

La pedagogía como campo disciplinar y profesional en el trabajo educativo con personas autistas: revisión bibliográfica (2010-2020)*

Pedagogy as a Disciplinary and Professional Field in Educational Work with Autistic People: Literature Review (2010-2020)

Pedagogia como campo disciplinar e profissional no trabalho educativo com pessoas autistas: revisão bibliográfica (2010-2020)

Marlon Cortés^a

Universidad de Antioquia, Colombia

marlon.cortes@udea.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4126-7655>

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh91.pcdp>

Recibido: 25 marzo 2022

Aceptado: 19 septiembre 2022

Publicado: 30 diciembre 2022

Resumen:

El objetivo del artículo es presentar una revisión bibliográfica, a modo de balance del periodo 2010-2020, sobre las tendencias y luchas de poder y saber del *campo disciplinar y profesional de la pedagogía especial*, en el trabajo con estudiantes autistas. Se trata de una investigación cualitativa en la que se identifican recurrencias, énfasis y contradicciones en los textos revisados. A partir de una perspectiva crítica, se busca desnaturalizar ciertas hegemonías que impiden abrir campos de trabajo diversos que reconozcan la singularidad del estudiantado en el espectro autista. El principal hallazgo son las estrategias educativas alternas a la perspectiva conductual, que no conciben el autismo como un asunto patológico y que le apuestan a un trabajo educativo construido en el aula misma, a través del vínculo maestro-estudiante.

Palabras clave: pedagogía, autismo, inclusión, revisión bibliográfica, América Latina.

Abstract:

The aim of the article is to present a bibliographical review, as a balance of the period 2010-2020, on the trends and struggles of power and knowledge of the disciplinary and professional field of special pedagogy in the work with autistic students. This is qualitative research in which recurrences, emphases and contradictions are identified in the texts reviewed. From a critical perspective, it seeks to denaturalize certain hegemonies that prevent the opening of diverse fields of work that recognize the uniqueness of students on the autism spectrum. The main finding is the alternative educational strategies to the behavioral perspective, which do not conceive autism as a pathological issue and which bet on an educational work built in the classroom itself, through the teacher-student bond.

Keywords: pedagogy, autism, inclusion, bibliographical review, Latin America.

Resumo:

O objetivo do artigo é apresentar uma revisão bibliográfica, como balanço do período 2010-2020, sobre as tendências e lutas por poder e conhecimento do campo disciplinar e profissional da pedagogia especial no trabalho com alunos autistas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que são identificadas recorrências, ênfases e contradições nos textos revisados. De uma perspectiva crítica, busca desvirtuar certas hegemonias que impedem a abertura de diversos campos de trabalho que reconheçam a singularidade do corpo discente no espectro do autismo. A principal constatação são as estratégias educativas alternativas à perspectiva comportamental, que não concebem o autismo como uma questão patológica e que apostam em um trabalho educativo construído na própria sala de aula, por meio do vínculo professor-aluno.

Palavras-chave: pedagogia, autismo, inclusão, revisão bibliográfica, América Latina.

Notas de autor

^a Autor de correspondencia. Correo electrónico: marlon.cortes@udea.edu.co

Introducción

Para contextualizar este trabajo en Colombia, una breve secuencia histórica en su campo legislativo se hace necesaria: el Decreto 366 de 2009 reglamentó el servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad; la Ley Estatutaria de 2013 estableció las disposiciones (el esquema de atención educativa) para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, y el Decreto 1421 de 2017 reglamentó, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad¹. Esta secuencia de leyes permitió construir el Modelo de Educación Inclusiva. Por lo tanto, estos avances, permiten plantear la necesidad de hacer un primer balance sobre la producción académica que, desde diversas disciplinas, se ha difundido en revistas latinoamericanas. Los documentos revisados forman parte de lo que podríamos llamar el *campo disciplinar y profesional de la pedagogía*, en el trabajo educativo con personas autistas. La elección geográfica es también política, ya que la búsqueda se enmarca en una discursividad crítica, desde la cual es posible construir saberes contextualizados en estos países donde tenemos una herencia colonial muy fuerte. Precisamente, esta es un obstáculo para una praxis que considere lo singular de cada situación.

Comencemos por definir lo que es el *campo disciplinar y profesional de la pedagogía*, concepto que se profundiza en el marco teórico. De acuerdo con Runge et al. (2015), es “un espacio de producción de capital, en este caso, de capital simbólico —saberes pedagógicos teóricos y prácticos— y de capital social —interacciones, profesiones— sobre la educación, la cual funge acá como nucleador de dispersión” (p. 213). En este orden de ideas, este artículo forma parte de la construcción de *capital simbólico y social* sobre la educación de personas autistas. Esta revisión es parte esencial del estado del arte de otra investigación que expone un primer balance sobre la educación inclusiva con personas autistas en la ciudad de Medellín, cuyo título es *La educación inclusiva en Medellín con estudiantes autistas. Una sistematización de experiencias*.

En este campo disciplinar y profesional no solo hay docentes, también hay psicólogos, fonoaudiólogos, músicos, entre otros. Esta diversidad de profesionales, en el campo de la práctica educativa, también se presenta en el de la producción de discursos. Con ellos, se construye una superficie —la educación como nucleador de dispersión— en donde sucede un conjunto de interacciones en conflicto, que compiten o cooperan en la consecución de objetivos, la mayoría de las veces, dispersos. Este campo es una red de saberes y poderes en continua lucha por, lo que Runge et al. (2015) denominan, el *monopolio de la competencia científica* (p. 208). Así, se evidencia que en este campo se ponen en juego asuntos teóricos y políticos.

Para construir nuevos estudios sobre el tema, es necesario reconocer el estado y los cambios en el campo investigativo. Por ejemplo, en toda la región y, en Colombia en particular, se han presentado cambios paradigmáticos sobre discapacidad e inclusión educativa, durante los últimos años. Por lo tanto, es necesario complementar esos cambios con investigaciones de los protagonistas de la escena educativa, es decir, por quienes día a día están en las instituciones acompañando los procesos educativos de niños, niñas y jóvenes en el espectro autista.

