y aquellas autistas (Chapman, 2021; Norbury y Sparks, 2013). Más adelante, en el siglo XXI, el concepto se extendió a otros colectivos con discapacidad y comenzó a fortalecerse como un nuevo paradigma, afincado en el modelo sociaecológico. Cabe acotar que se propuso como respuesta y en contraposición a la mirada médico-rehabilitadora que, por décadas, ha dominado las prácticas educativas y clínicas empleadas para abordar a todas aquellas personas con trayectorias de desarrollo vinculadas a la discapacidad (McGee, 2012).

Pese a que la idea de lo neurodiverso lleva más de treinta años inmersa en los discursos académicos y científicos y, cada vez más, los maestros reconocen, al menos en el discurso, la heterogeneidad de las aulas de clase y la importancia de acoger estudiantes con distintas características, seguimos enfrentando numerosas barreras sociales y actitudinales que impiden que el estudiantado con discapacidad reciba el reconocimiento y la atención educativa que precisa. De otro lado, las concepciones que subyacen a la neurodiversidad se han banalizado y simplificado, lo que ha hecho que esta denominación se emplee sin discriminación para distintos colectivos de individuos, desdibujando su sentido y connotación originales, así como la complejidad que implica (Sonuga-Barke y Thapar, 2021). Distintos autores han reclamado el uso del término para incluir, en igualdad de condiciones, las diversidades culturales y étnicas, equiparándolas con el autismo u otras discapacidades, como si todas aquellas personas que pertenecen a estos distintos colectivos requirieran los mismos apoyos por parte de los distintos sectores de la sociedad (Botha et al., 2024; Pellicano y den Houting, 2022). Si bien todos son, en primer lugar, sujetos de derechos y personas, es evidente que un individuo autista o con discapacidad intelectual exige unas atenciones educativas que no son iguales ni pueden equipararse a aquellas que debemos dar a

un miembro de, por ejemplo, una comunidad lingüística o étnica particular (Marulanda, 2013).

Así, este ensayo busca clarificar a qué se refiere la neurodiversidad y todo lo que se deriva de este nuevo paradigma que acoge a personas con distintas discapacidades y no solo a individuos autistas. Pese a su vigencia y aceptación, sus planteamientos han generado confusiones respecto de los límites de los términos que se emplean actualmente, y aún no se han podido suprimir en el marco de lo neurodiverso ideas como las de “trastorno”, “alteración” o “déficit”, por conceptos como “diferencia” o “neurodivergencia” (Chapman, 2021; Callanan y Waxman, 2013). Otro aspecto que ha resultado problemático se relaciona con si el término “neurodiversidad” debería seguirse enunciando en singular o, en función de los distintos colectivos que comprende, emplearse el plural (Norbury y Sparks, 2013).

De este modo, el ensayo pone en discusión lo problemático de intentar acompañar lo neurodivergente con la neurotipicidad, en tanto se desdibujan las necesidades e identidades asociadas, por citar un ejemplo, a ser autista o sordo. Asimismo, no queda claro que lo neurotípico aluda únicamente a lo más frecuente, por lo que el término aún se confunde con la idea ya desterrada de “normalidad” (Sonuga-Barke y Thapar, 2021).

Ante estas y otras dificultades que se plantearán más adelante, la autora propone una nueva denominación que recoge de manera más precisa las ideas esenciales de la neurodiversidad, eliminando sus desventajas: *trayectorias diversas del desarrollo+*. Al cierre del texto se enfatizarán los beneficios que ofrece esta propuesta y por qué resulta más adecuada para orientar las prácticas pedagógicas de las escuelas que la noción de neurodivergencia e, incluso, la de neurodiversidad.

PROPIUESTA DE ANÁLISIS

El paradigma de la neurodiversidad: ¿Cuáles son sus principios y máximas?

La neurodiversidad, como nuevo paradigma de comprensión de lo humano, ha buscado inicialmente reivindicar los derechos de las personas con discapacidad. En este sentido, se asienta en diversos principios y máximas, más allá de constituirse en una mera expresión destinada a acoger a personas cuya neurobiología es distinta a la de la mayoría (Kapp et al., 2013; Pellicano y den Houting, 2022). De modo más concreto, podemos decir que lo neurodiverso se basa en los principios de heterogeneidad, identidad, no causalidad, renovación y transformación, colectividad y construcción de nichos y sistemas, y supresión de barreras y estereotipos, entre los más importantes (Chapman, 2021; Sonuga-Barke y Thapar, 2021). La heterogeneidad implica que ningún individuo es igual a otro y, por tanto, que la trayectoria de vida de cada persona es producto de una neurobiología particular, moldeada por la interacción constante en los contextos en los que él o ella se desenvuelve y sus propios atributos o características. En esa medida, aunque desde una perspectiva anatómica global todos nacemos con un sistema nervioso muy similar y nuestros neocórtes apena se diferencian entre sí (e incluso respecto de los de los primates no humanos) (Fouts, 1999), las experiencias y relaciones que construimos con nuestros entornos, especialmente con quienes nos cuidan durante los primeros años de la vida, generarán modificaciones en nuestra neurobiología, así como en la forma en que nos desarrollamos como seres humanos (Feldman, 2019). En consecuencia, no hay dos cerebros exactamente iguales, incluso entre individuos con genética idéntica, como la de dos gemelos monocigóticos (Karmiloff-Smith, 2012). De esto deviene que cada individuo es único y su trayectoria de vida también, por lo que la norma sería la diversidad y no la homogeneidad (Karmiloff-Smith, 2013).

El principio de identidad sostiene que ninguna persona se define solamente por la trayectoria de vida que la constituye; cada

individuo es mucho más que sus características o particularidades. Toda persona es, ante todo, sujeto de derechos, ciudadano, tiene voz y voto y un proyecto de vida y objetivos de realización personal que pueden modificarse con el tiempo, aunque siempre permanezcan presentes a lo largo del ciclo vital (Simarro, 2013). Los adultos no son los únicos con un proyecto de vida; niños y niñas, adolescentes y jóvenes también lo construyen, aunque muchas veces de manera no explícita, debido a que no se les consulta al respecto (Schalock y Verdugo, 2003). De otro lado, este principio también sostiene que, aunque un individuo sea autista, sordociego o tenga una discapacidad intelectual, su trayectoria de vida no debería dar lugar a expectativas rígidas, invariables y homogéneas sobre sus comportamientos, desempeños o características y, menos aún, a estereotipos o estigmas. Muy al contrario, sería necesario enfocarse en brindarle todos aquellos apoyos e interacciones que maximicen su calidad de vida, siempre respetando su propia voz y sus objetivos vitales (Kapp et al., 2013).

