

# Retos y reflexiones acerca del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) durante el contexto de pandemia

Sònia González

Núria Farrés

Alba Calvo

Núria Monreal

Marina Mestres

Elisabet Sánchez

Centre Educatiu i Terapèutic Carrilet

*(Recibido 2020-09-14 / Aceptado 2020-10-20)*

## Resumen

### Retos y reflexiones acerca del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) durante el contexto de pandemia

Este documento pretende ser una reflexión de la situación ante la cual los profesionales de la educación nos encontramos durante la pandemia por la COVID-19. A pesar de que la situación sanitaria requiera medidas de distancia y protección, los maestros debemos pensar nuevas fórmulas para mantener los vínculos afectivos con los alumnos, fórmulas para seguir promoviendo el contacto emocional, tan inherente a la posibilidad de acercamiento espontáneo y vivo. Reto especialmente difícil en el caso de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Recogemos las experiencias y situaciones vividas por el equipo del Centro Educativo y Terapéutico Carrilet, centro específico para niños con TEA, en su atención durante el confinamiento y post confinamiento. Experiencias que nos permitan pensar las posibles secuelas de esta situación y los retos que se abren para los profesionales en su intervención con ellos a partir de ahora.

**Palabras clave:** TEA, Carrilet, COVID-19, pandemia, escuela.

## Abstract

### Challenges and reflections on students with Autism Spectrum Disorder (ASD) during the context of a pandemic

This document is intended to be a reflection of the situation faced by education professionals during the COVID-19 pandemic. Although the medical situation requires measures of distance and protection, teachers must think of new formulas to maintain affective ties with students, formulas to continue promoting emotional contact, so inherent to the possibility of spontaneous and lively approach. This is a particularly difficult challenge in the case of students with Autism Syndrome Disorder (ASD).

We collect the experiences and situations lived by the team of the Carrilet Educational and Therapeutic Centre, a specific centre for children with ASD, in their care during confinement and post-confinement. Experiences that allow us to think about the possible consequences of this situation in students with ASD and the challenges that open up for professionals in their intervention with them from now on.

**Keywords:** ASD, Carrilet, COVID-19, pandemic, school.

## Introducción

Ante la situación de pandemia mundial vivida en estos últimos tiempos, va a ser responsabilidad de toda la sociedad reflexionar en torno a las consecuencias y posibles riesgos de lo que se está llamando “la nueva normalidad”. Una nueva normalidad que comporta ser muy prudentes en la forma de relacionarnos, de acercarnos a los demás, y tomar muchas medidas protectoras antes de estar con el otro.

A aquellos que trabajamos en la educación, se nos plantea **el reto de pensar los efectos generados por el confinamiento en nuestros alumnos, y las posibles secuelas que puedan quedar en la forma de educar y acompañar**. Las escuelas, los maestros, tienen ante sí una ardua tarea. ¿Cómo acompañar a los niños para que gestionen mejor sus emociones, como transmitirles afecto, piel con piel, y hacerles sentir que la relación interpersonal ayuda a crecer y a configurar una identidad segura y fuerte para el día de mañana, cuando el mundo está pidiendo distancia y medidas de protección para unas relaciones controladas y prudentes?

Aún más difícil resulta cuando pensamos en aquellos niños con necesidades educativas especiales, y más si éstas residen en la dificultad de contacto con el mundo que nos rodea, como es el caso de los niños con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), en el que se ven afectadas las áreas de relación, comunicación y flexibilidad mental (Wing, 1979).

Este documento pretende aportar reflexiones acerca del impacto de la pandemia y sus secuelas en el trabajo educativo y terapéutico con los niños con TEA; compartir la realidad vivida durante el confinamiento por el equipo del Centro Educativo y Terapéutico Carrilet, y lo que ha supuesto la vuelta al colegio para nuestros alumnos.

