


Artículo de Investigación

Interculturalidad y decolonialidad en la inclusión social y educativa de niñez y adolescencia autistas


Interculturality and decoloniality in the social and educational inclusion of autistic children and adolescents



Fernando Santiago Unda-Villafuerte¹


 <https://orcid.org/0000-0002-4958-2529>

Juliana Arlenciu Cruz-Ruales²

 <https://orcid.org/0009-0007-6207-7918>

Universidad Central del Ecuador (UCE) | Quito – Ecuador | CP 170521

Correspondencia: fsunda@uce.edu.ec

 <https://doi.org/10.26423/51r15667>
Páginas: 21-34

RESUMEN

La interculturalidad y la decolonialidad en el abordaje del autismo se enfoca en el reconocimiento de la diversidad como característica fundamental del ser humano y en la influencia de la sociedad, la cultura y el ambiente en la configuración del funcionamiento neuronal de los sujetos. El estudio planteó como objetivo principal caracterizar los mecanismos que las sociedades interculturales desarrollan para promover la inclusión socioeducativa del conjunto de niñas, niños y adolescentes. La metodología consideró un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo descriptivo. Se consideró una muestra no probabilística de 70 personas vinculados de manera directa con niñez autista. La investigación tuvo lugar en el área rural andina de la provincia de Bolívar – Ecuador. Se concluye que en las sociedades interculturales, el abordaje del autismo desde la neurodiversidad, entendida como formas particulares de ser y estar en el mundo, facilita la inclusión educativa y social de la niñez y adolescencia.

Palabras clave: autismo, equidad, justicia social, neurodiversidad.

ABSTRACT

Interculturality and decoloniality in the approach to autism focus on the recognition of diversity as a fundamental characteristic of human beings and on the influence of society, culture, and the environment on shaping individuals' neuronal functioning. The study's main objective was to characterize the mechanisms that intercultural societies develop to promote the socio-educational inclusion of all children and adolescents. The methodology considered an interpretive paradigm with a descriptive qualitative approach. A non-probabilistic sample of 70 stakeholders directly linked to autistic children was considered. The research took place in the rural Andean area of the Bolívar province in Ecuador. It is concluded that in intercultural societies, addressing autism from the perspective of neurodiversity, understood as particular ways of being and existing in the world, facilitates the educational and social inclusion of children and adolescents.

Keywords: autism, equity, social justice, neurodiversity.

Recepción: 20 julio 2025 | Aprobación: 26 noviembre 2025 | Publicación: 26 diciembre 2025

¹ PhD en Psicología, por la Universidad de Palermo - Argentina

² Máster en evaluación de calidad y procesos en Educación Superior, por la Universidad Nacional de la Rioja - España

INTRODUCCIÓN

Este estudio pretende aportar en el entendimiento del autismo en la niñez y adolescencia desde la interculturalidad y la decolonialidad, desde entradas sociales y de la neurodiversidad, se explica el autismo y sus características y se bosquejan alternativas de inclusión social y educativa con perspectivas de equidad y justicia social permitiendo que la persona autista se exprese con voz propia y construya su devenir personal y social. Esto implica generar nuevas epistemologías, metodologías y entendimientos que ofrezcan miradas integrales, holísticas y neurodiversas del ser biopsicosocial autista frente a las entradas clínica del trastorno o enfermedad.

Frente a lo mencionado se argumenta el autismo desde perspectivas sociales y culturales críticas que faciliten la inclusión social y el bienestar. Desde la neurodiversidad se define al autismo como una condición determinada por el funcionamiento neurodivergente de niños y niñas, que implica una búsqueda constante de sentido al “ser y estar” en el mundo configurado desde lo sensoriomotor, la autoorganización y la intersubjetividad (Van y Oral, 2025). La propuesta explica la importancia de apelar a la diversidad de cuerpos que construyen sentido en sociedades neuro inclusivas que apelan al diálogo intersubjetivo, al andamiaje de saberes y sentires y a encontrar sintonías con los contextos reales.

El paradigma de la neurodiversidad, desde la perspectiva de la teoría decolonial, parte por cuestionar tres aspectos clave de la mirada eurocéntrica del autismo. La primera tiene que ver con el concepto de normalidad ligado al funcionamiento de los cuerpos y a los comportamientos neurotípicos (Govela, 2024). La segunda cuestiona la presencia de cuerpos únicos con funciones homogéneas y pensamientos estandarizados (Nair *et al.*, 2024). Mientras que la tercera aborda la inmanencia de relaciones inequitativas de poder, sustentadas en lógicas sexistas, racistas, clasistas y neurotípicas basadas en la normalidad (Nerren y Felten, 2024).

Desde las entradas expuestas y con base al empleo de métodos cuantitativos, la inclusión educativa y social deviene en un conjunto de factores protectores caracterizados por niveles altos de respeto y valoración de las diferencias que se construyen en las relaciones interculturales y que otorgan sentido de identidad y pertenencia en la niñez autista (Bruno, 2025a). De esta forma niñas, niños y adolescentes autistas interiorizan que son parte de algo mayor que los cobija e impulsa. Un reto principal en el camino de la inclusión tiene que ver con establecer un modelo educativo y pedagógico construido desde las características sociales y culturales de la sociedad ecuatoriana que genere conocimientos, saberes, prácticas y valores contextualizados que apunten a la autonomía y autodeterminación de los sujetos, sus familias, comunidades y estructuras sociales (García *et al.*, 2024).

La colonialidad, por su parte, asume a los cuerpos como

normales y únicos en lo mental y lo físico en detrimento y exclusión de otras formas de existencia corporal, matiza el trastorno del espectro autista ubicándolo en clave “de discapacidad” (Campbell, 2008; Mareño, 2021). Se trata de la generalización de un cuerpo ideal que ejerce condiciones de poder y reglas del ser, estar, sentir y actuar; entonces, lo que ese cuerpo puede hacer constituye la norma asumida (“cuerpo normativo” o “capacitista”). Sus síntomas se evidencian alrededor de los 2 años y, en los contextos del occidente desarrollado, se detectan de manera formal, aproximadamente, a los 36 meses (Lord *et al.*, 2020).

Aunque no existen acuerdos sobre su etiología, el autismo se justifica por la incidencia de factores genéticos y ambientales atribuibles al sufrimiento prenatal, perinatal o postnatal, exposición a contaminación por metales pesados, alteraciones en el funcionamiento neurobiológico, edad avanzada de los padres, intervalos demasiados amplios o cortos entre los embarazos, angustia extrema durante la gestación, entre otros (Croen *et al.*, 2019). La persona autista requiere apoyo permanente para su inclusión escolar y social, la toma de decisiones, la regulación del comportamiento y la canalización de emociones y sentimientos (Rezai *et al.*, 2018); es decir, no llegará a conformarse como sujeto pleno, autónomo e independiente.

La investigación del autismo desde la decolonialidad constituye un paso adelante frente al autismo como trastorno del neurodesarrollo que explica un conjunto de deficiencias en la interacción socioemocional, el desarrollo cognitivo y la comunicación, caracterizados por conductas estereotipadas, intereses restringidos y respuestas exacerbadas a estímulos sensoriales (American Psychiatric Association, 2013).