A tenor de estos argumentos, ninguna trayectoria de vida puede considerarse el resultado acabado de un único factor (como la discapacidad), puesto que todas las personas se construyen a partir de una multiplicidad de experiencias, relaciones y factores (biológicos, culturales, vinculares, entre otros.). Por ello, el paradigma de la neurodiversidad aboga por la no causalidad, en el entendido de que ser una persona con discapacidad no constituye, por sí mismo, la causa de ningún comportamiento, rasgo o atributo. Cada individuo es un sistema que se modifica constantemente como resultado de las interrelaciones de múltiples elementos innatos y contextuales (Campos, 2018). De ahí que toda conducta es opaca, en la medida en que no refleja de modo inequívoco una función psicológica particular o una determinada actividad neural.

Es bien sabido que las personas están en constante cambio y transformación. Un error habitual al interactuar con individuos con discapacidad es utilizar modelos adultos, estáticos y estereotipados, sobre lo que implica tener autismo u otras discapacidades (Norbury y Sparks, 2013). Con frecuencia, condenamos a las personas de estos

colectivos (niños, niñas, adolescentes o adultos) a ciertos estigmas y modos de ser que, habitualmente, poco coinciden con sus fortalezas, atributos, destrezas o necesidades (Echeita, 2019). Por ejemplo, se suele pensar que un individuo con discapacidad intelectual nunca podrá tomar decisiones de modo independiente y calificado, o que no podrá aprender habilidades de razonamiento lógico; que alguien con autismo vivirá siempre en la soledad; o que una persona con discapacidad física no podrá practicar deportes o actividades que impliquen movimiento corporal. A la luz de estas creencias, no es sorprendente que se condene al fracaso a quienes atraviesan estas trayectorias y se enfrentan a retos que no se ajustan a nuestras expectativas, como cuando vemos estudiantes con discapacidad intelectual cursando estudios universitarios, personas autistas con familia e hijos, o usuarios de sillas de ruedas jugando fútbol o baloncesto, y pensamos que no lo harán bien o que no deberían estar allí, sino en otras actividades. En este sentido, otro de los principios del paradigma de la neurodiversidad, el de la renovación y transformación, nos recuerda que todo individuo (con y sin discapacidad) se desarrolla de manera constante y permanente, especialmente si se trata de un niño, una niña, un adolescente o un joven. Asimismo, nos comina a no leer las conductas, características o necesidades de niños, niñas y adolescentes desde modelos de funcionamiento cognitivo adulto, a la vez que nos invita a asumir que toda persona, dado que es el producto de múltiples factores en interacción constante, se encuentra siempre en proceso de cambio (Campos, 2018; Marulanda et al., 2023).

El paradigma de la neurodiversidad también se asienta en la idea de “construcción de nichos” y colectividad, al desplazar la mirada desde los individuos aislados y su neurobiología hacia los grupos de personas en los que se construyen y en las relaciones que establecen con sus contextos. Así, nadie es producto solo de sus dotes innatas. La persona es, por defecto, parte constitutiva de un todo más amplio: las comunidades. Esas relaciones que tejemos unos con otros, con los contextos en los que nos movemos y con los distintos artefactos culturales que nos rodean, constituyen parte de los nichos que creamos

(McGee, 2012; Pellicano y den Hunting, 2022). Estos se entienden como todos aquellos entornos en los que elaboramos vínculos de distintas naturalezas, usamos, modificamos y creamos ocurrencias culturales, y damos lugar a normas y acuerdos, entre otros (Meltzoff y Prinz, 2002). Los contextos pueden resultar atípicos si carecen de la accesibilidad suficiente para los grupos que interactúan con ellos. Desde la lectura del paradigma de la neurodiversidad, así como desde el modelo sociaecológico de la discapacidad, estos entornos generan limitaciones al no ofrecer a los individuos oportunidades y facilitadores que les permitan cumplir satisfactoriamente sus propósitos de vida. Se caracterizan por desplegar barreras de distinto orden que impiden que cualquier sujeto interactúe de manera clara y autónoma con el entorno y todo lo que este ofrece (Marulanda et al., 2022). De aquí surge el último de los principios del paradigma neurodiverso enunciado más arriba, según el cual la neurodiversidad promueve la supresión de obstáculos y garantiza accesibilidad cognitiva, esto es, entornos comprensibles para cualquier individuo (Marulanda y Collazos, 2024).

A la luz de lo antes expuesto, este nuevo paradigma se opone a considerar las distintas discapacidades como “carencias de” o “alteraciones” o “déficits”, con los estigmas que estas miradas comportan, para pasar a considerarlas *diferentes maneras de desarrollo* (Pellicano y den Houting, 2022). Estas no son superiores, inferiores, mejores o peores que lo considerado más frecuente y, por ende, no constituyen deficiencias. Exigirán, en cambio, entornos, apoyos e interacciones que se ajusten a lo que requieran las personas que las viven, de modo que no surjan limitaciones, sino, más bien, oportunidades. En este marco, las limitaciones emergen cuando los individuos se relacionan con entornos que imponen, mayoritariamente, barreras y, en consecuencia, no son propicios ni favorables a las demandas y metas de quienes los habitan (Marulanda y Collazos, 2025a). En esta lógica, no existen limitaciones *per se* ni inherentes a los sujetos, sino más bien, estas se configuran cuando los contextos son atípicos, es decir, cuando no se ajustan ni acomodan a lo que las personas necesitan (Echeita, 2008;

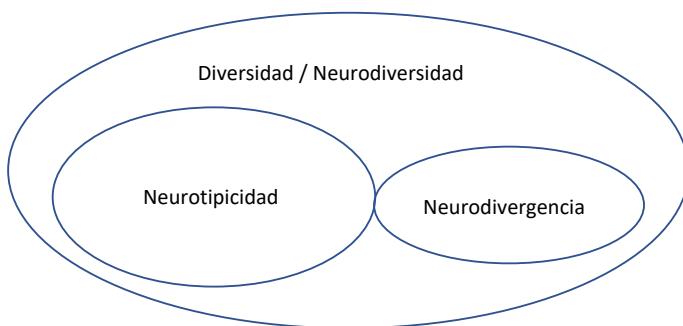
2019). A esas maneras diferentes de desarrollarse se les ha denominado *neurodivergencias* (Botha et al., 2024) o *di(≠)capacidades* (Echeita, 2019). Más allá de la etiqueta que elijamos para denominarlas, ambas nociones remiten no solo a la heterogeneidad propia de lo neurodiverso, sino también a las necesidades que precisan los distintos colectivos de personas que se inscriben en estas categorías y a las adaptaciones que deben realizar los entornos para atenderlas. De este modo, se evita patologizar aquellas diferencias que no se correspondan con lo que, en apariencia, resulta más frecuente.

