

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador

Departamento de Políticas Públicas

Convocatoria 2022-2023

Tesina para obtener el título de Especialización en Gestión de Proyectos de Desarrollo

Retos para la inclusión educativa de niñas y niños autistas en contextos interculturales. Estudio de caso en el cantón Guaranda, provincia de Bolívar

Fernando Santiago Unda Villafuerte

Asesora: Susana Anda Basabe

Lector: Milton Leonel Calderón Chávez

Quito, septiembre de 2023

Índice de contenidos

Resumen	4
Introducción	6
Capítulo 1. El autismo desde los pensares y sentires interculturales	14
1.1. Investigaciones sobre autismo, inclusión e interculturalidad: estado del arte	14
1.2. El autismo como concepto	15
1.3. Reflexiones actuales sobre autismo desde la inclusión y la interculturalidad	21
1.4. Estado del arte normativo	24
Capítulo 2. La interculturalidad como factor protector para la inclusión educativa de niñas y niños autistas en el cantón Guaranda, provincia Bolívar	27
2.1. Descripción geográfica, social y cultural	27
2.2. Diseño del estudio	29
2.3. Discusión y análisis de resultados	32
Conclusiones	43
Referencias bibliográficas	48

Lista de Ilustraciones

Tablas

Tabla 2.1. Instrumentos de investigación diseñados por técnicas de estudio	30
Tabla 2.2. Matriz de operacionalización de variables	31
Tabla 2.3. Triangulación de la variable barreras para la inclusión desde los actores sociales.....	33
Tabla 2.4. Triangulación de la variable fortalezas para la inclusión desde los actores sociales	35
Tabla 2.5. Visión del autismo desde la interculturalidad	37

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, Fernando Santiago Unda Villafuerte autor-a de la tesina titulada “Retos para la inclusión educativa de niñas y niños autistas en contextos interculturales. Estudio de caso en el cantón Guaranda, provincia de Bolívar”, declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de especialización concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, septiembre de 2023.



Fernando Santiago Unda Villafuerte

Resumen

El trabajo que se comparte giró alrededor de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo la interculturalidad y sus prácticas relacionales facilitan la inclusión de niñas y adolescentes autistas en los sistemas educativos? Estudio de caso en el cantón Guaranda, provincia de Bolívar. La investigación partió del cuestionamiento de las miradas occidentales que abordan el autismo como enfermedad o trastorno y limitan el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes y, por tanto, su inclusión educativa plena y en igualdad de condiciones que el resto de niñas y niños y adolescentes. De esta entrada se planteó como hipótesis que las miradas del autismo desde la neurodiversidad y la interculturalidad permiten hacer frente a las barreras para la inclusión educativa. Se definió como autismo a las formas particulares de ser, estar y actuar el mundo como producto del funcionamiento neurodivergente del cerebro y bajo la influencia de los contextos históricos, culturales y sociales específicos en que se desarrolla cada sujeto.

El estudio se basó en el paradigma interpretativo con un enfoque de investigación cualitativo. Se tomó como método el estudio de casos. Se trabajó con 12 unidades de análisis (niñez diagnosticada con autismo), sus familias, docentes y líderes sociales y comunitarios. Las técnicas empleadas fueron la revisión documental, la entrevista y la observación. De estos se derivaron las herramientas de diario de campo, fichas de observación, guiones para trabajo con grupos focales y fichas de contenidos, análisis y de referencias bibliográficas. Las categorías de estudio fueron la interculturalidad y la inclusión educativa.

La principal conclusión que arrojó este estudio se refiere a que la interculturalidad crítica y decolonial facilitan el acceso de la niñez y adolescencia autista al sistema educativos. Las comunidades y familias tienen responsabilidades compartidas en la educación integral de niñas, niños y adolescentes autistas y su accionar facilita la eliminación de barreras para la inclusión educativa y social.

Introducción

El mundo es diverso y en él existen distintos cuerpos, vidas, subjetividades y pensamientos, que se han convertido en el centro de la reflexión y el análisis de las ciencias sociales, de los y las investigadoras, pero también de algunos y algunas docentes en el aula. En suma, cabe preguntarse: ¿cómo generar una verdadera conversación e intercambio de ideas entre las múltiples cosmovisiones y cosmo audiciones? (Arroyo 2016, 47)

El autismo, entendido como una condición particular y cotidiana de los sujetos, está sometida a la colonialidad del saber, esto es a las miradas generadas desde intereses dominantes que hacen de su diagnóstico y tratamiento un monopolio cerrado concebido desde entradas dominantes predefinidas. De esta forma, la lógica epistémica de la interculturalidad supone entender al autismo desde tres perspectivas alternativas: i) como una forma neurodivergente de ser, estar y actuar; ii) como una construcción cultural que se configura con base a los contextos históricos y sociales en que se desenvuelven niñas, niños y adolescentes; y iii) como cosmovisiones particulares que dialogan en un espacio contextual específico. Mientras que su inclusión educativa conlleva barreras que se traducen en relaciones inequitativas de poder.

La interculturalidad invita a repensar el autismo desde epistemologías construidas en el Sur que cuestionan el saber hegemónico y reivindican otra pluralidad de saberes y prácticas construidas desde la ética, la ecología y la filosofía de la diversidad (De Sousa Santos 2017). Esta perspectiva implica el diálogo de saberes entre los conocimientos generados desde la investigación científica modulada por la perspectiva occidental y los saberes construidos desde el pensamiento y la cosmovisión de pueblos y nacionalidades. En esta línea, se postula una ecología del diálogo de saberes entendida como encuentro y diálogo entre prácticas, saberes y culturas que se oponen a cualquier forma de opresión y a la transformación de los sujetos y sus contextos (De Sousa Santos 2019).

Bajo la mirada expuesta, el trabajo que se comparte busca indagar sobre los retos de la comunidad educativa (estudiantes, familias y docentes) para garantizar la inclusión de niñas y niños autistas a sistemas educativos interculturales que garanticen procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad, promuevan el bienestar de la niñez y adolescencia autista y procuren su desarrollo integral. Se toma como estudio de caso a la realidad del cantón Guaranda, provincia de Bolívar.

Este estudio entiende al autismo, desde un enfoque social, como una forma particular de ser y estar en el mundo, en contraposición con los enfoques biomédicos que lo sitúan como trastorno o enfermedad. Esta conceptualización permite definir a la niñez y adolescencia autista como sujetos de derechos con características biopsicosociales particulares construidas en contextos históricos, sociales y culturales específicos.

Esa construcción integral y holística del ser humano incidirá directamente en su interacción con los otros, en las formas de construir la realidad y adaptarse a esta y, en la adopción de comportamientos que generen estabilidad y equilibrio interno (López Chávez 2020). A su vez, la persona autista encontrará barreras para su inclusión social y educativa en las formas como se configuran esos mismos contextos en los que interactúa.

La importancia de esta aproximación estriba en entender la neurodiversidad presente en las personas autistas, como una categoría que se sitúa al mismo nivel de otras como género, pertenencia étnica o condición socio económica y que puede y debe ser abordada desde un enfoque social de derechos humanos. Esta lógica facilita el desarrollo de procesos de inclusión educativa desde la consideración de los contextos interculturales que configuran esa forma de ser y estar particulares que es propia de cada niña, niño o adolescente. A la vez posibilita definir factores protectores que facilitan la inclusión de la niñez y adolescencia autista en el sistema educativo haciendo frente a las barreras que este impone.

Se considera que la inclusión educativa es un elemento clave en la promoción de la calidad de vida de poblaciones en condición de vulnerabilidad. La inclusión es un proceso planificado que conlleva a superar las barreras que impiden la participación, inserción educativa y logros del conjunto de estudiantes (UNESCO 2017). Para que esto sea posible se fundamenta en la equidad como estrategia para alcanzar justicia social y eliminar las barreras que dificultan la inclusión, de tal forma que la educación de cada niño o niña tenga igual importancia.

La niñez autista, como consecuencia de sus limitaciones funcionales, encuentra una serie de barreras que dificultan su inserción plena al sistema educativo. Estas barreras tienen que ver, entre otros aspectos, con: carencia de actividades, espacios y recursos planificados que permitan la integración de la persona autista al grupo; poca interacción del niño o niña con el entorno escolar y con las personas que lo configuran; convivencia escolar matizada por estigmatización, prejuicios y burlas; ambientes escolares que no responden al estilo de enseñanza tutorizado que

requieren los estudiantes autistas; ausencia de procesos de aprendizaje sostenidos con base a experiencias lúdicas que conciten el interés de la niñez autista; docentes poco capacitados para la implementación de estrategias inclusivas (Gobierno Islas Canarias 2021).

La organización de las barreras que impiden la inclusión educativa de todas las diversidades se organizan alrededor de los siguientes ejes: a) barreras normativas, b) barreras metodológicas, y, c) barreras actitudinales (López Melero 2011).

Las primeras (normativas) hacen referencia a las políticas y leyes que dificultan el acceso y la participación de todos los niños y niñas en sistemas educativos de calidad. Las segundas (metodológicas) tienen que ver con los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje que impiden una educación cooperativa y solidaria en ambientes estimulantes y acogedores, con un currículo que permita la resolución de problemas cotidianos y con docentes capacitados para asumir esos retos. Finalmente, las terceras (actitudinales) se refieren a procesos culturales marcados por la discriminación, etiquetaje y presencia de estereotipos determinados por la clasificación del alumnado en función de sus particularidades.

En este marco surge la interculturalidad como una estrategia de descolonización de relaciones de poder y de eliminación de las barreras para la inclusión educativa de las poblaciones en situación de vulnerabilidad. La lógica de la interculturalidad rebasa la visión étnica y se posiciona como una reflexión y como un abordaje crítico y propositivo que considera entradas de género, visiones culturales y religiosas, clases sociales y diversidades e identidades (Estermann 2014). La interculturalidad, desde un acercamiento a los procesos educativos, conlleva el fortalecimiento personal de la identidad y la autoestima, y la valoración de la cultura y los conocimientos propios; además, facilita una interacción más equitativa con los otros (Walsh 2012).

De manera resumida, las variables de estudio que se plantean son la inclusión (educativa) y la interculturalidad (educación intercultural). La variable inclusión considera las dimensiones culturales (actitudinales), prácticas (metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje) y políticas (normas y lineamientos para la inclusión). La variable interculturalidad aborda las dimensiones de género, etnia, condición socioeconómica y funcionalidad. Por último, el autismo se considera como una condición de los sujetos neuro diversos que se aborda desde enfoques

opuestos que lo explican y contextualizan, esto es biomédico (salud – enfermedad) y social (neurodiversidad – neurotípico)

Problema de estudio

Este trabajo giró alrededor del siguiente **problema central** de investigación:

¿Cómo la interculturalidad y sus prácticas relacionales facilitan la inclusión de niñas y adolescentes autistas en los sistemas educativos? Estudio de caso en el cantón Guaranda, provincia de Bolívar.

La **hipótesis** subyacente detrás de la pregunta general se refiere a que la eliminación de las barreras para la inclusión educativa de la niñez autista pasa por la construcción de sistemas educativos interculturales, socio divergentes y descolonizadores, en el cantón Guaranda, provincia de Bolívar.

De manera más específica se plantean las siguientes preguntas directrices:

- ¿Cómo las lecturas interculturales y críticas de la realidad facilitan la inclusión educativa de la niñez y adolescencia autista?
- ¿Qué aporte entrega la interculturalidad crítica al entendimiento del autismo desde los contextos socio culturales e históricos específicos?
- ¿Qué estrategias generales y particulares construidas desde la interculturalidad posibilitarán la inclusión escolar y social de niñas, niños y adolescentes autistas?

El **objetivo general** que se deriva del problema central establece:

Analizar los retos que ofrece la interculturalidad y sus prácticas relaciones para facilitar la inclusión de niñas y adolescentes autistas en el sistema educativo. Estudio de caso en el cantón Guaranda, provincia de Bolívar.

Los **objetivos específicos** que conducirán al logro del objetivo general son los siguientes:

- a) Establecer cómo las prácticas interculturales facilitan la inclusión educativa de la niñez y adolescencia autista.
- b) Definir las características del autismo desde las miradas de la interculturalidad crítica decolonial.

- c) Identificar estrategias generales y particulares construidas desde la interculturalidad que promueven la inclusión escolar y social de niñas, niños y adolescentes autistas

Justificación

Desde un enfoque crítico de los derechos humanos el abordaje del problema planteado se justifica por las escasas o nulas expectativas relacionadas con la inclusión escolar y social de la niñez autista, en particular de aquella población que presenta niveles más profundos de afectación y que habita en zonas de alta concentración de población indígena. La situación se ahonda cuando el autismo se asocia con comorbilidades como la discapacidad intelectual, los trastornos por déficit de atención con hiperactividad y trastornos específicos del lenguaje y la comunicación. Cabe señalar además que el autismo en el nivel escolar requiere lidiar con los trastornos específicos del aprendizaje de la lectura (dislexia), escritura (disgrafía) y cálculo (discalculia).

