



MAPA

Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas

<http://revistamapa.org/index.php/es>

ISSN: 2602-8441

Fecha de presentación: junio, 2020 Fecha de aceptación: agosto, 2020 Fecha de publicación: octubre, 2020

1

La socialización en el niño con autismo: retos para la educación familiar, en tiempos de aislamiento social

Socialization in the child with autism: challenges for family education, in times of social isolation

M.Sc. Aylin Pentón Quintero¹

aylinpq@ucpejv.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6981-9757>

Dr. Rogelio Bermúdez Sarguera, PhD.²

rogelio.bermudezs@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3293-9242>

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Pentón Quintero, A. & Bermúdez Sarguera, R. (2020). La socialización en el niño con autismo: retos para la educación familiar, en tiempos de aislamiento social. Revista Mapa, 1(21), 1- 26. Recuperado de <http://revistamapa.org/index.php/es>

1 Docente-investigadora. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. La Habana. Cuba.

2 Docente-investigador. Facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación. Universidad de Guayaquil. Ecuador.



RESUMEN

La dinámica de procesos educativos en función de los cambios socio - económicos, científicos y la esencia humana de la educación, son referentes importantes para comprender la superación profesional que requieren los pedagogos en la actualidad. Los directivos y los docentes encargados de dirigir los comités académicos de las maestrías son, en última instancia, los que aplican las políticas de acuerdo a sus realidades. Es el pensamiento de estos o de los grupos que integran, los que hacen viable o no las altas metas estatales; luego el factor humano, su preparación, implicación, disposición y el nivel de conciencia con que. El presente artículo pretende aproximarse a la realidad que enfrenta la familia de niños con autismo, en medio de la situación epidemiológica mundial que desafía a la humanidad; pandemia generada por la aparición del nuevo virus Covid-19. La humanidad ha precisado de nuevos modos de convivencia, donde el aislamiento social es una de las medidas a tomar para su afrontamiento, modificando así la dinámica educativa familiar de los niños con autismo. El objetivo del trabajo apunta a la descripción de las condiciones actuales de estimulación sobre las que se promueve el desarrollo de la socialización de los hijos, reto a desempeñar a cabalidad desde los roles y funciones de la familia, con modos de acompañamiento e influencia educativa diferentes en la escuela, bajo nuevas modalidades de atención, a saber, a distancia, virtual y *online*. Entre los métodos investigativos aplicados en este trabajo se encuentran el histórico-lógico y el analítico-sintético, como métodos teóricos, así como el análisis de documentos, como método empírico. Los principales resultados obtenidos se traducen en la valoración del concepto de socialización y los nuevos modos de actuación de las familias y el contexto educativo, predominantemente en función de optimizar la socialización en los niños con autismo, toda vez que la realidad distante y, por ende, todo contacto social para ello se encuentra limitado ante la catástrofe epidemiológica que ha azotado a todos los seres humanos, sin distinción de circunstancias.

Palabras Claves: autismo, aislamiento social, educación familiar, pandemia, socialización

ABSTRACT

This article aims to approximate the reality faced by the family of children with autism, amid the global epidemiological situation that challenges humanity; generated by the emergence of the new Covid-19 virus. Humanity has needed new modes of coexistence, where social isolation is one of the measures to be taken for its confrontation, thus modifying the family and educational dynamics of children with autism. The objective of the work points to the description of the current conditions of stimulation on which the development of the socialization of children is promoted, challenge to perform fully from the roles and functions of the family, with different modes of accompaniment and educational influence in the school, under new modes of attention, namely remote, virtual and online. Among the research methods applied in this work are historical-logical and analytical-synthetic, as theoretical methods, as well as the analysis of documents, as an empirical method. The main results obtained translate into the new modes of action of families and the educational context, predominantly based on optimizing socialization in children with autism, since distant reality and, therefore, all social contact for this is limited in the face of the epidemiological catastrophe that has struck all human beings, regardless of circumstances.

Keywords: autism, social isolation, family education, pandemic, socialization



INTRODUCCIÓN

La humanidad vive días excepcionales, en los que la dinámica y rutina social, familiar y personal, se han visto modificadas radicalmente en el despliegue de relaciones y actividades habituales de su existencia. La presencia de la pandemia por la Covid-19 ha sido abarcadora a escala mundial, sin distinción de clases, razas ni condiciones de desarrollo, lo que ha llevado a un cambio drástico de las conductas sanitarias, en todos los contextos de la actuación humana. Esto también tiene lugar en los ambientes de aprendizajes, fundamentalmente en aquellos donde existen personas necesitadas de la influencia educativa especial e institucionalizada; por ejemplo, allí donde hay personas con enfermedades mentales como el trastorno bipolar y la esquizofrenia; aquellos segundos que padecen de dificultades de aprendizaje y trastornos del neurodesarrollo, como el autismo. Las personas con Trastorno del Espectro de Autismo (TEA), especialmente los niños, adolescentes y jóvenes, han alterado su comportamiento significativamente, debido a los nuevos hábitos que han tenido que aprender, en aras de cuidar su salud, ya quebrada, en algún sentido, a raíz de dicho trastorno. No es difícil advertir que uno de los rasgos más conspicuos de estas personas es la obsesión por las rutinas, que han desaparecido parcial o completamente ante las transformaciones bruscas y repentinas de la vida cotidiana, causadas por la COVID-19. Estas vicisitudes del diario bregar hoy han provocado trastornos psicológicos, preponderantemente, en sus esferas de regulación cognitiva, afectiva e instrumental que, de acuerdo con el grado de gravedad, su comportamiento se haya dependiente en mayor o menor medida de los recursos psíquicos con que cuente, condicionados, en primer lugar, por los padres y la escuela.

No obstante, dicho comportamiento generalmente lo definen el trastorno de hiperactividad por déficit de atención, déficit en la comunicación social, irritabilidad, agresiones y autoagresiones, ansiedad, modificaciones en el sistema inmunológico, dispraxia, epilepsia, problemas de aprendizaje, lo que conlleva a la disminución de su calidad de vida. En consecuencia, el reto se halla

en las prácticas oportunas de readaptación de dichas personas a estas nuevas condiciones de vida y de educación. Por supuesto, a ellos les son arduas las tareas de recibir terapia y practicar el distanciamiento social, debido a la paralización de los hábitos otrora aprendidos. Todo esto nos hace pensar en la necesidad inapelable de comprensión familiar y en el apoyo extraordinario e ineludible que estas personas requieren del adulto.