Las perspectivas decoloniales construidas desde el pensamiento del Sur ubican a la interculturalidad como una forma de entender y construir realidades alternativas basadas en epistemologías, ontologías y filosofías sustentadas en la ética, la diversidad y las relaciones equitativas de poder. Se posiciona el diálogo de saberes como un camino de encuentros y desencuentros donde cada sujeto tiene voz propia y la ejerce desde su historia personal y social (De Sousa 2017, 2019; Quijano, 2000).

De acuerdo con Walsh (2012) la interculturalidad deviene en un proyecto político decolonial que se configura a partir de tres entradas: a) relación entre culturas diferentes donde no se cuestionan las relaciones de poder ni los contextos sociales y culturales que configuran esas diferencias (interculturalidad relacional); b) reconocimiento de las diversidades y las diferencias que tienen como fin avanzar en la inclusión del otro en el mundo y la cosmovisión de quienes detentan el poder (interculturalidad funcional); y, c) proyecto de transformación social que desde lo ético y lo político genera epistemologías alternativas para la construcción de conocimientos y saberes destinados a eliminar relaciones de poder en las que se fundan la discriminación, el sexismo y la explotación de clase (interculturalidad crítica).

Por otro lado, la inclusión plena conlleva garantizar que los sistemas políticos, económicos, sociales, culturales e institucionales reviertan realidades de inequidad en los niveles macro, meso y micro de interacción social (Echeita, 2022). Por otra parte, autores como Anda y Trujillo (2021) y Scheper-Hughes (2000), cuestionan la toma de decisiones sobre política pública, en este caso referentes a la inclusión educativa y social de niñez y adolescencia autista, cuando no se consideran los pensamientos, saberes y necesidades de los actores sociales involucrados. Esto conlleva considerar las configuraciones relacionales y culturales que determinan la vida de las personas autistas al momento de definir políticas inclusivas.

UNESCO (2020) entiende a la inclusión educativa como la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje destinados a eliminar las barreras culturales, sociales, ambientales y políticas que impiden el acceso, permanencia y conclusión de cada uno de los niveles educativos por parte de la diversidad de estudiantes en términos de calidad, equidad y justicia social y en respuesta a sus necesidades y capacidades particulares. Desde esta entrada Andrade (2020) cuestiona las formas preestablecidas de interactuar, comunicar y sentir, asignadas a la niñez y adolescencia autista frente a formas particulares y neurodivergentes de ser, estar y actuar en el mundo que requieren ser consideradas en los procesos de educación inclusiva. Por su parte, Conlisk (2018) entienden a la inclusión como un proceso estrechamente vinculado a las cosmovisiones y contextos históricos, culturales y sociales en los que se desenvuelven las personas autistas.

En este marco, el objetivo general del estudio fue identificar los mecanismos desde la neurodiversidad, las epistemologías de la decolonialidad y el enfoque de la interculturalidad contribuyen a la inclusión social y educativa de la niñez y adolescencia autista. Los objetivos específicos se resumen en los siguientes: i) bosquejar una definición tentativa del autismo desde la decolonialidad y la interculturalidad crítica; ii) establecer factores protectores y factores de riesgo para la inclusión social y educativa de niñez autista; iii) plantear estrategias educativas que posibiliten la inclusión de la niñez autistas en procesos escolares.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio planteó como pregunta de investigación ¿cómo el paradigma de la neurodiversidad aplicado desde epistemologías de la decolonialidad y enfoques de la interculturalidad contribuyen a la inclusión social y educativa de niñez y adolescencia autista? En la dirección mencionada, la investigación se basó en el paradigma sociocrítico de la investigación científica a través de un enfoque cualitativo y un nivel de profundidad descriptivo-transversal. El paradigma sociocrítico permitió rescatar las experiencias, saberes y pensamientos de los actores sociales y aportó a la identificación de relaciones de poder (Bisquerra, 2019) subyacentes en el manejo del autismo, con el fin de

avanzar hacia sociedades más inclusivas y protectoras. La perspectiva descriptiva dio lugar a la caracterización del autismo y del ser autista, desde la decolonialidad y la interculturalidad y, pretendió configurar el ser, estar y actuar de la persona autista como biopsicosocial, integral y holística (Hernández *et al.*, 2014). El método específico empleado fue la investigación acción participativa sustentada en el involucramiento de los actores sociales en el diseño y ejecución del estudio y en el desarrollo de talleres de análisis de resultados realizados desde la perspectiva de la metodología de la educación popular. La investigación acción participativa deviene en un proceso dinámico de acción – reflexión – acción (práctica – teoría – práctica), en donde los actores sociales se involucran en el diagnóstico de una problemática, planifican los procesos de intervención, observan de manera participativa y crítica los resultados, y reflexionan de forma propositiva sobre los mismos; tiene como fin la transformación de la realidad (Ministerio de Salud Pública del Ecuador, 2019). La investigación acción participativa, utiliza como espacio de construcción social de conocimientos a la técnica de talleres participativos, desarrollada por la metodología de educación popular.

El estudio, desde su perspectiva transversal, se llevó a cabo entre los meses de junio y noviembre de 2024 en el cantón Guaranda, provincia de Bolívar en la sierra andina del Ecuador. Su población se caracteriza por la diversidad y la interculturalidad, el 67% de la población se identifica como indígena y el 33% como mestiza. Los índices de analfabetismo superan el 20% de la población y la desnutrición de menores de 5 años alcanzan el 35% (datos levantados en campo por el equipo de investigación). Los habitantes de la zona guardan en su accionar cultural los principios de la cosmovisión andina tales como: la reciprocidad, complementariedad, correspondencia y racionalidad (Estermann, 2014).

La población del estudio puede definirse como el conjunto de niñas, niños y adolescentes, sus familias y comunidades, dirigentes sociales, funcionarios gubernamentales y de gobiernos autónomos relacionados con educación, salud y desarrollo social que inciden en los centros educativos interculturales bilingües donde se identificaron niñas, niños y adolescentes autistas. Con este antecedente se estima una población aproximada de 900 personas. Se consideró una muestra no probabilística de 70 personas (53% mujeres), 39 de ellas se reconocieron como indígenas (56%) y 31 como mestizos (44%). La muestra intencionada se definió a partir de los siguientes criterios de inclusión: a) vivir de manera habitual en el área donde se desarrolló la investigación (niñas, niños, adolescentes, familias, líderes y lideresas); b) interactuar de manera cotidiana con niñez y adolescencia autista (docentes, representantes institucionales); c) expresar su aceptación de participar en la investigación, a través de la firma del documento de consentimiento previo e informado (todos los participantes); d) en el caso de niñez autista, se verificó

su condición mediante el diagnóstico respectivo (niñas, niños y adolescentes autistas que viven en el área de intervención). Entre los criterios de exclusión primaron el vivir o trabajar de manera regular en comunidades o centros educativos aledaños o ubicados en áreas urbanas con prevalencia de población mestiza.

De acuerdo con lo mencionado, la muestra se conformó con niñas, niños y adolescentes con y sin diagnóstico de autismo, sus madres o padres, líderes y lideresas locales y personal vinculado con el gobierno local y las áreas de salud, educación e inclusión económica y social. La Tabla 1, resume las características de la muestra.