En esta misma línea, es de imperiosa necesidad establecer un marco conceptual que contribuya al abordaje del autismo en la niñez y adolescencia desde perspectivas sociales antes que desde enfoques biomédicos. Para eso se requiere avanzar en la explicación científica del autismo como un funcionamiento cerebral neurodivergente que determina formas de accionar personales y sociales particulares que permiten la adaptación a espacios construidos desde lógicas neurotípicas. Así también, se requiere que ese marco explicativo defina la incidencia de los contextos sociales, culturales e históricos en las respuestas afectivas, cognitivas y sociales de la persona autista.

Además, este trabajo definió las características del autismo en la realidad del cantón Guaranda desde las categorías de género, interculturalidad, condición socio económica y funcionalidad específica. En la perspectiva de la inclusión educativa de toda la población será posible estimar las barreras relacionadas con políticas socioeducativas, culturales (actitudinales) y metodológicas que afecta el acceso y la participación de la niñez autista en centros escolares interculturales.

En esta lógica se delinea una propuesta de intervención destinada a facilitar la inclusión escolar de la niñez autista considerando las perspectivas de la interculturalidad. Como queda dicho se trata de un estudio de caso centrado en el cantón Guaranda, provincia de Bolívar; de manera más específica en una escuela de educación especializada. Es necesario puntualizar que el Ministerio de Educación no cuenta con un reporte consolidado de los casos de autismo a nivel nacional; en el mejor de los casos la información es manejada por las unidades de apoyo a la inclusión

(UDAI) y por los departamentos de consejería educativa (DECE) que funcionan a nivel de distritos educativos, con base a información de casos tratados.

La pertinencia del tema se encuentra en la necesidad de identificar la situación social y educativa de las poblaciones más vulnerables, en este caso desde la voz de la niñez autista y sus familias, y establecer respuestas desde su participación y desde su realidad. La factibilidad del trabajo se halla en la posibilidad de acceder a la niñez autista y sus familias gracias a la apertura de la escuela de educación especial de la ciudad de Guaranda.

Población de estudio: niñez autista como unidad de análisis

En la actualidad es casi un acuerdo entre la comunidad científica (Tick et al 2016, Arberas y Rubiars 2019, López Chávez 2019) que los factores que dan lugar al autismo en niñas, niños y adolescentes son de tipo genético y ambiental. Así mismo existe concordancia en que el autismo se caracteriza por dificultades en la interacción social y la comunicación y en comportamientos repetitivos y estereotipados generados desde procesamientos cognitivos particulares (Asociación Estadounidense de Psiquiatría 2014); así mismo se establecen respuestas particulares frente a los estímulos sensoriales. Además, se define que sus síntomas son notorios desde, aproximadamente, los dos años de edad.

Sin embargo, el manejo de información estadística confiable sobre el número de personas autistas encuentra limitantes operativos, culturales y políticos. Así, por ejemplo, se evidencian conocimientos dispares y estrategias diversas en los organismos encargados de la salud pública para su detección y diagnóstico; no se evidencian consensos en las políticas de registro de datos ni manejo de información; existen creencias culturales que lo situación en un margen que va desde el “castigo divino” hasta “la bendición de Dios”; no se identifican políticas claras para la inclusión social y educativa de personas con discapacidad; entre otras (OMS 2013).

Algunos datos sobre autismo infantil a nivel global permiten sostener lo expresado. En USA el pico del autismo se define en 1 de cada 59 niños de 8 años de edad, en Reino Unido se diagnostica autismo en 1 de cada 100 niños; en Noruega 1 de cada 144 niños de 10 años se diagnostica con autismo; en España 1 de cada 100 niños de 11 años es diagnosticado con autismo; en Chile se reporta 2 de cada 100 niños de 1 a 17 años con autismo; finalmente, de acuerdo con la OMS 1 de cada 160 niñas y niños presenta autismo (Málaga 2019, Government Statistical Service 2014, CDC 2015, Yáñez et al. 2021, OMS 2022).

En términos amplios, la Organización Mundial de la Salud (OMS 2022) determina que 1 de cada 100 niños y niñas presenta autismo a nivel global y que su incidencia es cuatro veces mayor en niños que en niñas. A nivel mundial existe una subvaloración en la prevalencia de autismo en la población infantil y adolescente, aunque se establece que un número importante de casos cuenta con un diagnóstico erróneo.

En el caso de Ecuador se reconoce un manejo discrecional de los criterios diagnósticos del autismo, lo que determina procesos tardíos de intervención y diagnósticos erróneos y poco sistemáticos que afectan al bienestar integral y a la inclusión escolar y social de la niñez y adolescencia autista y sus familias (Ministerio de Salud Pública 2017). De esta forma no existe una base de datos consolidada a nivel local, provincial y nacional sobre el número de personas autistas en Ecuador. Esta realidad se agudiza en las poblaciones con mayores índices de vulnerabilidad y exclusión, esto es, niños y especialmente niñas, grupos indígenas y familias viviendo en pobreza y pobreza extrema.

De acuerdo con proyecciones de la población definidas desde el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC 2022) y con base a la sugerencia de considerar como población autista a 1 de cada 100 niñas y niños (OMS 2022); es posible establecer que en Ecuador existen aproximadamente 59.990 niñas y niños de entre 0 y 17 años que presentan autismo, de los que 372 se encuentran en el cantón Guaranda, provincia de Bolívar. Aproximaciones sobre el número de población autista que acude a centros de educación especializada en las provincias de Cañar y Azuay, determina un promedio de 8 niñas y niños presentes en 6 planteles educativos de esas provincias, de allí que un mecanismo para definir población autista en centros de educación especializada sea la contabilización escuela por escuela¹. Como queda dicho, no existe una base de datos del Ministerio de Salud Pública, no del Ministerio de Educación que permita contrastar fehacientemente esta aproximación.

Sin embargo, más allá de lo descrito, cabe cuestionar la lógica de la epidemiología basada en la medición y en la cuantificación de realidades que guardan dinámicas particulares matizadas por elementos sociales, históricos y culturales que configuran el ser y estar cotidiano de las personas y sus realidades y que las definen como algo mucho más real y tangible que un número, un

¹ Datos generados desde las prácticas preprofesionales de la carrera de Educación Especial de la Universidad Nacional de Educación durante el primer semestre del año 2022.

porcentaje o una estadística. Esta perspectiva planteada por Scheper-Hughes (2000) define una “epidemiología y demografía sin números” (288) que cuestiona el enfoque biomédico y donde la toma de decisiones y el diseño de políticas públicas considera criterios éticos, filosóficos e históricos más cercanos al quehacer de las personas y sus cotidianidades. Una entrada polifacética y compleja del autismo tiene que ver con el entendimiento dinámico y crítico de cómo vive la niñez autista y sus familias.

En la misma dirección Anda y Trujillo (2021), al referirse al COVID 19, señalan que los datos recogidos desde las estadísticas oficiales no consideran las especificidades culturales de los pueblos indígenas ni sus racionalidades alternativas para explicar y hacer frente a los procesos de salud - enfermedad, por lo que encuentran restricciones para la formulación de políticas, planes y programas. Esta perspectiva es concordante con las miradas de enfermedad o trastorno con las que la colonialidad occidental abordan el autismo en los contextos de pueblos y nacionalidades indígenas dejando de lado las estrategias culturales de respuesta y supervivencia.

Con base a las consideraciones desarrolladas, la población objetivo de este trabajo constituyen 8 niñas y niños con diagnóstico de autismo que asisten al subsistema de educación especializada en la parroquia Laguacoto, cantón Guaranda, provincia Bolívar, con quienes se abordan los retos para la inclusión educativa desde la multidimensionalidad (género, interculturalidad, condición socioeconómica, condición funcional -autismo-) y complejidad (barreras actitudinales, metodológicas y normativas) para su inclusión educativa plena. Así mismo se considera como población objetivo a las familias de los niños y niñas autistas, a los líderes comunitarios de las comunidades donde la niñez autista habita y a los docentes y autoridades educativas el centro escolar que servirá como base para el acceso a las personas autistas y a su realidad sociohistórica cultural particular.

Capítulo 1. El autismo desde los pensares y sentires interculturales

1.1. Investigaciones sobre autismo, inclusión e interculturalidad: estado del arte

Investigaciones actuales desarrolladas en América Latina y en Ecuador, dan cuenta de diferentes retos que conlleva la inclusión educativa de niñas y niños en escuelas regulares, se hace énfasis en los estudios interculturales aplicados con el propósito definido. A continuación, se realiza una síntesis de los estudios más relevantes.

Díaz y Andrade (2015), en su estudio sobre el espectro autista en la educación regular desarrollado en 21 escuelas de la ciudad de Quito efectuó un análisis de los elementos clave a considerar en la inclusión educativa de niñas y niños, destacan como resultados la necesidad de formación y capacitación de los docentes que atienden a la niñez autista y el temor que causa en el entorno escolar.

Por su parte, Rangel (2016), en su investigación sobre orientaciones pedagógicas para la educación inclusiva, desarrollada en lo contexto de la educación especial en Venezuela, explica que en el contexto de las escuelas inclusivas y diversas las prácticas pedagógicas requieren ser contextualizadas a cada realidad y sus resultados sistematizados con el fin de establecer modelos de intervención. Esta reflexión se aplica a los contextos específicos sociales y culturales diversos.

La tesis doctoral denominada “El autismo y sus metáforas: una aproximación antropológica” (Gutiérrez-González 2019) realiza un acercamiento del autismo desde la diversidad cultural y la interculturalidad realizando una reconstrucción antropológica del autismo en los contextos socio históricos de Santiago de Chile. En este contexto se abordan las categorías del autismo desde el género y la interculturalidad, tomando en cuenta las diversidades culturales e históricas que determinan el ser autista.

Rebellón (2015) realiza un análisis de las intervenciones educativas requeridas en la escuela inclusiva para responder a las necesidades específicas que presentan niñas y niños autistas y diversos por género, pertenencia étnica y funcionalidad particular. Su estudio realizado en Madrid – España. Recalca posibles modelos que podrían replicarse en contextos culturales diversos.

López Chávez (2018) en su investigación con título “Percepciones y conocimientos acerca del Espectro Autista en población indígena de la provincia de Chimborazo” refiere que la concepción

del autismo en poblaciones mestizas e indígenas está cruzada por concepciones religiosas y por creencias arraigadas culturalmente que determinan su abordaje. Así mismo destaca la importancia de la familia en su contención.

Díaz, Andrade y Carófilis (2015) en su trabajo “Situación de la inclusión educativa de niños y jóvenes con trastorno del espectro autista (tea), en las instituciones educativas de las ciudades de Santo Domingo y Manta durante el año lectivo 2013-2014” realizan una aproximación a 11 centros educativos de las ciudades indicadas determinando que el porcentaje de matrícula de la niñez autista en la educación regular es escasa y se ubica por debajo de los parámetros internacionales que esperan que el 1% de la población presente autismo. Esto se debe a un subregistro del autismo en el país.

Kowii (2011) explica que la interculturalidad se configura a través de conexiones, movimientos, interacciones, saberes, formas particulares de comunicarse entre actores diversos; esas personas son parte culturas diferentes y poseen formas particulares de ser y estar en el mundo. Esa mirada abre paso a afirmar que el diálogo intercultural es posible cuando este se da entre diversos quienes ponen en juego su pensamiento, valores y comportamientos que determinan sus fortalezas individuales y sociales. Desde esa diversidad las personas autistas interactúan con el otro diferente a partir de sus estructuras de pensamiento, de sus afectos y formas de interactuar con los demás, de las respuestas a las sensopercepciones, es decir desde su esencia.

1.2. El autismo como concepto

Tradicionalmente el autismo ha sido abordado desde una lógica clínica que lo visualiza como trastorno o enfermedad incurable y para toda la vida. Se lo define como una alteración del neurodesarrollo con repercusiones importantes en la interacción social y la comunicación, y, con la presencia de conductas estereotipadas atribuibles a su desarrollo cognitivo (Asociación Estadounidense de Psiquiatría 2014). A esto se suma la deficiencia de los sistemas de salud para la generación de protocolos claros y coherente de diagnóstico, intervención, apoyo y seguimiento permanente (Ministerio de Salud 2007).

La entrada descrita dificulta la inclusión de niñas, niños y adolescentes autistas en la familia, la escuela y la sociedad. Desde esta entrada se verifica la afectación de derechos de la niñez y adolescencia autista pues, en muchos casos, el abordaje de enfermedad psicológica trae como

respuesta el alejarlos del sistema educativo, separarlos de la socialización con pares o considerarlos como un castigo para las familias.

La lógica de trastorno del espectro autista, planteada por el enfoque biomédico, determina limitaciones en la interacción social y en la organización del pensamiento. Sin embargo, la interculturalidad señala que esos déficits devienen en compromisos y formas de respuesta frente a una organización social determinada. Por tanto, los insumos y productos culturales pueden contribuir a organizar el ser y estar particulares con sentido de alegría, coherencia y seguridad. Así concebido el autismo constituye una forma de permeabilidad y de estrategia existencial que determina el ordenamiento cerebral del entorno y de las creaciones humanas que lo configuran (Fein 2018).

