

Ensayo

La hegemonía en la construcción del saber autista

Hegemony in the Construction of Autistic Knowledge

Kevin Riquelme Jara^{1*}

¹ Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile

***Autor de Correspondencia:** kev.r.jara@gmail.com

CITACIÓN

Riquelme Jara, K. (2025). La hegemonía en la construcción del saber autista. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 3(2), 1-9. <https://ried.website/nuevo/index.php/ried/article/view/art85>

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 12 de Agosto, 2025
Aceptado: 23 de Septiembre, 2025
Publicado: 16 de Octubre, 2025

DERECHOS DE AUTOR



Los autores conservan sus derechos de autor. La Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED) publica los trabajos bajo la licencia Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0).

Resumen. En este ensayo se desarrolla una crítica epistemológica a la construcción del conocimiento sobre el autismo desde las concepciones hegemónicas occidentales. A partir de una revisión de antecedentes científicos y normativos, se argumenta que los saberes propios de las personas autistas han sido históricamente invisibilizados por un saber monocultural sustentado en la racionalidad colonizadora. Frente a esta realidad, se plantea la necesidad de una descolonización epistemológica, en consonancia con la propuesta de la epistemología del Sur desarrollada por Boaventura de Sousa Santos (2010). Asimismo, se proponen ejes de acción decolonial orientados a resignificar narrativas, transformar prácticas profesionales e impulsar investigaciones culturalmente situadas. Finalmente, se destaca la relevancia de construir marcos alternativos de conocimiento sobre el autismo, situados en contextos diversos, locales y colectivos, que reconozcan la legitimidad de otros modos de conocer y habitar el mundo.

Palabras clave: Autismo, neurodiversidad, Epistemología del Sur, descolonización del saber, inclusión educativa

Abstract. This essay develops an epistemological critique of the construction of knowledge about autism from hegemonic Western conceptions. Based on a review of scientific and normative sources, it argues that the situated knowledge of autistic individuals has been historically rendered invisible by a monocultural framework sustained by colonial rationality. In light of this, the essay calls for an epistemological decolonization aligned with the proposal of the *Epistemologies of the South* developed by Boaventura de Sousa Santos (2010). Likewise, it proposes decolonial axes of action aimed at re-signifying narratives, transforming professional practices, and promoting culturally situated research. Finally, it highlights the relevance of building alternative frameworks of knowledge about autism, grounded in diverse, local, and collective contexts that acknowledge the legitimacy of other ways of knowing and inhabiting the world.

Keywords: Autism, neurodiversity, epistemologies of the South, decolonization of knowledge, educational inclusion.

1. Introducción

El conocimiento sobre el autismo surge en el siglo XIX (Nadesan, 2005), cuando el psiquiatra alemán Gustav Aschaffenburg clasificó esta condición como una forma de psicosis esquizofrénica. Posteriormente, la neuropsiquiatra Grunya Sukhareva profundizó en el concepto de autismo en un artículo sobre el curso de la esquizofrenia en la infancia (Herrera-Del Águila, 2021). En dicho trabajo ya se delineaban algunas características propias del autismo que aún se reconocen en la actualidad, como la falta de interacción social, los intereses exclusivos y las sensibilidades frente a sonidos y aromas (Arboleda Sánchez et al., 2024).

Desde un enfoque clínico y neurológico, los estudios científicos y académicos sobre el autismo han centrado su atención en aspectos relacionados con el diagnóstico y la etiología del espectro autista (Burns et al., 2023). Este hecho evidencia la necesidad de comprender y explicar los saberes que subyacen al fenómeno del autismo, pues su abordaje ha estado históricamente determinado por una visión científicista, hegemónica y monocultural (Wallerstein, 2004). De acuerdo con Dinishak (2021), la producción de conocimiento sobre el autismo ha generado distintos modelos de saberes. Estos modelos reconocen parcialmente la

participación de personas autistas, aunque mantienen estructuras interpretativas hegemónicas que reducen la validez de sus aportaciones. En esta línea, los modelos de saberes autistas pueden entenderse como aquellos marcos epistemológicos basados en la experiencia de sujetos autistas; sin embargo, su consolidación se ve obstaculizada por formas de marginación hermenéutica que sofocan y restringen el reconocimiento de dichas perspectivas. Este ensayo tiene por objetivo problematizar los modelos de saberes autistas al visualizar el autismo como un saber colonizado por el conocimiento científico (Quijano, 1992; Olivé, 2009).