Qué supuso para los niños y sus familias tanto la situación de confinamiento, en la que el mundo social había “desaparecido” por completo, como su finalización, que les obligaba a volverse a conectar con el mundo exterior. Y sobretodo, cómo seguir acompañando a niños que buscan protegerse del mundo, en un momento en que la “nueva normalidad” parece que pueda llegar a favorecer esa visión del entorno como algo de lo que realmente nos tenemos que proteger.

**¿Cómo seguir trabajando el contacto**, el miedo que genera la cercanía humana en nuestros niños, a pesar de mascarillas, metros de distancia, grupos burbuja y pantallas como medio de relación? Este es el reto que se nos plantea, y que intentaremos desarrollar en el presente artículo.

## El confinamiento (Marzo 2020)

Y de repente se paralizó el mundo.

La decisión de confinamiento fue brusca y repentina, sin posibilidad de poder

acompañar a los alumnos en un proceso de comprensión, anticipación y elaboración de una situación tan excepcional. No hubo apenas tiempo de planificar, menos aún de llegar a conocer el alcance de lo que aquel decreto de estado de alarma iba a significar.

Sabemos de la importancia de la anticipación en los niños con TEA. La importancia de poder expresar de forma concreta la aparición de un cambio venidero. Se presentaba un cambio de 15 días. Así, podíamos explicar la situación como una especie de vacaciones donde en un calendario se marcaba el principio y el fin de la ausencia de la escuela. Había un día decretado para el fin del estado de alarma. Esa fecha final calmaba, también a los adultos, a los maestros y a las familias. Aunque ya podíamos presuponer que aquello sería algo más de 15 días, no atisbamos la magnitud de la tragedia que estaba a punto de llegar. En nuestra experiencia vivida con los alumnos y familias de nuestro centro, fueron 15 días tranquilos, sin demasiados altibajos, en los que parecía que todo el mundo se había acomodado muy rápidamente a la nueva situación.

Pero las circunstancias, como todos sabemos, fueron empeorando hasta llegar al punto de saber que no había una fecha final. Ya no había marca posible en el calendario donde colocar la vuelta a la normalidad. El confinamiento se iba alargando sin tener claro el límite, y al ver que la situación se mantenía, nos encontramos ante el reto educativo y terapéutico de atender desde la distancia al alumnado con TEA, con su particular manera de comprender y relacionarse con el mundo (Farres, 2019).

Hemos podido recoger diferentes formas de percibir y vivir el confinamiento por parte de los niños con TEA, diferentes manifestaciones que se explican si comprendemos la base de lo que supone el trastorno. Por un lado, la incapacidad por comprender al otro, en tanto que alguien con mente y necesidades diferentes a las propias. La dificultad para entender las intenciones que motivan las acciones de los demás hace que el otro devenga indescifrable, imprevisible. Así, el otro es alguien que asusta y del que hay que protegerse (Baron Cohen, Leslie y Frith, 1985).

En esta línea, veíamos a niños que parecían estar en el mejor de sus momentos. Las familias nos relataban que estaban tranquilos, contentos, también las familias lo estaban. Alguno había podido verbalizar que el coronavirus estaba resultando ser el paraíso. Y es que el confinamiento resultó para algunos de nuestros niños la retirada del mundo social, y les proporcionó el placer del aislamiento. Más pantallas, desaparición de la exigencia de salir al mundo y descifrar el código social.

Por otro lado, en niños con autismo más grave, no hay ni tan siquiera esa consciencia del otro como alguien diferenciado de sí mismo. La relación con el entorno se basa primordialmente en una búsqueda constante de sensaciones que les calman (Coromines, 1998) y en una necesidad de estructura repetitiva y anticipable de su día a día.

En estos, la pérdida de su rutina, les desorganizó por completo y parecían vivir en un domingo eterno sin salir de casa. Las familias relataban regresiones, reapareciendo manifestaciones que ya habían sido superadas: pérdida del control de esfínteres, voracidad con la comida o por el contrario aumento en la selectividad de los alimentos, conductas más obsesivas, auto y/o heteroagresiones, aumento en las estereotipias, necesidad de volver a

dormir con los padres y un largo etcétera. Las familias se iban agotando y lógicamente la capacidad para contener el vacío mental en el que habían quedado sumidos sus hijos iba disminuyendo.

