HOMERO
E-ISSN: 3084-780X

Vulnerabilidad e inclusión escolar en adolescentes con TDAH: un estudio de caso interseccional

School Vulnerability and Inclusion in Adolescents with ADHD: An Intersectional Case Study

Arlety Pacheco Gómez
Autor de correspondencia. E-mail: a24213908@alumnos.uady.mx
Universidad Autónoma de Yucatán: Mérida, Yucatán, México
Programa de Maestría, Facultad de Educación.

Laura García Martínez
Universidad Autónoma de Yucatán: Mérida, Yucatán, México
Programa de Maestría, Facultad de Educación.

Cómo referenciar este artículo:

Pacheco Gómez, A., & García Martínez, L. (2025). Vulnerabilidad e inclusión escolar en adolescentes con TDAH: un estudio de caso interseccional. *HOMERO*, *2*(3), 600-617. https://doi.org/10.64492/ft9smf11

Fecha de recepción: 01/07/2026
Fecha de aceptación: 07/09/2026
Publicado online: 30/09/2026

Resumen

Antecedentes: La inclusión educativa había sido discutida como un proceso que debía superar la presencia física del estudiante y garantizar participación, reconocimiento y pertenencia. En adolescentes con condiciones del neurodesarrollo, las barreras escolares podían intensificarse cuando se articulaban con desigualdades territoriales, socioeconómicas, relacionales e institucionales. Objetivo: La intención del estudio es comprender cómo se configura la experiencia escolar de vulnerabilidad e inclusión de un adolescente con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en un bachillerato público, desde una perspectiva crítica e interseccional. Método: Se asume el enfoque cualitativo y el método estudio de caso intrínseco. Se realizaron observaciones en el aula, entrevistas individuales al estudiante, sus padres y docentes, así como grupos de enfoque a compañeros del grupo. Los datos recopilados se analizaron temáticamente mediante categorías emergentes, triangulación de fuentes y una lectura crítico-interseccional. Resultados: Se detectaron cinco núcleos articulados de desigualdad: tensión entre neurodivergencia y norma escolar; restricción socioeconómica y fragilidad material del soporte familiar; carga territorial y movilidad; participación relacional condicionada; y fragilidad del soporte institucional. Conclusiones: La vulnerabilidad no se explicó por el diagnóstico aislado, sino por la interacción entre características del estudiante y condiciones escolares y sociales. La inclusión funcionó de forma fragmentaria y dependió de apoyos docentes discrecionales, por lo que se requirieron respuestas institucionales sistemáticas y sensibles a la intersección de desigualdades.
Palabras clave: educación inclusiva; educación media superior; necesidades educativas específicas; neurodiversidad; participación escolar; relaciones entre pares.

Abstract

Background**:** Educational inclusion had been discussed as a process that should go beyond students' physical presence and ensure participation, recognition, and a sense of belonging. Among adolescents with neurodevelopmental conditions, school-related barriers could become more pronounced when intertwined with territorial, socioeconomic, relational, and institutional inequalities. Objective**:** The aim of this study is to understand how the school experience of vulnerability and inclusion is configured for an adolescent with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) attending a public upper-secondary school, from a critical and intersectional perspective. Method: A qualitative approach and an intrinsic case study design were adopted. Classroom observations, individual interviews with the student, his parents, and teachers, as well as focus groups with classmates, were conducted. The collected data were analyzed thematically using emergent categories, source triangulation, and a critical-intersectional lens. Results: Five interconnected dimensions of inequality were identified: tension between neurodivergence and school norms; socioeconomic constraints and the material fragility of family support; territorial burden and mobility; constrained relational participation; and fragility of institutional support. Conclusions: Vulnerability was not explained by the diagnosis alone, but rather by the interaction between the student's characteristics and broader school and social conditions. Inclusion operated in a fragmented manner and depended on discretionary teacher support; therefore, systematic institutional responses sensitive to intersecting inequalities were required.
Keywords: inclusive education; upper secondary education; specific educational needs; neurodiversity; school participation; peer relationships.

Introducción

La inclusión educativa es una categoría que ha ampliado su alcance para contemplar no solo las promesas de acceso o permanencia, sino las oportunidades de aprender, participar y reconocer al otro como parte de la comunidad escolar. Al revisar los estudios sobre educación secundaria se observa que el apoyo de los maestros y compañeros, las culturas escolares favorables y la accesibilidad de las prácticas son componentes que determinan la inclusión real de estudiantes con necesidades educativas específicas; mientras que apoyos insuficientes y culturas poco receptivas constituyen barreras persistentes (Subban et al., 2022). Recientes estudios sobre pertenencia escolar también han situado las relaciones positivas, la seguridad, la inclusión de la diversidad y la autonomía acompañada, como parte de los elementos que las adolescencias vinculaban con sentirse parte de la escuela (Allen et al., 2025).

En México, la política educativa ha consagrado oficialmente la inclusión como un derecho y principio; no obstante, las investigaciones han señalado conflictos entre ese reconocimiento en términos normativos y las condiciones específicas para llevarlo a cabo. Cruz Vadillo (2021) señala que las políticas inclusivas podían reproducir racionalidades que reconocían ciertas diferencias y mantenían otras ocultas, mientras que Tinajero Villavicencio y Solis del Moral (2022) observan una conexión deficiente entre los textos políticos y los recursos pedagógicos accesibles para el profesorado. En educación media superior, la evidencia seguía siendo menos abundante que en otros niveles, lo que volvía especialmente relevante examinar cómo se materializaba la inclusión en las prácticas cotidianas y no solo en las declaraciones institucionales.

Esta problemática ha adquirido particular relevancia en estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Investigaciones cualitativas recientes muestran que jóvenes con TDAH pueden experimentar trayectorias educativas marcadas por incomprensión, respuestas escolares poco ajustadas y discontinuidad en los apoyos, aunque también describen mejoras cuando las prácticas se adaptaban a sus fortalezas y necesidades (Russell et al., 2023). Mansfield y Soni (2024) documentan que la voz de adolescentes con TDAH resultaba indispensable para comprender cómo las diferencias ejecutivas, sensoriales y relacionales se vinculaban con la experiencia escolar. En la misma dirección, Tavlin et al.

(2025) muestran que los docentes atribuían un valor central a relaciones individualizadas y de confianza para responder mejor a estudiantes con sintomatología de TDAH.

La dimensión social no es menos importante. Desde un punto de vista enfocado en alumnos de secundaria con TDAH, Kalokyri (2025) muestra que los problemas en las amistades no podían ser explicados únicamente por falencias individuales, ya que la clase social, las normas sociales y las expectativas de género jugaban un papel en el establecimiento y mantenimiento de relaciones. Según Leifler et al. (2024), también se hallaron diferencias significativas entre las percepciones de inclusión de los alumnos neurodivergentes, sus familias y sus maestros, lo que subrayaba la importancia de incorporar diversas voces. En contextos urbanos con recursos limitados, Shippen et al. (2022) muestran que las experiencias de adolescentes con TDAH se encontraban influidas simultáneamente por la carga docente, el conocimiento sobre el trastorno, el acceso a servicios, la situación socioeconómica y el soporte familiar.

A la luz de esta evidencia, una interpretación únicamente clínica del TDAH no era suficiente. La neurodivergencia podría interpretarse como una variación en el funcionamiento humano, cuya manifestación en la escuela dependía de cómo se relacionan las características individuales con las exigencias del entorno. Cuando la escuela anticipaba patrones uniformes de atención, seguimiento de instrucciones, autorregulación y colaboración, ciertos modos de aprender o participar podían ser considerados desvíos de una norma más que variaciones que requerían apoyo. Liasidou et al. (2026) sintetizan que las pedagogías inclusivas recientes tendían a problematizar discursos capacitistas, combinar estrategias universales con apoyos especializados y reconocer que las necesidades educativas podían agravarse en la intersección con otras fuentes de desventaja social.