En los últimos treinta años, según Yáñez et al. (2021), los estudiantes con diagnóstico del espectro autista han aumentado exponencialmente. Según la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization [WHO], 2023), se estima que alrededor de uno de cada cien niños presenta autismo. De acuerdo con la WHO (2023), la prevalencia varía según cada país y método de estudio. Como consecuencia, ha aumentado su presencia en aulas regulares. No obstante, esto no ha sido completamente explorado, lo que evidencia un desarrollo limitado de la investigación educativa sobre esta temática (Castro & Rodríguez, 2025). En el contexto latinoamericano, este hecho representa una oportunidad para profundizar y realizar mayores esfuerzos en comprender los fenómenos que afectan al alumnado autista, especialmente en su inclusión en el contexto escolar, el acompañamiento socioemocional, el acoso escolar y el rol de la familia como red de apoyo (González de Rivera Romero et al., 2022).

Lo anterior demuestra cómo la construcción de conocimiento sobre el autismo se ha subordinado a las perspectivas de la ciencia moderna hegemónica, caracterizada por su colonialidad e ideologización (Wallerstein, 2004). Desde la perspectiva de Santos (2010), este hecho puede entenderse a través del concepto de *pensamiento abismal*, dado que el conocimiento sobre el autismo ha sido delimitado por un marco epistemológico instaurado por la ciencia moderna occidental, que opera como modelo colonizador en el Sur global. Desde el enfoque de la epistemología del Sur, se observa que el paradigma de la ciencia moderna impone una visión y un sistema en los que el autismo es concebido como un trastorno, y sus características son interpretadas como patologías o síntomas de una enfermedad. En esta lógica, las nociones provenientes del Norte global se imponen sin considerar las singularidades contextuales y culturales de las comunidades (Santos, 2010).

Con el objetivo de fundamentar esta propuesta, se realizó una revisión de antecedentes históricos y normativos que han contribuido a la construcción del conocimiento actual sobre el autismo y sus concepciones vigentes. Esta contextualización crítica proporciona una base teórica para el análisis del conocimiento autista desde la perspectiva de la epistemología del Sur, inspirada en los planteamientos de Santos (2009).

2. Marco de antecedentes

Durante el año 1943 se publicó un artículo de Leo Kanner, quien postuló las características del autismo infantil, tales como la dificultad en la adquisición del lenguaje verbal y la inamovilidad del comportamiento. Además, sugirió posibles causas para el autismo, las cuales lo abordaban principalmente como una enfermedad o condición biomédica. Estas explicaciones generalmente tendían a responsabilizar y atribuir la etiología del autismo a factores psicológicos maternos (Artigas-Pallares & Paula, 2012; López et al., 2010).

En 1944, Hans Asperger describió lo que se conocería como el síndrome de Asperger, diferenciándolo del autismo infantil propuesto por Kanner (Nahmod, 2016). En su trabajo, Asperger se distanció de las concepciones previas al postular un síndrome semejante, pero sin retraso en el desarrollo cognitivo ni en la adquisición del lenguaje. A pesar de estas diferencias, tanto Asperger como Kanner fueron considerados los principales propulsores del conocimiento sobre el autismo (Herrera-Del Águila, 2021). Esta narrativa invisibilizó la contribución realizada por Grunya Sukhareva (Pozzi, dos Santos Riesgo & Junior, 2024), cuya descripción temprana del autismo se relaciona estrechamente con las concepciones actuales sobre esta condición.

En 1979, la psiquiatra Lorna Wing y la doctora Judith Gould realizaron investigaciones que identificaron la tríada de dificultades preexistentes en el autismo (Garrafé de Lara, 2012): la comunicación, la interacción social y la imaginación (Artigas-Pallares & Paula, 2012). Estos

aportes facilitaron la inclusión del término *trastorno autista* en la tercera edición del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-III) (Grosso, 2021).

A finales de la década de 1980 surgieron diversos movimientos de visibilización autista, liderados por personas pertenecientes a la misma comunidad (Artigas-Pallares & Paula, 2012). Este hecho marcó el inicio de un cambio en el enfoque de la investigación sobre el autismo, especialmente en su conceptualización y comprensión. En esta línea, en 2013 se publicó la quinta edición del DSM, en la que se eliminó el diagnóstico diferenciado de síndrome de Asperger y se estableció la categoría de *trastorno del espectro autista*, basada en la tríada diagnóstica propuesta por Wing y Gould (de Lara, 2012).