Tabla 1. Muestra de participantes en el estudio

Participantes	Hombre	Mujeres	Total	Observaciones
Niños (6 a 12 años)	8	8	6	6 niños y 2 niñas con diagnóstico de autismo
Adolescentes (13 a 17 años)	4	5	9	3 hombres 1 mujer con diagnóstico de autismo
Representantes familiares	12	13	25	Su edad oscilaba entre 25 y 40 años
Docentes	4	5	9	Pertenecientes a 3 centros escolares
Líderes / lideresas	3	3	6	Pertenecientes a 6 comunidades
Representantes institucionales	2	3	5	Educación, salud y gobierno local)
Total	33	37	70	

Fuente. Elaboración propia con base a información recabada en trabajo de campo por parte de los investigadores y verificada en los contextos comunitarios

La investigación se llevó a cabo en cuatro fases correspondientes con cada una de las etapas previstas en la investigación acción participativa. Durante cada fase los investigadores y la comunidad educativa acordaron las técnicas e instrumentos específicos y generaron espacios de reflexión sobre la información generada.

La primera fase, vinculada con los procesos de diagnóstico participativo establecidos por la investigación acción, tuvo como propósito definir la comprensión del autismo desde la neurodiversidad y la interculturalidad, con este fin se aplicaron las técnicas de la revisión bibliográfica, la entrevista y la observación. Como instrumentos se desarrollaron una matriz de síntesis de contenidos documentales y una entrevista semi estructurada, generada ad hoc para esta investigación y aplicada a familias, dirigentes comunitarios y actores clave. Mediante la técnica de la observación participante se realizó un primer acercamiento a niñas y niños autistas en sus contextos educativos y familiares, con este fin se construyó una

ficha de observación centrada en procesos de interacción social, expresión afectiva, conductas estereotipadas y respuesta a estímulos sensoriales.

La segunda fase, relacionada con el desarrollo de un plan de acción, buscó identificar factores protectores y de riesgo que facilitan o impiden la inclusión social y educativa de la persona autista. En esa dirección se trabajó mediante las técnicas de observación y entrevista. En el primer caso se generó, una ficha de observación y en el segundo, un guion de entrevista semiestructurada dirigida a actores clave.

El tercer momento, vinculado con la etapa de observación o de aplicación práctica propuesta por la investigación acción, consistió en establecer estrategias para la inclusión educativa considerando los insumos generados en las fases 1 y 2. Los instrumentos empleados fueron diarios de campo y matrices de sistematización de la información de talleres o grupos focales basados en las técnicas de la observación participante.

Entre cada fase se establecieron espacios de gestión del conocimiento y socialización de resultados que se ejecutaron a través de talleres facilitados por los investigadores desde la metodología de la educación popular. Estos espacios se visualizan como momentos de reflexión y aprendizaje postulados en la cuarta fase de la investigación acción participativa, y contaron con la participación de la comunidad educativa, dirigentes locales y otros actores clave.

El estudio partió de la socialización de sus objetivos y alcances a los actores sociales, del consentimiento previo e informado de los participantes y de la aprobación de los representantes familiares para el levantamiento de información en menores de 18 años. En todo momento se mantuvo la confidencialidad de la información y el anonimato. Los datos recabados se utilizaron exclusivamente en este proceso. El acercamiento a las personas autistas y a los actores sociales se realizó en términos de respeto y consideraciones éticas. Se trató de un estudio transversal.

El análisis de la información cualitativa utilizó como estrategia la triangulación y análisis participativo de resultados, misma que facilita el entendimiento de las categorías de investigación desde fuentes e informantes diversos (Patton, 2002). La estrategia de triangulación se abordó desde tres entradas (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005): i) triangulación de las percepciones, conocimiento y saberes; ii) cruce de técnicas e instrumentos; y, iii) triangulación de la información obtenida a través de la revisión bibliográfica y desde la práctica social.

El procesamiento de entrevistas y la elaboración de redes semánticas y esquemas explicativos se apoyó en el programa de análisis cualitativo MAXQDA 24. Cabe señalar que el análisis de la información contempló un trabajo inicial de escritorio y una segunda fase de revisión, observación y validación de la información por parte de los actores sociales que participaron en el estudio. El proceso descrito buscó que la comunidad

educativa se apropiara de los resultados generados en el análisis de la información, de las estrategias inclusivas desarrolladas y de los aprendizajes teóricos y prácticos obtenidos de manera colectiva.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los resultados generados en las etapas de levantamiento de información que, cómo queda dicho, se corresponden con las fases o momentos de la investigación acción, buscó vincular la práctica social sobre autismo (reflejada en la información obtenida) con el contraste y comparación de la teoría científica sobre neurodiversidad, decolonialidad e interculturalidad como referentes para el entendimiento socio cultural del autismo. Para ello se establecieron diferentes espacios de reflexión con los actores sociales que participaron en la investigación con el fin de que los postulados de la investigación acción participativa se concreten en conocimiento (teoría) y acciones (práctica) lideradas por las personas autistas, sus familias, comunidades y líderes locales. Así, el esfuerzo principal en este acápite fue que los métodos empleados garanticen la gestión de conocimientos y aprendizajes basados en la lógica (y en la ética) de la acción – reflexión y acción.

Sobre el entendimiento de la categoría autismo

En el marco de este estudio, la definición de la categoría autismo pasó por la construcción de la matriz de operacionalización de variables a partir de referencias bibliográficas actualizadas y su contraste con la información de campo levantada, a través de las técnicas de la entrevista con docentes, familias y líderes comunitarios, y, de la observación del accionar de niñas y niños autistas en los espacios escolares. La operacionalización obtenida implicó miradas del trastorno del espectro autista construidas desde lo local, estas se centraron más en los elementos socio educativos del comportamiento y la comunicación que en miradas clínicas o de la deficiencia. En reunión con los actores sociales participantes en el proceso se validaron los resultados del trabajo de investigación cualitativa. La Tabla 2 evidencia los resultados de este esfuerzo.

En un segundo momento se compartió con los actores comunitarios los alcances de las categorías neurodiversidad, decolonialidad e interculturalidad. A partir de la metodología de la educación popular y su estrategia de taller se consensuó el entendimiento de la neurodiversidad como una característica inherente a los seres humanos que implica el reconocimiento de su accionar como sujetos biopsicosociales integrales y holísticos. Se enfatizó la importancia de la neurodiversidad como el respeto a los funcionamientos cerebrales específicos y, por tanto, al ser y estar autista (Hirota *et al.*, 2024).

Tabla 2. Operacionalización de las categorías autismo, interculturalidad y decolonialidad.

Categoría	Dimensión	Indicador
Autismo	Comunicación y lenguaje	Respuestas gestuales.
		Sonidos guturales.
		Ecolalias retardadas.
	Interacción social	Repeticiones.
		Debilidades para la interacción social.
		Introspección manifiesta.
	Respuestas afectivo - emocionales	Interacción social con personas cercanas y definidas.
		Configuración de espacios, lugares y tiempos propios.
	Respuestas cognitivas del comportamiento	Dificultades para la expresión de sentimientos.
		Rechazo al contacto físico como forma de afecto.
		Manifestaciones conductuales como reflejo de emociones.
		Respuestas sensoriales sobre o debajo de sus umbrales.
		Comportamientos estereotipados.
		Entendimiento textual de los mensajes verbales
		Dificultad en la intencionalidad del otro (teoría de la mente).

Por su parte, las miradas decoloniales fueron abordadas desde las relaciones de poder generadas por la condición de sexo, género, etnia, socio económica y funcionalidades específicas. Se explicaron las relaciones de poder consolidadas en cuerpos y mentes homogéneas como construcciones históricas que excluyen y minimizan al “otro” que no encaja en los límites de lo normal (Estermann, 2014, Walsh, 2012).