Por otro lado, la neurodiversidad y la neurodivergencia cuestionan el paradigma clínico y abren paso a un paradigma social donde el autismo es visto como una forma particular de ser, estar y actuar en el mundo desde su propia estructura divergente y bajo la influencia social y cultural (López Chávez 2019). Esta mirada revaloriza el rol de los contextos y de las construcciones sociales, históricas y culturales que estos generan y ubica a la escuela como un lugar privilegiado para el desarrollo de la niñez autista y de los pares que los rodean. De ahí que entender el autismo desde la perspectiva de lo diverso (interculturalidad) permitirá una visión centrada en derechos humanos y en las consideraciones de género, condición socio económica, valores y perspectivas culturales y cosmovisiones propias que acompañan a cada ser humano (Goycolea 2021).

Frente a las propuestas homogeneizadoras del autismo traducidas en la mirada del trastorno del espectro autista y su lógica biomédica de enfermedad, surgen las propuestas sociales de la neurodiversidad y la influencia de los contextos geográficos, históricos y culturales en la configuración del autismo en la niñez y adolescencia. La perspectiva de la interculturalidad propone el diálogo de saberes entre personas neuro diversas y personas neurotípicas, es decir la socialización entre pares como espacio privilegiado de la escuela intercultural. El diálogo de saberes deriva en un proyecto ético que permite la interacción con el otro y el conocimiento y reconocimiento del otro como un sujeto integral; de esta forma, la participación e inclusión no requiere de otra condición que no sea el respeto y la valoración del otro diferente superando el monoculturalismo (Vázquez 2009).

Para Arroyo (2016) los mundos son cambiantes y diversos y en ellos conviven cuerpos diferentes, cosmovisiones y subjetividades distintas y pensamientos divergentes. En ese arco iris de diversidad la educación intercultural constituye una apuesta pedagógica decolonial destinada a construir nuevos conocimientos y formas alternativas de diálogo e intercambio de saberes desde múltiples perspectivas del mundo y su dinámica.

La interculturalidad lleva a pensar sobre cómo relacionarse con el otro revirtiendo cualquier forma de sexismo, racismo o discriminación. Cuestiona la multiculturalidad y la pluriculturalidad como enfoques que han posibilitado la presencia de culturas predominantes que opacan y absorben otras culturas (Cuevas Marín 2013). La descolonización exige abrir puertas desde la dialéctica intercultural para la inclusión social y educativa de la niñez autista.

Se entenderá por educación intercultural a un proceso que privilegia la inclusión educativa como una alternativa que promueve el desarrollo pleno e integral de cada niño, niña o adolescente a partir del respeto mutuo y recíproco de estilos de vida, identidades y características culturales (Saez 2006).

Walsh (2017) plantea la interculturalidad como un proyecto político que supone el diálogo y la construcción de relaciones equitativas entre personas, grupos, saberes y prácticas culturalmente diferentes que permitan avanzar hacia comprensiones alternativas de la realidad y sus fenómenos cuestionando lógicas lineales y cartesianas de la sociedad occidental. Esta mirada de la interculturalidad abarca el cuestionamiento a las relaciones inequitativas de poder, al saber hegemónico e invariable, al ser único en contraposición al ser diverso y a la visión de la naturaleza desconectada del ser humano.

Los postulados de construcción de un proyecto educativo nacional inclusivo, basado en los derechos humanos, la equidad y la participación del conjunto de la comunidad educativa, rescata la mirada de la interculturalidad como un eje transversal, es decir considera la lógica étnica y de los colectivos indígenas, pero la rebasa al acercarse a todas las diversidades (Luna y Astorga 2011). Esta perspectiva no niega la necesidad de fortalecer los procesos de educación intercultural bilingüe como derecho y estrategia política y de desarrollo de los pueblos y nacionalidades indígenas, sino que la fortalece al visualizar un sistema que incorpora lo formal con lo informal y lo no formal y vislumbra a la educación más allá de la escuela.

Por su parte Moya (1998) establece que reorganizar las relaciones sociales, culturales y económicas es indispensable en los espacios locales y regionales con el fin de visibilizar, a través de la educación intercultural, a poblaciones tradicionalmente invisibilizadas y cuyos derechos son permanentemente vulnerados. Esto es posible mediante la interacción con los tomadores de decisiones mediante la negociación, la impugnación o por las dos vías a la vez. De esa forma se revierten las condiciones políticas que limitan la participación de grupos étnicos o de poblaciones marginadas. Esta apuesta otorga a la educación intercultural un valor simbólico, práctico y estratégico para avanzar en la inclusión educativa y social de grupos como la niñez y adolescencia autista desde su realidad y características particulares.

De manera concomitante, la teoría de la interseccionalidad plantea que el ejercicio de la ciudadanía y participación requiere de ciertas condiciones culturales y sociales que tienen que ver con la condición de género, etnia o clase social (Sánchez y Gil 2015, Alves, Moreno y Ramos 2014). Realizar un análisis interseccional del autismo permitirá develar las relaciones de poder y las miradas colonialistas que se aplican en su abordaje. Esta óptica da sentido, por ejemplo, a la necesidad de crear y fortalecer redes de personas autistas y movimientos de niñez y familias que ejerzan presiones sociales y políticas destinadas al ejercicio de sus derechos de participación e inclusión.

En cada contexto concreto uno o más ámbitos de la diversidad puede ser clave; por ejemplo, en espacios con presencia de personas neurotípicas, posiblemente esa categoría requiere de mayor atención que otras como el género o la pertenencia de clase. Puede ocurrir que en ciertos contextos de violencia intrafamiliar o de género, sea necesario centrarse en las niñas, más que en los niños. O en zonas con alta concentración de población indígena y niñez neurotípica sea necesario considerar esas características de la población. Entonces, restringir la mirada de la interculturalidad a lo étnico puede ser un riesgo. Lo mencionado lleva a articular “un enfoque intercultural crítico con un análisis interseccional que entienda los mecanismos (complejos) de diferencia y desigualdad” (Sánchez y Gil 2015, 148).

La interseccionalidad como complemento del análisis intercultural dará lugar a establecer cómo las categorías de estudio se relacionan entre sí y cómo las lógicas capitalistas manipulan esas categorías con el fin de distanciarlas y mantener la realidad como parcelas apostando a lógicas de acumulación y desorganización social.

Por su parte, la inclusión da cuenta de la forma cómo se organiza la sociedad, y la escuela como parte de esta, para responder a la diversidad étnica, social, cultural, de género y de funcionalidad presente en el conjunto de niñas, niños y adolescentes. Esta perspectiva determina que son la sociedad y el sistema educativo quienes requieren adaptarse y transformarse para responder a la diversidad, y no la niñez y adolescencia quienes deben dar respuesta a las expectativas sociales o escolares (Gobierno Vasco 2020).

Se define como escuela inclusiva a una forma de organización social cuyo fin es el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje planificados, sistemáticos y enfocados en derechos humanos que busca que todos los niños, niñas y adolescentes acceden y culminen ciclos completos de educación de calidad, con iguales oportunidades para todas y todos y con procesos basados en la justicia, los valores y la equidad (Ainscow, Booth y Dyson 2006, Echeita 2013). Esta perspectiva contempla la visión amplia de educación intercultural entendida como aquella que considera y acoge a todas las diversidades.

Desde la lógica de la educación inclusiva, las tendencias actuales especifican la necesidad de que el conjunto de niñas y niños y niños acceda a aprendizajes significativos, de calidad y para la vida desde la escuela regular. Así mismo se encuentra la necesidad de que el currículo y la organización escolar respondan a las necesidades específicas de niñas y niños y no estos a los contextos escolares. Además, la educación inclusiva se configura por la participación activa en todos los aspectos de la vida escolar garantizando la interacción escuela – familia – comunidad (Raymond 1995). Para que lo mencionado sea posible es necesario revisar las barreras que impiden el acceso y permanencia de todos los niños y niñas en el sistema educativo regular.

Investigaciones actuales dirigidas desde los enfoques de la antropología psicológica (Chamak 2008, Cascio 2015, Grinker et al. 2021) y la salud colectiva (Castanares y Folguera 2021) ubican al autismo en el marco de los contextos sociales, históricos y culturales en que la niñez autista se desenvuelve. Esta entrada establece el autismo como un hecho intercultural que responde a las narrativas verbales y no verbales de la niñez autista y a cómo su concepción social y cultural inciden en su quehacer personal.

Fein y Ríos (2018) explican que en un mundo global el autismo aparece como un hecho personal y social que presenta similitudes atribuibles al funcionamiento cerebral neurodivergente y diferencias atribuibles a los contextos sociales y culturales en los que se desenvuelven niñas,

niños y adolescentes y que configuran subjetividades individuales y procesos de socialización particulares. Por tanto, es mucho más que un “problema de cuerpos rotos y cerebros desordenados” (Fein y Ríos 2018, pág. 11) y deriva en una construcción que tiene sentido en contextos interculturales.

En línea con esta reflexión se identifican estudios sobre autismo y sexo/género que plantean una mayor prevalencia del autismo en niños. Este hecho se atribuye a las formas de diagnóstico tradicionalmente centradas en las características masculinas; estos acercamientos definen que las formas más actuales de diagnóstico determinarán de manera paulatina menor cantidad de falsos negativos y mayores casos de autismo diagnosticados en mujeres (Armstrong 2012, Montagut et al. 2018, Champan 2020).

Al abordar el autismo desde la funcionalidad particular de cada niño, niña o adolescente, la perspectiva de la neurodiversidad representa una particularidad en el funcionamiento neurológico típico del cerebro humano caracterizado por limitaciones persistentes en la interacción social, dificultades en los procesos comunicativos basados en el lenguaje verbal o no verbal y, presencia de comportamientos estereotipados reflejados en intereses limitados (Celis y Ochoa, 2022). Esta postura reivindica que cada persona es única y diferente y que su accionar responde a la funcionalidad específica de su cerebro. Es importante mencionar que la niñez y adolescencia autista genera, en su proceso de desarrollo, mecanismos compensatorios que pueden esconder o disimular la sintomatología general.

De Vries et al (2020) puntualizan que las respuestas de los pares en su interacción con la niñez autista están mediadas por sus propias cosmovisiones y por las interpretaciones personales, las creencias, la disposición y voluntad de aceptación al otro. De esta forma el conocimiento sobre el autismo y su alcance en otros niños y niñas y la disposición a interactuar desde su propia diversidad podría incidir en el ser y estar de la niñez autista. Entonces, las formas de socialización familiar, escolar y comunitaria definen el ser autista.

El movimiento social de la neurodiversidad rescata el derecho de las personas a ser diferentes como respuesta a la funcionalidad específica de su cerebro y a la cultura particular a la que pertenecen. Con esa base ideológica y científica la niñez y adolescencia autista se reconoce en su individualidad constituida por su propia cultura y por el funcionamiento cerebral que en esta se configura (Murdock 2020).

1.3. Reflexiones actuales sobre autismo desde la inclusión y la interculturalidad

En la perspectiva de la interculturalidad como construcción política de la diversidad, Ayala Mora (2017) reconoce al Ecuador como un país de las diversidades que desde el accionar cotidiano de sus gentes se esfuerza por construir una unidad que solo es posible si se reconoce y valora las diversidades que lo integran. La ruta de la unidad es la inclusión de todas y todos en un proyecto político construido de manera participativa que se concreta en el accionar familiar y escolar, social. Desde una mirada epistemológica la interculturalidad conlleva revalorizar y respetar la propia individualidad y la de los demás.

Para Mignolo (2017) occidente construyó una epistemología única y hegemónica para analizar y discutir la realidad de los sujetos y sus contextos. De esta forma, Latinoamérica se construye desde la colonialidad que da origen a lo subjetivo y a lo científico; al género y a la sexualidad; al trabajo productivo y reproductivo, al poder y a las relaciones inequitativas; a la explotación indiscriminada de los recursos naturales. Desde esa mirada descolonizar el pensamiento requiere de la generación de otros términos para definir a los sujetos y sus contextos. Es así que la interculturalidad deviene en una alternativa decolonizadora frente a la comprensión occidental del autismo y como una entrada para definir otros paradigmas que lo expliquen en función de las formas específicas de interacción cotidiana, cognición divergente, respuestas sensoperceptivas particulares y mecanismos únicos de construcción de los afectos.

La interculturalidad como una forma de abordaje de lo diverso permite considerar las particularidades de los individuos y de los grupos desde su sexo (hombre/mujer) y su identidad sexual (masculino/femenino); condición etárea (niñez, adolescencia, adultez, adulto mayor); pertenencia socio económica; y, su funcionalidad traducida en capacidades específicas de los sujetos (Walsh 2017). Esas categorías de la interculturalidad como diversidad determinan formas particulares de ser, estar y actuar en el mundo como característica de las personas autistas.

Así mismo, Walsh (2010) sugiere acercarse a la interculturalidad desde tres entradas: a) relacional, referida a la relación con otras culturas, reconociendo que una de ellas puede ser dominante y minimizar a las otras; b) funcional, enmarcada en las explicaciones sobre diferencia cultural y diversidad que no cuestionan las estructuras de poder y se adaptan a estas; y, c) crítica que reconoce la interculturalidad como un proyecto ético y político que cuestiona la matriz colonial en la que se construye la diferencia.