En cuanto a la documentación normativa, en el contexto chileno, durante el año 2008 se ratificó la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Este acuerdo internacional establece lineamientos transversales orientados a promover la inclusión de las personas en situación de discapacidad en los diversos ámbitos de los países firmantes (Parra-Dussan, 2010). Dentro del tratado, se reconoce a las personas autistas como parte de la diversidad humana y como sujetos de derecho. Aunque este reconocimiento representa un avance en términos de dignidad y derechos, sitúa el autismo dentro de un marco epistemológico limitado, configurado desde una perspectiva propia del Norte global. Esta concepción del autismo tiende a estandarizarse a nivel mundial, sin integrar las experiencias de las personas autistas en contextos locales. En consecuencia, se asumen saberes hegemónicos de origen occidental, sin reconocer una construcción epistemológica situada y propia del Sur local.

En 2010 se dictó el Decreto Supremo N.º 170, “*Establece normas para alumnos con necesidades educativas especiales*”, que por primera vez incorporó en el contexto chileno normas directas y exclusivas en cuanto al autismo (Peña, 2013). En este documento se define el concepto de autismo como un trastorno, señalando que es una alteración cualitativa de las capacidades referidas a lo social, lo comunicativo y la flexibilidad mental, según la etapa de desarrollo o la edad del sujeto (Toledo et al., 2020). Posteriormente, en 2023 se promulgó la Ley 21.545, considerada la más significativa en relación con la literatura normativa sobre autismo en Chile (Irrázaval, 2023). Esta ley surge como respuesta a la urgencia de atención e inclusión de personas autistas en la sociedad (Tomé, 2025). Su objetivo es eliminar toda forma de discriminación hacia las personas autistas mediante la promoción de un abordaje integral en los ámbitos social, educativo y de la salud, y resguardar la igualdad de oportunidades para niños, niñas, adolescentes y personas adultas autistas.

De acuerdo con la revisión de antecedentes teóricos, científicos y normativos realizada, la construcción de una concepción sobre el autismo ha sido un proceso prolongado, en el cual el conocimiento se ha originado desde un paradigma científico occidental (Arboleda, 2024). En consecuencia, el autismo se caracteriza genéricamente como una condición asociada a dificultades de comunicación, déficits sociales y comportamientos e intereses restringidos y repetitivos. Esta caracterización se basa en un enfoque médico y clínico (Demellenne & Sánchez Bobadilla, 2023), lo que excluye el entorno, las relaciones sociales, el contexto físico-territorial y la cultura del ser humano, elementos fundamentales para desarrollar una comprensión integral del autismo.

En esta línea, la investigación académica tiende a reproducir las concepciones hegemónicas occidentales, ya que se centra en los aspectos destacados exclusivamente desde el enfoque médico-clínico. Esta perspectiva investigativa promueve una visión patologizante del autismo, enfocándose en la mitigación de comportamientos considerados disruptivos en comparación con una norma no autista (Kapp, 2020). En consecuencia, la investigación académica ha consolidado una epistemología que invisibiliza la diversidad de experiencias autistas y limita la posibilidad de construir saberes culturalmente pertinentes, socialmente integrales y situados en lo local y comunitario. De este modo, la literatura científica y normativa sobre el autismo evidencia que la construcción de un conocimiento autista desde un saber propio, comunitario, contextualizado y local ha sido escasa (Saldivia et al., 2018). La Epistemología del Sur, propuesta por Santos (2009), ofrece una nueva perspectiva para abordar esta problemática, al fundamentar que esta realidad es producto de la invisibilización del saber autista desde su contexto local y cultural.

Según Santos (2010), la Epistemología del Sur es una perspectiva que construye y explora conocimientos y saberes, lo que permite la visibilización de clases, grupos, comunidades y pueblos que han sido históricamente excluidos o invisibilizados por la construcción del saber colonial occidental. En esta perspectiva epistemológica se identifica un llamado a comprender el mundo más allá de las fronteras occidentales, al reconocer su amplitud y riqueza epistémica (Moreno, 2024). Esto sitúa a hombres y mujeres como individuos presentes en una localidad, y resalta la relevancia del contexto y la comunidad al momento de construir saberes sobre los fenómenos humanos, lo que se refleja en la manera en que se hace investigación y se produce conocimiento. Incluir la perspectiva que ofrece la Epistemología del Sur (Santos, 2010) responde a lo planteado por Walsh (2002), quien sostiene que los conocimientos vinculados a tradiciones ancestrales son fundamentales para producir una descentralización epistemológica orientada a una descolonización significativa del saber, ya que se fundamentan en una diversidad racional.