Una revisión sistemática de este estilo, en la cual se pretende mostrar los núcleos problemáticos en los que confluyen las distintas fuerzas protagonistas del campo, es de gran importancia política, pues abre la puerta para deconstruir ciertas perspectivas naturalizadas y asumidas como “evidentes” desde el trabajo de educación inclusiva con niños, niñas y jóvenes en el espectro autista. El hecho de que en Colombia exista un protocolo de diagnóstico temprano con una propuesta de intervención basada en la psicología conductista, no puede cerrar las puertas a otras miradas. Estas posibilidades se abren si se conocen las alternativas de educación inclusiva en Latinoamérica, que se alejan de dicha perspectiva. En este campo hay otros actores y otras apuestas teóricas que es necesario visibilizar.

De acuerdo con lo anterior, el objetivo del artículo es identificar las tendencias, y luchas de poder y saber disciplinares y profesionales, que aparecen en los textos publicados en revistas latinoamericanas especializadas sobre el tema de la educación de estudiantes autistas, en el periodo 2010-2020. Además de la introducción,

se expone la metodología, los resultados, la discusión de estos, el análisis sobre la formación de maestros, las limitaciones de la revisión y las implicaciones para futuras investigaciones.

Método

Se realizó una revisión exploratoria de revistas en bases de datos² disponibles en varias universidades colombianas³. Teniendo en cuenta el énfasis de la investigación en la producción latinoamericana, las bases de datos más importantes fueron la biblioteca virtual del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). El enfoque investigativo se fundamentó en estudios críticos en discapacidad, en América Latina. Yarza et al. (2019) define este enfoque como una manera de acercarse a la discapacidad, “reflexionando sobre la ideología de la normalidad en América Latina, situando dicha normalidad como un concepto clave para comprender la discapacidad” (p. 13).

Los criterios de selección de los artículos fueron los siguientes:

- Investigaciones producidas en América Latina.
- Periodo de publicación: 2010-2020.
- Idioma: español y portugués.
- Revistas especializadas con ISSN.
- Categorías de búsqueda: “autismo”, trastornos del espectro autista “TEA”, “educación”, “pedagogía”, “inclusión escolar”.

Las fases desarrolladas contemplaron: primero, la identificación del número de textos según país, temática general, año y, finalmente, campos disciplinares de los autores principales. Segundo, se respondieron preguntas como ¿qué concepciones del autismo se evidencian en cada artículo?, ¿qué concepción tiene de lo que es la propuesta de “escuela inclusiva”?, y ¿qué estrategias educativas específicas se tienen para el trabajo con personas autistas?

Para analizar los artículos, se utilizó la herramienta Atlas Ti 9.0. En un primer momento se hizo una *codificación abierta* (Strauss y Corbin, 2016), en la que se agruparon citas de los textos, a partir de ciertas semejanzas temáticas. De ahí que los códigos iniciales corresponden a las preguntas analíticas referenciadas en el segundo nivel de análisis (párrafo anterior), con las cuales se hizo una primera lectura de los textos. En un segundo momento, siguiendo a los mismos autores, se hizo una *codificación axial*, en la que se identificaron tendencias de cada código, para luego construir preguntas críticas que dieron la pista para definir ciertos núcleos problemáticos acerca de lo que se comprende en los textos como trabajo de educación inclusiva con personas en el espectro autista.

Resultados

Se encontraron 65 artículos en revistas latinoamericanas, que incluyen las 12 revisiones bibliográficas. Esta revisión no tiene la pretensión de hallar todos los textos producidos en el periodo de análisis. La búsqueda se detuvo cuando, después de los 50 documentos, los resultados alcanzaron el punto de saturación (Blasco y Otero, 2008). Esto implica que las revisiones bibliográficas tienen un modo de análisis particular, y que tal vez otra investigación podría dar cuenta de esto. En todo caso, se usaron dichos textos con las mismas preguntas analíticas que se les hicieron a los demás.

Resultados en el primer nivel de análisis

Si bien los datos son puntuales, se refieren a cómo está el campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Latinoamérica, en el trabajo educativo con personas en el espectro autista. En la tabla 1 se presenta la cantidad de textos publicados por país.

TABLA 1
Cantidad de textos según país⁴

País	Número de artículos
Argentina	2
Colombia	5
Brasil	47
Venezuela	4
Costa Rica	2
México	2
Cuba	1
Ecuador	1
Total	65

Fuente: elaboración propia

De la ubicación geográfica de los textos, resalta que el 73% de las publicaciones latinoamericanas sobre el autismo en el campo disciplinar y profesional de la pedagogía se produce en Brasil. Este dato inicial muestra qué tan visible o invisible está el tema del autismo en la región latinoamericana, en las bases de datos de revistas especializadas. En el resto de los países (7) solo se produce el 36% de los artículos publicados.

Los documentos se agruparon en cuatro grandes grupos: 1) los que se centran en la comprensión de las personas en el espectro autista, 2) los que investigan prácticas pedagógicas implementadas en instituciones educativas, 3) los que proponen estrategias, según estos, “de intervención” para investigar su eficacia, y 4) las revisiones bibliográficas (tabla 2).

TABLA 2
Cantidad de textos según objetivo del estudio⁵

Objetivo del estudio	Número de artículos
Comprensión del estudiante autista	4
Investigación de una estrategia específica	23
Propuesta y evaluación de una práctica	27
Revisión bibliográfica	12
Total	66

Fuente: elaboración propia

El análisis del objetivo de las investigaciones permite plantear una de las tensiones más importantes de este campo educativo: ¿de qué saber se trata cuando la tarea es el trabajo educativo con personas en el espectro autista? Las cifras indican que los artículos (que no son revisión bibliográfica) se centran en investigar la eficacia de “la intervención” del maestro (50, es decir, el 92,5%), y no en comprender al estudiante con el diagnóstico (4, es decir, 7,5%).

TABLA 3
Cantidad de textos por año según publicación

Año	Número de artículos
2010	5
2011	1
2012	3
2013	3
2014	7
2015	5
2016	15
2017	7
2018	10
2019	6
2020	3
Total	65

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la temporalidad, se resalta la producción brasileña, durante 2016 (12 de los 15 que se publicaron en ese año). La hipótesis que explica el alto número de artículos con respecto a los otros años es que la legislación de este país produjo tres documentos importantes para la inclusión de las personas autistas en el periodo inmediatamente anterior: 1) la Ley 10764 de 2012, que es la *Política Nacional de Protección de los derechos de la persona con trastorno del espectro autista*; 2) las *Directrices de atención y rehabilitación de la personas con TEA*, de 2014; y 3) la *Línea de cuidado para la atención de las personas con trastornos del espectro del autismo y sus familias en la Red de Atención Psicosocial del Sistema Único de Salud*, de 2015. Este avance normativo, se dio por lo que podríamos llamar “el efecto Dilma Rousseff”, presidenta entre 2011 y 2016. Este fue un momento político importante para el reconocimiento de los derechos de las minorías.

