

30

Fecha de presentación: agosto, 2023

Fecha de aceptación: diciembre, 2023

Fecha de publicación: enero, 2024

LA SOCIALIZACIÓN

DEL NIÑO AUTISTA DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

THE SOCIALIZATION OF THE AUTISTIC CHILD FROM A SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE

Oseiby Rivera Dominguez¹

E-mail: oseiby1987@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0632-2006>

Omar Guzmán Miranda¹

E-mail: ogm16728@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6694-511X>

Tamara Caballero Rodríguez¹

E-mail: tamaracaballerorodriguez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3317-3050>

¹ Universidad de Oriente, Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rivera Dominguez, O., Guzmán Miranda, O., & Caballero Rodríguez, T. (2024). La socialización del niño autista desde una perspectiva sociológica. *Universidad y Sociedad*, 16(1), 276-288.

RESUMEN

La perspectiva de análisis del proceso de socialización del niño autista marca la forma técnica en que se interviene el fenómeno desde la pedagogía, la psicología, el trabajo social o la sociología. El propósito de la investigación fue analizar algunas claves dentro de este proceso: el canal comunicativo, el grupo operativo, la educación del educador, el espectro de socialización ante el autismo, el paso de las experiencias restringidas a las ampliadas y la plataforma comunicativa. Emerge entonces, como principal resultado un enfoque social sin excluir a ningún otro que integra estos componentes en función del desarrollo social del autista. Lo que implica que, la socialización ante el autismo es un proceso de autoorganización con propiedades intrínsecas que no se reducen ni se deducen a sus partes constituyentes: actores (autistas, no autistas, actores colectivos) que interactúan entre sí a través de estructuras mediadoras (medios de comunicación dados en el lenguaje y experiencias anteriores generalizadas simbólicamente en palabras u otros vehículos que portan significado).

Palabras clave: Socialización, comunicación, autismo, complejidad, sistema

ABSTRACT

The perspective of analysis of the socialization process of the autistic child marks the technical way in which the phenomenon is intervened from pedagogy, psychology, social work or sociology. The purpose of the research was to analyze some keys within this process: the communicative channel, the operative group, the educator's education, the spectrum of socialization in the face of autism, the transition from restricted to extended experiences and the communicative platform. Thus, the main result emerges is a social approach that integrates these components in terms of the social development of the autistic. This implies that socialization in the face of autism is a process of self-organization with intrinsic properties that are not reduced or deduced to its constituent parts: actors (autistic, non-autistic, collective actors) that interact with each other through mediating structures (means of communication given in language and previous experiences symbolically generalized into words or other vehicles that carry meaning).

Keywords: Socialization, communication, autism, complexity, system

INTRODUCCIÓN

La socialización del niño/a en situación de espectro autista (TEA), es uno de los grandes retos ante las ciencias sociales, debido a que tiende a negarse cuando se reduce exclusivamente a parámetros biomédicos.

En el caso de los niños con TEA, entre los 12 y 16 años, el 70% tiene un trastorno psiquiátrico asociado, siendo el más frecuente el trastorno de ansiedad; 85% tiene hiperactividad, el 74% tiene problemas de conducta y el 64% tiene problemas emocionales, caracterizados por labilidad emocional, cambios bruscos del estado del ánimo, excitabilidad e irritabilidad (Hervás, 2017). Además, el 30% de niños con TEA pueden presentar regresión en su comportamiento (Ruggieri & Arberas, 2018). Asimismo, la problemática del TEA genera en los niños que lo padecen, sentimientos de soledad y exclusión social que repercuten en su calidad de vida (Baixauli et al., 2017). No obstante, mientras las habilidades comunicacionales y cognitivas de los niños con TEA sean menores, van a presentar mayores problemas de adaptación y de conducta (Garrido et al., 2017).

Los estudios epidemiológicos realizados en los últimos 50 años reconocen una tendencia al aumento de la identificación de casos de autistas, gracias al afinamiento de los instrumentos de medición para analizar los rasgos que los caracterizan. La prevalencia media de autismo es de 1 por cada 160 personas (OMS, 2016). Estas cifras de prevalencia del autismo en el mundo, llaman la atención sobre la necesidad de atender las especificidades de la socialización de ese niño, y no su negación. No viven aislados de la sociedad, sino en ella y para ella, a pesar de los trastornos propios de esta condición, que no les impiden formarse como seres sociales.

Los niños autistas tienen una socialización sui-generis, diferente a la de otros niños, pero real y formativa de su condición social, que en la medida que se desarrolla le permite mejorar su calidad de vida. Pero para visualizarla de una mejor manera se requiere de un enfoque complejo, sistémico e integrador que, sin omitir los trastornos generados por las afectaciones biogenéticas propias del autismo, tampoco se reduzca a éstos, y tenga en cuenta también aspectos sociales, culturales, antropológicos, entre otros, propios de la vida de esos seres y de quienes los rodean. La socialización del niño autista no incumbe sólo a éste, sino también -y de manera esencial- a quienes conviven con él.

De ahí emergería una argumentación alternativa al proceso de socialización del niño/niña autista que implica necesariamente a los más diversos actores, individuales y colectivos, y a los disímiles factores que lo hacen

posible con algunas claves que permiten comprenderlo y orientarlo.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para la realización de este trabajo en una primera fase se aplicó un estudio preliminar exploratorio acerca del manejo del proceso de socialización por parte de la familia santiaguera. Este primer acercamiento condujo a la preocupación del nivel social y con ello de algunas claves fundamentales.

Se utilizó el análisis documental (Quintana, 2006), siguiendo a estos autores se establecieron cinco acciones:

- Se rastreó e inventarió la literatura existente acerca de las seis claves anteriormente descritas. La literatura tenía que cumplir el requisito de haber sido utilizada en aplicaciones prácticas de manejo con resultados visibles en función del objetivo trazado.
- Se clasificaron los documentos como obras clásicas; libros y artículos científicos actuales.
- Se seleccionaron "*los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación*" (p. 66). El criterio de selección estuvo enmarcado en que tuviera aplicación práctica y fuera utilizado como referente para el manejo del proceso de socialización de niños autista.
- Se leyó "*en profundidad el contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en (...) notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo*" (p. 66). Al ir localizando las diferentes líneas de análisis fuimos agrupando y comparándolas unas con otras, concretando los diferentes aspectos y las formas en que se podrían integrar.
- Se leyó "*en forma cruzada y comparativa (...), ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, a fin de construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada*" (p. 66). En esta fase se determinó la utilización solo de un grupo limitado de claves teniendo en cuenta la complejidad y amplitud del fenómeno. Se definió que el conjunto de estos componentes participan en el proceso de socialización limitando su desarrollo.

En una segunda fase se recolectaron datos empíricos en una muestra no probabilística e intencional a 7 niños con autismo, siete docentes de la escuela William Soler en Santiago de Cuba, Cuba y 8 padres.

El criterio para la selección de los niños se concentró primero que tuvieran a tiempo completo en la escuela para niños autistas de Santiago de Cuba William Soler. Segundo que la familia utilizara algunas de las claves antes descrita de alguna forma en función del desarrollo del niño. En el caso de la selección de los agentes de socialización antes mencionado el criterio de selección estuvo enmarcado en la aceptación por el niño. O sea no solo debía de ser padre o maestro o maestro sino el niño debía tener un acercamiento especial con el mismo.