En esta línea, la Epistemología del Sur (Santos, 2010) se apoya en la premisa de que en el mundo todo está interrelacionado, especialmente en lo que respecta a los saberes epistemológicos (Castro-Gómez, 2006). Prueba de ello es que autores que no necesariamente se han formado en la academia han realizado aportes desde su propia naturaleza indígena o afrodescendiente. Estos aportes, al surgir desde marcos epistémicos no occidentales, reflejan visiones civilizatorias alternativas aplicables no solo en contextos del Sur global, sino también en múltiples sociedades contemporáneas (Giraldo Alzate, 2016).

A partir de lo anterior, la distinción de una epistemología situada en el Sur refleja una postura crítica frente a la hegemonía epistémica del Norte global. De esta manera, se desplaza el foco de las formas de validación del conocimiento, que han permanecido ancladas al territorio científico tradicional (Martínez, 2024). Situar el conocimiento en el Sur no constituye únicamente una alternativa epistemológica frente al pensamiento dominante del Norte, sino que también implica el reconocimiento de los matices y tesituras que se expresan emblemáticamente en los múltiples “Sures” del mundo. Por ello, la categoría del Sur, en esta perspectiva epistemológica, no se limita a una orientación geográfica, sino que abarca a todos los grupos silenciados del mundo que requieren una acción social transformadora y liberadora (Ynoub & Samaja, 2022). De este modo, la Epistemología del Sur es una perspectiva de análisis adecuada para la recuperación de otras historias y concepciones del saber invisibilizadas por paradigmas hegemónicos occidentales y modernos.

En este sentido, Santos (2010), mediante su propuesta epistemológica, invita a los actores sociales a reflexionar, identificar y criticar los patrones preconcebidos del pensamiento posmoderno que podrían reproducir sistemas hegemónicos no emancipatorios. En el caso del autismo, la Epistemología del Sur va más allá del diálogo entre comunidades dominantes y subalternas: es un catalizador de prácticas y nociones descolonizadoras y transformadoras, inscritas en un proyecto crítico y alternativo a la sociedad colonial y capitalista impuesta por la modernidad occidental.

Descolonizar el saber autista

La Epistemología del Sur, propuesta por Santos (2010), plantea marcar una distancia con Occidente en relación con sus tradiciones y concepciones científicas modernas. De esta manera, se rescatan conocimientos y experiencias sociales que han sido invisibilizadas por el modelo dominante occidental (Wallerstein, 2004). En el caso del autismo, al asumir una construcción del conocimiento desde la Epistemología del Sur, con énfasis en la localidad y en lo comunitario, se identifican y valoran aquellas experiencias sociales propias de los grupos minoritarios autistas, construyendo una realidad con base en sucesos contextualizados y significativos (Martínez, 2024).

Actualmente, existen propuestas que buscan desarrollar una comprensión epistemológica del autismo alternativa al paradigma hegemónico occidental. Una de estas aproximaciones plantea una visión del autismo no centrada en aspectos biomédicos, sino basada en fundamentos integrales o psicosociales (Arboleda et al., 2024). Sin embargo, ello no ha logrado modificar de forma sustantiva la conceptualización del autismo entre profesionales e investigadores, reduciéndose a aportes teóricos que solo han conseguido desplazar la noción de autismo como trastorno, al identificarlo como una neurodivergencia dentro del espectro del

neurodesarrollo (Arboleda Sánchez et al., 2024). Aunque la identificación del autismo como una neurodivergencia constituye un avance valorado por las personas autistas (Devon, 2024), aún no se trata de un saber oficializado ni reconocido por los manuales diagnósticos internacionales. Si bien las propuestas mencionadas surgen ante la brecha evidenciada en los antecedentes teóricos y normativos, no se encuentran plenamente alineadas con la visión epistemológica planteada por Santos (2010).

En consonancia con lo anterior, el conocimiento anclado a las tradiciones ancestrales es el más adecuado para propiciar una descentralización epistemológica que contribuya a una descolonización significativa del saber, ya que sus bases se construyen desde la diversidad racional (Walsh, 2002). Esto interpela directamente a las comunidades académicas, que elaboran modelos pedagógicos desde una base hegemónica y perpetúan visiones científicas occidentales sustentadas en características o síntomas que no integran una representación social o cultural del autismo. De esta manera, excluyen cosmovisiones que permitirían construir una epistemología más integral sobre esta realidad (Martínez, 2008).