Finalmente, se planteó la interculturalidad como un constructo que rebasa lo étnico y se posiciona en el ser, estar y actuar de las personas desde su condición de género, identificación cultural, condición socio económica y respuestas neurocognitivas, entendidas como categorías sistémicas y relacionales (Walsh, 2017) que generan identidad y pertenencia y se construyen desde las expresiones culturales y las condiciones socio ambientales. Conlleva posicionar en la horizontalidad los conocimientos y saberes propios y ajenos, la cultura como construcción social, la interacción alejada de poderes explícitos o tácitos y la identidad personal y social (Quijano, 2000). Asimismo, promueve un diálogo de saberes entre las metodologías de investigación y el conocimiento del Norte y del Sur a través de la ética, la relacionalidad y las condiciones que determinan vulnerabilidad (Canagarajah, 2022, Nair *et al.*, 2024).

Con base a la operacionalización de la variable autismo

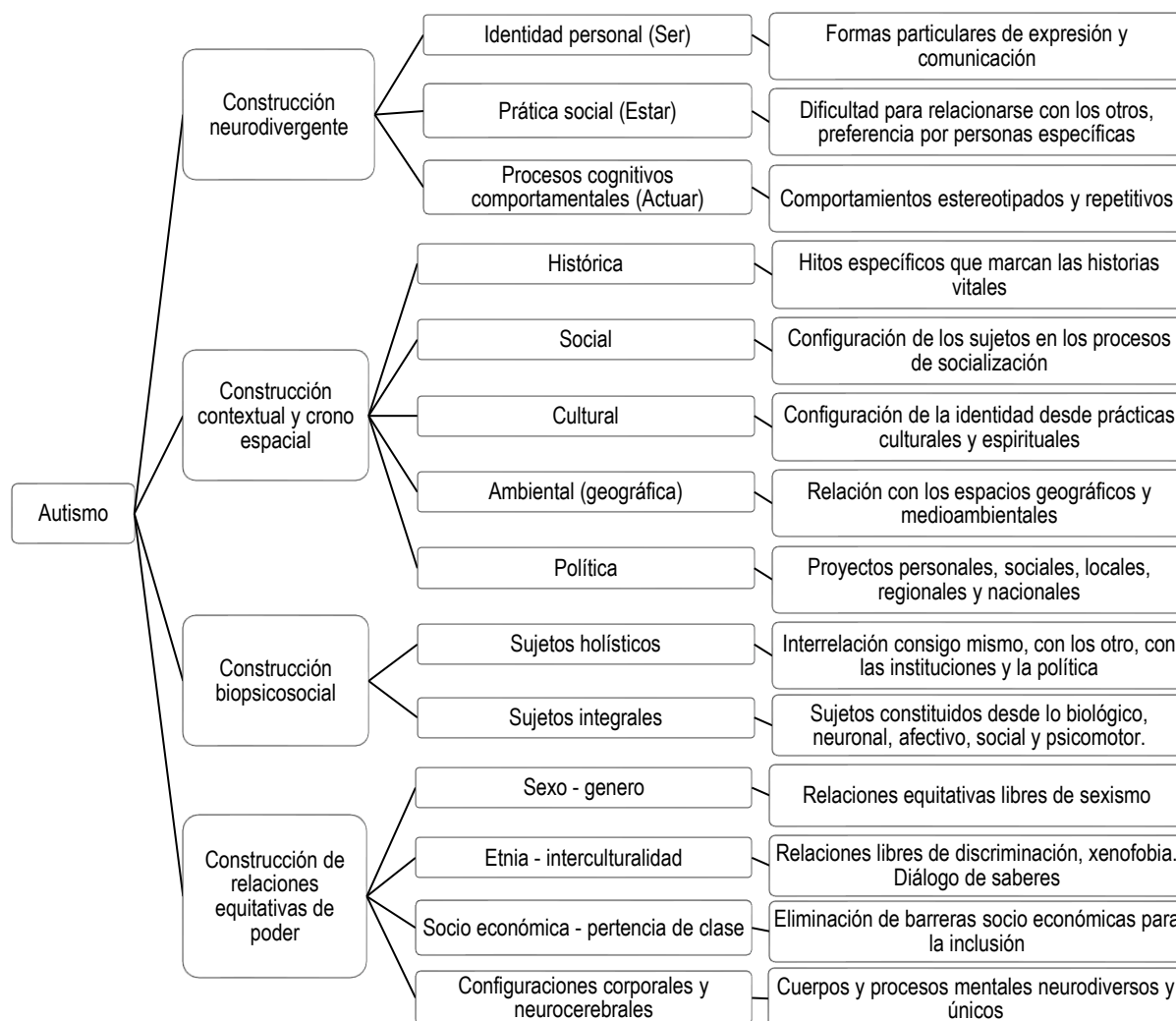
y las entradas de neurodiversidad, decolonialidad e interculturalidad se planteó el reto de construir de manera colectiva un entendimiento colectivo de autismo. Investigaciones sobre autismo en diferentes contextos señalan que la interacción social está mediada por cosmovisiones propias, estas se estructuran en los procesos de socialización mediados por la cultura (De Vries *et al.*, 2020). Por su parte, los espacios de socialización de la niñez autista con sus pares se configuran como ámbitos privilegiados que definen su ser, estar y actuar. Entonces, la relación entre la cultura, como categoría ideológica, y el funcionamiento del cerebro, como constructo anatómico – fisiológico, determinan la construcción particular de la persona autista (Murdock 2020).

En el marco señalado los actores sociales y comunitarios que participaron en la investigación determinaron el entendimiento de la variable autismo desde las siguientes entradas:

- Construcción neurodivergente que determina la identidad personal (ser), la práctica social (estar) y los procesos cognitivos de la persona autista (actuar).
- Construcción contextual y crono espacial determinada por los contextos sociales, históricos, culturales y ambientales en los que se desarrollan niñas, niños y adolescentes autistas.
- Construcción biopsicosocial que entiende al sujeto autista como integral y holístico.
- Construcción de relaciones equitativas de poder en la interacción sexo – género, étnica, socioeconómica y las configuraciones propias del cuerpo y la mente.

La Figura 1, caracteriza la comprensión del autismo desde la interculturalidad y la decolonialidad.

Figura 1. Esquema para la caracterización del autismo desde la interculturalidad y la decolonialidad.



Fuente. Levantamiento de información y diálogo con actores sociales y educativos del cantón Guaranda

Con los insumen descritos se definió al autismo como un conjunto específico de comportamientos, interacciones sociales y formas de comunicación que se estructuran desde la neurodiversidad y responden a las influencias socio culturales del medio. Deviene en formas específicas de ser, estar, actuar y entender su realidad particular y la interacción con el otro y con el medio. Las aristas propuestas permitieron asumir las dificultades para percibir las intenciones comunicacionales, las respuestas cognitivas alternativas o la aparente falta de coherencia en la interacción social, como producto de conexiones neuronales específicas (Fein, 2020). Llegar al autismo desde lo diverso posibilita entender las formas particulares de funcionamiento neuro cerebral y su modelación social y cultural como mecanismo de equilibrio funcional. Esta entrada cuestiona el monoculturalismo, la multiculturalidad y la pluriculturalidad como enfoques que determinan la presencia de una cultura dominante que, finalmente, aglutina a otras culturas desde el poder y la dominación (Cuevas, 2013).