TABLA 4
Profesión de los autores principales

Profesión	Número de artículos
Docente	41
Psicólogo	16
Sociólogo	2
Biólogo	1
Fonoaudiólogo	3
Psicoanalista	1
Comunicador	1
Total	65

Fuente: elaboración propia

La disciplina de los autores principales de los textos se cruzó con el tipo de investigación que publicaron. Entre los hallazgos se identifica que las dos áreas predominantes fueron la docencia y la psicología. Los educadores escribieron 30 artículos para investigar la práctica pedagógica, 8 de revisión bibliográfica y 3 orientados a la comprensión del estudiante con autismo. Mientras que los psicólogos produjeron 11 textos para indagar acerca de la práctica pedagógica, 4 de revisión bibliográfica y 1 para comprender al estudiante en el espectro autista. De lo anterior, se resalta que, evidentemente, son los maestros los primeros interesados en producir investigaciones para pensar el trabajo con esta población.

Llama la atención que la mayoría de los textos escritos por docentes estudian su práctica, teniendo como marco teórico el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM, por sus siglas en inglés)*. Una hipótesis que se puede manejar para explicar este detalle es lo naturalizado que se tiene el saber psicológico para pensar lo humano. La *psicologización de la pedagogía*, entendida como aquella manera unívoca de pensar lo humano solo desde la perspectiva de las disciplinas *psi*. Este uso de lo psicológico en lo educativo no es inocente, allí hay juegos de poder. Precisamente, Rengifo et al. (2016) plantean: “Jurisprudencia y psicología irán de la mano desde ese momento a través de unas políticas públicas de ‘formación’ escolar, con el objetivo de disciplinar a los futuros profesionales, obreros, hombres y mujeres de familia” (p. 348).

Es claro que la pedagogía no es una disciplina pura con límites absolutamente diferenciables, sino que es un campo en el cual varias disciplinas piensan los asuntos educativos. Pero ¿qué significa acudir de manera

reiterativa a las disciplinas *psi*?, ¿qué se podría construir si se hiciera el ejercicio de no usar siempre el DSM para hablar de autismo?

Resultados en el segundo nivel de análisis

La presentación de estos resultados se construyó a partir de las categorías que emergieron en el análisis de los textos:

¿Cómo se construye el saber sobre el autismo? El hallazgo más evidente en la lectura transversal de los artículos revisados es que el saber sobre el autismo se desarrolla fundamentalmente desde las disciplinas *psi* (psicología, psiquiatría, psicopedagogía), las cuales tienen su punto de partida en el DSM. Como se señaló, esto forma parte de lo que algunos autores llaman *psicologización de la educación o de la pedagogía*. En repetidas ocasiones, los textos inician con un enunciado del estilo de Lucas y Mugnai (2018):

Segundo a atual versão do *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)*, as principais características diagnósticas do transtorno do espectro autista estão relacionadas ao prejuízo na comunicação e interação social, assim como empobrecimento e repetições contínuas de certos comportamentos e atividades. Os sintomas devem estar presentes desde o início da infância, limitando o funcionamento diário. (p. 95)⁶

Esta es una posición teórica y subjetiva que no es natural para ninguna disciplina específica. Es decir, no hay que ser psicólogo para tener la posición que *psicologiza la educación*. Igualmente, no por el hecho de ser maestro, se está exento de tener dicha posición.

¿En qué consiste esta psicologización de la educación? En Lucas y Mugnai (2018) aparece el DSM como punto de partida de la investigación. Ese es un primer sesgo importante, pero no el único. Lo que sigue es querer comprender el autismo desde una perspectiva que psicopatologiza, es decir, que define el autismo como una enfermedad incurable. En muchos de los textos de esta investigación es evidente la perspectiva deficitaria desde la cual se escribe. Lo anterior, se manifiesta en el uso naturalizado de términos como “trastorno”, “daño”, “empobrecimiento”, “síntoma” y “límite”. La herramienta Atlas Ti permite hacer un conteo de la frecuencia de palabras en los documentos analizados. Un dato no menor es encontrar que la palabra “trastorno” (con sus posibles variables) se repite 277 veces en los textos analizados. Esto se diferencia, por ejemplo, de los resultados para la palabra “sujeto”, que se repite 27 veces. Por su parte, “singularidad” se repite 10 veces. Así, se corrobora la tendencia *patologizante* de las investigaciones en Latinoamérica sobre la educación inclusiva de estudiantes en el espectro autista.

En esta misma dirección, los artículos que señalan, de algún modo, que al profesorado le hace falta conocer en profundidad el autismo, en realidad, pretenden demostrar que el saber faltante se vincula con el campo de las disciplinas *psi*. Es decir, no solo falta saber la descripción del trastorno según el *DSM*, sino que falta formarse en una perspectiva que trate el autismo como un asunto del individuo, usualmente con una etiología biológica. Tal vez por esta razón es que hay muchas investigaciones realizadas por maestros (33 para ser más exactos), que se preguntan por la eficacia de la intervención y, para ello, lo que hacen es evaluar muchos tipos de estrategias en el aula. Sin embargo, no hay un trabajo continuo y consistente orientado a construir un saber sobre el estudiante autista. De hecho, solo tres documentos contemplan al estudiante como objeto específico de investigación.

Un último elemento acerca de la *psicologización de la educación*, se relaciona con el tono aséptico que se percibe en las metodologías. La expresión *tono aséptico* se refiere a poner el énfasis de la praxis pedagógica en lo que se puede denominar la *calidad de la técnica utilizada al momento de intervenir en el aula de clases*. Lo anterior, propone que el *sujeto interviniente*, en este caso el maestro, sea lo más neutro posible. Por esa razón, muchos de los artículos están llenos de cuadros y tablas que, a través de estadísticas, ubican al número como un portador de verdad.

Como puntos de fuga a esta tendencia homogenizante y psicologizante, se encuentran algunos trabajos que tienen como marco teórico el psicoanálisis, y otros que parten de la perspectiva histórico-cultural de Vygotski.