Por ello, para avanzar en una descolonización del saber autista, el escritor belga Theo Peeters (2008) propuso comprender el autismo como otra cultura, estableciendo paralelismos con otras culturas del mundo, como las culturas indígenas. La base de estos paralelismos radica en las formas particulares de relación y comunicación que caracterizan tanto a las personas autistas como a los pueblos originarios. En ambos casos, se manifiestan modos propios de percibir, sentir y comprender el mundo y el entorno (Demellenne & Sánchez Bobadilla, 2023).

Un paralelismo adicional entre estas culturas es la invisibilización por parte de la institucionalidad educativa (Santos, 2009). Dicha invisibilización se expresa en la negación de la existencia de prácticas colonizantes o dominadoras, bajo la falsa noción de que tales acciones han sido superadas por las políticas públicas (Daza Alvarado, 2022). De hecho, tanto las personas autistas como las comunidades indígenas han debido enfrentar procesos de marginación similares: mientras las segundas han sido presionadas a abandonar sus lenguas y tradiciones en favor de la cultura dominante, las primeras suelen ser forzadas a adaptarse a patrones comunicativos y conductuales normativos que desconocen sus propios códigos de interacción. En consecuencia, el trabajo de Peeters (2008) sugiere que, del mismo modo que es necesario un acercamiento respetuoso hacia otras culturas con el propósito de comprender sus experiencias, códigos, expresiones y formas de relación, también resulta fundamental aproximarse al autismo como otra manera de ver la realidad, desde la perspectiva de quienes lo viven.

A partir de lo anterior, avanzar hacia un marco epistemológico autista desde el Sur exige generar nuevas formas de producción, interpretación y difusión del conocimiento en torno a las experiencias autistas, además de desarrollar enfoques críticos y metodológicos que aborden este fenómeno desde perspectivas no hegemónicas. Según Saldivia et al. (2018), ello requiere examinar al sujeto en su dimensión humana, incorporar y resguardar sus saberes, y, sobre todo, cuestionar críticamente los marcos epistemológicos preestablecidos. En consecuencia, se vuelve necesario des-pensar lo establecido y recuperar saberes, conocimientos y experiencias sociales y comunitarias que han sido invisibilizadas por el modelo de racionalidad hegemónico sustentado en una epistemología monocultural (Quilaqueo & Sartorello, 2018; Quilaqueo, Quintriqueo, Torres & Muñoz, 2014). Esta labor resulta esencial para la construcción de conocimiento desde el Sur y, en este caso, para comprender la conceptualización del autismo desde una perspectiva con características socioculturales.

En esta misma línea, el pensamiento de Rodolfo Kusch (1975) ofrece una base filosófica para valorar el conocimiento popular dentro de marcos epistemológicos alternativos y no hegemónicos. Desde su enfoque, la verdad no debe responder a fines monoculturales, sino concebirse como plurívoca. Bajo esta concepción, el saber popular que surge desde los propios integrantes de una comunidad en un contexto determinado constituye un componente fundamental para la construcción e interpretación de su realidad (Kusch, 1975). En este sentido, asumir una Epistemología del Sur en la construcción del conocimiento sobre el autismo implica abordarlo desde una perspectiva no hegemónica, tanto en las prácticas educativas, clínicas y sociales como en la investigación académica (Demellenne & Sánchez, 2023). Esta orientación permite comprender el autismo desde una mirada con pertinencia local, al integrar saberes situados y culturalmente relevantes.

En síntesis, la revisión de antecedentes revela una carencia significativa de construcciones de saberes sobre el autismo desde perspectivas locales, rurales o campesinas, a pesar de que existe consenso en torno a la variabilidad individual de las características autistas (Arboleda, 2024). La falta de impulso investigativo local en torno al saber autista ha favorecido la percepción de que el autismo solo puede caracterizarse y comprenderse mediante las facetas definidas por los enfoques biomédicos provenientes de culturas hegemónicas u occidentales. En este proceso de construcción de saberes sobre el autismo, se observa una escasa incorporación de aportes provenientes de la propia comunidad autista en contextos locales, a pesar de que en estos se expresan realidades interculturales con un gran potencial para enriquecer la comprensión del fenómeno (Saldivia et al., 2018).

Frente a esta situación, resulta urgente promover nuevas líneas de investigación que cuestionen la conceptualización de los saberes hegemónicos y aborden el autismo como un saber local y comunitariamente construido desde la perspectiva teórica de un grupo históricamente discriminado. A la luz de la propuesta de Santos (2010), se vuelve necesario superar el pensamiento colonial preconcebido sobre el autismo y avanzar hacia lo propuesto por el modelo epistemológico del Sur, más allá de los límites colonizantes preestablecidos. En esta línea, es posible sostener que la construcción del conocimiento sobre el autismo requiere adoptar una visión contextual del sujeto, capaz de ofrecer a las familias y comunidades respuestas culturalmente pertinentes frente al diagnóstico.