Se optó por la entrevista por su predominante carácter constructivo, no directivo y abierto. También se aplicó como segunda técnica el análisis de contenido (Pochintesta & Baglione, 2022) a la libreta viajera. Esta es una especie de diario que se utiliza como herramienta para la comunicación entre la familia y la escuela con respecto a la conducta del niño.

Se integró los datos teóricos recolectados en la primera fase con los que emergieron del estudio empírico cruzando la información.

RESULTADOS - DISCUSIÓN

La socialización sui-generis ante el autismo.

La visión de la socialización del autista está permeada por la existencia de un modelo biomédico que la niega ante la imposibilidad real de revelar los aspectos ocultos que la contienen y que la hacen manifestarse externamente de manera diferente que en personas no autistas. El acercamiento científico al autismo suele estar reducido principalmente a la psiquiatría y la psicología, desde las cuales se “ha conformado una idea concreta de qué es el autismo y cómo debe abordarse su intervención, estableciéndose, desde fuera, en un modelo hegemónico, cuyo objetivo principal es normalizar al sujeto” (Gutiérrez, 2021, p. 18).

Las estigmatizaciones como características normalizadas o definitorias de la persona autista, tienden a excluirla de la sociedad; convierten los trastornos que ocasiona un inconveniente genético en su cerebro en un callejón sin salida. No se percatan que el mismo cerebro en su vasta complejidad, puede activar muchas otras alternativas y vías para obtener algo, más allá de lo esperado. Pero, mientras tanto, ese ser humano puede sentirse apartado; y otros cercanos a él evalúan como una necesidad imperiosa separarse de ella.

Este modelo tiende a ver los modos de pensar, sentir y hacer de los autistas como una incapacidad social de estos. Aquí hay una conclusión extrema que tiene consecuencias discriminatorias para esos seres, incluso desde su círculo más cercano. Hay padres que han roto el vínculo matrimonial ante la aparición de un hijo con esta condición.

Algunas personas ante las evidencias de los trastornos y de las explicaciones reduccionistas biomédicas de que en esos niños tienen bloqueadas las vías de comunicación y de socialización, creen erróneamente que están en un callejón sin salida. Pero, sin darse apenas cuenta, ponen ahí mismo a esa criatura, que sí entiende lo que pasa a su alrededor, sólo que tiene un aprendizaje diferente. Niegan la posibilidad de entrar en la dimensión interna de esas personas e incluso en las suyas cuando se encuentran ante una situación como el autismo. Rechazan al mismo tiempo la búsqueda de mecanismos y aspectos ocultos de la socialización ante el autismo.

Ante la observación fría del comportamiento de un niño autista y las conclusiones del modelo hegemónico, el autista es considerado como una persona rara e inaccesible; no se aquilata que es tan sólo diferente, y que hay que poner a dialogar a los diferentes en el entramado del todo social del cual ellos forman parte.

Al respecto, un autista dice: *“Raro, ¿qué es lo raro? Lo raro es una cuestión de estadística. Si la mayoría de las personas fueran como yo, los raros seríais vosotros”* (Gutiérrez, 2021, p.73). Pepe, hombre con autismo de 36 años, afirma: “Los Asperger no somos raros, somos gente muy normal” (Gutiérrez, 2021, p.169). Jin Sinclair en esa misma frecuencia añade: *“La vida para mí tiene valor y sentido, y no necesito que me curen de mí mismo. Ser autista no significa no ser persona, sino ser diferente”* (Gutiérrez, 2021, p. 77). Y ante la internalización de realidades externas en forma de símbolos significantes (palabras), que asumen con su peculiar forma de construir su mente o mundo interno, que es capaz de externalizar, constata Carmen, mujer autista de 58 años: *“Cuando entro en un sitio es como si estuviera mirando a través de un tubo [...] Mi cerebro capta fragmentos, yo sumo todas las cosas y llego a la conclusión de que, si hay libros, un sofá y una tele, entonces debo estar en un salón. Y es porque mi cerebro percibe los detalles”* (p.166).

Es decir, ellos pueden aprender lo que es algo, lo generalizan simbólicamente en palabras, que son abstracciones (mentales) separadas de los objetos concretos que representan, interiorizándolos en su mundo interno y, por último, nos los transmiten mediante *sus* mecanismos de comunicación que, indiscutiblemente, son sui-generis.

No cabe duda que estamos frente un esquema de socialización, que es diferente de manera alternativa a los que presentan los no autistas.

El sentido que tiene un autista de la mente, el lenguaje, la comunicación, la interacción es diferente, presenta otro tempo, tiene otras condiciones, pero no significa que no sean reales. Incluso en cada autista difiere de otro constituyéndose en *un amplio espectro de socialización*, histórico y concreto para cada caso. Captar esas diferencias constituye un verdadero reto para la ciencia, pero sobre todo para quienes interactúan con ellos a diario.

En la medida que se avanza en conocer las interioridades de ese proceso, los autores se percatan que si se detiene deterministamente en la rigidez mental del autista, como lo ve el modelo hegemónico, no se puede descubrir que existe una *experiencia restringida* que con procesos educativos pacientes puede evolucionar hacia la ampliación de *experiencias ampliadas* sobre un mismo objeto, lo cual implica compararlas desde sus construcciones mentales, muy específicas, aprendidas por el autista en interacción con sus padres.

Por ejemplo, Reyner, un niño autista que no identificaba que había llegado a su casa porque lo habían llevado por una trayectoria diferente a la habitual, cayendo en estereotipias, al cabo de muchos denuados de sus padres aprendió que a su casa se llegaba por diferentes caminos. O sea, ahí hubo aprendizaje de experiencias nuevas que ampliaron su experiencia restringida inicial. Ahí, sin duda, hay socialización con nociones conceptuales interiorizadas de su casa, de diferentes caminos para llegar a ella. Ahí entra a jugar un papel importante una conciencia de sí mismo y de quienes le enseñan.

El proceso de socialización del autista comienza cuando el niño es capaz de *pasar de una experiencia restringida a experiencias ampliadas sobre una misma situación u objeto*. Así tanto él como el padre pueden llevar esos logros educativos adquiridos en un caso como el de llegar a la casa por varias calles a otros casos como cuándo se puede cruzar la calle sin ser atropellado. Esto concatena un conocimiento anterior adquirido empíricamente, con otros adquiridos después por el mismo mecanismo. Esto puede ayudar a descifrar un *canal comunicativo* entre ambos a partir de la apropiación mutua de esos conocimientos. Mientras más experiencias restringidas el educador logren transformar en experiencias ampliadas, mayor nivel de socialización existirá, y mayor cantidad de significados para una misma cosa el niño tendrá. En este ejemplo, ya sabrá que para llegar a su casa no existe sólo la calle x, sino también la y, z, etc.