A pesar de estas diferencias, dentro del gran abanico de manifestaciones y sintomatología que presentan los niños dentro del espectro, vislumbramos en común el miedo hacia un mundo social cambiante e impredecible del que todos se defienden de un modo u otro.

Esta era la realidad que vivían y narraban nuestras familias. He aquí pues, el reto que todos los maestros hemos tenido que afrontar durante el confinamiento.

¿Cómo acompañar a esos niños felices con sus juegos y pantallas? ¿Cómo hacer que ese mundo virtual perfecto quedara investido de relación? ¿Cómo ayudar a las familias a ver el peligro de esa falsa felicidad?

En el otro sentido el reto era diferente. ¿Cómo poder acompañar el vacío en el que habían quedado aquellos niños más graves? ¿cómo transmitirles que seguíamos existiendo y estando presentes, pensando en ellos, ayudándoles a recordar todas aquellas actividades, juegos, vivencias y personas de la escuela que llenaban su día a día? Incluso cómo poder canalizar la frustración e impotencia de las maestras frente a su falta de respuesta, viéndose privadas de poder usar los recursos y actitudes que les sirven en el día a día.

Por ello, aquellas estrategias que se han podido seguir usando en la distancia han tenido un papel esencial para generar encuentros. En este contexto en el que toda la realidad externa desaparecía, era muy importante encontrar la forma de hacerse presente y de recuperar algunas canciones, fotografías o videos que activan el recuerdo y la reacción emocional de esa realidad que no se veía (Piager y Inhelder, 1969).

*Se envió a los alumnos un vídeo mostrando los espacios de Carrilet. Las aulas, el patio o el comedor vacío podían ser un contenido significativo que permitiera, por un lado, reconectar con el espacio desde casa y por otro, comprender que estaba vacío pero que seguía existiendo. Además, se publicaron en la web del centro fotografías de fiestas y actividades vividas para poder ayudar al recuerdo de los compañeros y a la conexión emocional con lo vivido.*

Los profesionales sentíamos que se había levantado un muro demasiado alto para poder llegar a ellos de la misma manera que hasta entonces. Y que ese muro atacaba directamente al núcleo de nuestro trabajo: el contacto con el otro pasa por el tocarse, por los acercamientos con ellos (a veces bruscos, a veces sigilosos).

Cómo entender y acoger esta dificultad para relacionarse desde la lejanía era ese muro que se debía saltar. La nueva realidad virtual debía convertirse en un espacio lo más estructurado, repetitivo y anticipable posible. Un lugar seguro (Brun y Villanueva, 2004). Entender las videollamadas como un espacio donde vernos, y poco a poco pretender que este espacio fuese un lugar de encuentro. La paciencia con la que entendemos los acercamientos de los niños con TEA en la ‘realidad presencial’ la debíamos trasladar a las experiencias online, dar tiempo para que ese nuevo espacio se impregnara de relación. Se necesitaba repetir

la experiencia, sentirla como algo que cuidara, estar seguro que después de despedirse y desaparecer con la pantalla en negro volvíamos a vernos al día siguiente.

*El primer día que se propuso la conexión fue todo caótico, había ganas de compartir, pero las voces se pisaban unas con las otras y era muy difícil regular las interacciones. La emoción y las limitaciones de la videollamada para sostener a los alumnos con la mirada hacían que todo fuera descontrolado. Javier, de 11 años, propuso un juego online que habíamos descubierto en el aula y nos sirvió como código conocido, compartido y nos ayudó a organizar la experiencia. A partir de ese día, las videollamadas en grupo siempre tenían la misma estructura. Empezábamos por saludarnos, observábamos los cambios (quién se había cortado el pelo o quién había salido a pasear...), entonces podían explicar alguna cosa o mostrar algo de casa, para luego realizar una actividad juntos propuesta por la maestra. Finalmente una rutina de despedida que siempre era la misma.*