DESARROLLO

De este modo, estamos abocados a destacar algunos conceptos de base, sin el abordaje de los cuales sería poco probable profundizar en la relación COVID-comportamiento del niño con TEA. Dentro de ellos, pudiésemos hallar, en primer lugar, los conceptos de socialización y estimulación y, en segundo lugar, los conceptos de familia y comunidad, en la relación educativa especial sobre su actuación contextual concreta, concepto introducido en las ciencias psicológicas por Bermúdez y Rodríguez (2018).

La evolución de la especie humana está dada, significativamente, por la continua búsqueda de satisfacción de las necesidades, cada vez más crecientes; por el incesante intercambio de información, de conocimientos, así como por la condición gregaria que nos caracteriza como personas, condicionada por la actuación. En consecuencia, es atinada la idea de Bermúdez y Rodríguez (2018) con arreglo a la cual

Tomar en consideración que la personalidad está caracterizada por lo personal, es decir, lo construido por la persona misma, es reconocer que su formación y desarrollo toma como pivote la situación social en la que está inmersa y la situación natural a la que se circunscribe, las cuales dan lugar a una situación de desarrollo privativa del fenómeno en sí mismo: la situación personal, como lo necesariamente irrepetible. Esta personalización (construcción) a partir de lo que en él existe como individuo natural y la integración de lo que “toma” como sujeto

social, tiene lugar a través de lo que denominamos *actuación* [la cursiva es añadida]. (p.27)

De ahí que un texto que se dedique a la problemática de la socialización no puede dejar al margen el análisis de la actuación de la persona, por demás, contextual y concreta. La situación social de desarrollo, concepto defendido por el archiconocido investigador ruso Vigotsky, había dado al traste con las posiciones marcadamente subjetivistas, enarbolando la bandera de la igualdad para niños que no poseían la cultura suficiente para ejecutar con éxito los denominados test psicológicos en la medición de la inteligencia, creado por el psicólogo francés Alfred Binet y su estudiante Theodore Simon, primero, y estandarizados en los EE. UU por Stanford-Binet, después.

La pléyade de niños diagnosticados con dificultades de aprendizaje y déficits cognitivos bajo esta escala, podrán ser ahora absueltos bajo la defensa del gran pensador ruso. Es por ello por lo que, en las ideas citadas, no nos constreñimos al carácter social de la situación de desarrollo, sino que sería igualmente considerable la situación natural y personal en el desarrollo psíquico del niño. Demás está señalar que, aunque se ponga especial énfasis en la naturaleza social del desarrollo, no puede obviarse la idea con arreglo a la cual lo natural y lo social constituyen solo premisas de él. Lo psicológico deviene así un fenómeno que supera sus condiciones de surgimiento, desarrollo y expresión. En consecuencia, la socialización bien podría ser valorada como un fenómeno psíquico, más que un hecho de naturaleza social, pues lo psíquico no solo integra en él lo biológico y lo social, sino que, a diferencia del agua, no debe reducirse a sus condiciones de base. Mientras que una molécula de agua es la sumatoria de dos átomos de hidrógeno y uno de oxígeno, la actuación humana no lo es de la actividad y la comunicación que en el niño se produce. Mientras el agua apaga el fuego, o lo mantiene o lo aviva con el hidrógeno o el oxígeno, respectivamente, comportándose de forma diferente de acuerdo con su composición química, la actuación humana no se reduce a su actividad ni a su comunicación, sino que se erige como fenómeno único resultante de la integración de esos hechos

psíquicos. De manera que la socialización no es solo la relación que el menor establece con los miembros de su grupo de convivencia, sino también la susceptibilidad que aquel posea para lograr aprender o aplicar los aprendizajes que en él han tenido lugar, con el fin último de adaptarse a su contexto de vida. No debe perderse de vista que el niño no aprende lo que los demás pretenden que aprenda, sino lo que es susceptible de aprender, de acuerdo con su edad psicológica. Y este hecho resulta aún más peliagudo cuando de niños con Trastorno del Espectro de Autismo se trata.

a) *La socialización: un hecho social trascendental o el principio de interiorización*

Uno de los pilares más importante, propuesto por la UNESCO para la educación y que fue tratado en su informe oficial “*La educación encierra un tesoro*”, conocido también como el *Informe Delors*, además de los aprendizajes concernientes a CONOCER, SER y HACER, es aprender a CONVIVIR. A nuestro juicio, este es uno de los aprendizajes más significativos que condicionan el respeto y el orden en las relaciones humanas. Aprender a convivir implica participar y cooperar con los demás, vivir el pluralismo, la comprensión mutua y la paz, tal cual se declara por dicha organización. Esto nos hace pensar, sin remilgos, en el concepto de socialización, entendido, en términos generales, “...como *medio* [la cursiva es añadida] a través del cual los individuos aprenden [sic] a lo largo de su vida, los *valores y principios contenidos en su medio ambiente* [la cursiva es añadida]...” (...), permitiéndole desempeñarse con éxito dentro de la sociedad. (n.a, 2020, n.l, ¶ 1). Sin temor al equívoco, el hecho de considerar la socialización como medio hace que el concepto así definido resulte contradictorio con las posiciones metodológicas que deben prevalecer en su esencia. En otras palabras, la socialización ha de abordarse justamente como actividad, como comunicación, en las que las acciones y operaciones humanas, --léase la actividad y la comunicación de naturaleza inconsciente y consciente--, deben ocupar el lugar cimero en el análisis, y no precisamente las condiciones sobre las que aquellas se ejecutan, aun cuando dichas ejecuciones no tendrán

lugar más que bajo determinadas situaciones concretas. Otro tanto sucede con la expresión *valores y principios contenidos en su medio ambiente*, aprendidos a través de aquel. Las preguntas de rigor no se hacen esperar: ¿qué entender por medio ambiente?, ¿no resultan yuxtapuestos los términos *medio* y *medio ambiente*, que, a la postre, intentan, sin laurel, conferirle diferencia a aquellos términos en la frase?, ¿no es risible y de mal gusto el hecho de aprender lo que está en el medio [ambiente] a través del medio? Y todo ello, sin prestar atención rigurosa a que al individuo no le asiste facultad alguna de aprender, pues el concepto de individuo sintetiza al ser biológico, pletórico de reflejos incondicionados, al menos para la psicología como ciencia, y no al ser psicológico que aparece luego de cuarenta días de nacido. Estos malabarismos etimológicos solo funcionan como recursos lingüísticos de desconcierto, lamentablemente.