El canal comunicativo se establece cuando tanto el niño autista como el educador o cuidador, aprenden que detrás de las experiencias hay significados que llegan a interiorizarse, los cuales luego se pueden externalizar (es decir usar) en situaciones iguales o diferentes. Si los han construido mutuamente les servirán para interactuar entre sí y conocer con esos significados el mundo uno del otro. Se podrían comunicar en tanto de una manera sui-generis le comienzan a dar forma aprendida a contenidos experienciales que antes sólo estaban en el autista o en el educador. Se rompe la dualidad en tanto se unen a través de ese canal comunicativo.

La imposibilidad de conocer en su esencia el mecanismo de socialización oculto del autismo, se asume como una razón excluyente de la existencia de mecanismos sui-generis de interacción, comunicación y construcción de su persona (de su subjetividad) que son reducidos a estados físicos y condiciones genéticas desde cuya absolutización no ven a esos seres como normales, como si ser normal dependiera de una condición especial y exclusiva de personas no autistas.

Al respecto dice una autista: *“El autismo no es una enfermedad. Ni estamos perdidos, ni estamos en otro mundo ni nadie nos tiene que despertar de nada. Somos personas perfectas y valiosas”* (Cortés, 2019, citado por Gutiérrez-González, 2021, p. 105).

El solo hecho de verlos como enfermos o limitados mentales ya plantea un bloqueo fundamental a los procesos de socialización donde ellos quedan excluidos de sus derechos humanos. *“Sólo cuando las distintas formas de ser persona sean reconocidas serán posibles la justicia y los derechos humanos”* (Baggs, 2007, citado por Gutiérrez-González, 2021, p. 81).

Claro, no cabe duda que mientras más profundo es el autismo resulta más difícil desentrañar esos mecanismos sui-generis de socialización. Los aspectos de la socialización están presentes en ellos con notables diferencias si los comparamos con personas no autistas. Pero los patrones de la socialización vistos de manera tradicional y absoluta no sirven por sí solos como criterios de evaluación de socializaciones diferentes. Hace falta entender que un modelo distinto (alternativo) de socialización, podría ser capaz de ver la diversidad en la unidad (Santana et al., 2022) y desde lo uno ver lo vario.

Las preguntas serían: ¿Cómo aparecen y se manifiestan en ellos procesos como el aprendizaje? ¿Cómo logran la internalización de lo externo (de cualquier cosa o realidad objetiva) en forma de conceptos propios dentro de su mundo interno? ¿Cómo operan con esos conceptos y cómo utilizan su lenguaje para verse como sujetos y

distinguir a sus padres, familiares y amigos como otros al igual que a sí mismo, pero como objetos observables? ¿De qué manera se aprecian como sujetos y objetos al mismo tiempo dentro de su self? ¿Cómo externalizan su forma de ver la vida suya y de otros hacia afuera contribuyendo a sentirse parte de un todo social, de una familia, vecindad, escuela? ¿De qué manera se valen de experiencias propias y anteriores como medios en sus relaciones e intercambios con otras personas para darle soluciones prácticas favorables a su existencia y de otros? ¿Cómo son sus experiencias y de qué forma se amplían? ¿Cómo se ven a sí mismo y a los demás dentro de su mundo interno y en el contexto donde vive y se proyecta? ¿Cómo se acoplan otros actores y estructuras mediadoras a ese proceso de autoorganización de la socialización sui-generis ante el autismo?

Por supuesto, si nos detenemos ante la descripción del modelo biomédico, no podremos encontrar respuestas a estas preguntas para un autista, porque lo proyectan como una persona limitada por su situación de discapacidad, y no como diferentes por su forma sui-generis de lograr esos aspectos cruciales de la socialización. No se percatan que, incluso, también hay diferencias notables entre personas no autistas para lograr una socialización adecuada. Eso es más significativo entre distintos tipos de autista.

Todo lo dicho hasta aquí sugiere la necesidad de cambiar los modelos reduccionistas que exageran o absolutizan un aspecto u otro de la condición del autista: lo biológico genético, lo psicológico, lo ambiental, lo social para verlos todos integrados como un tejido complejo único. Se trata de marchar hacia un enfoque complejo e integral del autismo y de la socialización.

Algunos autistas se han percatado de la diferencia de saber quiénes eran y cómo se sentían mirados y tratados por la sociedad antes de poder exteriorizar su condición con una *plataforma comunicativa* compartida con no-autistas. Es decir, son capaces de reconocer por sí mismos la importancia de la socialización y la participación consciente en ella que, aunque la entienden en una dimensión diferente a los no autistas, piden que no perdamos la interacción con ellos para ayudarlos a construir su mundo.

Por ejemplo, Naoki Higashida, un autista severo, escribió a sus 13 años un libro autobiográfico titulado: *La razón por la que salto* (Higashida, 2014). Al hacerlo sintió una gran alegría, puesto que al fin pudo exteriorizar algo que tenía cabalmente interiorizado. Reflexiona, por tanto, sobre el valor socializador de darle a entender a otros que podía interactuar con ellos; comunicarle su mundo interno y

esclarecer las preguntas que muchas personas se hacen sobre las formas de pensar, sentir y hacer de un autista.

En el prefacio al libro explica que el autista requiere de una *plataforma comunicativa alternativa*, pero compartida en cuanto a sus significados por él como autista y los no autistas, que le permita traducir al lenguaje suyo el nuestro y viceversa. De esa manera señala la complejidad y creatividad que requiere su proceso de socialización. No lo reduce a sí mismo como autista, sino que la ve como un proceso en el que está integrado en sus relaciones con otros. Evidencia el reconocimiento de su self, con su conciencia de sí mismo, frente a otros selfs (la gente que lo rodea). Reconoce que esos selfs están abstractamente separados entre sí y de ellos mismos, pero que concretamente están unidos en un único proceso de interacción. Supone que todos los actores de la socialización ante el autismo -los autistas y los no autistas- se deben reconocer en las evocaciones de significados mutuamente compartidos que se expresan con esa plataforma comunicativa. A su forma todo esto lo dice así:

Gracias al entrenamiento con la señora Suzuki, de la Escuela Hagukumi, y a mi madre, he aprendido un método de comunicación a través de la escritura. Ahora incluso puedo escribir con el ordenador. El problema es que hay un buen número de niños autistas que no tienen forma de expresarse, y en muchos casos ni sus propios padres tienen idea de qué pueden estar pensando. Así que mi gran esperanza es poder servir de alguna ayuda explicando, a mi manera, lo que pasa dentro de la mente de los autistas. También espero que, leyendo este libro, el lector pueda llegar a ser mejor amigo de las personas con autismo. No se puede juzgar a las personas por su aspecto. Y cuando conoces el interior de alguien, la distancia con él se reduce muchísimo. El autismo puede parecerte un lugar profundamente misterioso, pero, por favor, dedica un poco de tiempo a escuchar lo que tengo que decir. Que tengas un viaje agradable por nuestro mundo (Higashida, 2014).

La socialización sólo es posible si existe un lenguaje común que medie como *plataforma comunicativa* para establecer interacción entre un autista y los no autistas. Por esta vía ambas partes traducirán a ese lenguaje común el significado de los gestos físicos que tiene el autista incorporado como resultado de su condición biológica, pero que evocan en el no autista un significado. El gesto físico del autista no es arbitrario y sin sentido; él lo entiende, pero no lo puede explicar, porque no tiene herramienta comunicacional para hacerlo. Al mismo tiempo, en ese lenguaje común se pueden construir palabras que encierran significados compartidos.