A la luz de este panorama, las máximas que estarían en la base de los planteamientos de la neurodiversidad pueden condensarse en cuatro, a saber: (1) la neurodiversidad reconoce la heterogeneidad y las múltiples diferencias que subyacen a lo humano, como un rasgo inherente a la especie y no como una excepción o minoría; (2) ser neurodiverso implica distintas posibilidades y trayectorias de desarrollo (por ejemplo, ser neurotípico o neurodivergente), y ninguna es inferior o carente respecto a las otros; (3) no hay sujetos limitados o deficitarios: los que pueden resultar atípicos por no acoplarse a las demandas de las personas y sus desarrollos son los contextos; (4) ninguna trayectoria de vida es resultado de un único factor, por lo que la persona siempre debe comprenderse desde las comunidades o nichos que la configuran (Norbury y Sparks, 2013; Pellicano y den Houting, 2022).

Visto de manera global, el paradigma de la neurodiversidad se asienta en diversos conceptos, cuyas relaciones podríamos plantear como sigue. Por una parte, tendríamos la *diversidad*, que acogería las diferentes características de las comunidades a las que pertenecemos, como, por ejemplo, las cosmovisiones culturales, espirituales, políticas, de género o sexuales con las que nos sentimos identificados. La *neurodivergencia* aludiría, como ya se ha señalado, a formas de desarrollo que no se corresponden con lo más frecuente o típico. Remite a las distintas neurobiologías que podrían caracterizar diversas trayectorias de vida (por ejemplo, el autismo, otras discapacidades como la intelectual, las trayectorias de vida asociadas al TDAH,

la dislexia, etcétera) y a las adaptaciones que deberían realizar los entornos para ocuparse oportunamente de lo que requieren aquellas personas que se inscriban o identifiquen con ellas. La *neurodiversidad* incluiría a quienes se consideren neurodivergentes, así como a quienes presentan un desarrollo que se corresponda con lo más frecuente o *neurotípico* (Botha et al., 2024; Kapp et al., 2013). Una manera de ilustrar los vínculos entre estos conceptos se presenta en la figura 1.

Figura 1
Relaciones entre neurodiversidad, neurodivergencia y neurotipicidad



Fuente: Elaboración propia

Neurodiversidad y neurodivergencia: ¿Verdaderas reivindicaciones de la diferencia?

Pese a la relevancia de lo que propone este nuevo paradigma, las nociones de neurodiversidad y, en mayor medida, la de neurodivergencia, resultan problemáticas por distintas razones. Por una parte, no están claras las fronteras ni las diferencias entre diversidad y neurodiversidad. Como ya se anotaba previamente, la diversidad se refiere a las distintas características sociales y culturales con las que cada persona se identifica, dependiendo de las comunidades en las que se desarrolla, mientras que la neurodiversidad se relaciona con las diferentes neurobiologías de cada individuo. Aun así, y dado que

este paradigma reconoce abiertamente que nadie es producto solo de aquello que trae en su genoma, pues los entornos desempeñan un rol central en el proceso de desarrollo humano, resulta llamativo el énfasis de la idea de neurodiversidad fundada mayormente en factores biológicos. Asimismo, al separar a quienes tienen trayectorias de vida “distintas a lo más frecuente o a lo típico” de quienes son neurotípicos (Kapp et al., 2013), se crea una dicotomía en la que pareciera haber una expectativa hacia un desarrollo esperado que, además, se juzga como más prevalente, y se asigna homogeneidad a quienes forman parte de este grupo, mientras que la diferencia se percibe como un rasgo exclusivo de quienes son neurodivergentes. En consecuencia, aquello que propone el paradigma de la neurodiversidad parece verse limitado por la definición misma del concepto. Más adelante, en este ensayo se ofrecerá una alternativa terminológica que, más allá de las palabras, busca subsanar las contradicciones que subyacen a las expresiones actuales. A continuación, se examinará con mayor detalle por qué se han perpetuado en las enunciaciones actuales estas ideas que se pretende desterrar.

ANÁLISIS

Resistencias al paradigma de la neurodiversidad: Una idea-meme que no se ha roto

En 1976, Richard Dawkins, reconocido etólogo y profesor de la Universidad de Oxford, propuso la idea de que, además de los genes, existían replicadores de la cultura, a los cuales denominó *memes*. Cabe señalar que esta propuesta nada tiene que ver con las imágenes, mensajes o videos que se difunden por internet, que aluden al concepto intuitivo del término (RAE, 2024). Por el contrario, los memes, según el planteamiento de Dawkins (2002) y otros investigadores cognitivos (Aunger, 2004; Dennett, 2015), constituyen elementos o artefactos culturales —como creencias, valores, pensamientos o informaciones— que se aprenden en las relaciones con otras personas y se transmiten de generación en generación. Los estereotipos y

cosmovisiones característicos de distintas culturas formarían parte de estos. Los memes se resisten a la evidencia y a los hechos, por lo que se perpetúan entre los individuos sin mayor cuestionamiento ni interpellación. Así lo enuncia Dawkins: “nada es más letal para ciertos tipos de memes que una tendencia a buscar evidencias [...] El meme para una fe ciega asegura su propia perpetuación por el simple e inconsciente recurso de desalentar una investigación racional” (2002, p. 258). El mecanismo de *selección cultural* haría que ciertas ideas sobrevivan en determinadas culturas, pese a que la ciencia o el nuevo conocimiento las pongan en tela de juicio. Esta tendencia a resistir lo que cuestiona nuestras creencias, haciendo que minimicemos, ignoremos o reinterpretamos nuevas ideas para ajustarlas a lo que ya pensamos, se ha denominado *sesgo de confirmación* (Dartnell, 2024; Kahneman, 2011) y forma parte de la manera en que procesamos buena parte del mundo. Este sesgo, junto con muchos otros que gobiernan la manera rápida, superficial, automática e implícita con que acogemos ideas y cosmovisiones en las comunidades donde nos construimos, es un rasgo de nuestro aparato cognitivo y corresponde, en parte, a lo que en cognición se ha denominado *sistema 1* (Kahneman, 2011). Dado que poseemos la habilidad para leer e interpretar el mundo desde la perspectiva de otros y desarrollamos, muy tempranamente, la comprensión de creencias distintas a las propias (Wellman, 2021), resulta muy frecuente que demos por cierto o verdadero lo que otros nos dicen, ya sea por efecto de su autoridad, reconocimiento social o el vínculo afectivo que tenemos con ellos, sin cuestionarlo o detenernos a comprobar su veracidad. A este error del pensamiento, propio de la evolución de nuestra especie, se lo ha denominado *falacia ad verecundiam* (Bargh, 2018).