El aprendizaje, quiéralo Ud. o no, no se inicia en el recién nacido, sino en los sujetos en los que ha surgido el psiquismo y que, por ende, devienen activos, por el hecho singular de que ya comienzan a tender a la búsqueda del objeto –o sujeto— que satisfará sus necesidades (Bermúdez y Rodríguez, 2018), y cuya función no es otra que la de adaptarse al contexto en el que vive. Y ello solo tiene lugar a partir del surgimiento del denominado *complejo de animación*.

Por otra parte, resulta de extremo cuidado admitir aquella misma idea acerca de que, en su desarrollo ontogénico, el sujeto o la persona aprenden los *valores y principios contenidos en su medio ambiente*. Nada más lejos de la verdad psicológica. Si así fuera, no se haría necesaria la ardua labor de todo un ejército de educadores, que solo poseen, como instrumento de influencia al cambio, la palabra. Tal parece como si esos hechos psíquicos estuvieran a la mano como frutas del árbol. Lo que se trata de enfatizar es que no es posible olvidar los legados de la psicología, en el sentido de que el desarrollo psíquico, según Vigotsky, aparece en escena dos veces y, ante todo, primero en el plano intersíquico, es decir, en el plano de la necesaria relación con el otro, con el padre, el maestro o el compañero de clase. Sobre la base de esta última idea,

debe descansar el concepto supremo de socialización. Todo esto nos aboca, consecuentemente, al cuestionamiento de la validez de concepto y de contenido de la frase que hemos sometido a análisis.

Como bien puede advertirse, la expresión referida es lamentablemente ambigua, pues primero se refiere al medio y, luego, como de la nada, lo hace a favor de la sociedad. O sea, se aprende, tristemente refiere la frase, tanto del medio como de la sociedad. ¿Acaso los términos *medio*, *medio ambiente* y *sociedad* son una y la misma cosa o son contentivas de fenómenos singularmente diferentes? Por solo blandir un argumento a favor del esclarecimiento del uso correcto de los términos, cuando de medio se trata, se hace alusión a la categoría metodológica, en tanto el medio ambiente se esgrime a tenor de la ecología, y se corresponde con el conjunto de unidades ecológicas que rodean e influyen en el ser vivo: vegetación, rocas, suelo, atmósfera, microorganismos, animales, etc. La sociedad, por su parte, deviene categoría en la estructura conceptual de la sociología como ciencia. Así, no se hace difícil advertir la superposición perniciosa que se esconde tras dichos conceptos en aquella infeliz expresión. En resumen, la epistemología de las ciencias que participan en este análisis no puede obviarse, ni mucho menos asumirse, festinadamente. Por si fuera poco, a todos estos argumentos debe añadirse aún el carácter reduccionista del contenido de la frase, dado en la focalización unívoca de la edad juvenil y, por ende, en la supresión de las edades psicológicas restantes, inferimos. ¿Acaso algún niño está absorto en su desempeño exitoso dentro de la sociedad humana? ¡Ni el escolar; ni el adolescente tampoco! Al niño no le compete la comprensión de conceptos como desempeño, éxito o sociedad. Sin embargo, lo que nadie puede negar es que también los niños realizan determinadas actividades de aprendizaje y se comunican con los adultos –padres y maestros–, en aras de la satisfacción de las necesidades a las que dichas actividades se ven impelidas. Ser útil a la sociedad se constituye en una de las actuaciones rectoras del joven, cuya proyección al futuro hace que se prepare profesionalmente en el presente. Pero eso no significa que el único que se

prepara para la vida es él. El niño, en sus periodos de mayor sensibilidad para determinados aprendizajes, también se prepara, v.g., en el aprendizaje de la aritmética, las tablas de multiplicar, en la corrección ortográfica, en el uso correcto de los signos de puntuación, hechos que devienen regularmente lamentables con el ingreso del joven a la casa de altos estudios u otro contexto superior de aprendizaje, por no haber sido dominados en el periodo sensible correspondiente.

La socialización es, por ende, un proceso de interacción ora como actividad ora como comunicación, a nuestro juicio. La socialización no está a espaldas de los denominados principios de interiorización y exteriorización de Vigotsky, por el que entendía aquel proceso mediante el cual, en la relación intersíquica, lo social devenía personal; por ende, la personalidad —como conciencia social e individual—no se crea al margen de dichos procesos, afirmaba el gran pensador. Son los instrumentos de mediación, especialmente el lenguaje, los que favorecen y condicionan lo aprendido, tanto a nivel procesal como resultante. En síntesis, lo que tratamos de subrayar es que el concepto de socialización no se aleja de la esencia del principio de interiorización, tan presumido en la psicología como ciencia. Si los denominados procesos psíquicos, superiores en las tesis vigostkianas, resultan del proceso de interiorización, y el comportamiento del niño obedece, en el plano externo de lo psíquico, al proceso de exteriorización, entonces no cabe duda de que el concepto de socialización se yuxtapone epistemológicamente al concepto de interiorización de este autor. Dicho de otro modo, el enfoque histórico-cultural no puede —ni debe— quedar al margen de un análisis de este tipo. Aquí la idea trascendental refiere que la e condiciona el surgimiento, desarrollo y expresión de la conducta específicamente humana. Es mediante el proceso de interiorización que lo del otro —el ser social—se vuelve nuestro —como ser individual. Tan relevante deviene ese proceso en la configuración de lo psíquico, de la personalidad, que se ha acuñado en esta ciencia como principio metodológico de primera observancia.