Naoki está diciendo no que no tiene un mundo interno que comunicar, sino que nuestras herramientas comunicativas no nos permiten comprendernos mutuamente en lo que ellos sienten y lo que nosotros pensamos de eso. Así ocurre cuando dos personas no se entienden porque hablan en idiomas diferentes; o cuando no acertamos en las exigencias de un software computarizado con determinadas exigencias, que no nos dejan entrar en el sistema deseado.

La creación de esa plataforma comunicativa no es algo diferente a lo que hacemos con un niño no autista, aunque si requiere de más laboriosidad e investigación, incluso por parte del niño autista *que quiere comunicar, pero no puede*. Ante esa imposibilidad el autista manda mensajes con gestos físicos que debemos traducir adecuadamente si no lo queremos herir por su incapacidad de comunicarse con nuestro sistema de símbolos al que no tiene acceso con el suyo; es decir, no son la manifestación de una irracionalidad desprovista de significados. No entenderlo no significa que no tienen mente o que tienen un mundo reducido y anormal. A entender ese mundo diferente, esa mentalidad distinta, esa socialización sui-generis, es a lo que nos llama Naoki.

Para señalar la importancia de las interacciones que esa plataforma comunicativa posibilitaría, con una comprensión clara del significado de abstracciones mentales como el adentro y el afuera, - claves para poder tener una proyección socializadora de lo externo hacia lo interno, que explica la externalización de su subjetividad afuera, y de lo interno hacia lo externo, que da con la interiorización de lo que está afuera, objetivando su subjetividad,- Naoki Higashida escribe:

La gente no solo nos juzga desde fuera. Yo no sé por qué no podemos hablar correctamente. Pero no es que no hablemos: es que no podemos hablar [como los no autistas], y eso nos hace sufrir. Estamos solos ante el problema, y no podemos hacer nada, y en ocasiones me he preguntado por qué incluso tuve que nacer, si no iba a hablar. Pero ahora que he empezado con la comunicación textual, puedo expresarme a través de la tabla de letras o del ordenador, y poder compartir lo que pienso me ha permitido comprender que yo también estoy en este mundo, y que soy un ser humano como cualquier otro. ¿Podéis imaginaros cómo sería vuestra vida si no pudierais hablar? (p. 10).

No sabía hablar como los no autistas, pero descubrió una manera de hacerlo que lo lleno de alegría, porque podría comunicar su mundo, así como él entender mejor el mundo de otros. Por eso, David Mitchell, también padre de un

niño autista, quien hiciera la introducción del libro, hace énfasis en el valor de la socialización para un autista.

Por si eso fuera poco, [el libro de Naoki] *La razón por la que salto* desacredita sin proponérselo el prejuicio más funesto sobre el autismo: el de que los autistas son unos solitarios antisociales sin capacidad de empatía para con los demás. Naoki Higashida repite una y otra vez que no, que valora mucho la compañía de otras personas. Pero como la comunicación resulta tan problemática, los autistas tienden a acabar solos en un rincón, y los demás lo ven y piensan: «Claro, una señal típica de autismo». En cualquier caso, si los autistas fueran ajenos a los sentimientos de los demás, ¿cómo podría afirmar Naoki que el aspecto más insoportable del autismo es darse cuenta de que hace que las otras personas se sientan tensas o deprimidas? ¿Cómo podría escribir un relato titulado “*¿Estoy aquí?*”, incluido al final del libro, con personajes que presentan una amplia gama de emociones y con una trama que hace saltar las lágrimas? (Higashida, 2014).

Estas reflexiones sobre este libro indican la necesidad de cambiar el pensamiento clásico, que es reduccionista, determinista y disyuntivo encarnado en el modelo biomédico ante el autismo, por un pensamiento complejo (Morin, 2005) e integrador (Riviere & Martos, 1998; Gutiérrez, 2021).

La visualización de la complejidad de la socialización sui-generis ante el autismo, por supuesto, no se reduce ni al autista, ni a sus familias, maestros y cuidadores, ni a otros actores que se relacionan entre sí y se acoplan a la emergencia de esa socialización como un todo único, ni a un único contexto de confluencia entre autista y no autistas, ni a los derechos de unos en contraposición a los derechos de otros, ni a un tipo de cultura u otra. Se trata de una totalidad concreta que emerge en forma de un sistema complejo, lleno de relaciones y de consecuencias imprevistas, que hacen ver a cada caso con sus especificidades de acuerdo a las características específicas e impredecibles de cada una de esas partes y de la autoorganización en sí de ese proceso.

Reducir la socialización ante el autismo en una de esas partes o en algunas pocas, es detenerse en meras abstracciones que son vistas separadas de las restantes y del todo social al cual se acoplan. Un autista con deseos de manifestarse como Naoki, un maestro o padre que cree en su hijo, un cuidador dedicado a sacar lo mejor de cada autista, etc. puede marcar la diferencia del espectro de socialización sui-generis ante el autismo en tanto son partes acopladas estructuralmente a ese proceso, pero esa socialización, al igual que cualquier otra,

se autoorganizarán por sí misma con sus consecuencias imprevistas y especificidades para cada caso concreto.

Esa totalidad concreta no se deduce ni se reduce a ninguna de las partes antes mencionadas. Tampoco se puede abordar por esa complejidad que viene de diferentes dimensiones de la realidad (biológica, física, psicológica, social, histórica, etc.) desde disciplinas separadas entre sí, sino integradas de manera inter y transdisciplinariamente para encontrar un saber de nuevo tipo, alternativo en correspondencia con la complejidad de esa totalidad, marcada por incertidumbres de acuerdo a las entradas y salidas de esas partes en ese todo y de la presencia de ese todo en cada una de esas partes. Por tanto, la socialización ante el autismo no es algo visible, pero sí observable y medible, aunque se encuentre debajo del umbral de la observación, como decía Robert Merton al referirse a cualquier realidad social.

¿Cómo llegar a las propiedades intrínsecas de la socialización ante el autismo como totalidad, que no está dada al observador de manera inmediata por encontrarse oculta? Hay que comenzar a investigarla por “los signos más externos” (Durkheim, 2002, p.61) y visibles, que, en el caso del autismo, serían las experiencias restringidas de los autistas que se suelen reducir únicamente a los trastornos de que habla el modelo biomédico.

El problema radica en que como estos trastornos son absolutizados biomédicamente, no se logra ver detrás de ellos, experiencias vividas e interiorizadas por los autistas o comunicaciones que ellos tratan de establecer con otros, pero que no lo logran a falta de una plataforma comunicativa común a ambas partes. Ya esas primeras experiencias restringidas se pueden traducir en significados sociales que no logramos aún comprender y ellos no pueden comunicar. Realmente por estar escondidos detrás de esos trastornos, no quiere decir que no existan. Cuando entendamos la razón de esa experiencia restringida, y ellos logren adquirir con nuestro denuedo una experiencia ampliada, ya tenemos un canal comunicativo. Si logramos ponerles palabras a esas experiencias diferentes, tendremos una plataforma comunicativa. En el caso de un niño capaz de aprender nuestro lenguaje será más fácil de crear esa plataforma comunicativa que en casos severos como los de Naoki.