Con relación al psicoanálisis, lo primero que se debe decir es que, como cualquier campo disciplinar, no es homogéneo, incluso, algún documento de esta investigación da cuenta de textos desde esta perspectiva que podrían ubicarse en la *psicologización de la educación* (Araújo y Souza, 2012; Formagio y Bachellar, 2017). En todo caso, hay puntos de fuga a la psicologización hegemónica. Precisamente, cuatro de los artículos analizados plantean que el psicoanálisis se pregunta por la posición del sujeto, lo cual implica que se consideran dos asuntos de radical importancia: primero, se incluye la pregunta sobre el vínculo maestro-estudiante (Bartolozzi y Machado, 2010; Paula et al., 2013). Segundo, se resalta la necesidad de no etiquetar al estudiantado con el diagnóstico (Arroyo, 2019; Monteiro y Sarty, 2013). El reconocimiento del estudiante como sujeto activo de la educación inclusiva permite que las investigaciones no conciben al maestro como un simple operario que aplica una técnica específica para obtener resultados exitosos. Así mismo, el estudiante no representa un conjunto de conductas que se deben normalizar.

Como se mencionó, otro punto de fuga se halla en la perspectiva histórico-cultural de Formagio y Bachellar (2017), quienes siguiendo a Vygotski, afirman:

[...] os alunos com deficiência dependem das condições concretas oferecidas pelo grupo social que podem ser adequadas ou não, para o seu desenvolvimento. Conforme apontado por Vigotski, não é o déficit em si que vai traçar o destino da criança, mas sim os modos como a deficiência é significada, como suas ações são interpretadas pelo outro e que experiências concretas lhe são oferecidas. (p. 218)⁷

En esta línea de pensamiento, el punto de partida no es el diagnóstico de autismo, sino el contexto que se le ofrece al niño o niña en la casa y en la escuela. Por eso, no es un saber impuesto por los conceptos psicológicos para el aula, sino que ha de ser un saber construido en el aula misma por las personas que están en la escena, sin importar la disciplina de origen.

¿Cómo definen la inclusión escolar?⁸ En principio, todos los artículos parecen aceptar, de manera cuasi unánime, la noción de inclusión escolar, pero cada uno hace un énfasis particular. La idea más generalizada es aquella que plantea que esta tiene que ver con que *la escuela sea un espacio para todos* (Arroyo, 2019; Silva et al., 2016), en oposición a las escuelas especializadas (Osorio et al., 2016). Según estos autores, la especialización deriva en una experiencia de exclusión de la escuela regular como representante del mundo real. Un asunto particular es que muchos de los textos especifican que ese *para todos* es una experiencia educativa que ha de alojar la singularidad de cada sujeto. Lo anterior, se expresa de varias formas: entender las necesidades de cada uno (Yon et al., 2018); entender que cada uno es singular (Arroyo, 2019); cada niño es un mundo (Santa et al., 2010); los autistas no se pueden generalizar (Mogollón, 2016); conocer las características del alumno (Osorio et al., 2016); reconocer las especificidades de cada alumno (Younes, 2016); conocer a fondo a cada alumno (Alves, 2016); los autistas demandan singularidades en su atención (Campelo et al., 2017), entre otras. De esta forma, se revela la tensión entre lo grupal y lo individual, en un aula que pretenda ser inclusiva; entre la etiqueta de autista y la singularidad; entre las estrategias educativas para todos y para el diferente.

Así, la inclusión escolar requiere ciertos cambios en la cotidianidad de las experiencias educativas en el aula. Son varias las referencias a esto: adecuaciones particulares (Beltrán et al., 2016); adecuar intervenciones educativas (Neves et al., 2014); transformación de lo escolar (Rangel, 2017; Silva et al., 2016); recursos diferenciados (Fialho et al., 2016); adecuar la práctica pedagógica (Fischer, 2019), y adaptar su currículo y su ambiente físico (Favoretto y Lamónica, 2014). En este sentido, la adaptación es la tendencia generalizada para definir la *inclusión escolar*. Sin embargo, es necesario hacer transformaciones en la escuela para que todos estemos allí, y, para esto, la figura del profesorado es central (Bartolozzi y Machado, 2010; Lopes y Miranda, 2014; Lucas y Mugnai, 2018; Osorio et al., 2016; Rangel, 2017). Sin su compromiso y participación, cualquier ideal se queda en los libros de los investigadores.

¿Qué estrategias educativas utilizan? Un grupo de artículos, cuyo marco teórico parte del conductismo, concibe que el problema fundamental del autismo son las conductas inapropiadas para el contexto específico. Este enfoque se identifica como análisis conductual aplicado (ABA, por sus siglas en inglés) (Díazgranados y Tebar, 2019; Younes, 2016); tratamiento y educación de niños con autismo y problemas de comunicación relacionados (TEACCH, por sus siglas en inglés) (Monteiro y Sarty, 2013; Santa et al., 2010), y, en general, estrategias de aprendizaje *estructuradas*. Estas estrategias, en tanto que ubican las *conductas inapropiadas* en el centro del problema, hacen emerger la pregunta sobre el sujeto autista: ¿de qué sujeto se habla cuando lo importante es la adaptación de las conductas al contexto familiar, escolar y social? Entonces, se accede al núcleo del problema en el tema de la escuela inclusiva para cualquier sujeto con discapacidad: el binario *normal/anormal*. De este, se deriva la lucha férrea de los conductistas por identificar lo anormal y convertirlo en normal. Las escuelas de nuestras latitudes han sabido importar estas estrategias, e incluso han incorporado su espíritu normalizador.

Por otro lado, en la comprensión del autismo se ubicó con mucha fuerza la idea según la cual ellos *piensan en imágenes*. Por eso, es entendible que algunos artículos aborden la *comunicación alternativa*, una estrategia que tiene que ver fundamentalmente con el hecho de comunicarse por medio de imágenes con las personas autistas que no tienen lenguaje articulado (Díazgranados y Tebar, 2019; Gracioli y Bianchi, 2014; Paula et al., 2013; Paula y Santos, 2015; Schmidt et al., 2016). Con esta primacía de la imagen, hay otro grupo de estrategias que usan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como mediación para el trabajo educativo con estos niños y niñas. Así, aparece la teleeducación (Favoretto y Lamónica, 2014; Santa et al., 2010); la comunicación alternativa y ampliada (Paula et al., 2013); el diseño de *softwares* educativos (Santa et al., 2010), y el diseño audiovisual (Toscano y Becker, 2019).