Para demostrar lo dicho, y a tenor de otras posiciones, el concepto de socialización sigue yuxtaponiéndose al principio de interiorización. Considerada la socialización como proceso de adquisición (López, 1985), apropiación (Blanco, 2001) o incorporación (Colectivo de autores, 2002), hace que este concepto se alinee con la persona cuya personalidad resulta de su formación y desarrollo psíquico y, por lo tanto, se olvida, sin compasión alguna, de la participación ineludible de la familia, el maestro, el compañero y la comunidad en el condicionamiento de los aprendizajes de naturaleza social, cultural e históricos, negando así los denominados agentes socializadores que, si los hay, es porque estos participan directamente o indirectamente en la apropiación mencionada, por una parte y, por otra, negando solapadamente igual el carácter activo del sujeto o de la persona en su adaptación al contexto de vida. Por demás, si el proceso de socialización “es la apropiación por el sujeto *de los contenidos sociales válidos* [la cursiva es añadida] y su objetivación, expresada en formas de *conductas aceptables por la sociedad* [la cursiva es añadida]” (Blanco, 2001, p.27), la vida social fuese una panacea y no hubiesen personas cuya conducta fuese inicua con respecto al resto de los integrantes de una familia o de una comunidad. Con ello, deseamos inferir, de defender aquellas posiciones, que también estas últimas personas se hayan sometidas a un proceso de socialización, de apropiación de una cultura específica, que, por cierto, resulta hoy bastante evidente y extendida.

Hay una segunda pléyade de autores, a juicio nuestro, obviamente, que se inclina a la definición del concepto abordado sobre la base de la individualización, subjetivación o personalización (Colectivo de autores, 2002; Fariñas, 2004), como un intento de subsanar lo anteriormente definido por los autores que los preceden en el análisis, pero que, a la postre, no se aleja de ellos. Pretendiendo hacer explícita la propiedad inherente a todo sujeto o persona en la posesión irrefutable de una naturaleza activa, en hacer especialmente suyo el patrimonio social, olvidan que la individualidad, la subjetividad y la personalidad no son una y la misma cosa, al menos para la psicología como ciencia. Esto, sin considerar,

que existen recursos personales instrumentales que no obedecen a esa llamada personalización o subjetivación de lo cultural, como lo es el caso de los instrumentos psíquicos para transformarla, a saber, la comparación, la clasificación y la valoración.

Una pequeña digresión.

Es atinada la idea según la cual somos entes activos, capaces de buscar lo que nos falta –necesidad, para la psicología--, mediante la actividad. En este sentido, Demósthene y Campo (2020) sostienen que

La psiquis humana refleja *de forma activa* [la cursiva es añadida] la realidad que rodea a cada persona, lo que le brinda su carácter autónomo, diferente cualitativamente a los fenómenos biológicos que, si bien constituyen premisas para el desarrollo, posibilitan su existencia, sirven de base, no es, [sic] por sí solo, elemento determinante en el desarrollo psíquico del individuo. (p.35)

En efecto, somos seres activos hasta durmiendo. Lo psíquico inconsciente también se expresa a través del sueño nocturno. De ahí que el mismo Freud considerara que los sueños no son más que la satisfacción encubierta de un deseo reprimido. Sin embargo, lo psíquico no puede reducirse a lo biológico, pero tampoco a lo social, como creemos que late en el tintero de aquella frase última. Ni lo biológico ni lo social hacen del psiquismo lo que es, sino es mediante la actividad y la comunicación. Tanto lo biológico como lo social son solo premisas del surgimiento de la personalidad, de la actuación humana. Dichas condiciones no pueden ser juzgadas una en detrimento de la otra. Qué claro estuvo Engels (1971) cuando, al responderle a Bloch, afirmaba:

El que los discípulos *hagan a veces más hincapié del debido* [la cursiva es añadida] en el aspecto económico, es cosa de la que, en parte, tenemos la culpa Marx y yo mismo. Frente a los adversarios, teníamos que subrayar ese principio cardinal que se negaba, y no siempre disponíamos de

tiempo, espacio y ocasión para dar la debida *importancia a los demás factores que intervienen* [la cursiva es añadida] en el juego de las acciones y reacciones (p.492)

De esas palabras, bien puede entenderse que lo biológico es tan importante como lo social. De hecho, para el niño con TEA, los problemas comienzan desde las alteraciones del sistema nervioso superior que le hacen en extremo difícil el aprendizaje. Las relaciones de concomitancia aquí están sujeta a un orden muy estricto: lo biológico y lo social, y no al revés. Por ende, aun cuando lo social devenga relevante en el surgimiento del psiquismo humano, lo biológico también es un factor determinante en su desarrollo, durante la ontogénesis. *Lo que la madre natura no da, Salamanca no presta*, reza acertadamente el proverbio popular.

Para la ciencia, nada queda sobreentendido. Por lo que hay que preconizar el lugar que le corresponde a lo biológico en el desarrollo psíquico y, precisamente, lo que acontece en el niño con TEA, es una resultante de ello. Lo biológico, lo social y lo psíquico son tres formas de movimiento de la materia bien diferenciados, lo que no se hace explícito en la frase de las autoras que, al parecer, asumen lo psíquico como lo social, hecho que solapa la dignidad de la singularidad del psiquismo, como objeto de investigación de una ciencia que solo alcanza la corta edad de un siglo de existencia.

La categoría de interiorización sostiene la ley de la doble formación del psiquismo, como habíamos referido con anterioridad, o sea, lo intersíquico y lo intrapsíquico, así como las relaciones que entre ellos se suceden. La relación de sistemas de significados sociales y procesos de apropiación del sujeto implica la actividad o la comunicación (psicológicas), desglosada en acciones u operaciones que requieren signos como mediadores indispensables (Vigotsky, 1979). De ahí que compartamos con Terigi (2011) y Espinel (2012) la idea de que

los procesos de aprendizaje escolar implican el desarrollo cultural de los niños [la cursiva es añadida] y requieren condiciones que exceden por mucho la forma escolar tradicional normalizadora. Requieren interacciones [la cursiva es añadida] que sostengan lo que de singular pueda surgir en ese encuentro, capaces de habilitar transformaciones subjetivas [la cursiva es añadida]. Suponen desnaturalizar la equivalencia simbólica entre condición de niño escolarizado y el acceso al derecho a la e, dimensionar la importancia de flexibilizar los determinantes duros y el régimen del trabajo escolar e inventar estrategias alternativas para que cada uno aprenda lo suyo en un dispositivo históricamente normalizador [la cursiva es añadida]. (Citado en Castorina, 2005)

No es difícil apreciar, no solo las condicionantes del proceso de aprendizaje del niño, reflejados en el análisis de lo que a interiorización concierne en los autores estudiados, sino también las condicionantes de la gestión profesional del maestro, puesto al descubierto en esta última idea citada. Y esto compete indudablemente también a la e y la vida singular de los niños con TEA.