Es como veíamos en el caso del autista Reyner antes descrito: su supuesta *rigidez mental* era expresión de una experiencia restringida para llegar a su casa por otras trayectorias. Es decir, hay que ir desde el signo externo visible para poco a poco ir llegando a la esencia oculta para el autista de llegar a la casa por diferentes vías.

No se puede reducir el mundo social del autista a sus trastornos, ya que eso sería quedarnos en la dimensión biomédica de su existencia y a excluirlo de la vida social, que a pesar de los trastornos existe de una u otra manera en amplio espectro según cada caso. Ya desde esa experiencia restringida se podría seguir enseñando otras experiencias afines que le amplíen su experiencia general de llegar a su casa por varias **vías**.

Así, por ejemplo, en la experiencia restringida de enjabonar al niño autista como si fuera un juego, él aprende otras asociadas a esta como bañarse para tener limpieza y bañarse para tener salud. En ocasiones ese niño logra establecer esas socializaciones sin nosotros participar directamente: por qué su hermano menor llora, decir que los temas predilectos de su papá son la política, identificar a una persona por la voz captada por teléfono y saber con quién de la casa esa persona quiere conversar. Esto denota no sólo aprendizaje, sino la operación mental de identificar en su cabeza a alguien que está como objeto fuera de sí en el otro extremo del auricular. Eso entraña un aprendizaje notable.

Los problemas biológicos y genéticos con que nacen los autistas también deben ser comprendidos como internalizaciones y externalizaciones de signos externos con significados sociales ocultos. Por eso quienes intercambian con el autista también están inmersos en la socialización sui generis ante el autismo. **Son educadores que deben ser educados**. Deben entender cómo es que los autistas aprenden y cómo otros participan en revelar experiencias restringidas y ampliarlas, lo cual es pertinente para ambas partes de la comunicación, cómo crean el canal de comunicación con otros, cómo crean una plataforma comunicativa que le sirva de base lingüística para aprender y transmitir lo que siente y entiende. Es un proceso de aprendizaje tal vez no siempre reconocido desde un primer intento por todos aquellos que entran en el proceso de socialización ante el autismo.

Esos signos externos no son para reducirse y encallarse en ellos, sino utilizarlos como “medios simbólicamente generalizados” (experiencias anteriores) en la vida social que entre autista y no autistas construyen. La socialización ante el autismo no puede ser vista como una lucha contra el cerebro del autista y sus trastornos; es una búsqueda incesante de otras vías no afectadas en ese cerebro prolífero para encontrar su salida al mundo y la entrada del nuestro en el suyo. No podemos dejar solos a niños como Naoki; pero no podemos dejar de contar con su biología, psicología, socialización, metáforas, derechos humanos, etc.

La auto-eco-organización de la socialización sui-generis ante el autismo requiere no de traer al autista a nuestro mundo: él ya pertenece al mismo. *El educador debe ser educado*, como decía Marx, para así aprender, interiorizar y exteriorizar de la misma forma que el autista lo debe hacer. Hay que educarse y aprender de la condición autista y de los retos y obligaciones que entraña. Puede parecer más difícil ver la socialización en estos casos, porque no se conoce la diferencia de este tipo de socialización con otras más compartidas al relacionarse con una mayor generalidad de casos, propias de no autistas.

Entre casos de niños no autistas también existen diferencias en el proceso de socialización. Y que sean difíciles no suponen que no hay una socialización o que hay una limitada. En todo caso hay una socialización particular. Pregúntenles a las familias que no alcanzan logros educativos con niños no autistas.

Tanto en el caso de los autistas como de niños no autistas ante la falta de los logros esperados, se requiere de mecanismos de socialización alternativos: Hay que cambiar de vía, pero no marginar, apartar, ni guiarnos por definiciones excluyentes y extremas como: no entiende, no piensa, no tiene mente, tiene una mente rígida, no tiene lenguaje, no crea conceptos, no tiene noción de sí mismo, no comunica, no socializa.

En esos casos diferentes, incluyendo el del autista, la socialización emerge como un entramado complejo de la realidad, que compensa y reconstruye lo que se encuentra bloqueado por razones biológica, genéticas, psicológicas o sociales; sin dejar de contar con esos elementos o factores de riesgo, hay que encontrar en esa totalidad factores protectores (experiencias restringidas que se pueden ampliar, el amor que une al educador y al educando, etc.) que se acoplen como premisas en la socialización y educación del autista y de quienes lo rodean.

La educación del educador le permite a padres, cuidadores, maestros, vecinos y población en general:

1. conocer científicamente los por qué y las formas de manifestarse de los diferentes trastornos en el autista;
2. comprender, desde vivencias experienciales interactivas y "razones prácticas" con el autista, los posibles significados de mensajes ocultos contenidos en los signos externos de esos trastornos (ecolalias, rigidez mental, conductas disruptivas, trastornos del lenguaje receptivo etc.). [No se trata sólo de ver los gestos físicos y vocales aparentemente irracionales de los autistas, sino de revelar un significado racional y social en ellos que suponga una intensión interactiva, que negamos de tajo si consideramos que ellos no tienen socialización o si lo vemos privados de conocer y hacerse un concepto a su manera de las cosas];

3. abrir una vía comunicacional alternativa entre el autista y el no autista, donde aprende a captar mensajes del autista en la única forma que la condición cerebral se lo permite (con gritos, exabruptos, etc.), los cuales al ser comprendidos por el educador, acto seguido, le reenvía al autista mensajes, que este llega a comprender de una manera aún oculta a nuestro entendimientos a través de estructuras mediadoras, dadas en el ejercicio del amor, la comprensión, la humanidad, el sentirlo como un ser social que se puede comunicar.

Con esa educación del educador, se establece un canal de comunicación que le hace llegar información a una y otra parte (autista y no autista, vistos como emisor y receptor indistintamente) que al cerrar el ciclo comunicativo en ambos sentidos (dar información, recibir, comprender), habrán logrado una interacción en la que se aprenden y transmiten conocimientos. Estos se van acumulando a su manera en el mundo interno subjetivo del autista y del educador, que le permiten interactuar con el otro determinado (otra persona) o con el otro generalizado (lo externo, dado en experiencias humanas grupales y cosas, generalizadas simbólicamente en palabras).

Naoki, el autista severo cuyo libro se muestra anteriormente, nos expresa implícitamente que mucho antes de tener una plataforma comunicativa para expresar lo que sentía, ya poseía esos conocimientos. A él les habían llegado esos aprendizajes a su mente por alguna vía, que no puede ser otra que la existencia de un canal de comunicación, que se activó cuando el educador fue educado para aprender qué era el autista y cómo transmitirle unos saberes y entender los de este.