Para puntualizar el alcance de la interculturalidad, Almeida (2009) señala que “toda cultura es en sí multicultural, se ha formado y se sigue formando a través de contactos, la interculturalidad es la multiculturalidad en acción”. En los procesos de socialización cada niño o niña incorpora las formas de ser, hacer, sentir y vivir de su grupo cercano y de los contextos políticos, económicos e ideológicos en que se desarrolla. Con ese bagaje interactúa con otros niños y niñas, cada quien con sus similitudes y diferencias.

En concordancia con lo expuesto el autismo, leído desde la diversidad, puede aparecer en todos grupos étnicos, en todas las edades y géneros y en todas las familias más allá de su condición económica. Por lo dicho, la interculturalidad como explicación epistemológica permite abordar al autismo como condición que parece responder a las visiones culturales presentes en cada sociedad. En esta dirección cabe cuestionarse si la epidemiología, el diagnóstico y la intervención en autismo debe ser universal o requiere especificaciones con base a cada condición particular (Grinker 2021). Solo el análisis del autismo en sus contextos particulares posibilitará generar una caracterización del autismo con pertinencia cultural.

Cabe señalar que la investigación sobre autismo e interculturalidad está fuertemente influenciada por los procesos de inserción educativa de la niñez autista y los cambios que este proceso genera en el conjunto de niñas y niños (Colorado 2019). La educación desde la interculturalidad será entendida como aquella que valora las diversidades, se inserta en un espacio ecológico particular y genera procesos de espiritualidad ubicados como “cosmovisiones”.

López Chávez (2018) establece que las concepciones del autismo, desde la cosmovisión andina, que configura la cultura de las poblaciones indígenas y mestizas de los andes ecuatorianos, están mediadas por el sincretismo cultural entre las creencias de las culturas pre hispánicas y los ritos y miradas judeocristianas traídas por la conquista española a América. Con estos lentes al autismo aparece como un desequilibrio energético en la conexión entre ser humano – naturaleza – espiritualidad. Esta lógica se conjuga a su vez con las condiciones de vulnerabilidad económica y social y de culpabilidad y tristeza que se generan frente al diagnóstico de una *enfermedad grave e irreversible*. El soporte familiar y comunitario es clave como proceso protector en las cosmovisiones andinas (Cruz 2018).

Olmedo (2020) y López Chávez (2020, 2021) coinciden que dar voz y protagonismo a las personas autistas desde su propia cultura y cosmovisión no ha sido una entrada común. La cultura

andina, desde la mirada de sus líderes y desde los estudiosos de la medicina intercultural, reivindica al autismo como un desequilibrio entre el sujeto y su entorno cultural y natural y no como una patología.

Investigaciones antropológicas, entre las que destaca el estudio de Muñoz Bernard (1999) sobre enfermedad, daño e ideología en contextos interculturales de la provincia ecuatoriana de Cañar, refiere comportamientos específicos que rompen con lo normal y que son definidos por la población como “males del ánimo”, “enfermedades del cuerpo y no de Dios”, “de los cerros”, “del daño o brujería”, etc. Esto lleva a pensar que la cultura andina no otorga un significado homogéneo a comportamientos, actitudes y prácticas específicos; y, que ciertas “alteraciones” de reflexión reciente como las atribuidas al neurodesarrollo (como el autismo), al ser construidas desde la lógica de la investigación clínica occidental, no responden a los parámetros de la lógica andina y buscan ser explicadas desde la cosmovisión particular de sus pueblos lo que implica poner en juego creencias y valoraciones propias.

Así, el autismo puede comprenderse como una diversidad que se conforma en la relación consigo mismo, con los otros, con la naturaleza y con la espiritualidad; por tanto, determina la condición y el derecho de entender el mundo y actuar en él de formas particulares. Por tanto, las cosmovisiones que guían el accionar de una determinada sociedad serán clave para caracterizar el autismo en un espacio y tiempo histórico particular. El autismo desde los principios andinos se aborda desde *el equilibrio, reciprocidad y correspondencia*.

La mirada de la inclusión educativa conlleva un recorrido largo que va desde el ocultamiento y la vergüenza, hasta la segregación, la integración y la inclusión. En este marco, la evolución de la organización de los procesos educativos dirigidos a niñas y niños que presentan trastornos neurológicos o del desarrollo viene acompañada de reflexiones teóricas y propuestas normativas acordadas a nivel global y nacional.

Parra (2008) fija los siguientes hitos en el camino de la inclusión educativa: i) de la segregación a la educación especializada: caracterizada por el tránsito desde la exclusión y rechazo social y familiar que determina no contar con ningún apoyo para su desarrollo, hacia una educación especial o especializada que se organiza para atender necesidades específicas sin la interacción o contacto con otras niñas y niños; ii) de la educación especial a la educación integrada: esta ruta considera la organización del sistema educativo en escuelas regulares y especiales y el tránsito

progresivo de algunos niños, aquellos con mejores potencialidades, hacia la escuela regular que los acoge pero desde un currículo, contenidos y recursos diferenciados sin modificar su estructura pedagógica; iii) de la educación integradora a la educación inclusiva: implica el acceso pleno de todos los miembros de una comunidad al sistema educativo más allá de sus características sociales, culturales o funcionales y la adaptación de la escuela en respuesta a las necesidades educativas específicas de cada niño o niña.

1.4.Estado del arte normativo

Durante la última década en Ecuador se evidencia un importante esfuerzo por contar con una política normativa que permita el abordaje, diagnóstico e intervención en temas clave de salud pública y de educación para el conjunto de la población y que implique avances en los procesos de inclusión escolar y social. Este aspecto es fundamental a la hora de trabajar con niñas y niños autistas en procura de su bienestar integral desde una lógica de derechos, interculturalidad y educación inclusiva. Las políticas de inclusión educativa y social responden a los principios y mandatos plasmados en la Constitución de la República (Asamblea Nacional, 2008) y en las normativas internacionales sobre derechos humanos a las que se ha adherido el país y que buscan garantizar los derechos de todas las personas, considerando sus diversidades específicas.

Adicionalmente, es indispensable considerar que la normativa nacional e internacional recomienda políticas y acciones positivas frente a situaciones de vulnerabilidad que evidencian relaciones de poder que afectan los derechos, en este caso, niñas y niños autistas, ubicados en condiciones de pobreza y pobreza extrema y que se desenvuelven en el marco de contextos donde el diálogo entre poblaciones indígenas y mestizas debe responder a miradas de interculturalidad.

Con relación a la educación de la niñez y adolescencia autista, la Constitución del Ecuador (2008) garantiza el derecho a la educación de toda la población ecuatoriana y el deber ineludible del Estado de asignar el presupuesto adecuado para que esto sea posible, así mismo señala el derecho a la educación como una responsabilidad compartida con las familias y como mecanismo de inclusión social (artículo 26). Así mismo establece procesos integrales y holísticos fundamentados en los derechos humanos y en las diversidades por género, edad, condición socio económica, funcionalidad específica (como por ejemplo el autismo) y, en general, la consideración de todas las particularidades (artículo 27).

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Intercultural -LOEI- (Asamblea Nacional 2011) define los fines y principios de la educación a partir del reconocer al Ecuador como un Estado plurinacional e intercultural y a la inclusión como un derecho fundamental. Para viabilizar el acceso educativo de todas las diversidades establece un modelo de educación especializado, como camino intermedio hacia la inclusión plena, y genera el funcionamiento de Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI) y Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) para el apoyo especializados a las necesidades específicas de apoyo educativo por parte de la niñez y adolescencia, entre las que se contempla el autismo.

Así mismo, la normativa de educación inclusiva del Ecuador define un currículo obligatorio para los niveles de inicial, educación básica y bachillerato que contempla objetivos de aprendizaje, destrezas con criterio de desempeño y ámbitos de desarrollo por asignatura (Ministerio de Educación 2016). Esta lógica se complementa con un modelo de educación especializada en casos de discapacidad y trastornos del desarrollo (Ministerio de Educación, Fe y Alegría, Organización de Estados Iberoamericanos 2018). Finalmente plantea acciones de adaptación curricular y una metodología de diseño universal de aprendizajes (DUA) que posibilite la acogida en el sistema educativo del conjunto de niñas, niños y adolescentes.

Por su parte, la Constitución del Ecuador (2008) caracteriza el derecho a la salud de toda la población como un derecho que se concreta con la realización de otros derechos como la educación, el agua, la alimentación, un ambiente sano, entre otros (artículo 33). La normativa legal recalca la atención especializada en salud, la rehabilitación integral y permanente, la atención gratuita en psicología, excepciones tributarias, entre otros aspectos (artículo 47).

Para viabilizar la concreción del derecho a la salud se diseñó un Modelo de Atención Integral de la Salud, Familiar, Comunitario e Intercultural -MAIS- (Ministerio de Salud 2012) en el que se definen los procesos que garantizarán el derecho a la salud de toda la población en especial de niñas, niñas y adolescentes.

De manera específica el autismo, su detección, diagnóstico y tratamiento se concreta en una guía de abordaje en la que se detallan los protocolos a seguir en función de una mirada de integral (Ministerio de Salud 2017). La guía mencionada se distancia del enfoque social y se centra en mayor grado en un abordaje clínico que entiende al autismo como enfermedad o trastorno. Esta entrada normativa se concreta a través de dos manuales básicos utilizados a nivel global; el

primero un manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales en su quinta edición (Asociación Americana de Psiquiatría 2014); y, el segundo, la Clasificación Internacional de Enfermedades en su décima primera edición (Organización Mundial de la Salud 2022).

Entre la normativa especializada que considera las características específicas de niñas, niños y adolescentes autistas destaca el Código de la Niñez y Adolescencia (Asamblea Nacional 2014) que se organiza a partir de los derechos humanos y desde el principio de protección integral.

A nivel mundial la normativa legal que ampara el abordaje del autismo desde un enfoque de derechos humanos se concreta en los siguientes documentos: “Convención por los Derechos Humanos” (Organización de las Naciones Unidas 1948); “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” (Organización de las Naciones Unidas 2006); “Carta de Derechos de las Personas con Autismo” (Parlamento Europeo 1996); Medidas integrales y coordinadas para gestionar los trastornos del espectro autista (Organización Mundial de la Salud 2013);

Cabe señalar que el presente trabajo se enmarca en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas 2015); en particular en el objetivo 3 que entre sus postulados establece la atención universal en salud de toda la población; y, el objetivo 4 que postula la culminación de educación primaria y básica por parte de todas las niñas, niños y adolescentes más allá de sus condiciones particulares y diversas.

Capítulo 2. La interculturalidad como factor protector para la inclusión educativa de niñas y niños autistas en el cantón Guaranda, provincia Bolívar

2.1. Descripción geográfica, social y cultural

El cantón Guaranda está ubicado en la sierra central de los andes ecuatorianos, el 67% de quienes habitan en el cantón se reconocen como indígenas. De acuerdo con proyecciones del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC 2022) la población total del cantón llegaba a 108.763 habitantes; de ellos el 43,77% estuvo constituida por niñas y niños de entre 0 y 19 años de edad (47.606); 51% pertenece al sexo femenino y el 49% al masculino. En las comunidades de las parroquias Guanujo, Salinas y Simiatug, ubicadas sobre los 2.000 metros de altura se encuentra concentrada el mayor porcentaje de población indígena; mientras que las parroquias urbanas Ignacio Vintimilla y Ángel Polibio Chávez se encuentran conformadas por poblaciones mayoritariamente mestizas.

Esta conformación histórica genera tensiones en la interacción entre la población mestiza y la población indígena. La discriminación y el estigma, velados o abiertos, se encuentran arraigados en las relaciones sociales, en la mirada de lo urbano y lo rural, en la división social del trabajo y en la propiedad de los medios de producción. La ciudad deviene en el espacio de la sociedad mestiza y las comunidades, como ámbito privilegiado de la población indígena.

Los puntos de sinergia y espacios de convergencia constituyen los centros educativos y de salud, las ferias de alimentos, los lugares de trámites municipales, las fiestas. Estas últimas signadas por los matices de la religión católica y las concepciones paganas anteriores a la conquista (principalmente el Carnaval y la celebración de San Pedro) ligadas a la siembra y cosecha (sobre todo del maíz) y las prácticas de trabajo colaborativo como la miga (trabajo voluntario y solidario) y el “randi-randi” (dar y recibir).

Desde la interculturalidad crítica decolonial (Walsh 2009) se establece una ruptura entre la interculturalidad normativa planteada por la normativa legal nacional (especialmente la Constitución y sus leyes derivadas) y local (ordenanzas, planes, programas y proyectos). De esta forma se presenta la contradicción dialéctica entre las normas de un Estado que pretende ser abarcador y las realidades cotidianas construidas desde cosmovisiones particulares y desde relaciones de poder inequitativas. Esta perspectiva permite identificar las inequidades por género, condición socio económica, ocupación de espacios urbanos o rurales y funcionalidades

específicas, entre las que se encuentra el autismo. La mirada crítica decolonial propone entender la interculturalidad como un proyecto histórico, social y cultural emancipatorio destinado a construir sociedades alternativas en ambientes de inclusión social, familiar y escolar.