Así, una idea-meme ampliamente difundida en distintas culturas del planeta es la creencia de que la discapacidad constituye una carencia o un déficit, entendido como una “falta de algo que se juzga necesario” (RAE, 2024). Y eso “necesario” se ha vinculado, con frecuencia, a las habilidades de razonamiento lógico-matemático, asociadas históricamente a la noción de “ser inteligente”, y que

constituyeron el núcleo de las definiciones de inteligencia y de sus formas de medición que predominaron desde el siglo XIX y que, aún hoy, continúan vigentes (Rodríguez, 2013). Hacia fines de 1890, gracias a los aportes de Alfred Binet y Francis Galton, la valoración de la inteligencia se orientaba a identificar a los más destacados, hábiles y aptos, a fin de potenciarlos mediante una educación adecuada, así como reconocer a los considerados débiles para apoyarlos y aproximarlos a la normalidad (Rodríguez, 2013; Sattler, 1992). Esta creencia sigue indemne en la mayoría de los sistemas educativos y en el abordaje que, todavía hoy, se hace desde el sector salud respecto de la discapacidad (Marulanda et al., 2023).

Muy probablemente, debido a los sesgos que condicionan nuestra manera de procesar la información, esta idea ha prevalecido a pesar de los intentos de replantearla desde el paradigma de la neurodiversidad. Además, como han evidenciado diversos estudios experimentales en psicología cognitiva, tendemos a utilizar un código binario “sí/no” para tomar decisiones, basado en polos opuestos (por ejemplo, bueno-malo, fuerte-débil, activo-pasivo) (Bargh, 2018). A los criterios que empleamos habitualmente para valorar el mundo, se les denominó *evaluación, potencia y actividad*, respectivamente (Bargh, 2018, p. 176). Osgood, ya en la década de 1940, constató que la evaluación era el factor más influyente en nuestras decisiones cotidianas, y este hallazgo se ha corroborado en años posteriores y recientemente (Bargh, 2018). Unido a ello, parece claro que, aunque los atributos y circunstancias que nos rodean poseen múltiples matices, nuestro sistema 1, dada su tendencia a la facilidad cognitiva, habitualmente se inclina a juzgar solo en términos extremos (Kahneman, 2011). En este marco, la discapacidad, pese a la diversidad de sus manifestaciones, suele valorarse negativamente y como algo indeseable, en contraposición a la idea de “capacidad”, concebida como el ideal (Verdugo, 2002). Así, la discapacidad se patologiza hasta invisibilizarse, en lugar de situarla como una diferencia y de reconocerse las potencialidades que puede traer consigo cuando se aportan los apoyos y ajustes

necesarios por parte de los entornos con los que se interactúa a diario (Untoiglich, 2013).

La escuela, y los maestros en particular, tienden a situarse en estos extremos cuando interactúan y despliegan sus prácticas pedagógicas con estudiantes neurotípicos y neurodivergentes. Estudios recientes han mostrado que los docentes suelen considerar a estos últimos como débiles, pasivos y una influencia indeseable para quienes son típicos, pues consideran que pueden retrasar sus aprendizajes o afectar la adquisición progresiva de habilidades intelectuales (Pérez y Marulanda, 2023). En buena parte del discurso docente, predominan metáforas conceptuales como “las capacidades están arriba y las discapacidades abajo” o “las capacidades son puertas que se abren y las discapacidades son cárceles” (Marulanda y Collazos, 2025b), especialmente cuando afirman que el alumnado con discapacidad estaría mejor en escuelas poco exigentes o especializadas, o que deberían contar con profesionales expertos que se adapten a sus necesidades y les ofrezcan preferentemente el aprendizaje de habilidades ocupacionales, dado que, a su juicio, la mayoría no está preparada para adquirir competencias académicas, menos aún en escuelas ordinarias (Marulanda et al., 2022; Marulanda y Collazos, 2024, 2025a). Estas ideas se extienden, también, a cuidadores y familias (Cuéllar y Marulanda, 2023).

Al hilo de lo anterior, es factible que las tensiones en torno a la idea de neurodiversidad y las dificultades asociadas al término neurodivergencia conserven, de modo implícito, algunas de las creencias que intentan cuestionar, motivo por el cual podríamos inferir que no han calado suficiente o, incluso, se han malinterpretado. La neurodivergencia supone una exclusión de la neurotipicidad de quienes presentan desarrollos “no frecuentes” (Marulanda y Collazos, 2025b), lo que los segregan, *per se*. De nuevo, se parte del hecho de que quien es neurodivergente no pertenece a la mayoría, idea que renueva la dicotomía que se quiere desvirtuar y afianza el imaginario de homogeneidad entre quienes son neurotípicos, situando la expectativa en alcanzar “un buen desarrollo”, en lugar de reconocer la diversidad

de maneras posibles de transitar el ciclo vital. Asimismo, al ubicar el prefijo *neuro* como parte central de la definición, se enfatizan los factores neurobiológicos, desconociendo el papel de la cultura en la construcción misma del término. Esto último coloca el foco de nuevo en el individuo y en sus características innatas, aspecto que, precisamente, se busca resignificar.

Por todo lo anterior, se considera oportuno revisar los términos y proponer nuevas denominaciones que reflejen con mayor precisión los principios y máximas del paradigma neurodiverso. Es claro que este aspira a reconocer y posicionar a los colectivos con discapacidad como sujetos de derechos, liberándolos de los estigmas asociados a la discapacidad y desvinculándolos de la mirada médica-rehabilitadora (Marulanda et al., 2023). Un aspecto clave del paradigma es la transformación de las prácticas pedagógicas, clínicas y de cuidado desde las cuales se aborda a las personas con discapacidad. Para ello, se hace vital reconocer y hacer explícita la idea-meme de que la discapacidad es inferioridad, con el propósito de identificar cómo transformarla y qué interacciones genera, de modo que el paradigma de la neurodiversidad logre la acogida que persigue. Siguiendo a Kahneman (2011) y a Hawkins (2023), esto solo es posible mediante el uso del *sistema 2*, el otro modo de procesamiento que orienta nuestro aparato cognitivo para enfrentar el mundo y tomar decisiones. A diferencia del sistema 1, el sistema 2 es consciente, deliberado y reflexivo, pero requiere ser activado por los sujetos, dado que es limitado en la cantidad de información que puede manejar y se caracteriza por su lentitud y esfuerzo (Kahneman, 2011). En ese sentido, solo si el sistema 2 hace conscientes las creencias que transitán por el 1 y los sesgos que de ellas se derivan es posible revisarlas y trabajar en pro de transformarlas, para así impactar nuestro quehacer cotidiano. Esa revisión debe estar atravesada por las emociones que sostienen y perpetúan aquellas creencias que damos por sentadas (Damasio, 2021), de manera que se identifique su origen y las razones por las que las consideramos verdaderas, incluso cuando dominamos otros discursos o conocemos teorías alternativas. Solo así será posible

comenzar a visibilizar el impacto de nuestras prácticas y las ideas que las sustentan, dando paso, paulatinamente, a otras idea-meme (Cañas et al., 2023).