Ejes de acción descolonial en torno al autismo

Tras revisar los antecedentes históricos, normativos y epistemológicos, se advierte que el conocimiento sobre el autismo se ha configurado bajo un marco hegemónico occidental que limita la visibilización de experiencias locales y comunitarias. Esta constatación plantea la necesidad de avanzar hacia estrategias descoloniales que permitan construir un saber situado en torno al autismo. En este contexto, se presentan tres ejes de acción orientados a articular dimensiones epistemológicas, institucionales y metodológicas, con el propósito de transformar la manera en que se produce, interpreta y aplica el conocimiento sobre el autismo.

A. Resignificación de narrativas y experiencias

Douglas y Peters (2022) proponen la estrategia de *restorying*, consistente en construir narrativas alternativas en las que las experiencias de las personas autistas e indígenas adquieren centralidad frente a los marcos hegemónicos. Ambas poblaciones comparten procesos históricos de invisibilización y exclusión en la investigación académica (Gutiérrez-Saldivia, 2018), por lo que este enfoque contribuye a recuperar sus voces y situarlas como protagonistas de su propia epistemología. En términos prácticos, esta estrategia implica: impulsar procesos de co-investigación en los que personas autistas y comunidades subalternadas no sean objeto, sino sujetos productores de conocimiento; difundir narrativas que reconozcan el autismo como una forma legítima de diversidad cultural, en lugar de una patología; y establecer diálogos interculturales entre saberes autistas e indígenas para enriquecer la comprensión del fenómeno desde múltiples perspectivas.

B. Institucionalidad transformada desde la seguridad cultural

Gerlach et al. (2021) evidencian cómo las instituciones reproducen dinámicas coloniales en los ámbitos clínico y educativo. A partir de su estudio con familias indígenas en Canadá, plantean la noción de seguridad *cultural*, la cual exige que los servicios profesionales se adapten a las prácticas, historias y epistemologías locales. Esto podría implicar: formar profesionales en enfoques sensibles a las cosmovisiones de comunidades autistas y pueblos originarios; diseñar programas de apoyo en diálogo con familias, líderes y personas autistas, de manera que participen activamente en la toma de decisiones; y superar la imposición de marcos externos en salud y educación, con el fin de garantizar que los saberes locales orienten las intervenciones institucionales.

C. Investigación situada y validación cultural

Huda et al. (2024) muestran que la aplicación indiscriminada de instrumentos de tamizaje diseñados en contextos anglófonos constituye una forma de colonialidad epistémica. Tanto las

comunidades indígenas como las autistas se ven afectadas por prácticas culturales específicas que son interpretadas como signos patológicos (Gutiérrez-Saldivia, 2018). Atender esta tendencia implica: adaptar y validar instrumentos diagnósticos en función de contextos culturales y lingüísticos locales; implementar investigaciones participativas que incorporen la experiencia de las comunidades en el diseño; y generar evidencia situada que democratice la producción de conocimiento y fortalezca la pertinencia cultural del diagnóstico y la intervención.

Estas acciones descoloniales delinean un marco orientado a la resignificación del saber autista y a la transformación de prácticas que históricamente lo han reducido a un déficit. En el ámbito educativo latinoamericano, su implementación permitiría diseñar estrategias pedagógicas inclusivas, culturalmente pertinentes y sensibles a la diversidad epistémica, de modo que los estudiantes autistas construyan aprendizajes desde sus propios saberes y formas de interacción.

3. Conclusiones

A lo largo de este ensayo se ha desarrollado una crítica epistemológica a la construcción del conocimiento sobre el autismo desde concepciones hegemónicas, mostrando cómo los saberes propios han permanecido históricamente invisibilizados por un marco monocultural anclado en la racionalidad del proyecto colonizador occidental. Ante este hecho, resulta imprescindible avanzar hacia una descolonización epistemológica, en consonancia con la propuesta de la Epistemología del Sur desarrollada por Santos (2010), lo que implica reconocer la legitimidad de los saberes situados y construir marcos alternativos de conocimiento sobre el autismo desde contextos diversos, locales y colectivos.