Algunos autores, en su desenfrenada y ciega carrera por hallar el Santo Grial de la conducta humana, siguen la brecha de la creación de nuevos conceptos, cuando bien pueden ser aplicados con efectividad, los ya existentes a la aparente nueva situación de vida y e. Tal es el caso de los conceptos de socialización e interiorización, a juicio nuestro, obviamente.

b) La familia, la escuela y la comunidad: tres contextos de actuación y un solo objetivo en la e del niño con TEA

Aun cuando en los textos especializados sobre la socialización se sugiere que aquella comprende una etapa primaria, en la que la persona adopta las primeras aptitudes intelectuales y sociales, vinculados a su entorno familiar, por lo que es vital para su desarrollo personal y mental, permitiendo la fijación de su identidad, y una secundaria, que sintetiza el objetivo de brindar a la persona una forma

diferente de percibir la realidad y que no es compatible con la visión de los progenitores, sino con la de otros agentes socializadores externos al círculo familiar, como profesores y amigos. Lo cierto es que no existe razón lógica suficiente alguna para pretender realizar una periodización del proceso de socialización, de la misma forma que el proceso de interiorización no está sujeto a periodización alguna.

En primer lugar, la no necesidad estriba en que toda periodización que se haga de un objeto de investigación ha de responder a un único criterio de relación. En otras palabras, Ud. bien puede asumir un criterio de periodización del desarrollo psíquico del niño, en la ontogénesis, pero no periodizar las condiciones bajo las cuales tiene lugar dicho desarrollo. Proceso y condiciones bajo las que aquel se sucede, son diferentes. La socialización es, en efecto, una de las condiciones *sine qua non* del desarrollo psíquico, pero no es el objeto de estudio en sí mismo. Ud. no desarrolla la socialización, sino que ella se modifica en función de las peculiaridades que sufre el objeto de investigación en su desarrollo. Y eso es justamente de lo que se trata de identificar: los rasgos conspicuos que van caracterizando al proceso de socialización en cada etapa del desarrollo psíquico del niño, especialmente del niño con Trastorno del Espectro de Autismo.

En segundo lugar, es poco probable obviar en este razonamiento las relaciones de causa-efecto que a todo objeto de análisis subyace. La pregunta de rigor debe formularse en el sentido de cuestionar si la socialización es causa o efecto de lo que en el niño con TEA sucede.

Los contextos sociales como la familia, la escuela y la comunidad constituyen la condición basal de la situación –natural, social y personal—de desarrollo. La familia, como la escuela, representa un contexto importante para el proceso de socialización, pues son los primeros grupos sociales en los que el niño se inserta. La relevancia de la socialización reside en que, a través de ella, el individuo se convierte en sujeto y este, en persona. Así, el grupo social deviene pivote alrededor del cual gira el desarrollo condicionado del niño, portador, en lo

adelante, de la cultura, costumbres y valores morales, a lo largo de una época determinada.

Para la familia de los niños con autismo, estimular el desarrollo de sus hijos resulta labor educativa de constancia y acompañamiento profesional. La actualidad ha impuesto distintos modos de hacer a partir de nuevas rutinas para todos sus miembros, pues el cierre de escuelas especiales y otras instituciones de apoyo, desencadena gran reforma en la e familiar, siendo hasta el momento un proceso estructurado desde la escuela teniendo en cuenta las particularidades del niño, su familia y su comunidad.

Baste señalar que una de las condiciones más amenazadas por la pandemia es la relación física cercana de los niños con el educador. Y esto también se ha visto trunco con el imprescindible aislamiento social.

El aislamiento social irrumpe las rutinas establecidas para el desarrollo de las áreas afectadas ante la presencia del autismo, siendo la socialización uno de los procesos más significativos que requieren de mayor intencionalidad en su atención y de mayor desafío familiar en medio de limitados vínculos para su estimulación.

Consecuentemente, la especificidad de la actuación de las personas con autismo se evidencia de un modo peculiar, pues su actividad y comunicación – actuación—se encuentran limitadas. De ahí que la socialización en ellos se caracterice por:

- el aislamiento social significativo,
- no manifestar ansiedad de separación,
- el pobre interés en la relación con los coetáneos,
- las dificultades para establecer vínculos afectivos y compartir experiencias comunes y preocupaciones conjuntas,
- las alteraciones en la interacción social y la relación con el medio,
- la correspondencia limitada entre los estímulos sociales y las emociones,

- la incapacidad para entender expresiones faciales, posturas corporales o gestos.

En los niños con autismo, la socialización ocurre de modo diferente. Las respuestas a los estímulos no se corresponden con su modalidad ni su intensidad y el intercambio del niño con los demás suele no responder a los cánones acostumbrados. Por lo tanto, dicho proceso debe ser dirigido intencional, consciente y planificadamente, a partir de sus características, potencialidades y motivaciones específicas.

Las alteraciones presentes en el niño con TEA han sido objeto de observación, en el contexto educacional, en la presencialidad, en ambientes propicios para contrarrestarlas. Eso ha dado lugar a que los investigadores se pronuncien por la elaboración de programas educativos, cuyo contenido aborde la estimulación de la conducta del niño a través de la socialización Demósthene (2010). Son notables los resultados obtenidos con la aplicación de estos programas, no solo al considerar la primera infancia como objeto de investigación, sino también a las familias y docentes del menor.