La agricultura, ganadería, producción de artesanías y el comercio son las principales actividades económicas de esta zona. La desnutrición constituye un problema central para niñas y niños menores de 5 años que habitan en las comunidades indígenas del cantón Guaranda, al 2020, se reportaba desnutrición en el 35% de esa población (Rivera, Olarte y Rivera 2021, 103).

El estudio planteado se centra en el análisis de las características que configuran el autismo en personas de entre 3 y 17 años que habitan en los barrios del casco urbano y las parroquias rurales del cantón Guaranda. Este trabajo considera como eje de referencia a un centro de educación especializado, caracterizada por la presencia tanto de población autoidentificada como mestiza como de población que se autodefine como indígena.

En ese centro escolar se encuentra la presencia de diferentes necesidades específicas del aprendizaje que se concretan en condiciones como discapacidad intelectual, síndrome de Down, discapacidades sensoriales y motoras y trastornos de desarrollo neurológico como autismo y parálisis cerebral. El Ministerio de Educación, durante el año lectivo 2021 – 2022, reportó 12 casos de autismo en el cantón Guaranda; de ellos en 9 se evidenciaban en niños y 3 en niñas. Por su parte el Ministerio de Salud (2022) había ratificado la presencia de 11 casos con diagnóstico neuro pedagógico. Lo que implica que las cifras no concuerdan

El estudio que se comparte consideró como unidades de análisis los 12 casos referidos con diagnóstico de autismo. Las categorías de estudio abordadas fueron las barreras para la inclusión educativa de todas las diversidades y la interculturalidad. El autismo se consideró como una condición propia de los niños y niñas que participaron en el estudio por lo que no se asumió como una categoría, ya que esa entrada coloca estigmas y rótulos que este acercamiento cuestiona.

Cabe señalar que las condiciones de pobreza y extrema pobreza, la carencia de servicios especializados en la zona y las creencias culturales sobre algunos comportamientos específicos de niñas y niños limitan el diagnóstico clínico desde miradas occidentales. Tampoco las cosmovisiones andinas tienen estructurada una caracterización particular de autismo. Por tanto, el establecimiento de estadísticas confiables y certeras sobre el número de personas autistas y la

profundidad con que sus síntomas aparecen se ve limitada. Lo mencionado determina subregistros que dificultan los acercamientos socio pedagógicos a esa población y la toma de decisiones.

Es importante destacar que en el cantón Guaranda no existen profesionales especializados en el diagnóstico de autismo ni en el abordaje clínico y psicopedagógico de este. Además, las condiciones socio económicas de la población no permiten trasladarse a ciudades como Quito o Guayaquil para recibir atención especializada. Por lo señalado, la escuela juega un rol básico en el trabajo psicopedagógico que parte de la inclusión de la niñez autista en la educación regular y sus apoyos para su bienestar integral. Finalmente, la ausencia de un perfil de la niñez y adolescencia autista contextualizado a las características de esta zona constituye un limitante para el abordaje concertado y contextualizado del autismo desde las lógicas de la neurodiversidad.

2.2. Diseño del estudio

El estudio que se comparte tomó en cuenta el acercamiento a la realidad desde el paradigma interpretativo, esta visión cuestiona la lógica racionalista de causa y efecto planteada por el positivismo. Esta entrada postula la construcción del conocimiento a medida que la persona que investiga comprende, desde su propia perspectiva, un fenómeno, hecho o realidad que investiga. Se trata, entonces, de la descripción y análisis sistemático de la realidad para interpretarla desde un marco teórico referencial definido previamente (Pérez Serrano 2004).

Bisquerra (2019) puntualiza que el paradigma interpretativo entiende a la realidad como dinámica y holística configurada por las características de los contextos socio culturales que otorgan forma y dan sentido a los hechos que se investigan. Lo mencionado coloca el sentido de la investigación en las personas que investigan y en sus propias percepciones y, en menor medida, en los actores sociales que vivencian la realidad y optan por su transformación o por mantener el statu quo.

En la dirección del paradigma interpretativo, este acercamiento al autismo desde la interculturalidad y la inclusión consideró un enfoque cualitativo de investigación. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014) la investigación cualitativa centra su interés en dar respuesta a las preguntas de investigación más que en medir la realidad; desde esta lógica la realidad es subjetiva y se construye en la medida que la persona que investiga se aproxima a esta y le da forma desde su propia perspectiva.

Por lo señalado la aproximación cualitativa emplea como técnica principal la observación, a partir de la información inicial se confirma la misma, en función de las preguntas de investigación, a través de la entrevista semiestructurada o en profundidad. Aunque el proceso investigativo genera empatía con los actores sociales, la investigación no pierde su rigurosidad en la medida que la observación es sistemática y prolija a partir de un diario de campo exhaustivamente elaborado.

La profundidad del estudio desarrollado se ubicó en la descripción de la realidad desde la investigación transversal que generó una fotografía de la realidad intercultural del autismo en espacios de confluencia hispanos e indígenas. El método empleado en la investigación fue el estudio de caso múltiple a partir de 12 niños (9 hombres y 3 mujeres), sus familias, docentes y directivos y líderes sociales y comunitarios. Para Stake (1998) el estudio de caso se entiende como un acercamiento a la realidad particular (categorías de estudio) en sus contextos específicos con el fin de entender las interconexiones entre las categorías y su incidencia en los sujetos. De manera complementaria se trabajó desde la observación participante.

Esta aproximación consideró como técnicas de investigación la observación, la entrevista y la revisión documental. Los instrumentos derivados de las técnicas de investigación fueron los siguientes:

Tabla 2.1. Instrumentos de investigación diseñados por técnicas de estudio

Técnicas	Instrumentos
Revisión documental	Fichas de contenidos sobre barreras para la educación inclusiva y autismo. Fichas de contenidos sobre interculturalidad y autismo
Observación	- Ficha de observación sobre actitudes, comportamientos y prácticas de niñas, niños y adolescentes autistas. - Diario de campo
Entrevista	- Grupos focales con familias. - Grupos focales con docentes y directora - Grupos focales con líderes indígenas

Elaborado por autor

La tabla siguiente resume el proceso que permitió la operacionalización de variables.

Tabla 2.2. Matriz de operacionalización de variables

Variable	Definición	Dimensiones	Indicadores
Barreras para la inclusión	Conjuntos de factores que impiden el acceso, permanencia y culminación de ciclos completos de educación por parte de todos los niños, niñas y adolescentes de manera independiente de su género, etnia, condición socioeconómica y funcionalidad específica	Políticas educativas y sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas educativas nacionales y locales. - Políticas sociales nacionales y locales. - Instrumentos de organización escolar (meso currículo).
		Actitudinales – conductuales	<ul style="list-style-type: none"> - Creencias. - Estereotipos - Formas de interacción
		Metodológicas – procedimentales (enseñanza y aprendizaje)	<ul style="list-style-type: none"> - Organización de ambientes. - Recursos de apoyo. - Estrategias metodológicas. - Organización curricular
Interculturalidad	Sistema de valores, creencias, prácticas y saberes que se ponen en juego en la interacción consigo mismo, con el otro, con la naturaleza y con la espiritualidad y que implica el respeto y valoración del sistema de valores, creencias, prácticas y saberes diferentes.	Relación consigo mismo	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de equilibrio y bienestar consigo mismo. - Formas alternativas de expresión. - Formas alternativas de comunicación de afectos. - Simbolización de la realidad
		Relación con los otros	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de equilibrio y bienestar con los demás.

Variable	Definición	Dimensiones	Indicadores
			<ul style="list-style-type: none"> - Formas alternativas de comunicación. - Formas alternativas de expresión de afectos. - Simbolización de la realidad contextual
		Relación con la naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de equilibrio y bienestar con la naturaleza - Ambientes libres de contaminación. - Alimentación saludable
		Espiritualidad	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de equilibrio y bienestar con los valores propios. - Ritos y ceremonias. - Práctica de valores. - Trascendencia

Elaborado por autor

2.3. Discusión y análisis de resultados

El análisis y discusión de resultados se basó en la técnica de triangulación de la información. La investigación cualitativa requiere de mecanismos diferentes a la medición que permitan establecer lo que dice la información levantada y cómo explica la realidad que se estudia y las categorías que la configuran. En la lógica descrita triangular se entiende como un proceso que posibilita ubicarse en un punto neutral y adquirir una perspectiva que respalde las afirmaciones que se formulan.

Okuda Benavides y Gómez Restrepo (2005) establecen que la triangulación requiere comparar información levantadas con el apoyo de diferentes técnicas (observación, entrevista, revisión

documental); definidas desde diferentes actores (docentes, familias, directivos, niñas y niños); o establecidas desde la práctica y la teoría científica. La importancia de la triangulación como técnica de análisis de datos radica en la posibilidad de acercarse a las categorías de investigación desde puntos de vista diversos (Patton 2002).

Desde la triangulación se analizó, en primer lugar, la categoría relacionada con barreras para la inclusión (socioeducativa) que encuentran los niños autistas y sus familias. Como la otra cara de la moneda de las barreras se tomaron en cuenta las fortalezas que se identificaron para la inclusión. Se realizaron cruces por fuentes de información y por grupos receptores con base a la información recabada en los grupos focales. La tabla 3, resume las barreras de la inclusión como

Tabla 2.3. Triangulación de la variable barreras para la inclusión desde los actores sociales

Barreras (factores destructivos)	Docentes / directivo	Líderes indígenas locales	Familias
Políticas (normativas contradictorias)	Existen ciertos niños que por su condición no alcanzan las destrezas planteadas en el Currículo. Las normativas legales exigen ciertos logros que “estos niños no alcanzan”.	No se ejerce el derecho a la educación durante toda la vida de niñas y niños tal como lo establece la Constitución. Los niños indígenas con autismo tienen mayores vulnerabilidades.	“Aquí (Guaranda) no existen especialistas... tenemos que ir a Quito... y es muy caro”. No se sabe bien qué tienen nuestros hijos, ni cómo ayudarles. “El Ministerio de Salud no sabe, el Ministerio de Educación no sabe”.
Culturales (conceptuales y actitudinales)	Los niños diferentes son rechazados por sus compañeros y esto, en lugar de favorecer, los perjudica. Los niños autistas no son capaces de aprender, por lo que la escuela solo le ayuda a socializar con otros niños. Algunas familias no están de acuerdo en que sus hijos estudien con otros niños que tienen dificultades para aprender.	Perspectivas occidentales que miran las diferencias como enfermedades. Desconexión entre lo físico, lo biológico y lo espiritual. Discriminación y exclusión mismo nivel que las generadas por género, pertenencia étnica o condición socioeconómica.	Visión del autismo como enfermedad. Niñez autista “perjudica el aprendizaje de otros niños”. Calificaciones del autismo como discapacidad intelectual y “retraso mental”. “Tengo temor a que el niño no le tengan paciencia en la escuela y le peguen o se burlen”.

Barreras (factores destructivos)	Docentes / directivo	Líderes indígenas locales	Familias
Didáctica (enseñanza – aprendizaje)	Los niños autistas no pueden entrar en la escuela regular porque su atención requiere mucho trabajo y se descuida a los otros estudiantes. Cuando hay niños de este tipo es difícil alcanzar todo lo que señala el currículo. La estructura del currículo no está pensada en niñez autista. Los espacios de las aulas son estrechos, poco iluminados y adecuados para trabajar en grupos o por rincones. No se dispone de recursos didácticos apropiados.	Las miradas de enseñanza son solo de repetir contenidos, de hacer tareas, de mandar deberes. Hay otras formas de enseñar, por ejemplo, en contacto con la naturaleza, eso es olvidado por las escuelas. Se piensa que la escuela está sola, “eso es un error, la escuela solo tiene sentido en la comunidad”. No se toma en cuenta la experiencia de los mayores, “ellos tienen sabiduría que la escuela no considera”.	Los docentes y las escuelas no están capacitados para abordar procesos educativos en niñez autista. “Los niños en las escuelas sufren”, “pasan mal”. Vienen más agresivos o “no quieren hablar nada”. “Parece que retroceden en lugar de avanzar”.

Elaborado por autor

La información recabada y sistematizada sobre los factores que dificultan la inserción de la niñez y adolescencia autista en el sistema educativo permite afirmar que las políticas y normativas nacionales y locales enfocadas en derechos humanos, que promueven la inclusión educativa y social, chocan contra la práctica de exclusión que se mantiene en diferentes espacios y contextos de accionar cotidiano de las personas autistas y sus familias. En este caso la realidad en la que vive la niñez autista contradice la normativo que se supone los ampara.

Las barreras culturales para la inclusión plena evidencian el predominio de la visión occidental del mundo y la realidad en la construcción e interpretación de la ciencia que otorga argumentos teóricos a las visiones clínicas que clasifican como enfermedad a cualquier forma de desequilibrio neuro biológico. El autismo, desde la visión occidental que construye la cultura blanco-mestiza, aísla y coloca estereotipos a niñas y niños.

Por su parte las barreras metodológicas y estratégicas presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje dejan en evidencia que la escuela y la sociedad centra su interés en las personas

consideradas como “normales”. Por ello, ni la infraestructura, ni los ambientes, ni las estrategias de enseñanza y aprendizaje están pensadas en la atención integral de todas las diversidades. La escuela, en la práctica sigue funcionando desde lógicas androcéntricas, blanco mestizas y de normalidad en cuanto a las respuestas neuropsicológicas de niñas, niños y adolescentes.