Un nuevo salto: “De persona neurodivergente” a “persona con una trayectoria diversa del desarrollo+”

En el marco de las consideraciones anteriores, vale la pena repensar si los términos de neurodiversidad, neurodivergencia y neurotipicidad son consistentes con los planteamientos del paradigma neurodiverso. Derivado de los argumentos esgrimidos previamente, la autora propone retomar el término *trayectoria diversa del desarrollo*, gestado inicialmente en el neuroconstructivismo (Callanan y Waxman, 2013; Karmiloff-Smith, 2013) y añadir otro más, denominado *trayectoria diversa del desarrollo+* (Marulanda et al., 2023).

El neuroconstructivismo surge de la convergencia entre el constructivismo piagetiano y la neurobiología (Karmiloff-Smith, 1992, 2013) y coloca en el centro el desarrollo del individuo (Campos, 2018). Se fundamenta en la idea de que nuestro aparato cognitivo es modular², aunque en un sentido distinto del que le dio su proponente inicial, Jerry Fodor (1986). Este autor definió el módulo cognitivo como “un sistema compacto que comporta mecanismos computacionales privativos de un determinado dominio” (Fodor, 1986, pp. 62-63). En contraste, para Karmiloff-Smith (1992, 2012, 2013) la modularización es un proceso progresivo y ocurre a lo largo

2 La hipótesis de la modularidad fue propuesta, originalmente, por Jerry Fodor en la década de los 70. Para este investigador cognitivo los módulos poseían una serie de particularidades entre las que cabe resaltar el encapsulamiento informativo, su carácter automático, innato, rápido, de procesamiento obligatorio, el hecho de que poseen una arquitectura cerebral fija y son específicos de dominio e impenetrables a influencias de otros módulos, o de lo que Fodor denominó “sistemas centrales”. Desde su perspectiva, se nace con módulos ya prefijados, cuyo despliegue se da a través de estadios ontogenéticamente definidos. Entre los sistemas modulares más citados por el autor se encuentran los sistemas de entrada, los cuales dan lugar, entre otros, a la percepción y al desarrollo del lenguaje oral (Fodor, 1986). Posterior a la publicación de la propuesta fodoriana, surgieron múltiples hipótesis alternativas a la modularidad, una de las cuales fue la de Karmiloff-Smith (1992).

de la ontogénesis, en cuyo seno las interacciones con el ambiente son vitales. Así, su idea de modularidad se conoce como *emergente*, y es una de las bases centrales del neuroconstructivismo. Los individuos nacen con ciertas restricciones computacionales que hacen a ciertos circuitos y redes cerebrales más relevantes o aptos para procesar una clase de estímulos, pero su especificidad de dominio se configura luego de una repetida cantidad de interacciones con distintos entornos y con las propias regularidades y características de estos (Karmiloff-Smith, 2013). Así, el desarrollo ontogenético sería dependiente de la experiencia y, por ende, de las restricciones y regularidades que ofrezcan los ambientes (Campos, 2018).

El neuroconstructivismo parte, entre otros supuestos, de la idea de plasticidad cognitiva, en el sentido de que todo cerebro se transforma y cablea de modos distintos, en función de las experiencias que cada persona construye en interacción con lo que la rodea (Feldman, 2019). Entre sus principios se encuentran el de *interdependencia*, que concibe el desarrollo humano como resultado de la interrelación entre factores de distinto tipo (biológicos, físicos, sociales, culturales, entre otros). En este sentido, la cronotopía es clave para comprender cómo avanza la ontogenia y de qué forma pueden darse distintas interacciones que transformen las trayectorias vitales de las personas a lo largo del tiempo. Este modelo de desarrollo se basa también en la *asistematicidad*, es decir, en la ausencia de correspondencia perfecta y unívoca entre los niveles conductual y cognitivo. De este modo, dos conductas distintas pueden tener su origen en procesos cognitivos semejantes, mientras que una misma conducta, en dos personas diferentes, puede asentarse en procesos cognitivos disímiles (Campos, 2018). En la medida en que las conductas son, además, manifestaciones indirectas de mecanismos computacionales a los que no tenemos acceso sino en el laboratorio y en situaciones experimentales altamente controladas, ningún comportamiento puede ser leído como resultado directo de un proceso cognitivo particular (Karmiloff-Smith, 2012).

Otro de los principios que sustentan el neuroconstructivismo es el *rechazo a la hipótesis de la normalidad residual*, según la cual

toda persona con discapacidad (en este caso) presenta ciertas funciones alteradas o deficitarias y otras que operan de manera típica o esperada. Desde este modelo, toda trayectoria de vida no típica supone transformaciones no solo en determinadas funciones psicológicas que no responden a las restricciones neurocognitivas típicas o a determinadas contingencias o configuraciones ambientales específicas —lo que supone, de entrada, un funcionamiento cognitivo distinto—, sino también en aquellos procesos cognitivos que podrían considerarse no afectados (Campos, 2018; Karmiloff-Smith, 2013). En consecuencia, ofrecer apoyos a una persona en quien se sospecha una discapacidad o con una discapacidad ya diagnosticada, exige hacerlo en tantos contextos como sea posible e impactando tanto las funciones psicológicas en las que se requieran ayudas, como en aquellas que, al relacionarse con sus fortalezas o talentos, podrían contribuir a potenciar su desarrollo, ya que este se da en cascada, es decir, mediante los múltiples efectos de unas funciones sobre otras (Campos, 2018). El neuroconstructivismo también *rechaza la idea de continuidad modular*, al sostener que los módulos emergen del desarrollo y no son el punto de partida (Campos, 2018). Así, los posibles fenotipos asociados a trayectorias del desarrollo no típicas no están prefijados desde el nacimiento, sino que van desplegándose a lo largo de la vida y resultan altamente sensibles a las características de los contextos sociales en los que se desenvuelva cada individuo (Campos, 2018).