Desde esta perspectiva, se vuelve fundamental promover saberes situados y culturalmente pertinentes que permitan comprender el autismo desde miradas locales y propias, favoreciendo una inclusión representativa. Ello exige des-pensar las perspectivas epistemológicas dominantes e incorporar enfoques más participativos, donde las experiencias autistas sean reconocidas como contribuciones activas en la producción del saber.

El aporte central de este análisis radica en subrayar que el autismo no puede seguir siendo interpretado únicamente desde enfoques biomédicos y patologizantes, sino que debe ser comprendido como una experiencia culturalmente diversa y epistemológicamente válida. Esto abre la posibilidad de transformar la investigación y la práctica educativa hacia modelos inclusivos, donde las personas autistas participen activamente como productoras de conocimiento.

Entre las limitaciones identificadas, destaca la resistencia institucional y académica, expresada en la tendencia a preservar sin mayores cuestionamientos sus fundamentos epistemológicos tradicionales. Asimismo, otra barrera corresponde a la dificultad para articular los saberes que emergen de las experiencias autistas. Esta complejidad puede derivar en relativismos que diluyan la rigurosidad investigativa y comprometan la validez del conocimiento construido. Sin embargo, sostener un cuestionamiento constante de los marcos establecidos permitirá avanzar hacia una comprensión más amplia y humana de fenómenos sociales complejos como el autismo. En definitiva, apostar por un horizonte descolonial en torno al autismo no solo implica reconocer múltiples formas de percibir y habitar el mundo, sino también comprometerse con la transformación del campo educativo y social latinoamericano hacia prácticas inclusivas, sensibles a la diversidad epistémica y respetuosas de las diferencias.

Referencias

- Daza Alvarado, D. A. (2022). La incidencia de la memoria colectiva en la descolonización del saber. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, (28–29), 45–73. <https://doi.org/10.22267/rhec.222828.103>
- Arboleda Sánchez, V. A. (2024). Neurodiversidad y educación: Una aproximación más allá del trastorno. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(2), 6846–6866. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11097

- Arboleda Sánchez, V. A., Betancur Gómez, M. Y., Carmona Ruiz, V., & Pinilla Restrepo, L. M. (2024). Modelo médico clínico y paradigma de la neurodiversidad: La importancia de una mirada integradora para comprender el autismo. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(2), 3468–3484. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10772
- Artigas Pallares, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567–587. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Burns, J., Phung, R., McNeill, S., Hanlon Dearman, A., & Ricci, M. F. (2023). Comorbidities affecting children with autism spectrum disorder: A retrospective chart review. *Children*, 10(8), 814. <https://doi.org/10.3390/children10081414>
- Castro, F. Y., & Rodríguez, M. M. C. (2025). Familia y profesorado ante la escolarización de un niño con valoración TEA en un aula ordinaria de educación infantil. *Revista de Investigación en Educación*, 23(1), Article 1. <https://doi.org/10.35869/reined.v23i1.6116>
- Castro-Gómez, S. (2006). Para una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (63), 237–280. <https://doi.org/10.4000/rccs.697>
- Demellenne, D., & Sánchez Bobadilla, V. S. (2023). Factores culturales del «autismo». *Boletín Redipe*, 12(4), 86–98.
- Devon, P. (2024). El autismo sin máscara: Los nuevos rostros de la neurodiversidad. Editorial Sirio S.A.
- Dinishak, J. (2021). Autistic autobiography and hermeneutical injustice. *Metaphilosophy*, 52(5), 556-569. <https://doi.org/10.1111/meta.12524>
- Douglas, P., & Peters, S. (2022). *Decolonizing stories of autism in education*. Brandon University. <https://decolonizingautism.com/wp-content/uploads/2022/09/Decolonizing-Stories-of-Autism-in-Education.pdf>
- Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo: Historia y clasificaciones. *Salud Mental*, 35(3), 257–261.
- Gerlach, A. J., Matthiesen, A., Moola, F. J., & Watts, J. (2022). Autism and autism services with Indigenous families and children in the settler-colonial context of Canada: A critical scoping review. *Canadian Journal of Disability Studies*, 11(2), 1-39. <https://doi.org/10.15353/cjds.v11i2.886>
- Giraldo Alzate, O. M. (2016). De una epistemología eurocéntrica a una epistemología del Sur. *Revista Criterio Libre Jurídico*, 13(2), 90–96.
- González de Rivera Romero, T., Fernández Blázquez, M. L., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: Una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 53(1), 115–135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- Grosso, M. (2021). *El autismo en los manuales diagnósticos internacionales: Cambios y consecuencias en las últimas ediciones* [Tesis de licenciatura, Riberdis]. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/6391>
- Herrera Del Aguila, D. D. (2021). Trastorno del espectro autista: La historia. *Diagnóstico*, 60(3). <https://doi.org/10.33734/diagnostico.v60i3.300>
- Huda, E., Hawker, P., Cibralic, S., John, J. R., Hussain, A., Mendoza Diaz, A., & Eapen, V. (2024). Screening tools for autism in culturally and linguistically diverse paediatric populations: A systematic review. *BMC Pediatrics*, 24, 610. <https://doi.org/10.1186/s12887-024-05067-5>
- Irrázaval Domínguez, M. (2023). La Ley de Autismo en Chile: Desafíos para la implementación y el rol de los pediatras. *Andes Pediátrica*, 94(4), 419–420. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v94i4.4837>
- Kapp, S. K. (Ed.). (2020). *Autistic community and the neurodiversity movement: Stories from the frontline*. Springer Nature.
- Kusch, R. (1975). *La negación en el pensamiento popular*. Editorial Cimarrón.
- López, S., Rivas, R., & Taboada, E. (2010). Historia del trastorno autista. *Apuntes de Psicología*, 28(1). <https://doi.org/10.55414/54rrw984>
- Martínez, A. L. (2024). Reflexiones sobre la epistemología del Sur presente en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Construyendo Paz Latinoamericana*, 20. <https://doi.org/10.35600/25008870.2024.20.0342>
- Moreno, C. E. L. (2024). Epistemología del Sur: Perspectiva para la formación del docente investigador en Unellez de producción agrícola. *Metanoia: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 10(1). <https://doi.org/10.61154/metanoia.v10i11.3213>