Cuando se analizan los factores protectores que podrían contribuir a la inclusión educativa aparece la interculturalidad, desde su concepción amplia de transformación de relaciones de subordinación y eliminación de relaciones de poder inequitativas, como un espacio de acceso, bienestar y desarrollo de la niñez autista, lo dicho se refleja en la tabla 4.

Tabla 2.4. Triangulación de la variable fortalezas para la inclusión desde los actores sociales

Fortalezas (factores protectores)	Docentes / directivo	Líderes indígenas locales	Familias
Políticas (normativas contradictorias)	Potenciar los roles de las UDAI y DECE como instancias de respuesta técnica y pedagógica a las necesidades de apoyo educativo como las que se presentan en el autismo. Destinar recursos para fortalecer los centros educativos comunitarios bilingües	Potenciar el enfoque de derechos presente en la Constitución (2008). Generar alternativas de toma de decisiones a nivel comunitario centradas en la niñez y sus intereses. Es necesario analizar y comprender las relaciones y luchas dialécticas entre actores sociales y sus contextos.	Cuando las familias nucleares y ampliadas acogen a sus hijos lo hacen más allá de sus condiciones o características específicas. El cuidado y la responsabilidad de la niñez autista es compartida entre la familia y la comunidad. Las leyes de la comunidad pesan más que lo escrito. Las discapacidades son visibles, el autismo no. Eso dificulta el acceso a los bonos que da el gobierno.
Culturales (conceptuales y actitudinales)	Revalorizar la lengua y la cultura como mecanismo de construcción de realidades y comunicación desde la lengua materna de niñas y niños diagnosticados con autismo.	Niños y niñas deben interactuar en sociedad para poder ser. La visión comunitaria acoge a todas las diferencias. Familias como elemento clave en la educación de niñas y niños. El uso de la lengua materna en niños y	Compaginar las miradas clínicas del autismo con entradas culturales que lo revalorizan y ponen énfasis en la fortaleza comunitaria como espacio de desarrollo familiar y de las realizaciones de sus miembros. No sabemos mucho del autismo porque es una idea construida fuera de nuestros espacios...

Fortalezas (factores protectores)	Docentes / directivo	Líderes indígenas locales	Familias
		niñas construye sentido de pertenencia y ayudan a ver el mundo de otra manera.	Sabemos que cada niño es único.
Didáctica (enseñanza – aprendizaje)	La educación intercultural y la educación intercultural bilingüe rescatan la interacción con la naturaleza y la espiritualidad y el diálogo con los ancianos y sabios como modo de entender realidades que son nuevas. La escuela debe pensar en cada niño, no puede excluir a nadie. La escuela solo tiene sentido como parte de la comunidad y con la participación de las familias.	La comunidad rescata el valor de las escuelas como aglutinadoras y como respuesta a las necesidades locales. La escuela y los docentes deben conocer qué pasa con cada niño y hacer todo para que aprenda y crezca como persona. No puede ni debe excluir. Hacer una minga para que todos aprendan es el reto de los profesores. La escuela rinde cuentas a la comunidad sobre sus logros.	“(Yo) quiero que mi hijo tenga amigos, que juegue, que aprenda... que sea feliz”. “Mi hijo es diferente... no tonto”. Queremos que nuestros hijos estudien y aprendan que sean alguien en la vida. Si algo no saben las profesoras tiene que aprender, solo así pueden enseñar.

Elaborado por autor

La reflexión de familias, directivos, docentes y líderes comunitarios determina que, más que la política pública con enfoque de derechos humanos, son factores protectores de la niñez autista las prácticas comunitarias que garantizan su bienestar desde lo cotidiano. Esto determina una contradicción fundamental entre la interculturalidad funcional y la interculturalidad como praxis cotidiana.

En la misma línea de reflexión, las prácticas culturales que ubican responsabilidades compartidas entre las familias nucleares, las familias ampliadas y la comunidad en el cuidado y desarrollo específico de la niñez autista son más efectivas que aquellas que centran la responsabilidad absoluta en la familia cercana. Del mismo modo, sistemas educativos interculturales abiertos a la comunidad responden de mejor manera a las necesidades de la niñez autista que aquellos que ubican su rol en el desarrollo curricular y en la transmisión de contenidos.

Desde la perspectiva de las familias el principal objetivo es que sus niños sean felices, el aprendizaje es parte importante (fundamental) de los procesos educativos pues brindan destrezas, habilidades y competencias para la vida. Parecería que se configura un nuevo entendimiento de la escuela que va más del enseñar y aprender, sino que se la mira como garantía de interacción social que se compagina con las formas específicas de ser y estar de la población autista. Por lo mencionado, la escuela y sus procesos de enseñanza y aprendizaje son factores protectores de la niñez autista cuando se conectan con sus necesidades educativas y sus estilos y ritmos de aprendizaje.

Por su parte, la variable interculturalidad y su incidencia en la inclusión de la niñez autista en el sistema educativo, se revisó desde la triangulación entre las fuentes documentales, la observación de las prácticas escolares y comunitarias y los testimonios de los informantes clave. La tabla 5 consolida la información levantada:

Tabla 2.5. Visión del autismo desde la interculturalidad

Dimensión de la interculturalidad	Indicador	Triangulación
Relación consigo mismo	- Búsqueda de equilibrio y bienestar consigo mismo.	- Conductas estereotipadas y repetitivas como mecanismo de equilibrio personal. - Hiper o hipo sensibilidad frente a estímulos específicos. - Respuestas sensorceptivas particulares.
	- Formas alternativas de expresión.	- Ecolalias retardadas. - Repeticiones. - Sonidos guturales - Gestos
	- Formas alternativas de comunicación de afectos.	- Dificultad para interactuar con otros. - Dificultad para comunicar ideas, sentimientos y afectos.
	- Simbolización de la realidad	- Respuestas cognitivas específicas basadas en el pensamiento concreto. - Formas particulares de procesamiento de la información. - Representación simbólica de hechos, fenómenos y sucesos

Dimensión de la interculturalidad	Indicador	Triangulación
Relación con los otros	- Búsqueda de equilibrio y bienestar con los demás.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de personas específicas que generan empatía o que dan respuesta a sus necesidades. Esto no implica mostrar afectos. - Utilización del otro para conseguir objetivos; por ejemplo, tomar un objeto, alcanzar algo que se busca, etc. - Identificación de espacios y personas que generan equilibrio por los colores, tono de voz, formas específicas, formas de interacción, etc.
	- Formas alternativas de comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de formas de comunicación no verbales (señas, sonidos, situaciones específicas). - Identificación de personas que interactúan desde otras formas de comunicarse. - Uso de pictogramas y dibujos. - Conductas modeladas.
	- Formas alternativas de expresión de afectos.	<ul style="list-style-type: none"> - Generación de estrategias para dar a conocer sentimientos, ideas y necesidades. - Muchas veces estas formas de expresión son el llanto, la autoagresión, gritos, etc. - El reto es identificar las causas y significados de esas formas de comunicación y dar respuestas asertivas a estas. - Definir formas de modelación de formas de expresión de afectos.
	- Simbolización de la realidad contextual	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de símbolos concretos que representan situaciones específicas que aparecen en el contexto. - Esos símbolos suelen ser juguetes, objetos, personas. - El contexto modela actitudes, comportamientos y prácticas. El reto es definir qué hechos representan qué simbolizaciones. - Canalización de respuestas simbólicas evitando danos.

Dimensión de la interculturalidad	Indicador	Triangulación
Relación con la naturaleza	- Búsqueda de equilibrio y bienestar con la naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de espacios, sonidos y elementos de la naturaleza que generan bienestar y brindan equilibrio. - Definición de las formas cómo la niñez se relaciona con plantas, animales, árboles, ríos, viento, etc. - Establecimiento de espacios “tranquilizadores”, alejados de los sonidos urbanos.
	- Ambientes libres de contaminación.	- Establecer espacios libres de la contaminación del aire, el agua y el suelo y aquellos que tienen diferentes formas de contaminación bajo el argumento de que espacios saludables permiten un mejor desarrollo y mayor equilibrio en la niñez autista.
	- Alimentación saludable	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el consumo de una dieta balanceada en hidratos de carbono, proteínas y verduras. - Evitar el consumo de comida chatarra o de aquella que contienen elementos químicos que alteran el valor nutritivo de los alimentos y podrían producir reacciones diversas en el organismo. - Promover el uso de agua natural, en lugar de otras bebidas procesadas. - Consumir alimentos de las granjas familiares o aquellos producidos en comunidades sin el uso de químicos. - Regresar a las recetas de los abuelos.
Espiritualidad	- Búsqueda de equilibrio y bienestar con los valores propios.	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la gratitud, la solidaridad, el respeto, la cooperación, como valores positivos y fortalezas de carácter en la interacción con uno mismo y con los demás. - Fortalecimiento de valores comunitarios que implican la vida en comunidad y tienen que ver con la responsabilidad compartida entre familias y con la comunidad en su conjunto. - Aplicar valores propios de la cultura andina.

Dimensión de la interculturalidad	Indicador	Triangulación
	- Ritos y ceremonias.	- Vincular las festividades con el agradecimiento a la naturaleza y a las fases de cosecha y siembra.
	- Práctica de valores.	- Fomentar en lo cotidiano el trabajo colaborativo. - “Agradecer por los alimentos”. - “Pedir la bendición”. - “Saludar” - “Pedir por favor”
	- Trascendencia	- Revalorizar el valor de lo cotidiano. - Revalorizar el valor de la palabra. - Aprender que lo que se hace repercute en los otros. - Saber que el ser y estar nos hace único y diferentes y por tanto valioso/as.

Elaborado por autor

La triangulación realizada permitió cruzar las características del autismo definidas por la literatura científica de corte occidental, especialmente por el Manual Diagnóstico de Enfermedades Psiquiátricas (DSM 5) y por la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE 11), con las miradas de la interculturalidad presentes en la perspectivas y prácticas de líderes y familias auto reconocidas como indígenas. Este ejercicio determinó que los comportamientos, actitudes y prácticas de la niñez autista comprendidas como trastornos o síntomas de una enfermedad pueden ser leídos como parte de la cotidianeidad de la niñez autista y como una forma de encontrar armonía y equilibrio consigo mismo, con los otros, con la naturaleza y con la espiritualidad.

La información analizada coloca al autismo en la ruta de lo cotidiano. Esto facilita la integración social y educativa y coloca la responsabilidad en la creación de condiciones para que esto sea posible en la familia, la escuela y la comunidad descartando toda forma de culpabilización a niñas y niños.

Finalmente, se presentan a continuación las alternativas para la inclusión educativa planteadas desde la interculturalidad e identificadas por el grupo de docentes y directivos, líderes comunitarios y familias de niñas y niños autistas

Entre las estrategias generales destacan las siguientes:

- Identificación comunitaria de niñas y niños con diagnóstico de autismo y de aquellos que podrían presentar autismo. Esta estrategia considera el involucramiento del Ministerio de Salud a través de los promotores comunitarios de salud y del Ministerio de Educación con el apoyo de docentes comunitarios de los sistemas especializado, regular, hispano y bilingüe. Así mismo se busca generar condiciones para el diagnóstico mediante equipos multidisciplinarios que acudan a las comunidades.
- Definición de estrategias de inclusión educativa entre familias, comunidades y escuelas. Se trata de definir pasos y acciones específicas que involucren a todas las familias y comunidades, más allá de aquellas en las que se identifican niños y niñas autistas. En esas estrategias deberán considerarse las particularidades de niñas y niños por género, pertenencia étnica, condición socioeconómica y funcionalidad específica.
- Revisión del modelo educativo, proyecto educativo institucional, proyecto curricular, plan de convivencia y adaptaciones curriculares para enfocarlos desde la atención a todas las diversidades a partir de procesos educativos interculturales e inclusivos. Lo señalado pasa por la identificación de las barreras culturales, metodológicas y normativas que impiden o limitan la inclusión educativa de todas las diversidades.
- Generación de alianzas estratégicas destinadas a fortalecer las capacidades técnicas de los docentes y familias para promover la inclusión educativa de la niñez y adolescencia autista. Ese proceso de formación deberá considerar un modelo de pedagógico de educación intercultural y bilingüe construido desde cosmovisiones andinas y a través de las lógicas de la interculturalidad.
- Desarrollo de procesos de investigación acción participativa destinados a definir alternativas pedagógicas concretadas en estrategias, ambientes y recursos que faciliten la inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes autistas. La investigación acción participativa permitirá generar modelos alternativos y proyectos innovadores para dar respuesta a problemas o necesidades específicos de inclusión educativa de la niñez autista. De ser posible esos modelos serán proyectados a escala.
- Definición de mecanismos locales que generen identidad y pertenencia y eviten la exclusión educativa y social de niñas y niños autistas. De esta forma se plantea rescatar las fiestas de

siembra o cosecha, los colores, los sabores, las formas, la música, las leyendas locales como parte de la construcción personal y social de la niñez autista y del conjunto de niños y niñas que interactúan en los espacios locales y escolares.