La educación del educador logró fomentar una vía alternativa de comunicación no enclaustrada en los trastornos, sino en entenderlos como mensajes, que el autista da a conocer y deben ser comprendidos por el interlocutor. Al mismo tiempo, las crisis autistas (gritos, gestos poco comunes, etc.) comenzarían a ser entendidas como experiencias restringidas, sedimentadas en sus cabezas, que debían ser ampliadas para de esa forma ir eliminando las crisis o su frecuencia.

Al ser activada la educación del educador, con criterios propios para cada caso, permite entrar al mundo interno del autista y enseñarle nuestro mundo externo. Al mismo tiempo, el autista ya estaría internamente preparado con determinados conocimientos para comunicarlo cuando se haga -como pudo hacer Naoki- de una plataforma comunicativa común a ambos. El nivel de esos conocimientos aprendidos por esa vía no lo podemos precisar. Deben ser más o menos profundos en dependencia

de cada caso, y de acuerdo a la amplitud de ese canal comunicativo.

Este canal de comunicación vendría a sustituir las deficiencias comunicativas que le dejan los trastornos adquiridos biológicamente, y se convertiría en un instrumento de interacción social para activar al respecto zonas del cerebro del autista no dañadas. Las vías educativas y de socialización del autista pueden llegar a visibilizar en estas funciones sociales, que sin aquellas se mantendrían ocultas, privándolo de una mayor calidad de vida a ellos y a quienes le rodean.

Cada educador (padre, cuidador o maestro) que inter-retro-actúa con un autista se ve en la necesidad de encontrar ese canal de comunicación como vía para entrar sus conocimientos en el mundo interno del autista y poder extraer del mismo sus significados. Ese canal de comunicación dará con la formación del caudal de conocimientos y sentimientos que irán de una parte a la otra a través de una plataforma de comunicación común a ambas como una especie de lenguaje común. Lo ideal sería hacer coincidir como esa plataforma comunicativa al propio lenguaje vocal y natural que todos tenemos, pero en casos severos, como el de Naoki, habrá que recurrir a plataformas comunicativas no convencionales.

Se trata de asumir el autismo en su complejidad y desde un pensamiento complejo que cambie la mentalidad investigativa y educativa ante el autismo desde la integración de los aportes de diferentes disciplinas en un diálogo de saberes que migren de una hacia la otra para darle respuestas al problema de la socialización ante el autismo.

La dimensión social se entreteje con la biomédica, la antropológica, la jurídica, la humanista, y se va vislumbrado de una manera diferente pero cierta, la sociabilidad de todos ante el autismo a partir de ver al autista no como un ser limitado biomédicamente, sino como un ser social que enriquece su calidad de vida en la medida que crecen los elementos que hacen posible esa socialización ante el autismo: grupo donde emerge la socialización, educación del educador, canal comunicativo, el paso de experiencias restringidas a experiencias ampliadas, plataforma comunicativa común.

Gutiérrez (2021) plantea un modelo integrador a partir de entender las metáforas que despierta el autismo para no verlo de manera lineal, reduccionista y disyuntiva. Por tanto, sugiere, trasladar el análisis del autismo desde el discurso biomédico, cada vez más extendido en estos **últimos tiempos** (Ortega, 2009) hacia la comprensión del autismo como una construcción sociocultural que abre un nuevo marco analítico para poner de relieve también sus

aspectos sociales, culturales, históricos, lingüísticos y políticos.

Esta cuestión muestra además la convivencia de los diferentes modelos explicativos (médico, social y de derechos) que se retroalimentan mutuamente cabalgan y que no se agotan ni se superan, sino que cuentan con discursos que son activados y desactivados en función del contexto, evidenciando la diversidad de actitudes y percepciones sociales existentes sobre el autismo y cómo éstas construyen los conceptos (Gutiérrez, 2021, p.21). Esto supone ver:

1) la conceptualización del autismo como espectro: diferentes habilidades, diferentes dificultades; 2) el reconocimiento del paradigma de la neurodiversidad, que propone la diferencia neurológica como algo equiparable al género o la raza, 3) la mirada interseccional en el autismo; 4) el profesional como guía, como acompañante en los procesos; 5) la generación de movimientos sociales para la reivindicación de derechos (p. 31).

Ángel Rivieri continuando con esta búsqueda interdisciplinaria, sugiere la idea de considerar el autismo como un espectro, con un marco de dimensiones que sirven para interpretarlo y adoptar criterios técnicos de intervención. Sin abandonar los rasgos distintivos de la condición autista desde el punto de vista biomédico, se plantea su reestructuración desde la integración a estos de aspectos psicológicos, sociales, antropológicos, filosóficos.

Rivieri expone 12 dimensiones que se encuentran alteradas en los cuadros con espectro autista. Realiza un análisis de cada uno de estos componentes logrando un instrumento para localizar en qué nivel de afectaciones biomédica se encuentra el autista en cuanto a cada una de 12 las dimensiones, divididas, según él, en cuatro grupos con tres dimensiones cada uno.

(...) desarrollo social (trastorno de la relación social; trastorno de la referencia conjunta; trastorno intersubjetivo y mentalista); el segundo con el lenguaje y la comunicación (trastorno de las funciones comunicativas; trastorno del lenguaje expresivo; trastorno del lenguaje receptivo); el cuarto con la flexibilidad mental y anticipación (trastorno de la anticipación; trastorno de la flexibilidad mental y comportamental; trastorno del sentido de la actividad propia); y, la quinta con la simbolización (trastorno de la ficción; trastorno de la imitación; trastorno de la suspensión) (León, 2020, p.46).

No obstante, es preciso no ver esas dimensiones de manera abstracta, o sea, separada del resto de las condiciones de esa persona como la de su vida social en interacción con otros seres, que suele ser prácticamente

negada desde la exageración pesimista de los trastornos. La ausencia de socialización del autista no puede ser deducida desde uno de esos trastornos o de todos vistos en conjunto.

Teniendo en cuenta la complejidad en el proceso de socialización, se debe ver la influencia que tiene cada una de estas dimensiones como otras partes (no las únicas) de un todo, dado en el proceso de socialización en sí. Esto permitirá establecer cómo la socialización emerge incluso ante la existencia de esos trastornos, puesto que se establecen distintas relaciones entre distintos actores, entre los que están los autistas y aparecen vías alternativas de socialización, no previstas desde el modelo hegemónico reduccionista.

La socialización comienza por el trazado entre ellos del canal de comunicación que impiden que el autista deje de ser un ser social. Con ayuda de ese mecanismo los padres y maestros del autista, comienzan a entender lo que significan los trastornos en cuanto a inquietudes individuales que no tienen forma de transmitir, pero que sí portan un significado a desentrañar. Las prácticas pacientes de los educadores logran hacer eficiente y eficaz para ellos y el autista a ese canal de comunicación. De otra manera serían excluidos de la vida, cuestión que en la práctica diaria de las familias con autista no ocurre. A eso se une el establecimiento de una plataforma de comunicación comúnmente compartida -como la lograda por Naoki y sus educadores-, que le permita internalizar y externalizar conocimientos, aprendizajes, experiencias de una parte hacia la otra. Los trastornos no le impiden al autista constituirse en un ser social, diferente, pero social, al fin y al cabo.