La interseccionalidad ofreció un enfoque analítico para entender dicha complejidad. Crenshaw (1991) argumenta que las relaciones de desigualdad no funcionaban como elementos independientes que simplemente se sumaban, sino que se enlazaban y generaban vivencias particulares de subordinación. En el ámbito educativo, los avances más recientes han enfatizado la importancia de analizar la neurodivergencia o la discapacidad en términos de género, cultura, clase social, territorio y otras posiciones. Esto se debe a que las instituciones pueden reaccionar de manera diferente ante distintos tipos de desigualdad (Kaplan & Celik, 2023; Liasidou et al., 2026).

Además, el enfoque crítico posibilitó cambiar la pregunta de la supuesta falta del alumno a las circunstancias que transformaban la diferencia en una barrera. Freire (1970) pone en duda la imparcialidad de la educación y muestra que las prácticas pedagógicas podían replicar relaciones de poder. Bourdieu (2011) expresa que la escuela tenía la capacidad de traspasar a las familias obligaciones cuya solución dependía de recursos distribuidos de manera desigual. Quijano (2000) y Walsh (2013) propusieron, desde una perspectiva decolonial, cuestionar las jerarquías naturalizadas que definían qué maneras de saber, actuar y relacionarse eran vistas como legítimas. Se emplearon estos marcos en la investigación como lentes de interpretación y no como categorías predefinidas para cada interacción observada.

Se necesitó cuidado especial en la dimensión socioeconómica. Como en el caso no se incluyó una evaluación oficial del ingreso per cápita ni un ordenamiento de la pobreza monetaria, no se asignó al hogar una categoría socioeconómica con base en umbrales que no fueron medidos. Sin embargo, se registraron situaciones materiales que tenían un impacto directo en la experiencia educativa: el padre era el único proveedor de ingresos del hogar; la madre trabajaba en casa sin recibir pago; una hija más joven vivía con ellos y el alumno utilizaba todos los días el transporte público para cubrir una larga distancia entre su casa y la escuela. En términos analíticos, estas condiciones se entendieron como limitación socioeconómica y una capacidad reducida para compensar barreras escolares de manera externa, no como una evidencia estadística de pobreza.

Se tomó en cuenta, además, la territorialidad como un aspecto de desigualdad, dado que el acceso a la escuela no terminaba con la presencia formal de una plaza educativa. La experiencia diaria se veía afectada por el tiempo que tomaba moverse, los costos, la fatiga y el acceso desigual a servicios. La ENADIS 2022 había evidenciado que los individuos con discapacidad seguían encontrando obstáculos y situaciones de discriminación en diversos

aspectos de la vida social, mientras que los datos de CONEVAL (2022) habían revelado la continuidad de deficiencias sociales en Yucatán (INEGI et al., 2022). Estos datos se emplearon para dar contexto al caso, sin reemplazar la evidencia generada directamente con los participantes.

A partir de lo anterior, se identificó un vacío específico: son escasos los estudios situados en bachillerato mexicano que reconstruyeran, desde un caso cualitativo y una mirada interseccional, cómo se articulaban neurodivergencia, condiciones socioeconómicas familiares, movilidad urbana, relaciones entre pares y respuesta institucional. El estudio se propuso comprender, desde una perspectiva crítica e interseccional, cómo se configuró la experiencia escolar de vulnerabilidad e inclusión de un adolescente con TDAH en un bachillerato público de Mérida, Yucatán. La pregunta de investigación fue: ¿cómo se configuró la experiencia de vulnerabilidad e inclusión escolar del estudiante a partir de la intersección entre su condición de neurodesarrollo, sus condiciones familiares y territoriales, las relaciones con sus pares y las prácticas escolares de atención e integración?

Método

Enfoque y diseño

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, un posicionamiento interpretativo-crítico y una perspectiva interseccional. Se utilizó un estudio de caso intrínseco fue el que se utilizó, ya que la atención se centró en entender lo particular de una experiencia escolar específica y no en emplear el caso como una representación estadística de un grupo poblacional (Stake, 1995). Se trató a la realidad educativa como una construcción de significados, actividades y relaciones que debían ser interpretadas teniendo en cuenta las voces de los participantes y el contexto en el que ocurrieron (Denzin & Lincoln, 2005; Flick, 2014).

El análisis de las prácticas escolares, las relaciones de poder y las circunstancias institucionales que podrían generar o agravar la vulnerabilidad fue guiado por la perspectiva crítica. Se empleó la interseccionalidad para prevenir que el TDAH sirviera como única explicación y para examinar la manera en que el estado de neurodesarrollo se entrelazó con las condiciones socioeconómicas de la familia. Las categorías no se trataron como atributos aislados del estudiante, sino como posiciones y condiciones cuyo significado se produjo en interacción con el contexto.

Contexto y participantes

El estudio se realizó en una escuela pública de educación media superior ubicado en Yucatán. El grupo seleccionado estaba integrado por 52 estudiantes de entre 16 y 18 años; aproximadamente 60% eran mujeres. Por su tamaño, el grupo se encontraba entre los más numerosos del plantel, lo que incrementaba la complejidad del seguimiento individual y de la atención diferenciada. En el grupo impartían clases ocho docentes con trayectorias profesionales diversas.

El caso central fue T, seudónimo asignado para proteger la identidad del participante. T tenía 17 años contaba con diagnóstico de TDAH. Vivía con su madre, su padre y una hermana en edad escolar en una zona urbana periférica. La madre realizaba trabajo doméstico no remunerado y el padre, adulto mayor, era empleado de una fábrica y constituía el único sostén laboral remunerado del hogar. La familia cambió de residencia aproximadamente diez meses antes de la entrevista, lo que había incrementado a más de una hora el traslado de T hacia la escuela en transporte público.

Se realizaron ocho entrevistas individuales: una con T, una con su madre, una con su padre y cinco con docentes que le impartieron clases y aceptaron participar. Además, se realizaron dos grupos focales con los 52 estudiantes del grupo, quienes fueron distribuidos en dos subgrupos debido a su tamaño. Los grupos focales exploraron de manera general los imaginarios, percepciones y experiencias de los pares respecto de la inclusión educativa, la convivencia con estudiantes con necesidades educativas específicas y las diferencias

asociadas al neurodesarrollo. No se estructuraron como una evaluación pública de T, sino como una exploración del clima relacional y de las representaciones grupales sobre la diversidad.

Técnicas e instrumentos de producción de información

La primera técnica fue la observación participante, desarrollada de forma prolongada durante las clases y en momentos escolares vinculados con el trabajo colaborativo y las interacciones cotidianas. Se atendió a la posición de T en el aula, las solicitudes de ayuda, la respuesta docente, la participación académica, las formas de incorporación a equipos, las interacciones con pares y las condiciones materiales que influían en su atención y permanencia. La información se sistematizó mediante notas y diario de campo.

La segunda técnica fue la entrevista individual semiestructurada en profundidad. La entrevista con T exploró su experiencia cotidiana de las clases, el traslado, las relaciones con docentes y compañeros, las situaciones que le resultaban difíciles o satisfactorias y los significados que atribuía a su trayectoria escolar. Las entrevistas con la madre y el padre recuperaron la historia escolar, las condiciones familiares y de movilidad, los apoyos disponibles, el tratamiento recibido y la relación con la institución. Las cinco entrevistas docentes indagaron conocimientos y experiencias de atención a estudiantes con necesidades educativas específicas, estrategias utilizadas con T, percepciones sobre su participación y limitaciones institucionales.