- Vinculación permanente de las familias y de la comunidad en las decisiones escolares buscando siempre procesos educativos de calidad y pertinentes a la realidad y necesidades de todos los niños y niñas.

Entre las estrategias específicas que facilitarían la inclusión educativa en los espacios locales pueden mencionarse las siguientes:

- Generación de ambientes escolares inclusivos en colores, iluminación, circulación de aire, materiales para el trabajo de la diversidad de niñas y niños.
- Aplicación de estrategias basadas en la tutoría entre pares, el trabajo colaborativo y el trabajo cooperativo entre el conjunto de niñas, niños y adolescentes.
- Uso de símbolos gráficos y pictogramas que faciliten la expresión y comunicación.
- Identificación de estilos y ritmos de aprendizaje.
- Definición de fortalezas para trabajar y potenciar las mismas como entrada al abordaje de debilidades o limitaciones.
- Presentación de múltiples estrategias para el desarrollo de un mismo tema o contenido.
- Abordaje de los procesos de aprendizaje a partir del uso de múltiples recursos adaptables a las diferencias encontradas en el aula.
- Visibilizar los elementos que motiven a niñas y niños y despierten su interés.
- Eliminar todas las formas de discriminación o exclusión por género, etnia, condición socioeconómica o funcionalidad.
- Definir objetivos y destrezas relacionadas con lo cognitivo, afectivo y social para trabajar desde la integralidad de niñas y niños.
- Promoción de la interacción con el otro, con los contextos y con la espiritualidad.

Conclusiones

El acercamiento y las reflexiones que se comparten tuvieron como pregunta directriz establecer ¿cómo la interculturalidad y sus prácticas relacionales facilitan la inclusión de niñas y adolescentes autistas en los sistemas educativos? Para ello se tomó como estudio de caso un centro de educación especializada ubicada en el cantón Guaranda y su incidencia en los contextos urbanos y rurales en los que se circunscribe. La escuela y su contexto se caracterizan por la presencia de poblaciones indígenas y mestizas que conviven entre relaciones de acuerdos y conflictos, de acercamientos y distanciamientos, de inclusión y de exclusión; en definitiva, de interacción entre el pensamiento occidental y la cosmovisión de la cultura andina.

Así mismo la premisa fundamental fue entender al autismo como formas específicas de ser, estar y actuar que se reflejan en la convivencia con uno mismo, con el otro, con la naturaleza y con la espiritualidad. Esa propuesta se aleja de la mirada del autismo como enfermedad y se sitúa en una perspectiva social que se aborda a partir de los sucesos cotidianos y de lo simple de la vida diaria.

Esa pregunta central se concretó a través de tres preguntas particulares. La primera de ellas pretendía dar respuesta a cómo la inclusión educativa de la niñez autista se facilita a través de respuestas interculturales. Al respecto se determinó que la interculturalidad, entendida como proyecto político y como formas propias de organización de la vida y de la cotidianidad, posibilitan el diálogo con el otro en igualdad de condiciones. Por lo mencionado se instala como alternativa de inclusión social y educativa de niños, niñas y adolescentes autistas.

Se plantea una mirada crítica de la interculturalidad que cuestiona la interculturalidad funcional que promueve la inclusión sin cuestionar los mecanismos y estructuras que generan desigualdad y reproducen relaciones de poder inequitativas. La mirada crítica y decolonial de la educación intercultural y bilingüe constituye, desde lo pedagógico y didáctico, un sistema de organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje que aporta a eliminar las barreras metodológicas y estratégicas que limitan una educación de calidad donde todas las diversidades tengan voz propia.

De acuerdo con lo señalado la construcción de miradas integrales y holísticas de la niñez autista van de la mano con miradas decoloniales y críticas de la interculturalidad que reivindican otras formas de ser, estar, vivir y convivir equitativas y solidarias. De esta forma, la interculturalidad se configura como herramienta pedagógica de una nueva epistemología que se halla presente también en la educación intercultural (Quijano 2000, Albán 2008, Walsh 2009).

En la misma línea, las prácticas culturales basadas en la solidaridad, la complementariedad, la responsabilidad compartida por el bienestar de todos los miembros de una comunidad y el entendimiento integral y holístico de los seres humanos determina elementos socio culturales en la organización de las familias y comunidades que acogen el desarrollo integral de todas las diversidades. Esas lógicas brindan argumentos de diálogo y prácticas que facilitan la interacción con las lógicas occidentales de entendimiento y construcción de la realidad en igualdad de condiciones.

Las políticas públicas en autismo están ausentes en los espacios locales. Las miradas occidentales de enfermedad son predominantes y no existe un enfoque de género o interculturalidad, son las familias las que dan esos enfoques desde su cotidianeidad. La mirada clínica del autismo como patología, trastorno o enfermedad está presente en los actores clave de los espacios locales. En comunidades y territorios con alta presencia tanto de población indígena como mestiza, se evidencian tensiones y conflictos que oscilan entre la discriminación y etiquetamiento a la población autista hasta muestras de empatía y solidaridad.

La mirada de la inclusión educativa se halla ausente en el lenguaje y accionar docente. Puede aparecer como discurso (con brechas) pero no como acciones concretas de eliminación de barreras metodológicas y estratégicas que permitan una educación de calidad para todas las diversidades. A lo dicho se suma la falta de preparación docente en la aplicación de estrategias inclusivas o de modelos como la educación multinivel o el diseño universal de aprendizajes.

La segunda pregunta que guio este trabajo se refirió a de qué manera las miradas de la interculturalidad crítica permiten replantear el entendimiento del autismo. Esta entrada permitió entender nuevas formas de interacción cotidiana con personas autistas alejadas de la mirada de exclusión, sobreprotección o enfermedad. En esta línea este trabajo pone en evidencia que las actitudes, comportamientos y prácticas de la niñez y adolescencia autista buscan alcanzar el equilibrio consigo mismos y con los otros. Esa búsqueda incesante de equilibrio constituye una forma permanente de lograr bienestar.

La mirada occidental entendió esas formas particulares de ser, estar y actuar como elementos del trastorno del espectro autista manifestados en la comunicación, la relación social y el procesamiento cognitivo; por tanto, requieren ser canalizadas, eliminadas o modificadas buscando comportamientos normales. Las miradas de la interculturalidad reivindican las

conductas estereotipadas, las ecolalias o las respuestas sensoriales particulares como formas individuales y válidas de búsqueda de equilibrio.

Del mismo modo, la interacción con la naturaleza y la espiritualidad se explican desde las visiones interculturales y su correlato en las cosmovisiones andinas como constitutivos de la integralidad y de la relación holística de las personas. Lo mencionada determina otras formas alternativas de cuidado de la naturaleza y de relación con esta desde el respeto y el manejo equilibrado de los ecosistemas y de los elementos tierra, agua y aire. La niñez autista es mirada también desde su espiritualidad o (en lenguaje occidental, desde los valores) esto y el equilibrio con la naturaleza otorgan contextos alternativos al ser y estar y los vuelven trascendentales.

Por lo mencionado las miradas interculturales del autismo otorgan nuevos marcos conceptuales y prácticos para su entendimiento. Esto implica la participación de las personas autistas en la toma de decisiones y dejan claro que cualquier acción positiva que se genere conlleva el involucramiento del conjunto de niñas, niños y adolescentes desde su género particular, su condición socio económica, su etnia y su funcionalidad. Esta visión será determinante para construir nuevas alternativas de políticas educativas, metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje y culturas educativas inclusivas.

Lo descrito en los párrafos anteriores determina repensar la teoría del autismo y sus formas de abordaje desde las perspectivas de la neurodiversidad y de la interculturalidad. Esto lleva a generar otros instrumentos de diagnóstico e intervención pensados desde formas epistemológicas y ontológicas alternativas.

La tercera pregunta específica se refería a la identificación de estrategias generales y particulares que posibilitarán la inclusión escolar y social de niñas, niños y adolescentes desde los elementos de la cosmovisión propias de sus contextos interculturales de desarrollo. Para ello se trabajo con los grupos seleccionados desde la técnica de lluvia de ideas. La propuesta básica fue revisar las barreras encontradas en la primera sesión de trabajo y sincretizarlas con las lógicas del entendimiento intercultural del autismo; desde esas lógicas se pidió pensar en estrategias aplicables.

La inclusión educativa y social de la niñez autista en los espacios regulares pasa por el cambio de paradigmas y enfoques de la educación y del autismo, en primer lugar, por parte de docentes y autoridades educativas. Seguidamente tiene que ver con institucionalizar el trabajo conjunto entre

escuelas, familias y comunidades; esto pasa por reposicionar a la escuela como un elemento clave de la comunidad y aclarar su rol de respuesta a las necesidades y problemas específicos de niñas, niños y adolescentes en sus contextos familiares y sociales particulares.

Un aspecto clave constituye el fortalecimiento de competencias de los equipos docentes en educación inclusiva concretada en miradas críticas y descolonizadoras de la interculturalidad. Es decir, no basta construir procesos de inclusión educativa para niñas, niños y adolescentes autistas sino se aborda sus planes de vida y el desarrollo de su identidad y pertenencia en los espacios donde se desarrollan. Entonces, la inclusión pasa de un proceso funcional y un buen propósito sustentado en los derechos humanos, a una propuesta emancipadora que construya una noción alternativa de persona, familia y comunidad. Se trata de subvertir el pensamiento y la práctica docente en el contexto de una sociedad equitativa.

Con lo señalado se alcanzó el objetivo general destinado a formular alternativas de inclusión educativa desde la interculturalidad. Este aspecto otorga originalidad e innovación a las alternativas que se proponen.

Se recomienda que en futuras investigaciones se operativicen los principios de la cosmovisión andina en el macro, meso y micro currículo educativo. Así mismo se considera importante pensar en programas integrales de desarrollo afectivo, cognitivo y social basados en lógicas de la neurodiversidad. Lo propuesto llevará a compaginar las propuestas de la neurodiversidad con las visiones interculturales concretadas en la cosmovisión andina generando teoría y práctica educativa alternativa para el desarrollo integral y holístico de la persona autista.

Los campos de autismo, interculturalidad y neurodiversidad requieren mayores investigaciones y profundización en la generación de teorías y prácticas enmarcadas en la visión social. Así mismo un reto fundamental es la vinculación dialéctica de las tres macro categorías destinadas a la construcción del pensamiento andino del sur.

El abordaje del autismo desde un enfoque biomédico responde a las miradas colonizadoras de la ciencia, de los cuerpos, de los pensamientos y saberes que imponen formas únicas de atención y abordaje y que derivan en negocio desde las lógicas capitalistas de acumulación.

Entre las poblaciones más excluidas y también con mayores grados de invisibilización se encuentran las niñas, niños y adolescentes autistas. Esto se debe al escaso conocimiento del autismo por parte de la sociedad en general y por el manejo disperso de su etiología y sus

características en cuanto a su diagnóstico, tratamiento y evaluación. Esa misma realidad se refleja en el acceso al sistema educativo, donde las barreras para su inclusión son fuertes y tienen que ver con las cultura y actitudes de pares y docentes; con las estrategias metodológicas y la organización de procesos de enseñanza y aprendizaje; y con aspectos normativos y de política educativa reflejada en el macro, meso y micro currículo.

Las entradas biomédicas de abordaje del autismo constituyen un factor principal para la exclusión social y educativa de la niñez autista. Por ello es necesario posicionar nuevos enfoques del autismo que se relacionen con miradas sociales que posibiliten generar estrategias de inclusión y desbaratar mitos sobre sus características y posibilidades. Esto pasa por construir un marco referencial que explique el autismo desde lo neuro diverso y posibilite entradas socioeducativas basadas en la inclusión.

Por otra parte, el análisis del autismo en sociedades interculturalidades y diversas constituye un reto y una oportunidad. Reto en cuanto a mirar la interculturalidad desde el conjunto de diversidades presentes en niñas y niños, esto es aquellas referidas a género, pertenencia étnica, condición socio económica y funcionalidades específicas. Oportunidad en cuanto a apostar por la educación intercultural como procesos de educación inclusiva que buscan el bienestar del conjunto de los estudiantes y su desarrollo integral desde lo cognitivo, afectivo y social respetando las formas específicas de ser, estar y actuar en el mundo y su realidad que caracterizan la realidad autista.

La interculturalidad deviene en una mirada epistemológica y en compromiso ético y político para abordar las diferencias y sustituir relaciones inequitativas de poder por otras basadas en la participación y en el diálogo de saberes. Deriva en un mecanismo dialéctico de transformación de la realidad y descolonización de cuerpos, pensamientos, sentires y saberes. Así el abordaje del autismo desde la interculturalidad complementa en los social los abordajes psicoeducativos del autismo planteados desde la neurodiversidad.