En el marco de las consideraciones anteriores, se propone entonces adoptar la idea de *trayectorias diversas del desarrollo* para aludir a todas las posibles trayectorias vitales de cada una de las personas que constituyen nuestra especie. Acogiéndonos a los lineamientos del neuroconstructivismo, el desarrollo será consecuencia de una constante interacción entre dos tipos de restricciones: (1) aquellas impuestas “de fuera a dentro” y que tendrían que ver con las contingencias ambientales propias de los entornos y de los cuidadores que entretengan la vida de cada individuo; y (2) aquellas “de dentro a fuera” y que son las particularidades neurobiológicas y computacionales propias de los

procesos psicológicos que se irán desplegando en el tiempo (Campos, 2018; Carey, 2009). En este sentido, la historia biológica, social y física de cada persona será única y dará lugar a una trayectoria de vida irrepetible. Por ejemplo, y aunque ya conocemos que existen ciertas restricciones léxicas innatas que nos ayudan a etiquetar y adquirir los significados de las palabras de aquellas lenguas a las que estemos expuestos (por ejemplo, la exclusividad mutua, la correspondencia rápida, la restricción del objeto completo y la restricción taxonómica), estas se activarán de diferentes modos en cada persona, dependiendo de los contextos y los cuidadores con los que interactúe. Así, aunque dos individuos nazcan con igual potencial de desplegar al máximo la neurobiología asociada a estos atributos, no tendrán el mismo desarrollo si uno de ellos es institucionalizado y cuenta con cuidadores variables y poco sensibles a sus necesidades, mientras que el otro pertenece a un ambiente contingente y enriquecido (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Incluso si los contextos de interacción parecieran semejantes, habrá diferencias en los vínculos, las relaciones y las experiencias que cada uno experimente, lo que determinará distintas trayectorias de vida (Marulanda et al., 2023).

Ahora bien, todo sujeto busca el bienestar y la calidad de vida, entendidos como aquellos escenarios en los que se puede construir un proyecto de realización personal, fijarse metas y encontrar entornos que faciliten su consecución (Waldinger y Schulz, 2024). Esta idea se vincula con la noción de *capacidad combinada* que propone Nussbaum (2012), según la cual las destrezas de las personas surgen de las capacidades internas y de su manifestación, dependiendo de las condiciones sociales, políticas y económicas que las rodeen. De este planteamiento se sigue que el “funcionamiento con bienestar” ocurre cuando una capacidad interna (o varias) interactúa con condiciones contextuales apropiadas, contribuyendo al logro de un propósito o meta. También es cierto que, para desarrollarnos como seres humanos, necesitamos construir ciertas habilidades esenciales que permitan alcanzar nuestros objetivos vitales. La capacidad para adquirir el lenguaje, desarrollar habilidades sociales y comunicativas, razonar

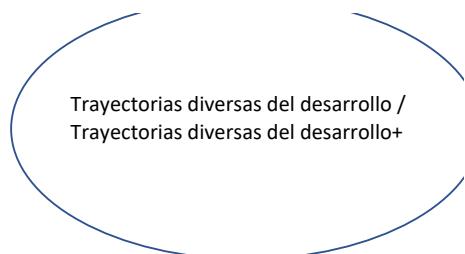
lógicamente y potenciar las funciones ejecutivas, especialmente la autorregulación emocional, se considera fundamental para lograr el bienestar (Waldinger y Schulz, 2024). Las ciencias cognitivas han probado suficientemente las graves consecuencias de no contar con lenguaje o con habilidades comunicativas propiamente humanas (Losure y Basil, 2013) y se ha constatado también que construir relaciones afectivas sanas y duraderas en el tiempo constituye un factor que mejora significativamente la salud física y mental de las personas (Haidt, 2024).

Así pues, ciertas trayectorias de vida requieren que los contextos introduzcan adaptaciones o ajustes que se acomoden a las necesidades de desarrollo de quienes las atraviesan. Estas adaptaciones incluyen todas aquellas experiencias, artefactos e interacciones que les permitan a los sujetos adquirir las habilidades esenciales descritas previamente, de modo que puedan trazar su proyecto de realización personal y, con él, los objetivos y metas que persigan (Simarro, 2013). En este marco se ubican las denominadas neurodivergencias, así como todas las personas que, según las circunstancias que las rodean en un momento dado, requieren de algún tipo de apoyo particular. Con el ánimo de agruparlas a todas y no perder de vista la relevancia de los apoyos, proponemos emplear la expresión *trayectoria diversa del desarrollo+*, aludiendo con el signo “+” a las ayudas que se deben proporcionar a ciertos individuos, según sus características y particularidades, y el momento vital por el que atraviesan.

Estas nuevas denominaciones permiten resignificar a las personas neurodivergentes como sujetos de derechos y alejarlas de estigmas y estereotipos, sin desconocer que sus modos de desarrollo requieren ciertos ajustes de los entornos para que puedan alcanzar bienestar. Asimismo, permiten visibilizar los apoyos como herramientas y recursos propios de lo humano que no son exclusivos de los individuos con discapacidad, ya que cualquier persona puede requerirlos en algún momento de su vida y por razones muy variadas (por ejemplo, un niño que esté atravesando el duelo por la muerte de un ser querido, un adolescente con una crisis depresiva o un joven que se fracturó

una pierna) (Echeita, 2019). Las relaciones entre todos estos términos se ilustran en la Figura 2.

Figura 2
Una propuesta alternativa a los conceptos que sustentan el paradigma de la neurodiversidad



Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Un punto “final” para seguir andando: ¿Qué hacer para reivindicar las trayectorias diversas del desarrollo+ en las aulas?

La escuela sigue siendo, hoy por hoy, un escenario privilegiado para acompañar, construir y entrelazar el desarrollo a lo largo de distintos momentos del ciclo vital (Rivière, 2003). Los niños ingresan al sistema educativo cada vez más pequeños y permanecen allí hasta iniciada la edad adulta, casi de manera continua (Tenti, 2021). Dado el amplio reconocimiento que ha ganado la diversidad en las últimas décadas y, con esta, las neurodivergencias, o como hemos convenido en llamarlas, las trayectorias diversas del desarrollo+, además de las múltiples transformaciones sociales que hoy nos sitúan ante realidades con abundancia de tecnología, nuevos modelos pedagógicos y más cercanía de la neurociencia a la educación (Blakemore y Frith, 2001), es preciso repensar las escuelas desde otros lentes. Aunque aún

perviven los etiquetados como “modelos pedagógicos tradicionales” y muchas escuelas se vuelven más tradicionales a medida que avanza la escolaridad, las nuevas necesidades de la sociedad y los avances de la ciencia exigen una escuela renovada. Esta escuela reconstruye el papel del maestro en el aula, las estrategias de aprendizaje e, incluso, cuestiona los aprendizajes mismos, dejando de lado el excesivo énfasis que históricamente se ha puesto en habilidades académicas y de razonamiento para incluir habilidades sociales y emocionales como esenciales para la formación integral (Alba-Pastor, 2018).