La tercera técnica fueron los grupos focales con pares. Se realizaron dos grupos focales ampliados, con 26 estudiantes en cada sesión y una duración aproximada de 45 minutos. Debido al tamaño del grupo-clase y con el propósito de favorecer una participación más activa, en cada sesión los participantes se organizaron inicialmente en cuatro subgrupos de tamaño reducido, en los que discutieron preguntas específicas relacionadas con la convivencia, la diversidad, la conformación de equipos, las necesidades de apoyo y la inclusión educativa. Posteriormente, cada subgrupo socializó sus principales ideas en plenaria mediante uno o varios representantes, y la moderadora profundizó en las respuestas mediante preguntas abiertas, solicitudes de aclaración e invitaciones explícitas a expresar puntos de vista diferentes. La dinámica permitió combinar momentos de discusión en pequeños grupos con espacios de contraste colectivo. Para reducir el riesgo de que la participación se concentrara en pocos estudiantes, la moderadora promovió de forma reiterada la intervención de quienes no habían hablado, solicitó escuchar opiniones alternativas y, al cierre de cada sesión, realizó una ronda individual en la que todos los participantes completaron la frase “Yo abrazo la inclusión educativa…”. Este formato ampliado respondió a la decisión metodológica de incorporar la diversidad de perspectivas del grupo-clase completo, mientras que la subdivisión inicial, la puesta en común, la moderación activa y la ronda final se utilizaron como estrategias para favorecer una participación equilibrada y disminuir las limitaciones asociadas al tamaño de los grupos.

La técnica tuvo también una intención dialógica de sensibilización hacia la inclusión educativa. No obstante, el diseño general se mantuvo como un estudio de caso y no se presentó como investigación acción participativa, dado que no se llevaron a cabo ciclos sistemáticos de diagnóstico, acción, evaluación y reformulación característicos de este enfoque. En el estudio presentado en este artículo, se tomaron en cuenta las percepciones y experiencias que se obtuvieron a través de la exploración; el componente sensibilizador no fue interpretado como un resultado de intervención.

Procedimiento

Se obtuvo un permiso institucional formal y documentado para llevar a cabo la investigación en el plantel antes de realizar el trabajo de campo. Más tarde, se definió el acceso al grupo, se describieron los objetivos del estudio y se implementaron los procedimientos de asentimiento y consentimiento correspondientes. Las observaciones comenzaron en marzo

de 2025 y continuaron hasta noviembre del mismo año, lo que posibilitó una presencia prolongada en el contexto y la identificación de patrones reiterativos.
La generación de información se desarrolló siguiendo una lógica progresiva y flexible. Las entrevistas después de la observación ampliaron las circunstancias significativas que fueron identificadas. La reconstrucción del caso se centró en la entrevista con T y se contrastó con los puntos de vista de las familias, los profesores y los grupos. En la fase de trabajo de campo se realizaron los dos grupos focales. Las fuentes se estructuraron como un corpus que incluye las notas de observación, así como los registros y transcripciones de ocho entrevistas y dos grupos focales. El cierre de la producción de información se estableció cuando se completaron las fuentes previstas y el material comenzó a mostrar recurrencias suficientes para responder a la pregunta del estudio. No se buscó saturación poblacional ni representatividad, sino densidad descriptiva e interpretativa del caso.

Análisis de la información

Se llevó a cabo el análisis por medio de una estrategia temática con un enfoque interseccional y crítico. En la primera etapa se realizó una lectura repetida del corpus con el propósito de conocer las acciones, experiencias y significados documentados. En una segunda etapa, se reconocieron unidades de significado y se creó una codificación preliminar que fusionó categorías sensitivas provenientes del marco conceptual como la neurodivergencia, la norma escolar, las condiciones socioeconómicas, el territorio, las relaciones entre pares y el apoyo institucional con códigos emergentes del material.
En una tercera etapa, los códigos se reunieron y se perfeccionaron en temas de interpretación. Para hacer explícita la trazabilidad del análisis, los códigos iniciales se compararon atendiendo a su proximidad semántica y, sobre todo, a su capacidad para explicar patrones recurrentes en la experiencia escolar de T. Por ejemplo, códigos como repetición de instrucciones, frustración ante las consignas, necesidad de apoyo individual y mejor respuesta ante la flexibilidad se integraron en una agrupación relacionada con la tensión entre las necesidades del estudiante y las exigencias homogéneas del aula, de la cual se configuró el núcleo neurodivergencia y norma escolar. Este mismo procedimiento de agrupación, contraste entre fuentes y refinamiento interpretativo se aplicó a los restantes núcleos, como se ejemplifica en la Tabla 1.

Tabla 1
Ejemplos de trazabilidad del proceso de análisis cualitativo

Unidad de significado / evidencia	**Código inicial**	**Agrupación temática**	**Núcleo interpretativo**
Necesidad de repetir explicaciones, frustración ante consignas y mejor desempeño con apoyo personalizado.	Repetición de instrucciones; necesidad de apoyo; flexibilidad pedagógica.	Tensión entre necesidades del estudiante y funcionamiento homogéneo del aula.	Neurodivergencia y norma escolar
Un único proveedor remunerado en el hogar y limitaciones familiares para compensar apoyos especializados.	Restricción de recursos; capacidad limitada de compensación familiar.	Condiciones materiales para afrontar necesidades educativas adicionales.	Restricción socioeconómica y soporte familiar

Unidad de significado / evidencia	Código inicial	Agrupación temática	Núcleo interpretativo
Traslado superior a una hora, levantarse temprano, cansancio y episodios de sueño en clase.	Traslado prolongado; fatiga; reducción del descanso.	Incidencia de la movilidad en las condiciones para aprender.	Territorio, movilidad y fatiga
Dificultades para incorporarse a equipos y necesidad de intervención docente para favorecer su inclusión.	Evitación de pares; inclusión mediada; pertenencia inestable.	Participación social condicionada.	Participación relacional condicionada
Docentes refirieron insuficiente preparación, ausencia de especialistas y apoyos dependientes de iniciativas individuales.	Falta de formación; ausencia de apoyo especializado; discrecionalidad docente.	Respuesta educativa fragmentaria y no sistemática.	Fragilidad del soporte institucional

Nota. Se presentan ejemplos ilustrativos del proceso de codificación y agrupación temática; la tabla no pretende reproducir exhaustivamente el sistema completo de códigos utilizado en el análisis.

En el análisis no solo se describió cada eje por separado, sino que también se investigó cómo las categorías se condicionaban entre sí. De esta manera, se creó una matriz interseccional de doble entrada en la que los cinco núcleos de desigualdad se dispusieron tanto en filas como en columnas (Tabla 2 en la sección de resultados). Cada celda se completó con los episodios del corpus en los que dos núcleos aparecieron condicionándose mutuamente; por ejemplo, momentos en los que el agotamiento originado por el traslado estaba vinculado con retos de atención, estos se conectaban con la necesidad de ayuda extra y, a su vez, con respuestas de docentes o compañeros capaces de favorecer o limitar la participación.