La inclusión educativa a partir de las barreras culturales, políticas y operativas conlleva avanzar en formas alternativas de organización del sistema escolar a partir de un paradigma socio crítico de la realidad, de la participación y de la autonomía.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, Mel, Tony Booth, y Alan Dyson. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Albán, Adolfo. 2008. “¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia”. En: Grueso Bonilla, A. y Villa W. (eds.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Pedagógica Nacional.
- Almeida, Ileana. 2009. “Pedagogía e Interculturalidad”. En *Interculturalidad, reflexiones desde la práctica*, editado por Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe (EIBAMAZ). Convenio de Cooperación entre el Gobierno de Finlandia y Unicef.
- Alves, Jaime; Vicenta Moreno y Brenda Ramos. 2014 “*Notas preliminares para un análisis interseccional de la violencia en el distrito de Aguablanca (Cali-Colombia)*”. Colombia. Universidad Icesi, Centro de Estudios Interdisciplinarios Jurídicos, Sociales y Humanistas (CIES). Serie documentos de trabajo No 5.
- Anda Basabe, Susana, y Patricio Trujillo. 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*. Vol.8, 1: 31 – 56. FLACSO Sede Ecuador. ISSN 1390-9193.
- Armstrong, Thomas. 2012. *El poder de la neurodiversidad. Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. Barcelona: Espasa Libros. Documento en PDF.
- Arroyo, Adriana. 2016. “Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas”. En *Educación e Interculturalidad desde el Sur: Contextos, Experiencias y Voces* editado por: Daniel Llanos Erazo, María Verónica Di Caudo, María Camila Ospina Alvarado. Quito: Editorial Abya Yala.
- Asamblea Nacional. 2008. “*Constitución de la República del Ecuador*”. Quito: Asamblea Nacional.
- Asamblea Nacional. 2011. “*Ley Orgánica de Educación Intercultural*”. Quito: Asamblea Nacional.
- Asamblea Nacional. 2014. “*Código de la Niñez y Adolescencia*”. Quito: Asamblea Nacional.
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría. 2014. “*Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*”. Quinta edición. Madrid: Editorial Médica Panamericana. ISBN 978-8-4983-5810-0.
- Ayala Mora, Enrique. 2017. “*Ecuador, Patria de Todos*”. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Bisqueria, Rafael (coord). 2019. “*Metodología de la investigación educativa*”. Sexta edición. Madrid: Editorial la Muralla.
- Díaz, Elena, e Ivonne Andrade. 2015. “El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador”. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 17, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 163-181 Universidad Intercontinental Distrito Federal, México.
- Díaz, Elena, Silvia Andrade, y Julia Carófiles. 2015. “*Situación de la inclusión educativa de niños y jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA), en las instituciones educativas de las ciudades de Santo Domingo y Manta durante el año lectivo 2013-2014*”. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Tesis de grado.
- De Sousa Santos, Buenaventura. (2017). *Justicia entre saberes. Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio*. Madrid, España: Morata.

- De Sousa Santos, Buenaventura. (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Madrid, España: Trotta.
- Cascio, Ariel. 2015. "Cross cultural autism studies, neurodiversity, and conceptualizations of autism". *Cult Med Psychiatry*, 39, 207-212.
- Castañares, Clara, Luis Bagatolli, y Guillermo. Folguera. 2021. "Análisis filosófico sobre la concepción neurocientífica de los rasgos autistas: aportes desde el normativismo vital de Georges Canguilhem". *Salud Colectiva*, 17, e3809 doi: <https://dx.doi.org/10.18294/sc.2021.3809>
- Celis, Gustavo y Marta Ochoa. 2022. "Trastorno del Espectro Autista (TEA)". *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*. 65 (1): 7-20. doi: 10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). 2015. "National health interview survey". *Natl Health Stat Report*. (87):1-20.
- Cuevas Marín, Pilar. 2013. "Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial". En: C. Walsh, *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Serie Pensamiento decolonial. Quito: Abya-Yala.
- Chamak, Brigitte. (2008) Autism and social movements: French parents' associations and international autistic individuals' organisations. *Sociology of Health y Illness* Vol. 30, Nº 1, 76–96.
- Chapman, Robert. 2020. "Defining neurodiversity for research and practice". *Neurodiversity Studies: A new critical paradigm*, editado por Hanna Bertilsdotter-Rosqvist, Anna Stenning, and Nick Chown, 218– 220. London: Routledge.
- Colorado, Rodrigo. 2019. "Transformaciones socioculturales generadas por la convivencia con niños, adolescentes y jóvenes con Trastorno de Espectro Autista". *Revista de Museología KOOT*. 9 (10): 71-90. DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/koot.v0i10.6701>.
- Cruz, Miguel. 2018. "Cosmovisión andina e interculturalidad: una mirada al desarrollo sostenible desde el *Sumak Kausay*". *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 5, pp. 119-132.
- De Vries, Marieke, Sabrina Cader, Lucy Colleer, Eleonore Batteux, Meryem Betul Yasdiman, Yih Jiun Tan, and Elizabeth Sheppard. 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. 2013. "Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 11, no. 2 (2013):99-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>.
- Estermann, Josef. 2014. "Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural". *Polis Revista de la Universidad Bolivariana*, 38 (septiembre): 347-368.
- Fein, Elizabeth. 2018. "Autism as a Mode of Engagement". *Autism in Translation An Intercultural Conversation on Autism Spectrum Conditions*. Editado por Elizabeth Fein y Clarise Ríos. London: Palgrave Macmillan. 129-153. DOI: 10.1007/978-3-319-93293-4_6.
- Fein, Elizabeth & Clarice Ríos. 2018. *Autism in Translation An Intercultural Conversation on Autism Spectrum Conditions*. London: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-3-319-93293-4.
- Government Statistical Service. 2014. Autism spectrum disorder. *Adult Psychiatric Morbidity Survey Health and Social Care Information Centre*. Uk. Disponible en: <http://content.digital.nhs.uk/catalogue/PUB21748/apms-2014-autism.pdf>

- Gobierno Islas Canarias. 2021. “Trastorno del Espectro Autista -TEA-“. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Disponible en: https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/alumnado_nee/trastornos_generalizados_desarrollo/
- Gobierno Vasco. 2020. “*Educación inclusiva y respuesta a la diversidad*”. Departamento de Educación. Recuperado de: <https://www.euskadi.eus/educacion-inclusiva-atencion-diversidad/web01-a3hinklu/es/#:~:text=La%20escuela%20inclusiva%20es%20aquella,para%20todos%20y%20para%20todas.>
- Goycolea, Walter. 2021. Políticas y tratamientos del autismo. *Revista de Psicología*, 20(1), 130–149. doi: 10.24215/2422572Xe046
- Gutiérrez Gonzáles, Angélica. 2019. “*El autismo y sus metáforas: una aproximación antropológica*”. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide.
- Grinker, Roy, Tamara Daley, David Mandell, 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 Sampieri, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista. 2014. “*Metodología de la investigación*”. Sexta Edición. México D.F. Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). 2022. “*Proyecciones poblacionales*”. Disponible en <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/proyecciones-poblacionales/>
- Kowii, Ariruma. 2011. “Diversidad e interculturalidad”. *Interculturalidad y diversidad* editado por Ariruma Kowwi. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- López Chávez, Catalina. 2018. *Percepciones y conocimientos acerca del espectro autista en población indígena de la provincia de Chimborazo*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. 67 p.
- López Chávez, Catalina. 2019. “*Estudio comparativo de las concepciones acerca del autismo, desde la perspectiva de las neurociencias y la neurodiversidad*”. Universidad Andina Simón Bolívar. Comité de investigaciones. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7981/1/PI-2019-26-Lopez-Estudio.pdf>.
- López Chávez, Catalina. 2021. *La persona autista. Un análisis desde los principios andinos de la reciprocidad y complementariedad*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora.
- López Chávez, Catalina; María Larrea Castelo, Jaime Breilh e Ylonka Tillería. 2020. “La determinación social del autismo en población infantil ecuatoriana”. *Revista Ciencias de la Salud*.18 (1): 1-27. doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.8993>.
- López Melero, M. (2011). “Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones”. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Luna, Milton y Alfredo Astorga. (2011). “Educación 1950-2010 Reformas inconclusas, nudos recurrentes, nuevos desafíos”. *Estado del País. Informe cero: 1950-2010*, editado por Otto Zambrano. Activa. ISBN: 978-9942-03-589-9.
- Málaga, Ignacio, Raquel Blanco Lago, Antonio Hedrera-Fernández, Nelly Álvarez-Álvarez, Virginia Ainhoa Oreña-Ansonera, Mónica Baeza-Velasco. 2019. “Prevalencia de los trastornos del espectro autista en niños en Estados Unidos, Europa y España: coincidencias y discrepancias”. *Medicina* (Buenos Aires). 79 (1): 4-9.
- Mignolo, Walter. (2007). “*La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*”. Barcelona: Gedisa.

- Montagut, Maite, Rosa Mas, María Fernández y Gemma Pastor. 2018. "Influencia del sesgo de género en el diagnóstico de trastorno de espectro autista: una revisión". *Escritos de Psicología*. 11(1): 42-54. <https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2018.2804>.
- Moya, Ruth. 1998. "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación: Educación, Lenguas, Culturas*. 17.
- Ministerio de Educación. 2016. "Currículo por Niveles Educativos".
- Ministerio de Educación, Fe y Alegría, Organización de Estados Iberoamericanos. 2018. "Modelo nacional de gestión y atención para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad de las instituciones de educación especializadas".
- Ministerio de Salud Pública. 2012. "Modelo de Atención Integral de la Salud, Familiar, Comunitario e Intercultural".
- Ministerio de Salud Pública. 2017. "Ministerio de Salud Pública del Ecuador. Trastornos del Espectro Autista en niños y adolescentes: detección, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y seguimiento". Quito: Ministerio de Salud Pública, Dirección Nacional de Normatización.
- Muñoz Bernard, Carmen. 1999. "Enfermedad, daño e ideología. Antropología médica de los Renacientes de Pindilig". Quito: Abya Yala.
- 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>.
- Olmedo, Moisés. 2020. "El autismo en México". *Tramas*. 54: 79-107.
- Organización de las Naciones Unidas. 1948. "Convención de Derechos Humanos". ONU: New York.
- Organización de las Naciones Unidas. 2006. "Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad". ONU: New York.
- Organización de las Naciones Unidas. 2015. "Objetivos de Desarrollo Sostenible". ONU: New York.
- Organización Mundial de la Salud. 2013. "Medidas integrales y coordinadas para gestionar los trastornos del espectro autista". OMS: Ginebra.
- Organización Mundial de la Salud. 2022. "Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE)". 11ª edición. Ginebra: OMS.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). 2022. "Autismo: datos y cifras". Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>.
- Parlamento Europeo. 1996. "Carta de Derechos de las Personas con Autismo". Parlamento Europeo: Bruselas.
- Parra, Carlos. 2008. "Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos". *Revista ISEES*, 8:73-84.
- Patton, Michael. 2002. "Qualitative research and evaluation methods". 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Pérez Serrano, Gloria. 2004. "Investigación cualitativa. Retos e interrogantes". Métodos, Madrid, España: La Muralla
- Quijano, Anibal. 2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rangel, Anxia. 2016. "Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente". *Telos*, vol. 19 (1): 81-98. Universidad Privada

Dr. Rafael Belloso Chacín, Venezuela Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99356728016>.

- Raymond, Heather. 1995. “*Inclusive Education Stories and Strategies for success*”. JPDAS Center.
- Robellón, Manuel. 2015. “*Autismo: Inclusión e Intervención Educativa*”. Universidad de Navarra. Facultad de Educación y Psicología. Tesis de grado.
- Sáez, Rafael. 2006. La educación intercultural. *Revista de Educación*. Madrid: Universidad Complutense.
- Sánchez, Héctor, e Inés Gil. 2015. “*Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación: consideraciones epistemológicas*”. *Diálogo Andino*, Arica. 47: 143-149. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812015000200015&lng=es&nrm=iso>
- Scheper-Hugues, 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*. Barcelona, Paidós: 267-299.
- Stake, Robert. 1998. *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (2017). “*Guía para asegurar la inclusión y la calidad en la educación*”. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Educación 2030.
- Tick, Beata, Emma Colvert, y Fiona McEwen, Catherine Stewart, Emma Woodhouse, Nicola Gillan, Victoria Hallett, Stephanie Lietz, Tracy Garnett, Emily Simonoff, Angelica Ronald, Patrick Bolton, Francesca Happé, Frühling Rijdsdijk. 2016. “Autism spectrum disorders and other mental health problems: exploring etiological overlaps and phenotypic causal associations”. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*; 55: 106-13.
- Vásquez, Piedad. 2009. “Diálogo Intercultural”. En *Interculturalidad, reflexiones desde la práctica*. Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe (EIBAMAZ). Convenio de Cooperación entre el Gobierno de Finlandia y Unicef.
- Walsh, Catherine. 2002. “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”. En *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, editado por Norma Fuller, 115-142. Lima: Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú.
- 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. 2010. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz, Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.
- Walsh, Catherine. 2017. “Hacia una interculturalidad epistémica”. *Cuadernos latinoamericanos*. 29 (1): 1-10.
- Yáñez, Carolina, Elgueta Maira, Macarena Brito, Marcelo Crockett, Ledia Troncoso, Claudia López, y Mónica Troncoso. 2021. “Estimación de la prevalencia de trastorno del Espectro Autista en población urbana chilena”. *Andes pediátrica*, 92(4), 519-525. <https://dx.doi.org/10.32641/andespediatr.v92i4.2503>