El autista comienza a quedar rezagado en todos o en la mayoría de los indicadores del desarrollo. No despliega como los no autistas ciertos aspectos, ya esta imposibilidad inicial, Rivièri le llama "funciones críticas de humanización" (Rivièri & Marto, 1998, p.43).

El niño autista no puede desarrollar estas funciones como otros por razones etiológicas, pero logrará una mejora de ellas si se logra entrar en un mecanismo de socialización adecuado, y con las diferencias lógicas del espectro donde se encuentra cada caso. Para Rivièri, aunque los niños autistas no puedan adquirir las funciones superiores básicas de lenguaje, inferencia mentalista, ficción simbólica, acceso intersubjetivo, organización narrativa de la experiencia y "self" subjetivo, por los mismos procesos que otros, muchas de ellas sí se pueden desarrollar, con competencias de esa gama por "vías alternativas, que compensan o sustituyen parcialmente los cauces normales de desarrollo" (Rivièri & Marto, 1998, p. 49).

Dentro de estos procedimientos la socialización como objeto ocupa un lugar prioritario teniendo en cuenta el carácter directivo en los objetivos de los significados en la práctica.

En ese proceso de socialización como totalidad, se encuentra acoplado el sistema familiar con su organización, estructura, límites, patrones de comportamiento, roles, reglas, mitos, creencias. Ese sistema familiar, al estar también irritado por cada uno de sus miembros, incluyendo al autista, se va configurando por sí mismo (autoorganización) a través de operaciones de socialización y de retroalimentación, que relacionan la totalidad de esa familia con cada uno de sus miembros en la medida que éstos viven en ese todo. Así, la familia configurada como un todo, está en cada uno de los miembros como partes, en la misma medida que estas están acopladas estructuralmente en esa familia. No es que la familia aprende a vivir con un autista, es que la familia se autoorganizó como un todo sin perder de mira tanto al autista como a quienes no lo son, y adquiere propiedades características que son más que la suma de esas partes. Pero también incide todo el entorno que rodea a esa familia y a ese autista en forma de otros sistemas sociales: la escuela, la comunidad, los amigos, los vecinos, los cuales también quedan acopladas a esa familia.

Al respecto, Rivièri destaca:

En la medida en que el autismo es un trastorno del desarrollo y en que éste requiere necesariamente de la experiencia interactiva y cultural para humanizarse, las intervenciones internas nunca podrán constituir una alternativa única de tratamiento y deberán ser complementadas siempre por los procedimientos de intervención en el mundo externo, que constituye en último término la fuente de esa experiencia interactiva y cultural (p. 30).

Es decir, más que asumir una psicoterapia o tratamiento del autista como una persona limitada, se trata de una socioterapia en la que el autista y las personas que lo rodean contribuyen a la emergencia de una socialización ante el autismo como una totalidad que no se reduce a las personas que la hacen posible.

Es en este mundo externo donde operan los segmentos y partes de la sociedad que influyen sobre la revelación del autista para sí mismo como ser humano cultural diferente, pero normal. En el reconocimiento experimental de ese mundo como algo externo, comienza el aprendizaje de sus padres y de otros de qué es el autismo, y sólo el autista comienza a verse como diferente. Aquí no se ignoran sus trastornos, pero se le ayuda a revelar sus experiencias, que al inicio son restringidas, porque están ancladas en estos.

En la medida que el autista se integra al grupo familiar, se van enriqueciendo sus experiencias, pasando de restringidas a enriquecidas, y así se amplía también su mente con un lenguaje que encierra su visión subjetiva del mundo externo y de las cosas. Pero lo mismo ocurre con sus familiares, sus vecinos, sus maestros que aprenden a ver la socialización de otra forma. Va emergiendo la socialización no del autista, sino de todos ante el autismo en toda su complejidad.

Si bien los conocimientos de los trastorno propios del autista, migraron transdisciplinariamente hacia la sociología para observar las vivencias e interacciones en forma de experiencias construidas, aprendidas e internalizadas por el autista y por quienes los rodean, los conocimientos de la sociología también migran hacia lo psicológico y lo psiquiátrico, *“intentando explicar la conducta del individuo en términos de la conducta organizada del grupo social (...); el individuo consciente y pensante es lógicamente imposible sin un grupo social que le precede. El grupo social es anterior, y es él el que da lugar al desarrollo de estados mentales autoconsciente”* (Ritzer, 2006, p.219)

Es importante la organización de los grupos donde se inserta el autista. Estos no solo deben de interactuar para que se manifieste el ser humano y pensante que es, sino que deben de tener incorporado una serie de significados científicos, de prácticas, de hábitos para que se evidencie y manifieste la socialización. Estos grupos no se constituyen en función del autista, sino que se forman con este acoplado de manera activa al mismo. Los mecanismos de formación del grupo son la autoorganización en sí del grupo como totalidad y dentro del mismo de la socialización como la operación constitutiva del mismo (Santana et al., 2023).

Esa autoorganización debe ser seguida y estudiada por parte del grupo de especialista que no se circunscribe solamente a los trastornos biomédicos desde un psicoterapeuta reduccionista, sino también a la interacción de estos dentro del grupo emergente, cuya coincidencia tiene su causa en el manejo del autismo. Esta organización se manifiesta en lo más externo, cuya particularidad es la interacción constante entre ellos, entre cada uno de ellos en particular con el autista y en su relación como el grupo donde se inserta el autista. La complejidad aumenta ante la incertidumbre que genera la severidad del autista, puesto que este y a los que lo rodean, les resulta más difícil incorporar un canal de comunicación y una plataforma comunicativa común para establecer interacciones. No obstante, el caso severo de Naoki, revela que la incertidumbre no puede confundirse con pesimismo y exclusión.

Por tanto, la socialización ante el autismo presupone una serie de premisas de partida.

En primer lugar, *el funcionamiento de un grupo, preferentemente la familia como sistema*, en el que se acoplan tanto el autista como aquellos que lo rodean, así como su escuela, comunidad, vecindad y sociedad en general.

En segundo lugar, el establecimiento de *un canal de comunicación a partir del conocimiento de las experiencias restringidas en su evolución hacia experiencias ampliadas*. En el grupo comienzan un proceso de interacción que logra aprendizajes por vía alternativa a las tradicionales frente a los no autistas. A través de ese canal de comunicación los no autistas, responsables de la educación del autista, comienzan a comunicarse con él y a desentrañar su mundo interno para que este lo externalice. Y al mismo tiempo, los educadores por esa vía van logrando poco a poco que el niño autista internalice el mundo externo. El canal de comunicación permite el intercambio de lo interno y lo externo de cada cual. Es una vía alternativa de formación de conciencia, creando conceptualizaciones y modos de sentir, pensar y hacer, que les permiten establecer interacciones. Permite externalizar, visibilizar y objetivar en palabras el mundo interno del autista a los educadores (externalización), y la interiorización en su mundo interno del mundo externo que lo rodea.

En tercer lugar, hace falta *la educación de los educadores* desde las condiciones sui-generis de socialización ante el autismo en que debe ejercer su función. Esto presupone un cambio de la concepción de la educación, que facilita ir a la creación del mencionado canal de comunicación alternativo a los tradicionales, diseñados casi exclusivamente para personas no autistas.