Para cada relación se registraron tres elementos: el mecanismo mediante el cual un núcleo modificó la manifestación o el efecto del otro, las fuentes que lo documentaron y el grado de convergencia de la evidencia. La evidencia se consideró convergente cuando al menos dos fuentes distintas coincidieron en la relación; parcial, cuando procedió de una sola fuente o de indicios indirectos; y no documentada, cuando el corpus no ofreció registros suficientes para sostenerla. En la diagonal de la matriz se sintetizó la manera en que cada núcleo se manifestó en el caso. Posteriormente, a partir de las relaciones convergentes, se identificaron configuraciones de vulnerabilidad, entendidas como secuencias en las que la interacción de tres o más núcleos produjo efectos específicos que no podían explicarse desde un solo eje. Este procedimiento permitió transitar de la descripción de factores a la interpretación de su articulación y, al mismo tiempo, hacer visibles los límites de la evidencia disponible.

Se robusteció la credibilidad interpretativa a través de la triangulación de métodos y fuentes. Se compararon los hallazgos obtenidos de la voz de T con las entrevistas a docentes y familiares, las charlas de los grupos focales y los registros de observación. Se prestó atención a las convergencias y a las discrepancias, ya que estas últimas también proporcionaron datos sobre la experiencia de inclusión. La duración del tiempo en el campo y la capacidad de reflexión de las investigadoras ayudaron a colocar las interpretaciones en contexto y a prevenir

que se adjudicara al diagnóstico conductas que podrían estar vinculadas con circunstancias sociales o escolares.

Consideraciones éticas

La investigación se condujo bajo principios de respeto, voluntariedad, beneficencia, no maleficencia, privacidad y responsabilidad profesional, en consonancia con el Código de Ética de la American Educational Research Association (AERA, 2011) y con los Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct de la American Psychological Association (APA, 2017). La institución educativa autorizó formalmente el estudio antes de la producción de información mediante documentación escrita y firmada. Debido al carácter anonimizado del manuscrito para revisión doble ciego, la identificación de la institución y el folio o código del documento de autorización no se consignaron en esta versión.

Los participantes adultos firmaron consentimiento informado escrito. La madre y el padre de T autorizaron su participación y, adicionalmente, T otorgó asentimiento informado de manera voluntaria. En los grupos focales se siguieron los procedimientos de consentimiento y asentimiento correspondientes a la edad de los estudiantes. Los docentes entrevistados también firmaron consentimiento informado antes de participar. En todos los casos se explicó el propósito del estudio, el carácter voluntario de la participación, el derecho a no responder y a retirarse sin consecuencias, el uso académico de la información y las medidas de confidencialidad.

La protección de T recibió atención reforzada por tratarse de un adolescente y por la posibilidad de reidentificación inherente a los estudios de caso. Se utilizaron seudónimos y denominaciones genéricas; se evitaron datos escolares o familiares innecesariamente específicos y los fragmentos de entrevista se seleccionaron atendiendo a su valor analítico y al principio de minimización del daño. Los registros y materiales fueron resguardados con acceso restringido al equipo investigador. La difusión de resultados se realizó únicamente de forma anonimizada y dentro del alcance autorizado por los documentos de consentimiento y asentimiento.

Dado el carácter intrínseco del estudio de caso y el riesgo de identificación indirecta derivado de la combinación de características personales, familiares y escolares, se aplicó un criterio de minimización de datos en la presentación de los resultados. Además del uso de seudónimos y denominaciones genéricas, se omitieron o generalizaron aquellos datos que no resultaban indispensables para la interpretación del caso, particularmente identificadores del grupo escolar, referencias geográficas precisas y determinadas características familiares. Las citas textuales fueron revisadas para evitar la inclusión de información que pudiera facilitar el reconocimiento del participante, procurando conservar al mismo tiempo su significado analítico.

La ética también se asumió como una práctica de reflexividad. Las investigadoras revisaron de forma continua el riesgo de interpretar la neurodivergencia desde categorías deficitarias o de convertir la vulnerabilidad en un atributo esencial de T. El análisis privilegió su voz y examinó las condiciones contextuales que producían barreras, al tiempo que reconoció sus capacidades, agencia y participación.

El estudio contó con la autorización de la institución educativa en la que se desarrolló el trabajo de campo. Asimismo, el diseño metodológico y sus consideraciones éticas fueron sometidos a revisión colegiada por profesores y especialistas vinculados al programa de maestría en el que se desarrolló la investigación. Esta revisión permitió valorar aspectos relativos al consentimiento informado, el asentimiento de los participantes menores de edad, la confidencialidad, la protección de la identidad y el tratamiento responsable de la información.

Resultados

El análisis identificó cinco núcleos de desigualdad que se relacionaron de manera interdependiente. Los resultados no mostraron un estudiante pasivamente excluido en todos los escenarios ni una escuela homogéneamente hostil; evidenciaron una experiencia más ambivalente, en la que coexistieron participación, apoyo, cansancio, evitación, flexibilidad

docente y ausencia de mecanismos institucionales sistemáticos. La vulnerabilidad se produjo en la articulación de estas condiciones.

Neurodivergencia y norma escolar: cuando la necesidad de apoyo se convirtió en desajuste

T continuó su educación y participó en actividades académicas, mostrando capacidad de respuesta cuando se le brindaron explicaciones personalizadas. Un maestro de química lo caracterizó como un alumno que había conseguido implicarse en diversas actividades escolares. Este testimonio cuestionó una representación de incapacidad generalizada. Sin embargo, las observaciones y las entrevistas indicaron que a menudo requirió que se le repitieran las instrucciones, planteó interrogantes sobre contenidos ya expuestos y se sintió frustrado cuando no entendió una consigna o cuando el ritmo de la actividad progresó antes de tener la oportunidad de estructurar la respuesta.

Los retos se hicieron más evidentes en situaciones de trabajo en equipo, instrucciones colectivas y entregas con plazos establecidos. Una maestra de Cultura Digital señaló que, en ocasiones, se volvía "intenso" y cortaba la palabra. En los registros de clase se encontraron situaciones en las que T pidió que se repitiera una explicación y no siempre obtuvo una respuesta rápida o amigable; en ocasiones, el maestro le pidió que se acercara al final para ayudarlo individualmente.

El patrón sugirió que la neurodivergencia fuera el único obstáculo. La misma característica tuvo diferentes efectos dependiendo de la respuesta pedagógica: si se brindó asistencia individual, repetición o flexibilidad, T pudo seguir adelante; cuando el ritmo fue uniforme y se presuponía que todos procesarían la consigna simultáneamente y de igual manera, su necesidad de apoyo empezó a parecer un signo de desajuste en relación con la norma escolar.

Restricción socioeconómica y fragilidad material del soporte familiar

Las entrevistas con las familias registraron que la economía del hogar dependía de un solo ingreso laboral. La madre trabajaba en las tareas del hogar sin recibir pago, mientras que el padre, de edad avanzada, se empleaba en una fábrica y mantenía económicamente a una familia compuesta por cuatro miembros, entre ellos una niña de siete años. En palabras del padre de T "… hacemos lo que podemos, pero el dinero no siempre alcanza para todo. Entre los gastos de la casa y lo que necesita T, hay que ir estirando el gasto y viendo qué podemos resolver primero." La familia no se pudo clasificar como pobre desde el punto de vista técnico, ya que la investigación no evaluó los ingresos per cápita, el patrimonio ni las variables oficiales de pobreza.

Sin embargo, sí fue posible detectar una estructura económica con un único proveedor remunerado y responsabilidades de manutención que disminuyeron el margen familiar para contrarrestar a través de recursos privados los obstáculos que la escuela no solucionó. Esta presión económica también se evidencia en la entrevista al padre cuando al referirse a la medicación de T, señaló: "A veces él no me dice nada (...) de que se le gastan las pastillas (...) porque nos ve ocupados, nos dice que tenemos muchos gastos y nos quiere causar más… y yo le digo que siempre nos diga, que, de alguna forma busco o pido ese dinero y se lo compramos".