Para terminar el análisis de las estrategias, existen estrategias inspiradas en las artes. Algunos utilizan la palabra *arteterapia* explícitamente, pero no deja de ser una actividad pedagógica construida por profesores para el trabajo con estudiantes autistas. Esto incluye la música (Campelo et al., 2017; Guerrero y Padilla, 2017); el teatro (Sandoval et al., 2020), y la literatura (Mogollón, 2016).

¿De qué formación se trata? En muchos de los artículos encontrados, la mayor dificultad en el trabajo de inclusión con personas autistas es la ausencia de formación del profesorado. Es evidente el señalamiento reiterativo de este elemento, pero es necesario mirar con detalle a qué se refieren los autores cuando hablan de ello, pues las palabras “formación”, “capacitación” o “entrenamiento” no son un asunto natural ni unívoco. En los textos no se encuentran detallados los posibles programas de formación para el cuerpo docente, pero en su discurso se pueden identificar ciertos elementos. En esta dirección, la tendencia más hegemónica muestra este asunto como ausencia de conocimientos de lo que es el autismo y las estrategias pedagógicas más pertinentes (Schmidt et al., 2016). Esto mismo se expresa de distintas formas: los profesores se sienten confusos y perdidos en el trabajo con autistas (Gracioli y Bianchi, 2014); no tienen los suficientes estudios (Fialho et al., 2016); no conocen las especificidades ni los tratamientos (Fischer, 2019); no tienen el conocimiento teórico (Lopes y Miranda, 2014), o desconocen las investigaciones actuales (Díazgranados y Tebar, 2019).

Llama la atención la referencia específica a los *conocimientos teóricos*. Esto abre la puerta para hacer preguntas sobre la formación de los maestros: ¿qué lugar ocupa la instrucción teórica?, ¿se aprende el oficio de educar por medio de la lectura?, y ¿es la formación de maestros una práctica que se enmarca en el *entrenamiento*? Indudablemente, la formación es un elemento importante para el oficio de educar. Pero, ¿es esto suficiente? La respuesta es *no*, y se puede justificar cuando algunos de los autores se refieren a las dificultades de este trabajo, no en la dimensión teórica, sino en la dimensión de la subjetividad. Esto se asocia a la *personalidad* del maestro, que es distinto al estudio teórico del tema en específico. Estos componentes subjetivos se manifiestan en que: no hay interés por el trabajo con el estudiante autista (Fischer, 2019; Gracioli y Bianchi, 2014); les da miedo enfrentarse a ciertas conductas del estudiantado (Schmidt et al., 2016); hay frustración y angustia por no conseguir objetivos de enseñanza (Younes, 2016); hay actitudes segregacionistas de los profesores (Paula et al., 2013), o los docentes muestran apatía (Rangel, 2017).

Discusión

Sobre la patologización de las propuestas

Entre los hallazgos más importantes de esta investigación se identifica que, primero, en el campo de la pedagogía existe la tendencia a ubicar las disciplinas *psi* como el punto de referencia de los saberes sobre el autismo. El problema de esto no es que las disciplinas *psi* piensen el autismo, ya que entre los elementos que definen un campo está la multidisciplinariedad. Desde este punto de vista, lo problemático es no creer en la posibilidad de construir un saber en el aula con el mismo peso epistémico, frente al que se construye en un consultorio desde las disciplinas *psi*. Importar al salón de clases los saberes psicológicos sobre autismo, por su trabajo en el consultorio, es un ejercicio que descontextualiza el saber. Por esa razón, es necesario remarcar la importancia de las investigaciones que buscan construir un saber sobre los estudiantes autistas en medio de la escena escolar (Chicon et al., 2018; Chicon et al., 2019; Godoy et al., 2015; Gomes y Mendes, 2010; Monteiro y Sarty, 2013). Sin importar la profesión de quien escribe, lo importante que tienen los textos referenciados, es que dicho saber se construye en el aula.

El segundo elemento, que es necesario poner en discusión, es la tendencia patologizante que se encontró en este campo. Esta se enmarca en toda una perspectiva que va más allá de las disciplinas académicas y que tiene que ver con entender al ser humano desde el binario *normal/anormal*. En el caso de las personas con autismo, esta tendencia parte de la adopción del DSM como marco teórico para la construcción de la estrategia pedagógica. En el DSM se plantea el diagnóstico de lo que se denomina como “trastorno”, a partir de una deficiencia, acercamiento social anormal, deficiencias en las conductas comunicativas, anomalías del contacto visual, deterioro de la comunicación social, etc. Todas son expresiones *patologizantes*, dado que nombran un funcionamiento por fuera de la media que se asocia con algo que está enfermo, y que precisa un tratamiento de curación. ¿Cómo definir desde el aula esto, que las disciplinas *psi* reconocen como patologizante? Esta es una pregunta que solo quien esté en el aula, puede responder.

El tercer elemento reconoce que muchos de los artículos tienen una premisa (presente en todos los documentos de política pública) sobre el reconocimiento de la singularidad de la persona con discapacidad, en general, y de la persona con autismo, en particular. Esto se demuestra cuando dicen entender las necesidades de cada uno (Yon et al., 2018). Pero el asunto es que, al momento de evaluar una propuesta educativa, el criterio suele ser la consecución de un propósito normalizador, y no el triunfo de dar consistencia a la singularidad del estudiante. Entonces, cabe preguntarse: ¿Todo propósito educativo ha de tener en su estructura la intención normalizadora? El ejemplo más claro de esto son las propuestas ABA y TEACCH. Las dos parten de la particularidad del estudiante, pero lo esperado al final es que la conducta *anormal* se normalice. Por lo tanto, los resultados se orientan a exponer avances del proceso de normalización: el niño o la niña ya habla, ya mira a los ojos, o ya se queda sentado o sentada, etc. Educar en esta dirección trae como consecuencia la homologación de dos asuntos que en algunos puntos pueden ser semejantes, pero no iguales: educar y normalizar. He aquí, en esta homologación, la perspectiva capacitista que tienen algunas propuestas investigativas y educativas. Toboso (2017) plantea que: “El término capacitismo (*ableism*) denota, en general, una actitud o discurso que devalúa la discapacidad (*disability*), frente a la valoración positiva de la integridad corporal (*able-bodiedness*), la cual es equiparada a una supuesta condición esencial humana de normalidad” (p. 73). Desde este concepto de capacitismo, se abre la puerta para pensar los procesos educativos en un eje distinto al binario *normal/anormal*. ¿Qué otra mirada es posible? Algunos de los artículos, expuestos en el siguiente apartado, apuntan en esa dirección.