Con la educación del educador y el canal comunicativo activo, se logra encontrar *traducción a informaciones en forma de mensajes con contenidos socialmente significativos de los diferentes trastornos que padecen los autistas*. Esto es clave para que el educador entienda el mundo interno del autista y su modo de sentir, pensar y hacer. Y, por esa misma vía, el autista comienza a aprender el mundo externo con su variedad de significados.

En cuarto lugar, la detección y entendimiento de *experiencias restringidas iniciales del autista*, de las cuales les resulta difícil salir por sí mismo por el bloqueo que le imponen sus trastornos. También se aprende a pasar de experiencias restringidas a experiencias ampliadas en el autista sobre una misma temática, lo que se traduce en un enriquecimiento de sus experiencias vividas. Esto es posible gracias a la existencia de ese canal de comunicación y que el educador cambió su concepción educativa.

Esto redundaría en la interiorización de varios significados sobre una misma cosa, a entender las diferencias entre una cosa y otra, a realizar una generalización que lo lleve a ascender desde lo abstracto como la visión de ciertos elementos vistos por separado (una mesa, un mueble, unas lámparas) a lo concreto, dado en una sala, a cuya generalización llegó por sí mismo; a tener conciencia de identidad de sí y de los otros.

En quinto lugar, se va conformando *el espectro de socialización ante el autismo* que depende del proceso de autoorganización diferenciada de la socialización de acuerdo al acoplamiento en el mismo de cada familia, del autista con su propio espectro y de los no autistas. Está marcado por el proceso de conformación de la mente del autista y de la concepción educativa de los no autistas que lo rodean.

En sexto lugar, la necesidad de una *plataforma comunicativa común*, que permita la transmisión de los sentimientos, saberes y haceres de una parte a la otra, de los no autistas a los autistas y viceversa. Ella se forma pacientemente en el tiempo. En cada caso cambia su forma de acuerdo al espectro de socialización en que se encuentran las personas que la hacen posible.

El centro de la socialización ante el autismo no está dado en el autista como una persona con determinados trastornos bio-genéticos al nacer que le dan su condición particular. Eso sería adoptar un criterio reduccionista a condiciones biomédica a partir de las cuales se discrimina y excluye del mundo social. Hace falta un enfoque complejo de ese proceso en que se establezca una conexión dialéctica entre diferentes dimensiones de la vida del autista: biológica, psicológica, social, antropológica, jurídica, etc.

CONCLUSIONES

La socialización ante el autismo es un proceso de autoorganización con propiedades intrínsecas que no se reducen ni se deducen a sus partes constituyentes: actores (autistas, no autistas, actores colectivos) que interaccionan entre sí a través de estructuras mediadoras (medios de comunicación dados en el lenguaje y experiencias anteriores generalizadas simbólicamente en palabras). En la socialización sui-géneris ante el autismo como totalidad se integran un tipo de actor diferente, pero igualmente normal y social, que es el autista con otros actores individuales no autistas, y colectivos.

Hay que ir estableciendo inter-retro-acciones que van permitiéndoles a través de un canal de comunicación alternativo para llegar poco a poco por vías no tradicionales a una plataforma comunicativa común a ambas partes.

Esas inter-retro-acciones contribuyen a desentrañar y construir experiencias y significados comúnmente compartidos entre los autistas y los no autistas como partes, y de estas con la totalidad de la socialización específica que entre ellos se establece, que les permite interiorizar y exteriorizar lo que cada cual aprende durante su vida que no siempre coinciden con las vías tradicionales y resultan ocultas a la simple observación. Con estas premisas, dadas en el canal comunicativo, la plataforma comunicativa común y el paso de experiencias restringidas a experiencias ampliadas, se llega a transformar todo este proceso formativo en un complejo mecanismo de aprendizaje permanente cada vez más eficiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baixaulli, I., Roselló, B., Berenguer, C., Colomer, C. & Grau, M. (2017). Intervenciones para promover la comunicación social en niños con trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 64, 39-44. <https://doi.org/10.33588/rn.64S01.2017013>
- Durkheim, É. (2002). *Las reglas del método sociológico*. Madrid; Edi. Akal
- Garrido, D., García-Fernández, M., García-Retamero, R., & Carballo, G. (2017). Perfil comunicativo y adaptación social en población infantil con trastornos del espectro autista: nuevo enfoque a partir de los criterios del DSM-5. *Revista de Neurología*, 65(2), 49-56. <https://doi.org/10.33588/rn.6502.2017019>
- Gutiérrez, A. (2021). El autismo y sus metáforas: una aproximación antropológica. [Tesis doctoral, Universidad Pablo Olavide]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=mcETdNQ0ORs%3D>
- Hervás, A. (2017). Desregulación emocional y trastornos del espectro autista. *Rev. neurol. (Ed. impr.)*, s17-s25.
- Higashida, N. (2014). *La razón por la que salto*. Barcelona. Edi. Roca Editorial de Libros, S. L.
- León, I. (2020). Modificación de la rigidez mental y conductas disruptivas asociadas en un niño diagnosticado con trastorno del espectro autista (TEA). *Know And Share Psychology*, 1(3), 45-52. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3689>
- Morin, E. (2005). *Inteligencia de la complejidad: epistemología y pragmática*. [Ponencia] Cerisy- La-Salle.
- OMS. (22 abril 2016). *Preguntas y respuestas sobre los trastornos del espectro autista (TEA)* <https://www.who.int/features/qa/85/es/>
- Ortega, F. (2009). The cerebral subject and the challenge of neurodiversity. *Biosocieties*, 4, 425-446 <https://doi:10.1017/S1745855209990287>

- Pochintesta, P. & Baglione, F. (2022). Personas mayores y pandemia. Análisis de contenido sobre titulares de prensa en Argentina. *Interdisciplina*, 10(28), 571-589. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2022.28.83313>
- Quintana, A. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. En A. Quintana & W. Montgomery (eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad*. (pp. 47-82). Lima: UNMSM.
- Ritzer, G. (2006). *Teoría Sociológica Contemporánea*. La Habana, Ed. Félix Varela.
- Rivièri, A & Martos, J. (1998). *El tratamiento del autismo*. Nuevas perspectivas. Madrid Ed. Inerser- APNA.
- Ruggieri, V. L., & Arberas, C. L. (2018). Regresión autista: aspectos clínicos y etiológicos. *Revista de Neurología*, 66(1), 17-23. <https://DOI:10.33588/rn.66S01.2017528>
- Santana González, Y., Torres Rodríguez, O., Rodríguez Martínez, Y., Silva Albear, Y., & Oris Martínez, L. (2022). Acciones de atención psicológica durante la covid-19 a través del chat "Santiago se Levanta". *Revista Conhecimento Online*, 1, 189-212. <https://doi.org/10.25112/rco.v1.2737>
- Santana González, Y., Torres Rodríguez, O., & Torres Estrada, N. L. (2023). Siete aspectos claves para elevar la calidad de las universidades. *Negonotas Docentes*, (22), 39-49. <https://doi.org/10.52143/2346-1357.885>