El apoyo de la familia no se manifestó como indiferencia ni falta de afecto. En cambio, los dos padres tomaron parte en la investigación, se informaron acerca del recorrido y el traslado de su hijo e intentaron acompañarlo. Esta implicación también emergió en sus testimonios. La madre señaló que T compartía cotidianamente con ellos su experiencia escolar y se preocupan por darle seguimiento en la escuela: "Todo lo que le pasa acá en la escuela, cuando llega, nos dice (...) todo lo que le pasa. Nos mantenemos informados (...) de cuáles son los avances". La fragilidad se centró en la aptitud del hogar, tanto a nivel logístico como material, para mantener de manera constante los apoyos extras, en vez de enfocarse en la calidad de

la relación. Para no echarle la culpa a la familia por problemas cuya solución también dependía de la institución escolar, fue crucial esta distinción.

En este sentido, la dimensión socioeconómica funcionó como una condición de menor capacidad compensatoria. Cuando la escuela no dispuso de un sistema especializado de apoyo, la posibilidad de suplir esa ausencia quedó desplazada hacia el hogar. La intersección se volvió visible porque una necesidad educativa que podía haber sido atendida institucionalmente se transformó en una carga adicional para una familia cuya economía dependía de un único ingreso. El relato del padre mostró de manera concreta esta transferencia de apoyos al espacio familiar: “Todos los trabajos que le orientan, los acabamos haciendo en casa y explicándole contenidos que no entiende en la escuela (...) hay veces que me acuesto a la 1 de la mañana ayudándolo”.

Territorio, movilidad y fatiga: la distancia también entró al aula

La mudanza de la familia a una zona urbana periférica había ocurrido aproximadamente diez meses antes de la entrevista y había incrementado el tiempo de traslado hasta superar una hora para llegar a la escuela ubicada al norte de la ciudad. T aprendió de memoria las rutas de transporte público y debía levantarse muy temprano para asistir a clases. El padre explicó que el medicamento que había tomado en algunos periodos también le provocaba sueño y añadió que T no dormía durante el trayecto porque temía perderse o pasar su parada: “A veces el medicamento que tomaba le daba sueño… se aprendió de memoria las rutas para llegar a la escuela, pero no duerme en el camino porque va con miedo de perderse o que se le pase su parada” (Padre de T).

Las observaciones registraron ocasiones en que T se quedó dormido en el aula. Su propio relato vinculó el cansancio con la experiencia escolar y con la dificultad para sostener la atención durante algunas clases: “Vengo porque tengo que graduarme, pero no quiero venir. Algunos días estoy cansado, tengo sueño y no entiendo lo que explican… llego tarde a la casa porque el recorrido es largo, solo tengo ganas de comer algo y acostarme” (T).

La movilidad operó, por tanto, como una condición educativa y no solo logística. El tiempo de transporte se restó al descanso y al estudio, incrementó el cansancio y amplificó dificultades atencionales que podían ser interpretadas exclusivamente como parte del TDAH. La lectura interseccional mostró que el mismo comportamiento (dormirse, distraerse o requerir repetición) adquirió otro significado cuando se analizó junto con las condiciones de traslado.

Participación relacional condicionada: inclusión sin pertenencia plena

Uno de los ámbitos en los que la inclusión fue más débil fue el de las relaciones con los compañeros. Las interacciones de T con sus compañeros se enfocaron en requerimientos asociados a materiales o tareas, según las observaciones. Según varios profesores, su integración a los equipos de trabajo generó resistencia debido a que hacía demasiadas preguntas, requería más tiempo para entender las actividades y tenía la tendencia de insistir en seguir su punto de vista. En varias clases, fue preciso que el profesorado lo asignara de manera explícita a un grupo o interviniera para que otros alumnos lo incluyeran, en uno de los registros de campo se consignó: “El docente orienta un ejercicio en equipo (...) T mira desorientado buscando con quién hacer equipo, está de pie (...) el docente se acerca al subgrupo 1 y les habla en voz baja, luego se voltea hacia T y le comunica que trabajará con ese subgrupo.” (Registro de observación). Esta dificultad también fue expresada por T: “Se me complica mucho buscar un equipo, es que siempre están llenos (...) Y la maestra me tiene que meter a un equipo” (Entrevista a T).

La exclusión no se manifestó a través de agresiones públicas o acoso escolar, sino que asumió formas más discretas como su preferencia por colaborar con amigos considerados más cercanos, agotamiento, evitación y participación que dependía de la intervención de un maestro. La familia comunicó que T no tenía un conjunto constante de amigos en la clase y que, en ciertos trabajos, su involucramiento podía limitarse a una tarea concreta sin contribución continua.

Los dos grupos focales permitieron contextualizar esta experiencia. Los estudiantes señalaron que los equipos tendían a formarse por amistad, confianza y afinidad, uno de ellos expresó: "(…) mayormente elegimos a los amigos, a los cercanos y en los que tenemos confianza" (Estudiante S, grupo focal 2). Cuando algún compañero quedaba sin grupo, reconocieron que podían sentir incomodidad o preocupación, pero también que no siempre actuaban para incorporarlo y que la inclusión ocurría con mayor frecuencia cuando intervenía el profesor. En uno de los grupos focales, un estudiante señaló: "Cuando sucede esto, nos sentimos mal. Pero (...) no hacemos mucho por incluirlos (...) normalmente incluimos en los equipos cuando un maestro nos dice algo" (Estudiante L, grupo focal 1). Estas representaciones mostraron un clima grupal donde la pertenencia espontánea se organizó alrededor de afinidades previas y donde la inclusión de quien quedaba en los márgenes dependió de mediaciones externas.
El hallazgo fue significativo porque permitió superar una lectura binaria de la exclusión. T no estuvo totalmente aislado ni completamente integrado. Su experiencia se situó en una región de inclusión condicional: estuvo presente, lo toleraron y participó, pero la pertenencia relacional no se dio con la misma estabilidad que para otros compañeros.

Fragilidad del soporte institucional: del derecho al apoyo discrecional

Las entrevistas con los cinco docentes mostraron un patrón consistente de inseguridad profesional y ausencia de soporte especializado. Una docente de Matemáticas expresó que no se sentía preparada para atender a estudiantes con estas necesidades y llegó a considerar que algunos podrían requerir entornos especializados. Un docente de inglés señaló que las capacitaciones recibidas no habían ofrecido suficiente formación práctica para diseñar apoyos ajustados. La misma docente de Matemáticas sostuvo que debían existir especialistas que acompañaran al profesorado: "No me siento preparada para atender a estos estudiantes; algunos quizás deben estar en entornos especializados" (docente de matemáticas). "No recibimos formación práctica suficiente para diseñar apoyos ajustados" (docente de inglés).
La respuesta observada no fue de ausencia total de apoyo. Algunos docentes flexibilizaron entregas, repitieron explicaciones y ajustaron ciertas evaluaciones. Estas acciones favorecieron el desempeño de T y evidenciaron disposición profesional. El problema fue su falta de sistematicidad: los apoyos dependieron de la sensibilidad, disponibilidad y criterio de cada docente, no de una ruta institucional estable que garantizara continuidad entre asignaturas y momentos escolares.
La fragilidad institucional se manifestó, por tanto, como discontinuidad y personalización del derecho. T pudo recibir una respuesta adecuada en una clase y no en otra. La inclusión quedó parcialmente sostenida por la buena voluntad individual, lo que convirtió el acceso a apoyos en una experiencia variable e impredecible.