No todo es conductismo

En Colombia existe un *Protocolo clínico para el diagnóstico, tratamiento y ruta de atención integral de niños y niñas con trastornos del espectro autista* (Minsalud, 2015). Su marco teórico es explícitamente conductista. Desde el inicio, el primer autor mencionado es Skinner. Esta revisión pretende visibilizar asuntos muy alejados de dicha teoría; como, por ejemplo, la perspectiva histórico-cultural de Vygotski (Brande y Zanfelize, 2012; Chicon et al., 2014; Formagio y Bachellar, 2017; Gusmão y Alves, 2016; Orrú, 2010); el psicoanálisis (Arroyo, 2019; Formagio y Bachellar, 2017; Monteiro y Sarty, 2013; Paula et al., 2013; Santos y Santos, 2012), y las investigaciones estrictamente pedagógicas que no dependen de los discursos *psi* para construir las estrategias (Chicon et al., 2018, 2019; Mousinho et al., 2016; Sandoval et al., 2020; Sanini y Alves, 2015; Soares y Paula, 2016; Villalba y Bores, 2015).

Plantear alternativas al modelo conductista es importante, porque es un modelo de intervención que intenta no contar con la dimensión subjetiva de las personas que están en la escena educativa. Por un lado, en esta perspectiva, quienes intervienen con el estudiante con autismo han de seguir un plan inamovible (construido por el psicólogo), cuyo propósito fundamental es extinguir ciertas conductas que, a su juicio, son un obstáculo para el proceso de aprendizaje. Por otro, si bien los planes de intervención proyectan un manejo individual, uno a uno; en la práctica, su propósito no es reivindicar la singularidad, sino, estandarizar, homogenizar y normalizar.

Las perspectivas no conductistas en los artículos revisados tienen tres puntos de referencia principales

Vygotsky

Acreditávamos que a pessoa com necessidades educacionais especiais se beneficiaria das interações sociais e da cultura na qual está inserida, sendo que essas interações seriam propulsoras de mediações e conflitos necessários ao desenvolvimento pleno do indivíduo e à construção dos processos mentais superiores. (Brande y Zanfelize, 2012)⁹

En esta perspectiva el estudiante con autismo no es concebido como un individuo. Nadie, desde la perspectiva de este autor, es concebido como un individuo. El sujeto está en la dimensión de la interacción y, por lo tanto, no se trata de una “intervención sobre el estudiante autista”, no se trata de hacer ejercicios para que el estudiante aprenda conductas normalizadas, sino que se trata de pensar que la escena educativa —que es fundamentalmente entre sujetos— sea un trabajo para todos, y entre todos.

Psicoanálisis: “en psicoanálisis partimos de la hipótesis según la cual nadie puede enseñarnos tanto como el propio sujeto acerca de su funcionamiento” (Arroyo, 2019, p. 62). En esta perspectiva, aunque pertenece a las disciplinas *psi*, la normalización no es el propósito. De hecho, esta misma autora cita a Skliar, precisamente para plantear que en el binario “normal/anormal”, lo problemático es la definición de la “normalidad”. En esta línea de pensamiento, el trabajo educativo con las personas autistas apunta a darle consistencia a lo singular que trae el estudiante a la escena pedagógica.

Investigaciones pedagógicas

El teatro fue identificado por el grupo investigador como una estrategia para desarrollar en la población con trastornos del espectro autista habilidades sociales y de comunicación. El teatro explora aspectos de la experiencia humana: pensamientos y conductas, situaciones de la vida cotidiana, desarrollo personal, social y emocional. La aproximación al teatro en el caso de las personas con autismo implica un abordaje de aprender-haciendo en el que se pueden experimentar diferentes relaciones y descubrir las consecuencias de las acciones personales de manera segura, así como la resolución de problemas cotidianos en situaciones ficticias. (Sandoval et al., 2020, p. 67)

En esta última experiencia, se desarrolló un montaje teatral que duró tres años. El propósito fundamental era la obra de teatro, pero permitió que los estudiantes resolvieran situaciones y, a la vez, dieran forma a su papel. De esta manera, no se trataba de eliminar tal o cual conducta anormal, sino de que el estudiante hiciera parte de un grupo de personas que tenían como objetivo el montaje de una obra de teatro.

La revisión de estas alternativas permitió evidenciar que no todo es conductismo, al momento de pensar propuestas educativas que incluyan al estudiantado en el espectro autista.

Sobre la formación de maestros

Como se afirmó, el profesorado no está suficientemente preparado para este tipo de trabajo educativo. El énfasis de las investigaciones analizadas está en la formación teórica de los docentes. Con esto, las preguntas que se pueden hacer son varias: ¿qué formación les ayuda a responder asertivamente en medio de la crisis de un niño que se golpea y lo golpea a él?, ¿qué trabajo formativo es necesario para que lo teórico no se quede en el nivel de la comprensión cognitiva y pase a un *saber-hacer en la situación*? Finalmente, ¿qué trabajo formativo se requiere para que el saber sobre el autismo no sea un asunto de memoria, sino de apropiación subjetiva y, por lo tanto, de transformación de la práctica?

A propósito de lo anterior, Brande y Zanfelicce (2012) sostienen: “Nossa aprendizagem foi acontecendo concomitantemente ao trabalho desenvolvido com o aluno. A cada dificuldade com que nos deparávamos, iniciávamos um processo de reflexão e buscávamos uma solução” (p. 46)¹⁰.

Estos autores hablan de varias características de la formación de maestros, dado que debe ser un asunto colectivo y contextualizado. Son importantes estas dos características, pues no se trata de un asunto meramente académico, enfocado en recibir clases y leer textos, sino de una formación que sucede en la práctica misma, y construye soluciones en medio de las situaciones. Brande y Zanfelicce (2012) parten de una postura vygotskyana, por lo tanto su orientación para la formación de maestros no es meramente teórica, ni individualista, ni salida de la escena pedagógica concreta.

La mayoría de los artículos refieren que existen falencias en el conocimiento relacionado con las disciplinas *psi* para trabajar con el estudiantado en el espectro autista. Sin embargo, tres de los artículos (Arroyo, 2019; Bartolozzi y Machado, 2010; Brande y Zanfelicce, 2012) hablan de construir colectivamente un dispositivo de formación para maestros centrado en la conversación como medio para la resolución de situaciones problemáticas, en la cotidianidad escolar.