Lamentablemente, la pandemia desencadenó una ruptura brusca en las relaciones pedagógicas observables maestro-niño con TEA, por lo que los afectados se han visto en la necesidad de comunicarse a través de las tecnologías de información y comunicación (TICs), en una realidad virtual. Este hecho, sin embargo, obstaculiza la fluidez de los ejercicios de aprendizaje y corrección de la conducta alterada y promueve, en mayor grado, la ponderación de las influencias educativas de la familia como agente directo de socialización, con carácter permanente. No es ocioso admitir, en consecuencia, que dicho grupo social requiera de mayor preparación metodológica, bajo las orientaciones pertinentes de la escuela.

La comunidad científica de psicólogos y pedagogos, implicados en la e especial, ha ido perfeccionando los modos de accionar en la estimulación de la socialización en los niños con autismo, trascendiendo dicha influencia educativa

el espacio físico escolar. Cabe destacar algunas experiencias en la elaboración de un sistema de acciones específicas para promover el vínculo de las escuelas especiales de niños con TEA y su entorno. La experiencia concluye con la toma de conciencia social de las necesidades educativas especiales de los niños con TEA, no solo a nivel de los centros educativos aledaños, sino de toda la comunidad (Rosado, 2007).

Razón le asiste a Valle (2011), al referir que:

La atención educativa al niño con autismo [sic] en la actualidad demanda que en el desempeño profesional pedagógico del maestro se evidencie, [sic] una actitud de disposición, aceptación e interacción positiva, un conocimiento acerca del trastorno que conlleve a aplicar procedimientos propios de la especialidad [sic] en total correspondencia con los fundamentos teóricos de la educación, transformar la realidad con un pensamiento científico decisivo y *establecer condiciones particulares de orientación entre el maestro, el niño, el colectivo pedagógico, la familia y la comunidad*" (p.5)

Con ánimos de responder a la necesidad de preparar a la familia no solo en la escuela, sino incidir con toda intención en el contexto comunitario, como expresión más cercana de la sociedad, la educación familiar en la comunidad donde residen niños con autismo puede ser definida como

un sistema de acciones educativas intencionadas desde la escuela, que, a partir de la identificación de sus particularidades y potencialidades, garantice la preparación sistemática, consciente, participativa y diferenciada de los docentes, la familia y su comunidad vecinal, para que estén en mejores *condiciones de educar y facilitar la socialización del niño con autismo* [la cursiva es añadida]. (Pentón, 2017, p.28)

Es loable la idea que, en esta dirección, defiende Campo (2012), sobre el papel de la familia en el desarrollo de la sociedad y viceversa. Según la autora,

La familia se conforma y se configura en lo social, [sic] es el intermediario entre sociedad e individuo y [sic] a su vez [sic] es portadora de las normas sociales. Por ello [sic] es significativo encaminar esfuerzos para conducir el proceso de Educación familiar en vistas a alcanzar *una mayor socialización tanto de los niños con autismo como de sus familias*. (p.21)

Aun cuando pensamos que al proceso de socialización no le competen cambios cuantitativos, como mayor o menor, tal cual se refleja en la idea citada, es válido reconocer que la educación familiar ha estado sometida a cambios dinámicos, desde sus orígenes. La propia familia como institución social se ha modificado y diversificado, tanto en su estructura como en sus patrones de funcionamiento, en lo general. No en balde, Engels la consideró célula básica de la sociedad. El concepto de familia ha evolucionado hasta nuestros días; la familia consanguínea hubo de convertirse en punalúa, sidiásmica y monogámica-patriarcal, esta última, centro de regulares conflictos entre cónyuges, provocando la ruptura de uniones conyugales, o de matrimonios tolerados, separados, divorciados o anulados, sin obviar las discusiones tirantes, los distanciamientos y el inadecuado proceder entre padres e hijos. Ello no olvida que la familia debe ser centro de amor, paz y educación, de relaciones gratificantes, de comunicación fluida, de seguridad y permanencia, así como de apoyo y estabilidad emocional. Si el diálogo que debe caracterizar a la familia es claro, abierto y sereno como medio de entendimiento y comprensión indispensable para la comunicación de los miembros de esa institución, entonces, por antonomasia, la dinámica de la familia en la que exista una persona con TEA debe suscitar en extremo ese tipo último de relaciones.

Anterior a la pandemia, se constatan investigaciones dirigidas a la implementación de una estrategia de educación familiar, desde la escuela para niños con autismo Campo (2012). Los resultados obtenidos focalizan concretamente las escuelas de educación familiar, los encuentros entre familias, los boletines mensuales y las visitas a actividades docentes, como vías para la educación de la familia, de modo que adquiriera mayor protagonismo en el proceso educativo del niño con TEA.

Hoy día, en el nuevo escenario de las relaciones sociales, limitado por el aislamiento social que genera la pandemia, dicha concepción metodológica de preparación a la familia y el contexto comunitario, se precisa, más que nunca, de adecuaciones o ajustes contextuales, debido a la connotada ruptura física entre los agentes socializadores familia-comunidad. Bajo estas circunstancias, la escuela ha de centrar su atención en la dinámica familiar, en las relaciones específicas entre padres e hijos.

Diversas son las preguntas que se plantean las familias para no retroceder en los logros alcanzados en la socialización de sus hijos. Resultan recurrentes interrogantes como las siguientes:

- ¿Cómo reestructurar las rutinas de estimulación que se desarrollaban en los contextos sociales?
- ¿Qué hacer ante la imposibilidad de vínculo familiar y conocidos?
- ¿Cuáles son las vías de intercambio con especialistas respecto a la preparación para el desarrollo de acciones, con el niño en casa?
- ¿Cómo incluir a todos los miembros de la familia en las acciones de estimulación de la socialización del niño con TEA?
- ¿Cómo habituar a los niños con TEA a las nuevas medidas sanitarias de distanciamiento físico y aislamiento social?

En sentido general, las familias presentan carencias en aspectos metodológicos para la estimulación de sus hijos, más aún en momentos donde su proceder depende de acciones muy peculiares, sobre todo ajustadas al contexto personal

concreto en el que el niño ejecuta sus actividades, también la de comunicación. Y justo en ello hacemos hincapié producto del divorcio notable que se advierte en las orientaciones para la ejecución de las acciones en una realidad ahora muy específicas y bajo condiciones muy impares.