Articulación interseccional de los núcleos de desigualdad

La lectura conjunta mostró que los cinco núcleos no se acumularon de manera lineal. Se potenciaron. En la Tabla 2 se presenta la matriz interseccional que sistematiza estas relaciones, en la diagonal se hace síntesis de la manifestación de cada núcleo en el caso y en las celdas superiores se describe el mecanismo mediante el cual cada par de núcleos interactuó, junto con las fuentes que lo documentaron y el grado de convergencia de la evidencia. La matriz evidenció que las relaciones no tuvieron el mismo peso. Las más relevantes y que se triangularon mejor se concentraron en torno a la neurodivergencia y el soporte institucional, mientras que las otras no pudieron documentarse de manera directa. A partir de las relaciones convergentes se identificaron tres configuraciones de vulnerabilidad, que se describen a continuación

HOMERO
E-ISSN: 3084-780X

Tabla 2
Matriz interseccional de relaciones entre los núcleos de desigualdad

Núcleo	N. Neurodivergencia y norma escolar	S. Restricción socioeconómica	T. Territorio, movilidad y fatiga	P. Participación relacional condicionada	I. Fragilidad del soporte institucional
N. Neurodivergencia y norma escolar	*Requiere repetición de instrucciones, tiempo adicional y explicación individual; frustración ante ritmos uniformes.*	La necesidad de apoyo adicional no cubierta por la escuela se desplaza al hogar, cuyo margen material para compensarla es reducido. **Fuentes:** EF, ED **Evidencia:** convergente	El traslado, el madrugar y la somnolencia (incluido el efecto del medicamento en algunos periodos) amplifican las dificultades atencionales; el cansancio se confunde con síntoma del TDAH. **Fuentes:** EF, ET, O **Evidencia:** convergente	Las preguntas frecuentes, el mayor tiempo de comprensión y la insistencia en su punto de vista generan resistencia para integrarlo en equipos. **Fuentes:** ED, O, GF **Evidencia:** convergente	En un grupo numeroso y con ritmo uniforme, la repetición se difiere o no ocurre; la necesidad de apoyo se lee como desajuste. **Fuentes:** O, ED **Evidencia:** convergente
S. Restricción socioeconómica		*Único ingreso laboral (padre adulto mayor); madre en trabajo doméstico no remunerado; hija de siete años.*	Los requerimientos logísticos del traslado recaen en un hogar con un único proveedor y una hija pequeña, lo que limita el acompañamiento sostenido. **Fuentes:** EF **Evidencia:** parcial	Sin registros directos en el corpus. **Fuentes:** — **Evidencia:** no documentada	La discrecionalidad institucional traslada la compensación de las barreras a una familia con menor capacidad material. **Fuentes:** EF, ED **Evidencia:** convergente
T. Territorio, movilidad y fatiga			*Traslado superior a una hora en transporte público tras la mudanza al sur; madrugar; no descansa en el trayecto.*	Indicio: el regreso tardío y el cansancio reducen su disponibilidad fuera del horario escolar; no se documentó su efecto en la conformación de equipos. **Fuentes:** ET **Evidencia:** parcial	Dormirse en clase no generó respuestas institucionales; la movilidad no se reconoce como condición educativa. **Fuentes:** O, ET **Evidencia:** parcial

P. Participación relacional condicionada	*Equipos formados por afinidad; sin grupo estable de amigos; inclusión mediada por docentes.*	Sin estrategias institucionales de convivencia, la inclusión en equipos depende de la asignación docente caso por caso. **Fuentes:** GF, ED, O **Evidencia:** convergente
I. Fragilidad del soporte institucional		*Grupo de 52 estudiantes; sin apoyo especializado; formación práctica insuficiente; apoyos discrecionales.*

Nota. La diagonal sintetiza la manifestación de cada núcleo en el caso; las celdas superiores describen el mecanismo de interacción entre pares de núcleos (la mitad inferior se omite por ser simétrica). O = observación participante; ET = entrevista a T; EF = entrevistas a la madre y al padre; ED = entrevistas docentes; GF = grupos focales. Evidencia convergente: dos o más fuentes coincidentes; parcial: una sola fuente o indicios indirectos; no documentada: sin registros suficientes en el corpus. Elaboración propia.

La primera configuración es la fatiga territorial interpretada como déficit atencional. Esta configuración articuló el territorio, la neurodivergencia y la respuesta institucional. El traslado de más de una hora obligó a T a levantarse muy temprano y, de acuerdo con su padre, no descansaba durante el trayecto por temor a pasar su parada, además en algunos periodos, el medicamento también le provocaba sueño. Ese cansancio llegó al aula en forma de somnolencia, distracción y necesidad de repetición, conductas que coincidían con las asociadas al TDAH. Debido a que la institución no reconoció la movilidad como una condición educativa, estos episodios tendieron a interpretarse como rasgos individuales del estudiante. La vulnerabilidad específica fue, por tanto, la malinterpretación en cuanto a que el territorio no solo añadió una dificultad, sino que modificó el significado escolar de la neurodivergencia.

La segunda configuración es la necesidad de apoyo convertida en desajuste relacional. Esta configuración vinculó la neurodivergencia, las condiciones del aula y las relaciones entre pares. En un grupo de 52 estudiantes y con un ritmo uniforme, las solicitudes de repetición de T no siempre recibieron respuesta inmediata y, en ocasiones, se postergaron hasta el final de la clase. Mientras tanto, sus preguntas frecuentes y el mayor tiempo que requería para comprender las actividades se volvieron visibles ante el grupo, y los docentes las identificaron como motivos de resistencia de los compañeros para integrarlo en equipos. En consecuencia, su incorporación dependió de la asignación docente. La vulnerabilidad específica fue una pertenencia condicionada, es decir, una necesidad de aprendizaje que no se atendió pedagógicamente a tiempo se transformó en una marca relacional.

La tercera configuración es la compensación privatizada en el hogar. Esta relacionó la fragilidad del soporte institucional con la restricción socioeconómica y la carga del traslado. Ante la ausencia de una ruta institucional de apoyo, la posibilidad de compensar las barreras escolares se desplazó hacia la familia. Sin embargo, el hogar dependía del único ingreso de un padre adulto mayor, debía atender a una hija de siete años y afrontaba los requerimientos logísticos del desplazamiento diario. La vulnerabilidad específica fue la privatización de la respuesta, pues lo que le correspondía garantizar a la escuela se convirtió en una responsabilidad doméstica que la familia tenía escaso margen para asumir. Esta configuración

permitió distinguir entre la implicación familiar, que fue evidente, y su capacidad material de compensación, que fue restringida.

Esta interacción permite comprender por qué, en este caso, el diagnóstico, considerado de forma aislada, ofreció una lectura insuficiente. La vulnerabilidad emergió cuando una condición de neurodesarrollo se encontró con una escuela que operó bajo expectativas relativamente homogéneas, un territorio que exigió largos desplazamientos, una red de pares organizada por afinidades y una institucionalidad que no garantizó apoyos estables. Al mismo tiempo, la agencia de T y la implicación de su familia mostraron que la vulnerabilidad no equivalió a pasividad ni incapacidad.

Discusión

El caso permitió comprender cómo la inclusión pudo convivir con experiencias constantes de vulnerabilidad. T continuó asistiendo a la escuela, participó y reaccionó cuando recibió apoyo; no obstante, esas oportunidades no se distribuyeron de manera uniforme entre situaciones, maestros y relaciones. Este descubrimiento fue consistente con la literatura que había diferenciado entre la simple presencia de una inclusión y otra basada en participación, apoyo y sentido de pertenencia. Leifler et al. (2024) evidencian que la inclusión podía ser percibida de manera menos positiva por los alumnos neurodivergentes y sus familias que por el profesorado; por su parte, Subban et al. (2022) encontraron que las relaciones de apoyo y las prácticas docentes accesibles eran facilitadores fundamentales en secundaria.