Limitaciones de la revisión

En la búsqueda de bibliografía se encontraron muchos textos monográficos de estudiantes de pregrado, y muchas investigaciones de estudiantes de maestría. Estos textos no fueron incluidos. Tampoco fueron analizados los libros universitarios. El análisis de estas otras fuentes amerita otro estudio, en el que se pueda pensar, de manera directa, los programas formativos ofertados por las universidades para el profesorado, o las tendencias investigativas de los libros publicados sobre el tema en cuestión.

Durante la indagación se encontraron limitaciones relacionadas con la poca cultura investigativa en Colombia, y en la región. A pesar de que el estudiantado autista está en las aulas regulares hace aproximadamente diez años, casi no existen investigaciones sobre el trabajo educativo con esta población, en las escuelas. Por lo tanto, una revisión bibliográfica circunscrita Colombia sería insuficiente por la ausencia de textos. Los demás países latinoamericanos, excepto Brasil, al parecer, están en las mismas condiciones, de acuerdo con los resultados que se presentaron en la tabla 1.

Implicaciones para futuras investigaciones

La próxima investigación debe profundizar en el *campo profesional* de la pedagogía, en el trabajo que las escuelas públicas hacen con estudiantes autistas. Una sistematización de experiencias aportaría en este

momento a la construcción de saberes sobre el proceso educativo con el estudiantado en el espectro autista. Para finalizar, es relevante resaltar que, en Colombia, diez años después de la expedición del Decreto 366 de 2009, que reglamentó el servicio de apoyo pedagógico para la atención del estudiantado en situación de discapacidad, son indispensables los balances analíticos sobre lo que se ha hecho al respecto, con el propósito de cualificarlo. Las facultades de educación de las universidades tendrían que poner esta tarea en su agenda de retos en el mediano plazo.

Referencias

- Alves, S. (2016). Desvendando o autismo e a educação. *Estação Científica*, 6(2), 33-41. <https://doi.org/10.18468/escien.2016v6n2.p33-41>
- Araújo, M., y Souza, M. (2012). Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 364-372. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200014>
- Arroyo, L. (2019). Epistemopolítica y autismo. *Estrategias. Psicoanálisis y Salud Mental*, 6(7), 59-63. <https://doi.org/10.24215/23470933e029>
- Bartolozzi, M., y Machado, M. (2010). A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. *Estilos da Clínica*, 15(1), 116-125. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v15i1p116-125>
- Beltrán, A., Guzmán, N., Pineda, D., Sila, P., y Tapias, M. (2016). El arteterapia como estrategia pedagógica de la educación del niño con trastornos de espectro del autismo (TEA). *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 1(1), 67-91. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/1680>
- Blasco, T., y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: la entrevista. *Nure Investigación*, (33). <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408/399>
- Brande, C., y Zanfelice, C. (2012). A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. *Revista Educação Especial*, 25(42), 43-56. <https://doi.org/10.5902/1984686X3350>
- Campelo, A., Faria, A., Lorenzini, A., y Brasileiro, L. (2017). A influência de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais no transtorno do espectro autista: as possibilidades para o profissional de educação física. *Motricidade*, 13(1), 87-96.
- Chicon, J., Carvalho, M., y Silva, A. (2014). Natação, ludicidade e mediação: a inclusão da criança autista na aula. *Revista da Sobama*, 15(1), 15-20. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2014.v15n1.3797>
- Chicon, J., De Oliveira, I., Santos, R., y Carvalho, M. (2018). A brincadeira de faz de conta com crianças autistas. *Movimento*, 24(2), 581-592. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.76600>
- Chicon, J., Oliveira, I., Garozzi, G., Coelho, M., y Carvalho, M. (2019). Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 41(2), 169-175. <https://doi.org/10.1016/j.rbc.2018.01.017>
- Decreto 366 de 2009. (2009, 9 de febrero). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf
- Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Ministerio de Educación Nacional. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Díazgranados, N., y Tebar, M. (2019). La educación de las personas con trastorno del espectro autista Colombia en los últimos 10 años. *Horizontes Pedagógicos*, 21(1), 1-10. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.21101>
- Favoretto, N., y Lamónica, D. (2014). Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(1), 103-116. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100008>

- Fialho, V., Shibukawa, P., y Oliveira, S. (2016). Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista. *Colloquium Humanarum*, 13(2), 87-94. <https://doi.org/10.5747/ch.2016.v13.n2.h256>
- Fischer, M. (2019). Tem um estudante autista na minha turma! E agora? Oo diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades pedagógicas para inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 535-552. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400001>
- Formagio, A., y Bachellar, M. (2017). Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 215-224. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108>
- Godoy, G., Manghi, D., Soto, G., y Aranda, I. (2015). Recursos comunicativos de un joven con autismo: enfoque multimodal para mejorar la calidad de vida. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17592>
- Gomes, C., y Mendes, E. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(3), 375-396. <https://doi.org/10.1590/S1413-6538201000300005>
- Gracioli, M., y Bianchi, R. (2014). Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica. *Nucleus*, 11(2). <https://doi.org/10.3738/1982.2278.989>
- Guerrero, L., y Padilla, E. (2017). Habilidades sociales y comunicativas a través del arte en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA). *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 47-64. <https://doi.org/10.4067/S0718-0705201700020003>
- Gusmão, L., y Alves, M. (2016). O brincar como intervenção pedagógica nos transtornos do espectro do autismo. *Praxis*, 8(1), 73-82. <https://doi.org/10.47385/praxis.v8.n1sup.785>
- Ley Estatutaria 1618 de 2013. (2013, febrero). Congreso de la República. Diario Oficial 47427. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150#0>
- Lopes, A., y Miranda, F. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 19(2), 171-178. <https://doi.org/10.1590/S2317-64312014000200012>
- Lucas, F., y Mugnai, C. (2018). Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 18(2), 94-124. <https://doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n2p94-124>
- Ministerio de Salud y Protección Social [Minsalud]. (2015). *Protocolo clínico para el diagnóstico, tratamiento y ruta de atención integral de niños y niñas con trastornos del espectro autista*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Listas/BibliotecaDigital/RIDE/DE/CA/Protocolo-TEA-final.pdf>
- Mogollón, D. (2016). Estrategias pedagógicas dirigidas a maestros para incentivar la literatura infantil de niños y niñas con autismo en educación básica primaria del Instituto Técnico Guaimaral de la ciudad de Cúcuta Norte de Santander. *Hexágono Pedagógico*, 7(1), 192-206. <http://dx.doi.org/10.22519/2145888X.949>
- Monteiro, R., y Sarty, C. (2013). Eles vão ficando mais próximos do normal. Considerações sobre normalização na assistência ao autismo infantil. *Idéias*, (6), 77-98. <https://doi.org/10.20396/ideias.v4i1.8649399>
- Mousinho, R., Câmara, A., y Gikovate, C. (2016). Quem canta, seus males espantam: um ensaio sobre autismo, cegueira, canto, inclusão, superação e sucesso. *Psicopedagogia*, 33(101), 196-205. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000200009
- Neves, A., Antonelli, C., Carvalho, M., y Fialho, V. (2014). Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. *Educação em Revista*, 30(2), 43-70. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000200003>
- Orrú, S. E. (2010). Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. *Humanidades Médicas*, 10(3), 1-18. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202010000300002&script=sci_abstract&tlng=pt
- Osorio, R., Gomes, V., y Silva, R. (2016). O papel do auxiliar pedagógico especializado na inclusão do autista. *Diálogos Interdisciplinares*, 1(3), 50-65. <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/2815>