Por lo señalado, la neurodiversidad, la decolonialidad y la interculturalidad crítica, leen al autismo como un proceso de crecimiento y desarrollo biopsicosocial que configura a niños, niñas y adolescentes como sujetos integrales y holísticos con funcionamientos neurodiversos (Walker, 2021) que matizan el lenguaje, la comunicación, la interacción socio emocional y los procesos cognitivo - comportamentales. Los contextos históricos, ambientales, sociales, culturales y políticos específicos en interacción con el sexo, etnia y posición de clase configuran el ser y estar de la niñez autista y determinan su funcionamiento neurológico y neurocognitivo (Nestor y Woodhull, 2024). Lo dicho determina la construcción social y cultural de la persona autista.

Factores protectores y de riesgo para la inclusión educativa de personas autistas

Una vez consensuado el entendimiento de autismo se construyeron esquemas explicativos sobre factores protectores y factores de riesgo para la inclusión socioeducativa de niñez y adolescencia autista. La inclusión social y educativa de niños, niñas y adolescentes encuentra factores que fortalecen o facilitan ese proceso y factores de riesgo que lo limitan o impiden. Dichos factores tienen que ver con lo político (normativo), actitudinal (cultural), metodológico (pedagógico – didáctico) y ambiental (contextual) (Booth y Ainscow, 2015; López, 2011).

Desde las miradas epistémicas del Sur, el enfoque de la interculturalidad dialoga con el pensamiento andino, la neuropsicología, las teorías feministas, la neuropedagogía, entre otras otorgando perspectivas integrales al entendimiento del desarrollo de niñas, niños y adolescentes. Así mismo, la cosmovisión andina determina espacios familiares y comunitarios como ámbitos de protección y cuidado de la infancia (Cruz, 2018), esto alivia la carga de responsabilidad que recae

sobre todo en las madres de niñas o niños autistas y configura identidades colectivas de pertenencia social.

Para la cosmovisión y cultura andina un factor protector clave constituye el cuidado, protección y desarrollo de la niñez y adolescencia como responsabilidad familiar y comunitaria y como práctica social. Lo dicho reivindica la formación integral de los sujetos a partir de la conexión consigo mismos, con los otros, con el ambiente y con la cultura de la que forman parte (Estermann, 2014). Así mismo, la cosmovisión andina reconoce la condición específica de cada sujeto y sus formas particulares de ser y estar en el mundo, este factor protector elimina el entendimiento del autismo como enfermedad. Entre los riesgos principales para la inclusión destacan modelos de organización social y educativa que reproducen prácticas individualistas que determinan la exclusión de quienes no cumplen con estándares normativos preestablecidos. Uno de los retos de los modelos educativos basados en la educación inclusiva es el desarrollo de capacidades perceptivas, motrices, de comunicación y lenguaje, comportamentales, cognitivas, afectivas y sociales (Ponce, 2023); sin embargo, el sistema educativo tradicional no garantiza estándares de calidad, equidad, justicia social y desarrollo de capacidades para aprender y para ser, estar y hacer en sus entornos cotidianos.

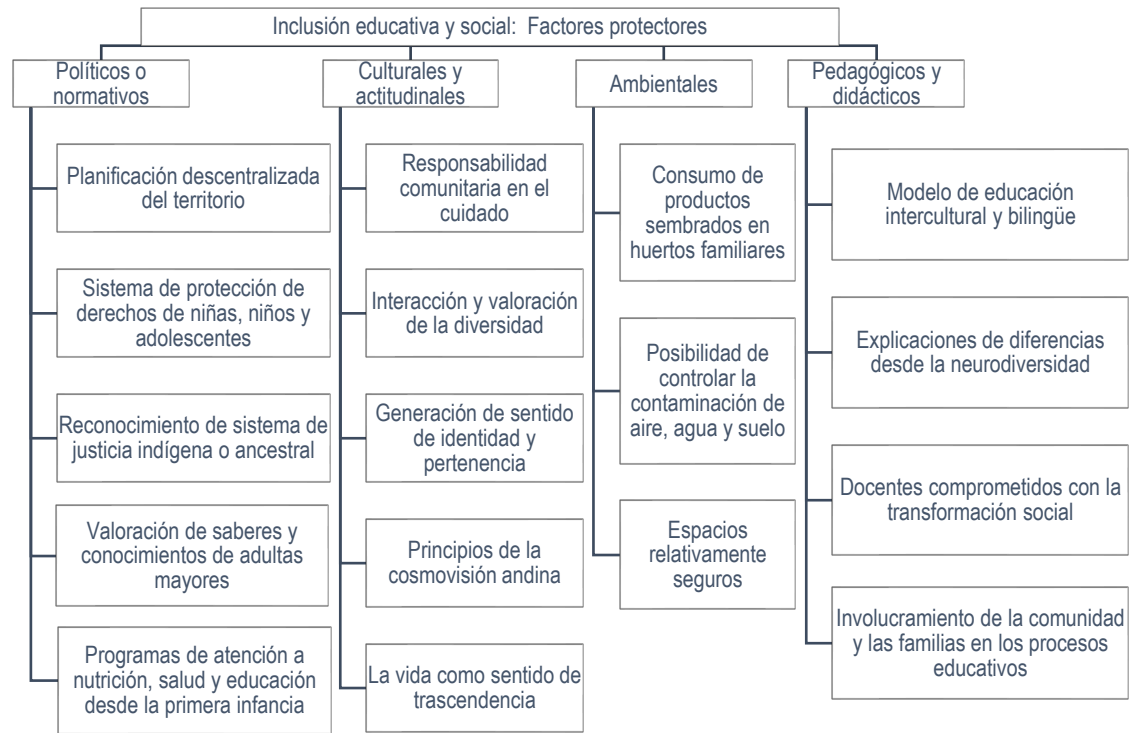
Otro factor de riesgo importante tiene que ver con procesos educativos alejados del desarrollo de principios y valores favorables a la inclusión y la equidad, donde las personas y las estructuras sociales sean las llamadas a modificar sus actitudes, pensamientos y prácticas para dar cabida a las especificidades y necesidades de cada diversidad (Gobierno Vasco, 2020). Esta perspectiva determina que el cuidado y bienestar de la niñez y adolescencia es responsabilidad compartida de las familias, comunidades e instancias gubernamentales.

La Figura 2 evidencia los factores protectores para la inclusión social y educativa identificados en este estudio, por su parte en la Figura 3 se comparten los factores de riesgo para la inclusión social y educativa por los que atraviesan niñas, niños y adolescentes que presentan diagnóstico de autismo. La mirada general responde a la lógica de comunidades educativas.

Estrategias generales para la inclusión social y educativa de personas autistas

En el tercer momento de este estudio se establecieron algunas estrategias específicas destinadas a la inclusión social y educativa de niños, niñas y adolescentes autistas, formuladas desde el paradigma de la decolonialidad y bajo los enfoques de la interculturalidad y la neurodiversidad. En este esfuerzo se trabajó con grupos focales de familias, docentes, líderes comunitarios, personal clave de los sectores educación, salud, inclusión económica y social y gobierno local.