El primer núcleo puso en entredicho una interpretación que se centraba únicamente en el TDAH. Russell et al. (2023) revelan que muchos jóvenes con TDAH pasaron por recorridos educativos problemáticos hasta hallar contextos más apropiados. La importancia de escuchar cómo los adolescentes interpretan sus diferencias y las respuestas escolares ha sido subrayada por Mansfield y Soni (2024). En este caso, la variación en el desempeño de T dependiendo del tipo de apoyo brindado señaló que una parte de la dificultad surgió a nivel relacional: la repetición de instrucciones o la flexibilidad alteraron las posibilidades de participación. En este sentido la barrera deja de concentrarse en el aspecto individual del estudiante y pasa a enfocarse en la flexibilidad del ambiente.

Esa interpretación fue fortalecida por la dimensión docente. Según Tavlin et al. (2025), los maestros percibían las relaciones personalizadas como un método para entender y reaccionar de manera más efectiva ante alumnos con síntomas de TDAH. La participación también se vio favorecida en este estudio por medio de la repetición de explicaciones y los ajustes específicos. No obstante, los docentes reconocieron la ausencia de preparación práctica y de apoyo especializado, lo cual coincide con Liasidou et al. (2026) quienes sostienen que la inclusión requería tanto discursos anti-capacitistas como conocimiento pedagógico especializado, y con Solis del Moral y Tinajero Villavicencio (2022), quienes señalan la brecha entre las exigencias de una política inclusiva y las pautas realmente accesibles para los docentes en México.

La limitación socioeconómica aportó un elemento relevante, pues si bien los datos no permitieron una categorización de pobreza según criterios oficiales, la dependencia de un solo ingreso laboral y las obligaciones relacionadas con el sustento mostraron una capacidad material limitada para reestablecer la ausencia de apoyos escolares. Esta lectura coincide con el planteamiento de Bourdieu (2011) según el cual las instituciones podían reproducir desigualdades cuando hacían de la responsabilidad privada algo que requería recursos distribuidos de forma desigual.

Según Shippen et al. (2022), en adolescentes con TDAH que provienen de entornos urbanos con escasos recursos, no es posible desvincular el desempeño escolar de la situación socioeconómica, la disponibilidad de servicios, el conocimiento del docente y el apoyo familiar. Aunque los contextos no son equiparables, la coincidencia respalda la utilidad de un modelo interseccional y ecológico. La vulnerabilidad, por ende, ocurrió en la discrepancia entre las necesidades y los recursos disponibles en distintos niveles.

La dimensión territorial amplió esta discusión pues el desplazamiento diario de más de una hora se tradujo en fatiga, somnolencia y menos tiempo para recuperarse. El análisis

interseccional ayudó a impedir que cada episodio de distracción o somnolencia fuera atribuido al TDAH. La interpretación del caso se basó en gran medida en las narrativas familiares y la observación, aunque los datos de CONEVAL (2022) sirvieron como contexto para entender la persistencia de desigualdades sociales en Yucatán.

Por otra parte, según Kalokyri (2025), las amistades de estudiantes con TDAH deben examinarse no solamente en función de las capacidades individuales, sino también en relación con las expectativas grupales y las normas sociales. Los resultados del presente caso coincidieron con esta perspectiva pues los compañeros no desestimaron a T de manera explícita, sino que lo excluyeron a través de la selección de afinidades, el distanciamiento y la necesidad de intervención del docente. En este sentido, Allen et al. (2025) muestran que los adolescentes de diferentes entornos asociaban el sentido de pertenencia con relaciones positivas, inclusión de la diversidad y seguridad; la integración condicionada de T reveló una pertenencia incompleta.

La interseccionalidad proporcionó el marco que facilitó la integración de estos hallazgos sin transformarlos en una lista de factores. Crenshaw (1991) advierte que los ejes de desigualdad generaban conformaciones particulares al cruzarse. Las pedagogías inclusivas aún estaban prestando muy poca atención a esas intersecciones, como Liasidou y otros (2026) habían indicado recientemente. En T, las tres configuraciones identificadas mostraron que la interacción entre núcleos intensificó las desventajas, además de que transformó su significado, pues el cansancio derivado del traslado se confundió con un déficit atencional, la necesidad de apoyo no atendida a tiempo se convirtió en una marca relacional y la fragilidad institucional se tradujo en una carga doméstica para una familia con capacidad material limitada.

Desde una perspectiva crítica, esta articulación permitió discutir la normalización. Freire (1970) cuestiona prácticas que convertían al estudiante en receptor de exigencias definidas sin diálogo con su experiencia, mientras que Walsh (2013) defiende pedagogías capaces de interrogar relaciones de poder y producir otras formas de participación. En el caso analizado, la norma no se expresó como una regla escrita que excluyera a T, sino como expectativas cotidianas sobre rapidez, atención sostenida, autonomía para comprender una instrucción y facilidad para integrarse en equipos. Cuando el estudiante no cumplió esas expectativas, la diferencia tendió a individualizarse.

En el contexto mexicano, los resultados reforzaron las críticas a una inclusión cuya concreción podía depender más de voluntades individuales que de estructuras estables. Cruz Vadillo (2021) problematiza las racionalidades que sostenían las políticas de inclusión y Pérez Castro (2022) discute los dilemas que surgían cuando instituciones poco inclusivas debían resolver la tensión entre trato igual y apoyos diferenciados. Aunque este último trabajo se sitúa en educación superior, el dilema resultó pertinente: tratar a T exactamente como a todos podía producir inequidad cuando sus necesidades requerían apoyos específicos; diferenciarlo sin cuidado, en cambio, podía reforzar estigma. La respuesta inclusiva debía equilibrar apoyo especializado, participación común y respeto a la identidad.

Se reconocen las limitaciones del estudio, ya que la dimensión socioeconómica fue reconstruida a partir de la estructura ocupacional y familiar, sin embargo, no se incorporaron las mediciones de ingreso, gasto o patrimonio; por esta razón, las inferencias se restringieron a la capacidad material de compensación y no a una categorización oficial de pobreza. No se pudo acceder a protocolos de la institución y esto habría permitido una mayor profundización acerca de la organización formal de los apoyos. Asimismo, la matriz interseccional evidenció relaciones con documentación parcial o ausente, en particular entre la restricción socioeconómica y las relaciones entre pares, y entre la movilidad territorial y la conformación de equipos de trabajo, las cuales requieren ser exploradas de manera específica en futuras investigaciones.

Conclusiones

La investigación permitió comprender que la vulnerabilidad escolar de T se formó en la intersección de cinco núcleos: neurodivergencia frente a una norma escolar bastante uniforme, limitación socioeconómica y debilidad material del soporte familiar, carga territorial y de desplazamiento, participación relacional supeditada y debilidad del soporte institucional. En el caso de T, el diagnóstico de TDAH no fue suficiente para esclarecer los obstáculos identificados; su impacto estuvo condicionado por las circunstancias relacionales, pedagógicas y materiales en que tuvo lugar la experiencia escolar.

La inclusión fue fragmentada pues si bien T estuvo escolarizado, participó y demostró habilidades académicas, la posibilidad de acceder a apoyos dependía frecuentemente de decisiones individuales de los docentes, y su pertenencia entre pares fue inestable. La integración mediada, la evitación y la tolerancia distante sirvieron como métodos habituales de exclusión relacional.