- Nadesan, M. H. (2005). *Constructing autism: Unravelling the “truth” and understanding the social*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203299500>
- Nahmod, M. (2016). *Tres modelos de historia crítica sobre autismo*. En XVII Encuentro de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis en la Argentina [Ponencia].
- Parra-Dussan, C. (2010). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: Antecedentes y sus nuevos enfoques. *International Law*, 16, 347–380. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/internationallaw/article/view/13841>
- Peeters, T. (2008). *Autismo: De la comprensión teórica a la intervención educativa*. Autismo Ávila.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico del Decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93–103. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-252>
- Pozzi, C. M., dos Santos Riesgo, R., & Junior, F. B. A. (2024). Revisiting the history of autism before Kanner and Asperger: A tribute to Grunya Sukhareva. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 82(8), 1–3. <https://doi.org/10.1055/s-0044-1782014>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. En H. Bonilla (Comp.), *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas* (pp. 437–447). Tercer Mundo Editores / FLACSO / Ediciones Libri Mundi.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará: Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271–283. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>
- Quilaqueo, D., & Sartorello, S. (2018). Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. *ALPHA. Revista de Artes, Letras y Filosofía*, (47), 47–61. <https://doi.org/10.32735/S0718-220120180004700163>
- Saldivia, X., Navarro, C., & Gutiérrez, C. (2018). Desafíos de la intervención psicoeducativa del trastorno del espectro autista en contexto mapuche. *Inclusiones*, 13–27. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/934>
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social* (1.ª ed.). CLACSO / Siglo XXI Editores. https://www.clacso.org.ar/pdf_libros/santos_epistemologia.pdf
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (1.ª ed.). Ediciones Trilce.
- Toledo Manríquez, C. A., & Basulto Gallegos, Ó. F. (2020). Representaciones sociales de la experiencia educativa de jóvenes que presentan trastorno del espectro autista en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 161–176. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100161>
- Tomé, J. M. S. (2025). Autism Spectrum Disorder (ASD) law in Chile. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 12(2). <https://doi.org/10.14738/assrj.1202.18296>
- Wallerstein, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Gedisa.
- Walsh, C. (2002). El regreso del futuro y las cuestiones de conocimiento. En C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro-Gómez (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino* (pp. 45–60). Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala.
- World Health Organization. (2023, September 15). *Autism spectrum disorders*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Yáñez, C., Maira, P., Elgueta, C., Brito, M., Crockett, M. A., Troncoso, L., & Troncoso, M. (2021). Estimación de la prevalencia de trastorno del espectro autista en población urbana chilena. *Andes Pediátrica*, 92(4), 519–525. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v92i4.3056>
- Ynoub, R. C., & Samaja, M. O. (2022). Aportes para una reflexión crítica (epistémico política) del llamado “giro decolonial” y la epistemología del Sur. *Revista de Psicología*, 21(2). <https://doi.org/10.24215/2422572Xe128>