Figura 2. Factores protectores para la inclusión social y educativa de niñez autista



Fuente. Levantamiento de información y diálogo con actores sociales y educativos del cantón Guaranda

Figura 3. Factores de riesgo para la inclusión social y educativa de niñez autista



Fuente. Levantamiento de información y diálogo con actores sociales y educativos del cantón Guaranda

Entre las estrategias generales de inclusión social y educativa destacan las siguientes:

- Generación de un sistema familiar, comunitario, escolar e interinstitucional que permita el apoyo, cuidado e inclusión escolar y comunitaria de niñez y adolescencia autista.
- Identificación de espacios de reflexión y diálogo para que las personas autistas y sus familias se expresen con voz propia.
- Definición de modelos de atención integral a la niñez y adolescencia considerando sus especificidades por género, pertenencia étnica, condición socio económica y funcionamiento neurocognitivo.
- Diseño y ejecución de una estrategia de información, educación, comunicación y sensibilización sobre autismo dirigida al conjunto de la población y, construida desde la intersectorialidad, la neurodiversidad y la interculturalidad.
- Desarrollo de un sistema de fortalecimiento de capacidades en profesionales de la salud y de educación para el diagnóstico psicopedagógico, la generación de estrategias de educación inclusión y la evaluación integral.
- Sistematización de aprendizajes y conocimientos sobre el autismo y sus alcances desde la perspectiva de personas autistas, familias, comunidades e instituciones.
- Formación de futuros docentes en instituciones de educación superior en el abordaje educativo del autismo.

Los resultados de la investigación, generados desde la voz de las personas autistas y su entorno cercano, establecen un acercamiento al autismo desde el funcionamiento particular de cada cerebro humano (neurodiversidad) reflejado en su ser y estar específico (Pellicano y Den Houting, 2022). Además, se evidencia el abordaje de la condición autista desde la comprensión intercultural de sus contextos de desarrollo como mecanismo para garantizar la inclusión social y educativa de la persona autista en términos de equidad y justicia social (Giuliani y Urquijo, 2025).

Desde esta entrada, los sistemas educativos requieren repensar sus estrategias de inclusión plena y los mecanismos de enseñanza y aprendizaje para construir capacidades cognitivas, sociales, afectivas, comunicativas, motrices y sensoriales que faciliten el aprendizaje de nuevas habilidades y el desarrollo autónomo de niños y niñas bajo la influencia de sus contextos sociales y culturales (Albán 2008; Quijano 2000; Walsh 2009).

Los actores participantes en este estudio definieron las siguientes estrategias específicas destinadas a facilitar la inclusión educativa de todas las diversidades y

promover el desarrollo de capacidades para el aprendizaje y para la vida en la niñez autista:

- Diagnósticos psicopedagógicos sobre funciones básicas (perceptivas, motrices, de comunicación y lenguaje, cognitivas, afectivas y sociales), ritmos y estilos de aprendizaje, estrategias particulares de inclusión educativa y factores de motivación e interés.
- Ambientes escolares libres de estímulos visuales, auditivos, olfativos, gustativos o táctiles que generen respuestas sensoriales de inquietud o descontrol.
- Empleo cotidiano y sistemático de infografías o pictogramas que posibiliten el desarrollo de rutinas diarias como atender, organizar los materiales, ir al baño, hacer pausas, entre otras.
- Utilización del diseño universal de aprendizaje como alternativa de planificación micro curricular inclusiva.
- Verificación de estrategias pedagógicas que determinen la inclusión de la niñez autista en la educación regular y abarquen a todas las diversidades.
- Verificación de la efectividad en el grupo sobre la aplicación de estrategias globales como el diseño del pensamiento; aprendizaje basado en problemas, proyectos, tareas y retos; empleo de arte; gamificación; aprendizaje invertido; aprendizaje computacional.
- Uso de tecnologías ligadas con estrategias específicas.
- Diseño y desarrollo de programas de apoyo socio emocional, estimulación del lenguaje, modificación conductual, ... de acuerdo con las necesidades específicas de cada estudiante.
- Vinculación de las familias y comunidades en el accionar de la escuela y de la escuela en la vida comunitaria.
- Identificación y eliminación de cualquier forma de sexismo, discriminación, xenofobia, exclusión o rechazo presente en la escuela.

Una pista clave para la inclusión de la niñez y adolescencia autista es hablar de la “persona autista” y su construcción neurocognitiva individual. Esta lógica determina la participación con voz propia de la niñez y adolescencia autista y la construcción de tejido social como soporte de su desarrollo integral (Sánchez y Gil, 2015) en el diseño de políticas inclusivas. Una oportunidad de los procesos educativos inclusivos constituye posicionar a la persona autista como sujeto de derechos donde las respuestas comportamentales, afectivas, comunicacionales y sensoriales, adquieren características neuro diversas alejadas de lógicas neurotípicas propias de la “normalidad”. Caber recordar que los niveles de autismo y las características de cada

persona autista no son homogéneos en toda la infancia; por ello, las estrategias inclusivas requieren responder a cada condición particular (Grinker *et al.*, 2021).

Hablar de inclusión conlleva posicionarla como un derecho humano (Organización de las Naciones Unidas, 2022) que requiere de la decisión ética (Parrilla, 2002) y política (Olvera, 2018) del conjunto de la sociedad y de sus gobernantes. En esta perspectiva conlleva establecer ¿quiénes son los sujetos de inclusión educativa y social? (Echeita, 2022). Desde la mirada crítica de la sociedad y la cultura, la respuesta a ese interrogante es el conjunto de niños, niñas y adolescentes (UNESCO 2020) con sus realidades y cosmovisiones particulares (Astorima y Gutiérrez, 2024).

Por lo señalado, identificar estrategias para la inclusión social y educativa, va a la par con definir cuáles son las políticas públicas, paradigmas de análisis y metodologías de intervención, que posibilitan construir sociedades equitativas basadas en la justicia social en respuesta a las necesidades educativas individuales (García-Becerra, 2023).

CONCLUSIONES

Definir el autismo como formas particulares y neurodiversas de ser, estar y actuar en el mundo, configuradas bajo la influencia social, cultural, histórica y ambiental permite un abordaje cercano a las necesidades de desarrollo integral de la niñez y adolescencia autista. Esta perspectiva ubica al autismo como formas neurodivergentes de sentir, conocer, pensar y relacionarse con los otros que cobran sentido en el tiempo y en el espacio donde se desarrollan. Pensar en el autismo desde lo local, facilita la intervención de los sectores salud, educación, inclusión social y otros en acciones que promuevan el desarrollo integral y el bienestar de la persona autista.

Las miradas cotidianas del autismo son posibles solo si se entiende a los individuos como personas integrales, holísticas y neurodiversas. Desde la integralidad se trata de sujetos biopsicosociales en los que las esferas afectiva, cognitiva, social y psicomotora interactúan entre sí como respuesta a estímulos internos y externos. Desde lo holístico son personas que interactúan consigo mismo, con los otros, con la sociedad, con las instituciones, con la política y la cultura en un crono espacio particular. Finalmente, desde la neurodiversidad la persona autista se caracteriza por el funcionamiento particular de su cerebro en respuesta al ambiente en que se desenvuelve; se parte de la lógica de que las conexiones neuronales son diferentes y particulares en cada individuo.

La aproximación al autismo desde lógicas interculturales, decoloniales y neurodiversas, lo transforma en una realidad cotidiana y en una

responsabilidad personal y social. Este hecho determina superar las entradas de enfermedad, déficit o trastorno y lo ubican como parte de la diversidad del ser humano, al mismo nivel que las particularidades de los sujetos por razones de sexo, género, pertenencia cultural o étnica o condición socio económica.