- Paula, D. de, Orrico, M., y Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Educação Especial*, 26(47), 557-572. <https://doi.org/10.5902/1984686X10178>
- Paula, D. de, y Santos, L. dos (2015). Mesclando práticas em Comunicação Alternativa: caso de uma criança com autismo. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 59-69. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191797>
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81-102.
- Rengifo, J., Pinillo, M., y Díaz, H. (2016). La paradoja del espacio académico: disciplinar sin disciplina. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 341-360. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce341.359>
- Runge, A., Garcés, J., y Muñoz, D. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. En J. Echaverri (ed. acad.), *Paradigmas y conceptos en educación y Pedagogía* (pp. 201-222). Siglo del Hombre. <https://issuu.com/siglodelhombre/docs/she10151>
- Sandoval, A., González, V., y Madriz, L. (2020). Retos y oportunidades: teatro como estrategia de mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades sociales. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 65-77. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2821>
- Sanini, C., y Alves, C. (2015). Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora. *Estudios de Psicologia*, 20(3), 173-183. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>
- Santa, J., Aldan, L., y Lugo, R. (2010). Desarrollo de un objeto virtual de aprendizaje para promover la autonomía en niños con autismo. *Praxis Pedagógica*, 10(11), 78-89. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.10.11.2010.78-89>
- Santos, M. A., y Santos, M. F. (2012). Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 364-372. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200014>
- Schmidt, C., Paula, D., Pereira, D., Oliveira, V., Henrique, A., y Kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 18(1), 222-235. <https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235>
- Silva, M., Gomes, C., y Lira, A. (2016). Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. *Educación*, 26(50), 123-142. <https://doi.org/10.18800/educacion.201701.007>
- Soares, C., y de Paula, D. (2016). Aprendizagem mediada na escolarização de educandos com autismo. *Educação em Questão*, 54(42), 135-160. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n42ID10956>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Toboso Martín, Mario (2017). Capacitismo. En R. Lucas Platero, M. Rosón y E. Ortega (eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 73-81). Bellaterra. https://digital.csic.es/bitstream/10261/153307/1/2017_Capacitismo_Cap_Barbarismos%20queer.pdf
- Toscano, R., y Becker, V. (2019). Rumo a um framework de ensino baseado em recursos audiovisuais para auxiliar o desenvolvimento de crianças autistas. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (23), 80-89. <https://doi.org/10.24215/18509959.23.e09>
- Villalba, I., y Bores, N. (2015). “Coopedaleando”: una actividad física en bicicleta para niños y niñas con trastornos del espectro autista. *Revista de Ciencias del Deporte*, 11(2), 201-202.
- Yarza, A., Sosa, L., y Pérez, B. (2019). *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. Clacso.
- Yon, S. E., Castillo, S. E., Hernández, G. J., Alcocer, M. G., y Ramírez, K. R. (2018). La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en Educación Superior. *Boletín Virtual*, 7(2), 64-85. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/439>
- Younes, K. (2016). A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 16(1), 46-55. <https://doi.org/10.22310/1809-4139/cpdd.v16n1p46-55>

Notas

- 1 En este mismo año, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia publicó el Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.
- 2 Cambridge Journals, Dialnet, Doaj, Jstor, Redalyc.
- 3 Universidad de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana y Universidad de la Sabana.
- 4 En esta tabla se incluyeron los textos identificados como antecedentes de esta investigación.
- 5 Uno de los artículos se ubicó en dos categorías debido a que profundizaba en las dos. La clasificación no se hizo solo por el título, sino por el contenido. Por eso el total de esta tabla es 66.
- 6 “Según la actual versión del Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales (DSM-V), las principales características diagnósticas del trastorno del espectro autista están relacionadas con un daño en la comunicación y la interacción social, así como a un empobrecimiento y repeticiones continuas de ciertos comportamientos y actividades. Los síntomas deben estar presentes desde el inicio de la infancia, limitando el funcionamiento diario” (Traducción propia).
- 7 “[...] los alumnos con deficiencia dependen de las condiciones concretas ofrecidas por el grupo social que pueden ser adecuadas o no para su desarrollo. Conforme a lo que plantea Vygotski, no es el déficit en sí lo que va a trazar el destino del niño, más sí los modos cómo la deficiencia es significada, cómo sus acciones son interpretadas por el otro, y qué experiencias concretas le son ofrecidas” (Traducción propia).
- 8 Para esta categoría no solo se usó la expresión “inclusión escolar”, sino también otras: “educación inclusiva”, “escuela inclusiva”, “inclusión en la escuela”.
- 9 “Creíamos que la persona con necesidades educativas especiales se beneficiaría de las interacciones sociales y de la cultura en la cual está, pues esas interacciones serían propulsoras de mediaciones y conflictos necesarios al desarrollo pleno del individuo y a la construcción de los procesos mentales superiores” (Traducción propia).
- 10 “Nuestro aprendizaje fue aconteciendo a la par con el trabajo desarrollado con el alumno. A cada dificultad con que nos encontrábamos, iniciábamos un proceso de reflexión y buscábamos una solución” (Traducción propia).
- * Artículo de revisión

Licencia Creative Commons CC BY 4.0

Cómo citar este artículo: Cortés, M. (2022). La pedagogía como campo disciplinar y profesional en el trabajo educativo con personas autistas: revisión bibliográfica (2010-2020). *Universitas Humanística*, 91. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh91.pcdp>