Con todo, sigue siendo muy problemático que los docentes cambien la mirada hacia sus estudiantes y gestionen espacios pedagógicos que verdaderamente incluyan a personas con trayectorias diversas del desarrollo+, y no solo las integren (Marulanda et al., 2023). La autora de este texto considera que una de las principales barreras actitudinales se asocia a las falsas creencias de muchos maestros con respecto a la neurodivergencia y la diversidad e, incluso, su desconocimiento de lo que constituye el desarrollo humano y, por qué no decirlo, lo que plantea el neuroconstructivismo al respecto, cuyos argumentos hemos recogido someramente en este escrito. Si bien falta mayor alfabetización en torno a estos temas, también es crucial trabajar en las cosmovisiones de los maestros y las emociones que genera en ellos afrontar la diversidad en las aulas. En este sentido, una primera tarea indispensable de cara a instalar con más fuerza el paradigma neurodiverso, tal como se ha reconceptualizado aquí, consiste en identificar las ideas-meme y las metáforas conceptuales que alimentan los imaginarios de los profesores, con el fin de hacerlas explícitas y, desde la reflexión y los afectos, movilizarlos a construir nuevas creencias. Es preciso comenzar a instalar y compartir otras ideas-meme que, al contrario de magnificar la exclusión y la segregación, consigan disminuirlas, ofreciendo a las personas con trayectorias diversas del desarrollo+ verdaderas oportunidades educativas inclusivas.

Otro aspecto clave será gestar espacios formativos para los docentes en los que, a partir de metodologías pedagógicas innovadoras, se les capacite en estas nuevas formas de comprender el desarrollo y

aprender a ver a los niños, adolescentes y jóvenes como personas en constante transformación, alejados de modelos adultos estáticos y de la hipótesis de normalidad residual descrita más arriba, desde la cual ciertas trayectorias de vida se encasillan en características inmutables, generalmente asociadas a déficits y carencias, que parecen no modificarse pese a las experiencias que ofrece la escuela (Marulanda et al., 2023). Es perentorio que los docentes cambien la mirada de la homogeneidad en el aula por la de heterogeneidad —de las escuelas y de la sociedad, en general— y se hagan conscientes de lo relevante que es fomentar contextos de aprendizaje en los que abunden herramientas y recursos para personas con trayectorias diversas del desarrollo+, aprovechando la formación en habilidades de muy distintos tipos y no solo intelectuales.

Finalmente, todos aquellos “signos de alerta” que aquí preferimos denominar *necesidades tempranas* que un niño o un adolescente manifieste al cursar una trayectoria diversa del desarrollo+, deben constituirse en una herramienta para preguntarnos qué ajustes y qué apoyos deben construirse y desplegarse en los entornos que los rodean para favorecer su bienestar y calidad de vida. Estas necesidades pueden detectarse tanto en la familia como en la escuela, sin que resulte indispensable un diagnóstico clínico que confirme el nombre de la trayectoria (aunque este puede ser importante), y el centro de atención siempre será el individuo en las comunidades en que transita y se teje, y no una visión de sujeto aislado. Por ello, la prioridad en todos los contextos en los que un niño, una niña, un adolescente o un joven se desenvuelva será ayudarle a construir las habilidades esenciales que le garanticen bienestar, además de contar con su voz para que elabore su propio proyecto de vida, contados los objetivos y metas que desea alcanzar a corto, mediano y/o largo plazo.

Este nuevo paso hacia la idea de trayectoria diversa del desarrollo+, entendida como la reivindicación de lo neurodivergente en tanto forma legítima de transitar el ciclo vital que comporta ciertas necesidades y apoyos contextuales, nos recuerda que somos mucho más heterogéneos de lo que solemos pensar y sitúa de nuevo un gran

foco sobre lo que constituye la vida humana. Poner el centro en el camino de desarrollo que siguen las personas, dando pesos similares tanto a lo innato como a lo ambiental, sin desvirtuar ni maximizar ninguno de estos factores, nos enseña que todo individuo es posibilidad y nadie es carencia, si realmente nos disponemos a mirarlo desde los lentes de la neurodiversidad y a asumir con total convicción acciones tendientes a sembrar y cultivar acciones que promuevan sus principios y máximas. Solo si cooperamos unos con otros y nos fijamos la meta de reconocernos en la diversidad —desde la reflexión que nos permite el sistema 2—, podremos hacer de esta sociedad y del sistema educativo un espacio que cultive talentos y fortalezas y, con ellos, permita atender las necesidades de otros y las propias. Este escenario es el que exige la educación inclusiva como objetivo de desarrollo sostenible (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, 2015). Ya no podemos negarnos a cumplirlo, si queremos justicia y equidad.

REFERENCIAS

- Alba-Pastor, C. (Coord.) (2018). *Diseño universal para el aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Aunger, R. (2004). *El meme eléctrico. Una nueva teoría sobre cómo pensamos*. Paidós.
- Blakemore, S. J. y Frith, U. (2001). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Ariel.
- Bargh, J. (2018). *¿Por qué hacemos lo que hacemos? El poder del inconsciente*. Penguin Random House.
- Botha, M., Chapman, R., Giwa-Onaiwu, M., Kapp, S. K., Stannard Ashley, A. y Walker, N. (2024). The neurodiversity concept was developed collectively: An overdue correction on the origins of neurodiversity theory. *Autism*, 28(6), 1591-1594. <https://doi.org/10.1177/1362361324123787>