En lo que respecta a los factores protectores o de riesgo para la inclusión social y educativa de la niñez y adolescencia autista, la pertenencia social y comunitaria garantiza el cuidado y atención de la persona autista. Es decir, las miradas de la interculturalidad y su concreción en la cosmovisión andina permiten que el autismo se aborde desde los principios de complementariedad (opuestos como complementarios), reciprocidad (equidad basada en el dar y recibir), correspondencia (vinculación entre lo espiritual y lo cotidiano) y relacionalidad (armonía con la naturaleza). Esta perspectiva posibilita que la persona autista sea parte de una realidad que le otorga identidad y pertenencia y le posibilita desarrollarse en espacios seguros que no juzgan o estigmatizan, sino que buscan el buen vivir de los individuos, sus familias y las comunidades a las que pertenecen.

Por su parte, la identificación de estrategias educativas generales y particulares destinadas a la inclusión de todas las diversidades en el aula garantiza el trabajo conjunto entre escuela y comunidad, a partir de la consideración de las diferencias individuales. En ese orden, la evidencia generada en el estudio sobre estrategias para la inclusión social y educativa se alinea con el paradigma de la neurodiversidad y el enfoque la interculturalidad. La inclusión educativa conlleva mirar y construir entradas epistemológicas de la sociedad y de la cultura según las que el término “autismo”, como descriptor de una condición particular, permite un abordaje que pone distancias a las entradas de enfermedad que evocan la perspectiva de “trastorno del espectro autista”.

La descripción alternativa del autismo y de la persona autista desarrollada en esta investigación enfatiza que la inclusión plena solo es posible en entornos de equidad, libres de relaciones de poder que generen discriminación, sexismo o exclusión y en sociedades donde la prioridad sea la justicia social, la equidad y el desarrollo integral de las personas. Las perspectivas de abordaje desarrolladas posibilitan su concreción en metodologías, estrategias y recursos educativos que desde lo intercultural aborden, por ejemplo, el diseño universal de aprendizaje, el uso de tecnologías de información y comunicación o la aplicación de la inteligencia artificial en los procesos de comunicación, expresión de afectos y canalización positiva de comportamientos.

Entendimientos alternativos y críticos del autismo como son las entradas de la neurodiversidad, la interculturalidad y la decolonialidad permiten una comprensión del autismo desde el protagonismo de la persona autista, su propia realidad y los contextos socio

históricos y culturales en que se desarrollan. Posibilitan además generar teoría científica con relación a los trastornos denominados neurodesarrollo. Estudiar de manera rigurosa la aplicación de los principios de la cosmovisión andina, como base de la interculturalidad andina, en el entendimiento y abordaje del autismo permitirá diseñar política, metodologías, estrategias y recursos que permitan la inclusión educativa y social de niñas, niños y adolescentes autistas desde su propia realidad. Esto pasa además por comprobar los resultados obtenidos en otros contextos de la región andina con el fin de generar una teoría sólida del autismo desde la visión del sur, la decolonialidad y la intercultural sustentada en la cosmovisión andina.

Financiamiento

Los autores expresan que no ha sido necesario financiamiento para realizar esta obra de investigación.

Conflictos De Intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Contribuciones de los Autores

En base a la taxonomía CRediT, las contribuciones fueron: Fernando Santiago Unda-Villafuerte (60%) contribuyó en visualización, redacción del borrador original, validación, supervisión, administración del proyecto, adquisición de financiación, recursos y materiales, software, análisis de datos, conducción de la investigación, metodología, y conceptualización. Juliana Arlenciu Cruz-Ruales (40%) participó en revisión y edición, redacción del borrador original, adquisición de financiación, recursos y materiales, software, análisis de datos, curación de datos, y conceptualización.

5. REFERENCIAS

Albán Achinte, Adolfo. (2008). “¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia”. En: Grueso Bonilla, Arturo y Villa Wilmer (eds.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (1ª ed., pp. 64-96). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Pedagógica Nacional.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™*. 5ta ed. American Psychiatric Publishing, Inc..
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Anda Basabe, Susana.; y Trujillo Montalvo, Patricio.

(2021). La enfermedad ya me conoce: la historia de Doña Irma, una sanadora kichwa en tiempos de COVID-19. *Mundos plurales. Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 8(1), 31–56.
<https://doi.org/10.17141/mundosplurales.1.2021.5034>

Andrade Guevara, Víctor Manuel. (2020). La Teoría Crítica y el pensamiento decolonial: hacia un proyecto emancipatorio post-occidental. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 65(238), 131-154.
<https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.67363>

Astorima Farfan, Graciela; y Gutiérrez Huamaní, Oscar. (2024). Cosmovisión andina en la educación intercultural. *Desafíos*, 15(1), 102-107.
<https://doi.org/10.37711/desafios.2023.15.1.422>

Benavides, Mayumi Okuda; y Gómez-Restrepo, Carlos. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es

Bisquerra, Rafael. (coord). (2019). *Metodología de la investigación educativa*. Sexta edición. Madrid: Editorial la Muralla.

Booth, Tony y Ainscow, Mell. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI y FUHEM.

Bruno, Grant; Lindblom, Anne; Masternes, Joan-Are; Tupou, Jessica; Waisman, Tc; Toby, Samarra; Vining, Christine, y Magiati, Iliana. (2025a). Global Indigenous perspectives on autism and autism research: Colonialism, cultural insights and ways forward. *Autism*, 29(2), 275-283.
<https://doi.org/10.1177/13623613251318399>

Bruno, Grant; Lindblom, Anne; Tupou, Jessica; Kewene, Frank; Waisman, TC y Magiati, Iliana. (2025b). Decolonizing autism research: Integrating Indigenous ways of knowing, being, and doing. *Autism*, 29(11) 2637–2643.
<https://doi.org/10.1177/13623613251382398>

Campbell, Fiona Kumari (2008). Refusing able(ness): A preliminary conversation about ableism. *M/C Journal*, 11(3). <https://doi.org/10.5204/mcj.46>

Canagarajah, Suresh. (2022). A decolonial Crip Linguistics. *Applied Linguistics*, 44(1), 1–21. <https://doi.org/10.1093/applin/amac042>

Conlisk Gallegos, Liliana. (2018). Somos la dignidad rebelde: On Mexican indigenous praxis of resistance pedagogy, no longer