Con la pandemia, es notorio el incremento de vías de educación a las familias de niños con autismo; esta vez, mediante las modalidades a distancia, virtual y *online*. Distintos medios se acercan a la realidad familiar en situación de aislamiento social: publicación de artículos científicos, difusión de manuales y guías de apoyo entre las comunidades y familias de niños con TEA; tal es el caso del material *Muéstrales el camino*, presentado por la UNICEF (Campo y Demósthene, 2020).

Fundaciones como la Garrahan y Brincar (Argentina), Unión Autismo y Neurodiversidad (Chile), Autismo en Voz Alta (Venezuela), Querer, Plena Inclusión y Confederación AUTISMO España, entre otras, han sugerido ambientes para la socialización de los niños, en contextos donde el confinamiento estricto se ha extendido. Universidades, centros especializados, sitios de ayuda, portales informativos, diarios, blogs, grupos de apoyo, entre otros, cumplen con sus funciones para que, aun en la distancia, las familias logren acceder a la metodología de actuación educativa concreta, en situaciones difíciles, como en la que nos encontramos hoy día.

En respuesta a los cuestionamientos anteriormente expuestos, se sugiere que la familia ejecute las siguientes acciones:

- Usar canales de apoyo para el intercambio oportuno con los especialistas (telefónico, mensajería, *online*).
- Usar grabaciones, videos e ilustraciones que demuestren y guíen las acciones a desarrollar para la estimulación de los niños, en la socialización.
- Incluir a los niños en las tareas del hogar, acompañados de familiares cercanos.

- Mantener el vínculo por videollamadas y/o telefónico con familiares y conocidos que se encuentren distantes.
- Establecer horarios de actividades académicas conjuntas.
- Compartir juegos y vídeos; ver películas juntos.
- Reorganizar espacios de la casa para las actividades independientes y colectivas.
- Potenciar el uso de pictogramas para el intercambio de imágenes y códigos entre los familiares (descripción de la COVID'19 como enfermedad, y los síntomas y precauciones ante esta).

No deseáramos dejar al margen, en última instancia, que el desarrollo psíquico del niño y, por ende, del niño con TEA, está directamente ligado a su percepción. ¿Cuál es la relevancia en extremo significativa de esta idea? La psicología como ciencia debe dedicarse al estudio de la percepción y del pensamiento, como los únicos fenómenos estrictamente psíquicos (Bermúdez y Rodríguez, 2018). Los primeros estadios del desarrollo psíquico, en la ontogénesis, se caracterizan predominantemente por el surgimiento y desarrollo de los fenómenos de naturaleza psíquica inconsciente (Bermúdez y Rodríguez, 2018). Ello trae a colación la defensa de la idea que sostiene el marcado aprendizaje mediante pictogramas para el intercambio de imágenes en esta edad. El aprendizaje perceptual bien puede explicarse a raíz de la fórmula E-R, tan conocida por el condicionamiento clásico de E. Thorndike y el conexionismo de Skinner. La conexión de un estímulo con la respuesta correspondiente ha de producir el aprendizaje instrumental motor en el menor que, en última instancia, bien puede hallarse dentro de la clase de aprendizajes por encadenamiento de movimientos, dígitos y verbales (Rodríguez y Bermúdez, 2005). En consecuencia, las metodologías de enseñanza –y de aprendizaje– no pueden estar al margen de este conocimiento científico psicológico, que defiende la repetición de las acciones –bajo determinada frecuencia y periodicidad-- como *conditio sine qua non* de que se produzcan los aprendizajes psicológicamente pertinentes.

No es difícil advertir, dentro de las acciones a ejecutar por el maestro con su influencia educativa, o el alumno en la ejecución de las acciones de aprendizaje, que las acciones de estimulación del niño con TEA están dirigidas inexorablemente al plano instrumental motor del psiquismo. De ahí que los aprendizajes del menor estén sujetos a los juegos escolares y a las imágenes u objetos que se le presentan. Eso explica, además, que los tiempos de pandemia exigen aprendizajes de cadenas motoras específicas, de acuerdo con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y bajo una frecuencia y periodicidad que resultan del ritmo peculiar de aprendizaje del alumno. Pueden citarse, entre ellos, el TEACCH --Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación--, el ABA --Análisis conductual aplicado--, LOVAAS --Lovaas Foundation: centro clínico, de formación y de investigación, que ofrece programas de intervención conductual, temprana e intensiva para niños con Trastorno del Espectro del Autismo, que emplean procedimientos típicos para la modificación de la conducta, aun cuando sus autores no declaren explícitamente que dichos aprendizajes deban reducirse a la clase de aprendizajes instrumentales motores, cuya naturaleza responde a la regulación perceptual del psiquismo --instrumental, motor, inconsciente y poco regulado--, características conspicuas de dicha regulación, según Bermúdez y Rodríguez (2018).

Por su lado, la TCC --Terapia cognitivo-conductual--, tan cacareada en los ejercicios de modificación de la conducta en los niños con TEA, a nuestro juicio, no deben formar parte de la pléyade de métodos que responden a ese objetivo. Si por definición, la TCC son orientaciones de la terapia cognitiva que focalizan la relación del pensamiento y la conducta, y el desarrollo intelectual infantil, según la periodización de Piaget, no contempla el pensamiento, más que como estructura de operaciones, como “pensamiento” operacional concreto hasta los 7 años, entonces, es lógico inferir conclusivamente que al niño no puede ser aplicado dicho método. Si, por demás, el niño que ante sí tenemos, tenga TEA o no, presenta deficiencias en su regulación psíquica cognitiva --recordemos que

estamos hablando de la percepción, no del pensamiento--, entonces sería poco probable que podamos condicionar cambios en su conducta bajo el influjo terapéutico cognitivo –de pensamiento-- sobre esa esfera. Nada más contradictorio.