La familia no fue percibida como un apoyo que estuviera ausente, aunque su participación fue evidente, su capacidad para suplir las deficiencias institucionales se mostró restringida por una economía que depende de un único ingreso y por los requerimientos logísticos del desplazamiento. Esta diferenciación evitó un enfoque culpabilizador hacia la familia y colocó el deber de incluir en una relación conjunta, aunque no reemplazante, entre el hogar y la escuela.

Los hallazgos sugieren la importancia de institucionalizar los apoyos en educación media superior como una institución. La capacitación práctica de los docentes, la presencia de guías especializadas, la coordinación de modificaciones, la atención a la movilidad y el esfuerzo intencional por convivir con compañeros habrían disminuido la dependencia de lo improvisado. Finalmente, desde un punto de vista crítico e interseccional, la inclusión fue considerada como una transformación de las circunstancias que hacían que ciertas diferencias se convirtieran en desventajas, y no solo como una mera adaptación del estudiante a una norma previamente establecida.

En investigaciones futuras se podrían realizar comparaciones entre estudiantes neurodivergentes de diferentes escuelas, examinar documentos y protocolos a nivel institucional y explorar más a fondo los impactos relacionados con la clase social, el género y la región. De igual forma, sería necesario planificar y examinar acciones participativas con grupos de pares, diferenciando claramente las etapas de diagnóstico, sensibilización, acción y evaluación.

Declaraciones

Aprobación ética y consentimiento para participar: El estudio contó con autorización institucional formal y documentada antes del inicio del trabajo de campo. Los participantes adultos firmaron consentimiento informado; T otorgó asentimiento informado con autorización de sus responsables legales; y en los grupos focales se aplicaron los procedimientos de consentimiento y asentimiento correspondientes. El nombre de la institución y el folio o código de aprobación se mantuvieron anonimizados para la revisión doble ciego y deberán incorporarse en la versión no anonimizada.

Consentimiento para publicación: La difusión de testimonios y resultados se realizó de manera anonimizada y dentro del alcance autorizado mediante los documentos de consentimiento y asentimiento. Se evitó incluir información que permitiera la identificación directa del estudiante, su familia, docentes o institución.

Conflicto de intereses: No existieron conflictos de intereses potenciales o reales entre las autoras.

Disponibilidad de datos y materiales: Debido a que el corpus incluyó información sensible de un adolescente y de una comunidad escolar identificable por contexto, los datos cualitativos no se depositaron en un repositorio público. El acceso a materiales anonimizados quedó sujeto a restricciones éticas y a la protección de la confidencialidad de los participantes.

Uso de Inteligencia Artificial (IA): Se utilizó ChatGPT, de OpenAI, como apoyo para la reorganización estructural del manuscrito y la revisión lingüística y estilística. La herramienta no se utilizó para generar datos empíricos ni para sustituir el análisis cualitativo realizado por las personas investigadoras. El contenido fue revisado críticamente, verificado y aprobado bajo responsabilidad humana.
Preprints: El manuscrito no fue difundido previamente como preprint.
Retracciones y correcciones: Las personas autoras reconocieron la política editorial de HOMERO y se comprometieron a actuar conforme a los principios del Committee on Publication Ethics (COPE) si después de la publicación se identificaran errores o situaciones que requirieran corrección o retractación.

Referencias

Allen, K.-A., Mullholand, N., Berger, E., Warton, W., & Reupert, A. (2025). Defining school belonging: A cross-cultural investigation of student-led conceptualisations. *European Journal of Education, 60*(4), e70290. https://doi.org/10.1111/ejed.70290

American Educational Research Association. (2011). AERA code of ethics. *Educational Researcher, 40*(3), 145–156. https://doi.org/10.3102/0013189X11410403

American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct* (2002, amended effective June 1, 2010, and January 1, 2017). https://www.apa.org/ethics/code

Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social.* Siglo XXI. https://archive.org/details/bordieu-j.-p-capital-cultural-escuela-y-espacio-social/mode/2up

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2022). *Medición de pobreza en Yucatán 2022.* CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/paginas/principal.aspx

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review, 43*(6), 1241–1299. https://doi.org/10.2307/1229039

Cruz Vadillo, R. (2021). Las inclusiones "razonables" en materia de discapacidad en México: Política de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 51*(1), 91–117. https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.200

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 1–32). Sage. https://www.sagepub.com/shop/buy-a-book/the-sage-handbook-of-qualitative-research-5-242504

Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). Sage. https://books.google.com.mx/books/about/An_Introduction_to_Qualitative_Research.html?id=HB-VAgAAQBAJ&redir_esc=y

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. https://www.sigloxxieditores.com/libro/pedagogia-del-oprimido_53586/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, & Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2022). *Encuesta Nacional sobre Discriminación* (ENADIS) 2022. INEGI. https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2022/

Kalokyri, A. (2025). Navigating the interplay of ADHD, social norms, and friendships: Perspectives from secondary school students with ADHD. *Pastoral Care in Education, 43*(3), 415–436. https://doi.org/10.1080/02643944.2025.2495667

Kaplan, G., & Celik, P. (2023). Intersectionality of disability and cultural/linguistic diversity in the UK: A literature review. *Frontiers in Education, 8*, 1239777. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1239777

Leifler, E., Borg, A., & Bölte, S. (2024). A multi-perspective study of perceived inclusive education for students with neurodevelopmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 54*, 1611–1617. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05643-7

Liasidou, A., Mavrou, K., & Mouka, M. (2026). An integrative review of (intersectional) inclusive pedagogies for students with special educational needs and/or disabilities. *British Journal of Special Education, 53*(2), 291–300. https://doi.org/10.1111/1467-8578.70095

Mansfield, E. M. G., & Soni, A. (2024). 'I have it, so I understand it, I feel it': The secondary school experiences of adolescent females with ADHD in England. *Journal of Research in Special Educational Needs, 24,* 681–695. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12660

Pérez Castro, J. (2022). Dilemas de la inclusión y discapacidad en la educación superior. *Perfiles Educativos, 44*(175), 132–149. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60179

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). CLACSO. https://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf

Russell, A. E., Benham-Clarke, S., Ford, T., Eke, H., Price, A., Mitchell, S., Newlove-Delgado, T., Moore, D., & Janssens, A. (2023). Educational experiences of young people with ADHD in the UK: Secondary analysis of qualitative data from the CATCh-uS mixed-methods study. *British Journal of Educational Psychology, 93*(4), 941–959. https://doi.org/10.1111/bjep.12613

Shippen, N., Horn, S. R., Triece, P., Chronis-Tuscano, A., & Meinzer, M. C. (2022). Understanding ADHD in Black adolescents in urban schools: A qualitative examination of factors that influence ADHD presentation, coping strategies, and access to care. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health, 7*(2), 213–229. https://doi.org/10.1080/23794925.2021.2013140

Solis del Moral, S. S., & Tinajero Villavicencio, M. G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política. *Perfiles Educativos, 44(*176), 120–136. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* Sage. https://books.google.com.mx/books/about/The_Art_of_Case_Study_Research.html?id=ApGdBx76b9kC&redir_esc=y

Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., & May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education, 119,* 103853. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853

Tavlin, S., Ariol, M., & Lawson, G. M. (2025). Strengthening relationships with students with ADHD symptomology: A qualitative study about teacher perspectives. *Teaching and Teacher Education, 153*, 104820. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104820

Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Abya-Yala. https://archive.org/details/walsh-c.-pedagogias-decoloniales.-practicas-insurgentes-de-resistir-reexistir-y-revivir.-tomo-i