- misappropriated under US “innovative” methods. *Journal of Latinos and Education*, 20(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/15348431.2018.1537879>
- Croen, Lisa A.; Qian, Yinge; Ashwood, Paul; Zerbo, Ousenny; Schendel, Diana; Pinto-Martin, Jennifer; Fallin, M.Daniele; Levy, Susan; Schieve, Laura A.; Yeargin-Allsopp, Marshaly; Sabourin, Katherine R.; y Ames, Jennifer L. (2019). Infection and Fever in Pregnancy and Autism Spectrum Disorders: Findings from the Study to Explore Early Development. *Autism Research* 12(10), 1551-1561. <https://doi.org/10.1002/aur.2175>
- Cruz Pérez, M. A. (2018). Cosmovisión andina e interculturalidad: una mirada al desarrollo sostenible desde el sumak kawsay. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5, 119-132. <https://doi.org/10.37135/chk.002.05.08>
- Cuevas Marín, Pilar (2013). Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. En: Catherine Walsh (Eds.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial. Quito: Abya-Yala.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2017). *Justicia entre saberes. Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio*. Madrid, España: Morata.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Madrid, España: Trotta.
- De Vries, Marieke; Cader, Sabrina; Colleer, Lucy; Batteux, Eleonore; Yasdiman, Meryem; Tan, Yih Jiun; y Sheppard, Elizabeth (2020). University Students' Notion of Autism Spectrum Conditions: A Cross-Cultural Study. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(4):1281-1294. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04343-z>
- Echeita, Gerardo; (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Estermann, Josef (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13 (38), pp. 347-368. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200016>
- Fein, Elizabeth (2020). *Living on the spectrum: Autism and youth in community* (Vol. 8). New York University Press, 304 pp. <https://doi.org/10.18574/nyu/9781479864355.001.0001>
- García-Becerra, Alba. (2023). Cambiando el paradigma inclusivo: las necesidades educativas personales. *Revista Brasileira de Educação Especial* 29, 147-160. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0115>
- García Pérez, Juan; Romero Leiva, Francisco; y Feliz López, Gabriela (2024). Construyendo nuevos horizontes, una educación desde sur. En Romero Francisco; Romero Castro, María; y Fernández Velásquez Juan (Eds), *Educaciones y pedagogías interculturales para repensar la educación indígena*, (pp.194 – 210). Astra Editorial. <https://doi.org/10.61728/AE24003964>
- Giuliani, María Florencia; y Urquijo, Sebastián. (2025). Cognitive Sciences, Inclusion, and Interculturality: Towards a More Inclusive Understanding of the Mind. *Ánfora*, 32(58), 13-19. <https://doi.org/10.30854/anf.v32.n58.2025.1199>
- Gobierno Vasco (2020). “Educación inclusiva y respuesta a la diversidad”. Departamento de Educación. <https://www.euskadi.eus/educacion-inclusiva-atencion-diversidad-planes/web01-a3hinklu/es/>
- Govela Espinosa, Roberto (2024). La construcción social del cuerpo con una discapacidad: Hombre medio-Normalidad, Déficit- Estigma y Diversidad funcional. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 11590-11612. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10468
- Grinker, Roy; Daley, Tamara; y Mandell, David (2021). *Culture and Autism*. Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders. Editado por Fred Volkmar. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91280-6_1982
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Piedad (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. Mc Graw Hill.
- Hirota, Tomaya; Cheon, Keun-Ah; y Lai, Meng-Chuan (2024). Neurodiversity paradigms and their development across cultures: Some reflections in East Asian contexts. *Autism*, 28(11), 2685-2689. <https://doi.org/10.1177/13623613241285678>
- López Melero; Miguel (2011). “Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones”. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Lord, Catherine; Brugha, Traolach; Charman, Tony; Cusack, James; Dumas, Guillaume; Frazier,

- Thomas; Jones, Emily; Jones, Rebecca; Pickles, Andrew; State, Matthew; Lounds, Julie; y Veenstra-Vanderweele, Jeremy. (2020). Autism spectrum disorder. *Nat Rev Dis Primers* 6, 5. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>
- Mareño Sempertegui, Mauricio. (2021). El capacitismo y su expresión en la educación superior. *RAES*, 13(23), pp. 24-43. ISSN 1852-8171.
- Ministerio de Salud Pública del Ecuador (2019). *Educación y comunicación para la promoción de la salud. Manual*. Quito: Dirección Nacional de Normatización. MSP. https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2019/12/manual_de_educaci%C3%B3n_y_comunicaci%C3%B3n_para_promoci%C3%B3n_de_la_salud0254090001575057231.pdf
- Murdock, Jan (2020). Autism: A Function of Neurodiversity?. *Journal of Human Services: Training, Research, and Practice*. 5(1) 1-19. <https://scholarworks.sfasu.edu/jhstrp/vol5/iss1/5>
- Nair, Vishnu; Farah, Warda; y Boveda, Mildred (2024). Is neurodiversity a Global Northern White paradigm? *Autism*, 0(0), 2-8. <https://doi.org/10.1177/13623613241280835>
- Nerren, Jess Block, y Felten, Royce. (2024). Decolonizing Communication of Autism Inclusion: Interrogating Inherited Ableist Practices. *Journalism and Mass Communication*, Vol. 14, No. 6, 244-251 <https://doi.org/10.17265/2160-6579/2024.06.005>
- Nestor, Paul; y Woodhull, Ashley-Ann (2024). Exploring cultural contributions to the neuropsychology of social cognition: the advanced clinical solutions. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 46(4), 303-315. <https://doi.org/10.1080/13803395.2024.2348212>
- Olvera García, Jorge (2018). La inclusión social desde los derechos humanos. *COFACTOR*, 7(14), 33-52. <https://biblat.unam.mx/hevila/COFACTOR/2018/vol7/no14/2.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2022). *Metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Parrilla, Ángeles (2002): Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, pp. 11- 29. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:1c6b8d39-de6f-429a-9db2-67b52a1a6e63/re327-pdf.pdf>
- Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative research and evaluation methods* 3rd ed. India: SAGE Publications.
- Pellicano, Elizabeth; y Den Houting, Jacqueline (2022). Annual Research Review: Shifting from ‘normal science’ to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 63:4 (2022), 381-396. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13534>
- Ponce, Juan. (2023). *Los primeros pasos: políticas para el desarrollo infantil y la educación en América Latina*. FLACSO Ecuador. <https://doi.org/10.46546/2023-44atrio>
- Quijano, Aníbal (2000). Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America. *Nepantla*, 1(3), 533-580. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Rezai, Mohammad; Jabbari, Ali; y Ahmadi, Masoume (2018). Its greatest benefit of inclusion is its challenge: EFL teachers' attitudes towards inclusion of learners with disabilities. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8 (2), pp. 262-292. DOI 10.18039/ajesi.454570. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/525773>
- Sánchez, Héctor; y Gil, Inés (2015). *Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación: consideraciones epistemológicas*. *Diálogo Andino*, Arica. 47: 143-149. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200015>
- Scheper-Hughes, Nancy. (2000). Demografía sin números. El contexto económico y cultural de la mortalidad infantil en Brasil. Editado por Andreu Viola, *Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina*. Paidós, 267-299. ISBN: 84-493-0810-0
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Van Dijk, Jelle y Oral, Lara. (2025). In support of neurodiverse participatory sensemaking. *Language Sciences*, Volume 110, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2025.101717>

- Walker, Nick. (2021). *Neuroqueer Heresies: Notes on the Neurodiversity Paradigm, Autistic Empowerment, and Postnormal Possibilities*. Autonomous Press. ISBN 9781945955266
- Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Seminario “*Interculturalidad y Educación Intercultural*”. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.
- Walsh, Catherine (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Ediciones Abya Yala (1era. Edición). Serie Pensamiento Decolonial. Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, Catherine (2017). Hacia una interculturalidad epistémica. *Cuadernos latinoamericanos*. 29(1) 1-10. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/cuadernos/article/view/22869/22790>



Artículo de **libre acceso** bajo los términos de la **Licencia Creative Commons Reconocimiento – NoComercial – CompartirIgual 4.0 Internacional**. Se permite que otros remezcLEN, adapten y construyan a partir de su obra sin fines comerciales, siempre y cuando se otorgue la oportuna autoría y además licencien sus nuevas creaciones bajo los mismos términos.

Artículo en normas APA 7ma. Edición.