No nos llamemos a engaño, el niño no es sensible a la denominada toma de conciencia, sobre la cual la mayoría de los autores hacen descansar aquel pretendido cambio. Si somos rigurosamente consecuentes y compartimos plenamente la teoría del investigador ginebrino, según el cual el desarrollo intelectual del niño comienza de 0 a 2 años, con la etapa sensorio-motriz, de 2 a 7, continua con la etapa preoperacional y de 7 a 12 años, aproximadamente, comprende la etapa de las operaciones concretas, entonces ni por asomo podemos hablar de pensamiento, sintetizando la mediación entre la realidad y él. No está demás señalar, como lo hace Piaget (2003), por ejemplo, que “el niño de 6 a 8 años no compara la parte (...) con el todo (...), sino que, por el contrario, compara la parte (...) con la parte (...). Si se retira una parte, el todo ya no existe” (p.282). Y esto está sucediendo en niños con rendimiento cognitivo ajustado a la edad psicológica. A nuestro favor, Piaget aclara:

Cierto número de autores se han encontrado con que niños de dos a cuatro años podían relacionar un perro con un animal, una dama con una persona y una margarita con una flor. Su conclusión era que los niños habían alcanzado el nivel de la clasificación jerárquica. *No podemos estar de acuerdo con esto* [la cursiva es añadida]. Lo que tales hechos indican es que, dados ciertos elementos que les son ya familiares, estos niños pequeños pueden superar el nivel de los conjuntos gráficos, y los correspondientes esquemas lingüísticos se estructuran en partes y todos. Pero *dicha estructura no es la estructura de una clasificación operacional* [la cursiva es añadida]. (p.282-283)

Por si fuera poco, Piaget asevera que “...las operaciones concretas no consisten sino en una *organización directa de datos inmediatos*” [la cursiva es añadida] (p.287). Por eso, no hay posibilidad alguna de que, entre la realidad del niño y su reflejo de esa realidad, medie el concepto. “...Lo *propio de su naturaleza* – refiere Piaget sobre los niños de esa edad-- *es ser inflexibles y rígidos*” [la cursiva es añadida] (p.289). Por favor, ¡no le pidamos peras al olmo! No hagamos pretendamos hacer del niño un académico.

La búsqueda novedosa de respuestas, la creación de métodos de estimulación a los niños con TEA y las nuevas vías de educación familiar que ha impuesto la actual crisis, presuponen un cambio didáctico-pedagógico de todos los que se impliquen en la nueva realidad social y familiar que hoy impera.

CONCLUSIONES

- El concepto de socialización, por definición, es lógica y epistemológicamente compatible con el concepto psicológico de interiorización.
- Los niños con TEA requieren de condiciones muy estrictas para producir en ellos el aprendizaje de operaciones que le permitan el ajuste más probable al contexto de actuación. De ahí las acciones que se han enumerados como significativas, en aras de producirlos.
- La familia, la escuela y la comunidad configuran tres importantes contextos de actuación del niño que deben ser considerados como *conditio sine qua non* de la atenuación de las dificultades o la modificación de la subjetividad del niño con TEA, con el subsiguiente aprendizaje de nuevos hábitos, de acuerdo con su alteración psíquica y las nuevas condiciones de vida y educación.
- Los aprendizajes preponderantes en el niño con TEA responden a la clase instrumental motor, cuyo rasgo más relevante es que se forman en virtud de la repetición de las acciones pertinentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Peña, J.R. (02 de octubre de 2020). ¿Cómo ayudar a las personas con autismo durante la pandemia de COVID-19? June 18, 2020 3.04pm EDT. Disponible de <https://theconversation.com/como-ayudar-a-las-personas-con-autismo-durante-la-pandemia-de-covid-19-140789>

Bermúdez Sarguera, R. y M. Rodríguez Rebastillo (2018). *“Un enfoque teórico-metodológico para el estudio de la personalidad”*. Ecuador: Grupo Compás'2018. ISBN: 978-9942-33-060-4. 285 págs.

_____ (2019). *Psicología del pensamiento científico*. (3ª edición). Cienfuegos: Universo-Sur. ISBN: 978-959-257-523-3. 343 págs.

Blanco, A. (2001). *“Introducción a la sociología educativa”*. La Habana: Pueblo y educación.

Campo, I. (2012). Una estrategia de educación familiar en la escuela para niños con autismo. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana.

Castorina, (2005). El problema de los niveles y las unidades de análisis en el desarrollo. En: *La dialéctica en la psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. (pp. 166201). Argentina: Amorrortu editores.

Demósthene (2010). Programa educativo para la estimulación del desarrollo de la socialización en los niños con autismo, en la primera infancia. Tesis doctoral. La Habana, Cuba.

Demósthene Sterling, Y. y Campo Valdés, I. (2020). Educación y entorno familiar de las personas con trastorno del espectro de autismo ante la COVID-19. *Revista Ciencia & tecnología*. Vol. 20, No. 27.

Engels, F. (1971). Carlos Marx y Federico Engels. Obras Completas en dos tomos. T.II. Moscú: Progreso.

López, T. (1985). En Colectivo de Autores. Intervención educativa en Autismo Infantil I. Tema 3. Alteraciones Sociales. 1985.

Rodríguez Rebastillo, M. y Bermúdez Sarguera, R. (2005). Las leyes del aprendizaje. (1ª edición). La Habana: Pueblo y educación.

Rosado, A. (2007). Un sistema de acciones para promover la interrelación de la escuela de los niños con autismo “Dora Alonso” y su comunidad. Tesis de Maestría. La Habana, Cuba.

Pentón Quintero, A. (2017). Estrategia de Educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con Autismo. Tesis de Maestría. CELAEE. La Habana, Cuba.

Piaget, J. (2003). Aparición del pensamiento operacional: operaciones concretas de los siete a los doce años. En: *Psicología del desarrollo del escolar*. Selección de lecturas. T.I. La Habana: Félix Varela.

Valle, L. (2011). Estrategia de superación para mejorar el desempeño profesional pedagógico del maestro en la atención educativa al niño con autismo. Tesis doctoral. La Habana, Cuba.

Vigotsky, L.S. (1979). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. (1ª edición). La Habana: Pueblo y educación.

(s/a, 2020) Redacción. (Última edición: 30 de julio del 2019). Definición de Socialización. Disponible de: <https://www.conceptodefinicion.de/socializacion/>. Consultado el 6 de octubre del 2020