- Callanan, M. y Waxman, S. (2013). Commentary on Special Section: Deficit or difference? Interpreting Diverse Developmental Paths. *Developmental Psychology, 49*(1), 80-83. <https://doi.org/10.1037/a0029741>
- Campos, R. (2018). Si quieres avanzar, ten una buena maestra. Annette Karmiloff-Smith: La mirada desde el desarrollo. *Infancia y Aprendizaje, 41*(1), 90-137. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1401318>
- Cañas, L. H., Cuéllar, A., Lozano, M. K., Yate, A., Ovalle, N. V., Uribe, L. Y. y Marulanda, E. (2023). *Educación inclusiva. Creencias de maestras, maestros y familias colombianos*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Carey, S. (2009). *The origin of concepts*. Oxford.
- Chapman, R. (2021). Neurodiversity and the social ecology of mental functions. *Perspectives on Psychological Science, 16*(6), 1360-1372. <https://doi.org/10.1177/1745691620959833>
- Cuéllar, A. y Marulanda, E. (2023). Educación inclusiva desde la visión de las familias. Las creencias de padres y madres de niños y niñas con y sin discapacidad. En L. H. Cañas, A. Cuéllar, M. K. Lozano, A. Yate, N. V. Ovalle, L. Y. Uribe y E. Marulanda. (2023). *Educación inclusiva. Creencias de maestras, maestros y familias colombianos* (pp. 108-138). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Damasio, A. (2021). *Sentir y saber. El camino de la conciencia*. Destino.
- Dartnell, L. (2024). *Ser humano. Cómo nuestra biología ha moldeado la historia universal*. Debate.
- Dawkins, R. (2002). *El gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta*. Salvat Ciencia.
- Dennett, D. (2015). *Bombas de intuición y otras herramientas de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 9-18. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160202.pdf>

- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Feldman, L. (2019). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones*. Paidós.
- Fodor, J. (1986). *La modularidad de la mente*. Morata.
- Fouts, R. (1999). *Primos hermanos. Lo que me han enseñado los chimpancés acerca de la condición humana*. Ediciones Grupo Zeta.
- Haidt, J. (2024). *La generación ansiosa. Por qué las redes sociales están causando una epidemia de enfermedades mentales entre nuestros jóvenes*. Paidós.
- Hawkins, D. R. (2023). *La explicación del mapa de la conciencia*. El Grano de Mostaza.
- Kapp, S. K., Lynch, G. L., Sherman, L. E. y Hutman, T. (2013). Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental Psychology*, 49(1), 59-71. <https://doi.org/10.1037/a0028353>
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Alianza.
- Karmiloff-Smith, A. (2012). Brain: The neuroconstructivism approach. En E. K. Farran y A. Karmiloff-Smith (Eds.), *Neurodevelopmental disorders across the lifespan. A neuroconstructivist approach* (pp. 37-58). Oxford.
- Karmiloff-Smith, A. (2013). *From constructivism to neuroconstructivism: the activity-dependent structuring of the human brain*. Oxford.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Morata.
- Kahneman, D. (2011). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.
- Losure, M. y Basil, T. (2013). *Wild boy: the real life of the savage of Aveyron*. Candlewinck.
- Marulanda, E. (2013). :Inclusión educativa o educación inclusiva?: Mitos, retos y desafíos. *Revista Javeriana*, 791, 70-78.

- Marulanda, E., Basto, C. y Hernández, M. I. (2022). ¿Lejos del verano? Creencias de una muestra de maestros colombianos sobre discapacidad. *Siglo Cero*, 53(1), 29-49. <https://doi.org/10.14201/scero20225312949>
- Marulanda, E., Aguilar, M. Y., Florido, H. E., Martínez, N., Niño, C. y Salcedo, O. (2023). *El sueño de una educación inclusiva para todas y todos. Una mirada al decreto 1421 de 2017 y los retos que nos deja en su quinto año de implementación*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Marulanda, E. y Collazos, J. (2024). Prácticas pedagógicas, conocimientos y condiciones institucionales en las que laboran docentes colombianos. Un estudio sobre educación inclusiva y discapacidad. *Psicología desde el Caribe*, 41(3), 1-45. <https://doi.org/10.14482/psdc.41.3.369.015>
- Marulanda, E. y Collazos, J. (2025a, en prensa). Creencias sobre el estudiantado con discapacidad y el rol docente en una muestra de maestros de Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Educación*.
- Marulanda, E. y Collazos, J. (2025b, en preparación). Metáforas conceptuales que subyacen a las ideas de inclusión en las escuelas ordinarias. Una mirada a las narrativas de maestros colombianos.
- McGee, M. (2012). Neurodiversity. *Contexts*, 11(3), 12-13. <https://doi.org/10.1177/1536504212456175>
- Meltzoff, A. N. y Prinz, W. (2002). *The imitative mind. Development, evolution and brain bases*. Cambridge.
- Norbury, C. F. y Sparks, A. (2013). Difference or disorder? Cultural issues in understanding neurodevelopmental disorders. *Developmental Psychology*, 49(1), 45-58. <https://doi.org/10.1037/a0027446>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Unesco). (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Pellicano, E. y den Houting, J. (2022). Annual Research Review: Shifting from ‘normal science’ to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(4), 381-396. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13534>
- Pérez, M. A. y Marulanda, E. (2023). El lenguaje figurado como herramienta, puente y semilla: Metáforas conceptuales sobre los usos no literales del lenguaje en el discurso oral de maestras de educación infantil. En E. Marulanda, M. Belinchón, J. M. Igoa y F. A. Gómez-Hernández (Eds.), *Lenguaje figurado y educación. Creencias implícitas, usos e implicaciones prácticas* (pp. 77-94). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Real Academia Española (RAE). (2024). *Diccionario de la lengua española*. Espasa.
- Rivière, A. (2003). Educación y modelos de desarrollo. En M. Belinchón y J. M. Ruiz-Vargas (Coords.), *Obras escogidas. Volumen III. Metarrepresentación y semiosis* (pp. 243-284). Médica Panamericana.
- Rodríguez, M. (2013). *Historia de la inteligencia. Las neuronas, las computadoras y el fin de la sabiduría*. Capital Intelectual.
- Sattler, J. (1992). *Evaluación infantil. Fundamentos cognitivos. Volumen I*. Manual Moderno.
- Schalock, R. y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza.
- Simarro, L. (2013). *Calidad de vida y educación en personas con autismo*. Síntesis.

- Sonuga-Barke, E. y Thapar, A. (2021). The neurodiversity concept: is it helpful for clinicians and scientists? *The Lancet Psychiatry*, 8(7), 1-6. [http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366\(21\)00167-X](http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00167-X)
- Tenti, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI Editores.
- Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Noveduc.
- Verdugo, M. A. (Dir.), (2002). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Siglo XXI Editores.
- Waldinger, R. y Schulz, M. (2024). *Una buena vida*. Planeta.
- Wellman, H. M. (2021). *Leer la mente. Cómo la infancia nos enseña a entender a las personas*. Ediciones UC.

Fecha de recepción: 10 de julio de 2025

Fecha de aceptación: 25 de agosto de 2025