Las herramientas que todos los profesionales hemos utilizado a través de las pantallas nos han servido para hacernos visibles, pero evidentemente en muchas ocasiones nos han abrumado las dudas en torno a estas nuevas herramientas. Por un lado, si mandábamos videos grabados de nosotros mismos, podíamos convertirnos en personajes que se pueden ver repetidamente como si fuéramos una película, dándoles a ellos un papel muy pasivo. Por otro lado, en las videollamadas podíamos encontrarnos con muchas dificultades para interaccionar, sobre todo con aquellos de gravedad más acusada en la que no podían mantenerse tan siquiera delante de la cámara. No teníamos la proximidad para llamar su atención ni las estrategias de contacto para mantenerla. Era difícil rescatar al otro lado de la pantalla lo que interpretábamos que querían porque no podíamos ver hacia dónde dirigían su mirada.

La presencia del equipo era muy importante para podernos apoyar los unos a los otros en esos momentos tan extraños.

Se fueron pensando diferentes formas de intervención a nivel de equipo para acompañar a nuestras familias y nuestros niños.

Llamadas a los padres para acompañarlos en todo su proceso como papás, como parejas y como individuos. Para ayudarles a crear nuevas rutinas a la vez que legitimar que se podía llegar hasta donde se podía y conteniendo el malestar de ver a sus hijos retroceder en hábitos que ya habían adquirido. Vídeos y videoconferencias para hacer presentes objetos, actividades, personas, canciones... elementos concretos que se relacionaran directamente con aquello que había desaparecido: nuestra escuela y todo lo vivo que sucede dentro de ella.

*Nos conectábamos cada día con Martín, de 9 años, a la misma hora, para mantener la rutina de cada mañana. En esta rutina se cantaba la canción de los buenos días, se decía qué día era, se anticipaban las actividades/propuestas del día (previamente pactadas con la familia) y se jugaba a un juego con el niño. Cada día de la semana llevaba asociado un tipo de actividad (música, plástica, cocina...) que permitía que hubiera un horario como en el colegio y una estructura del paso del tiempo que ayudara a diferenciar los días. Se intentaba que fuera lo más neutro posible y siempre el mismo espacio, para que la atención se focalizará en nuestros materiales y en nosotros.*

*Durante el mes de junio (con la posibilidad de ir al colegio por parte de las maestras) se observó que en los casos de niños más graves, había mejor respuesta ante los vídeos enviados cuando estos eran grabados en el mismo centro escolar. La misma propuesta que se hizo durante el confinamiento, pero contextualizada en la escuela, suponía para ellos un mayor reconocimiento y atractivo.*

No debemos olvidarnos, por otro lado, que para los niños con TEA, es difícil poder poner palabras y conciencia a las experiencias emocionales vividas; entendemos que el impacto que todo esto genera es de difícil digestión. La dificultad en pensar y elaborar lo vivido es algo definitorio de nuestros niños, con mayor o menor grado en función de sus capacidades cognitivas. Poner palabra a esas experiencias para poder ser mentalizadas y elaboradas es tarea imprescindible del maestro que acompaña al niño con TEA. Y los nuevos recursos tecnológicos que estábamos forzados a usar, debían ayudarnos a seguir realizando este trabajo.

En aquellos con capacidades cognitivas preservadas, las nuevas tecnologías tenían que servir de algún modo para poder poner palabra, a toda aquella situación tan difícil.

*En una de las videollamadas de una tutora con 3 de sus alumnos, se propuso realizar un dibujo colaborativo. Por turnos, cada uno de los alumnos añadía un elemento. Poco a poco, se fue creando una escena que nos permitió crear un significado común. En ella aparece un peligro de manera súbita, una bala activada por una tormenta y un cerdo que se defiende con un escudo y finalmente se salva. La nube-peligro muere al rebotar una bala. Aparece el arco iris, símbolo de esperanza que se ha usado en las redes sociales durante el confinamiento. La imagen permitió que pudiéramos sugerir lo que debían estar sintiendo los personajes ante una situación tan sorprendente (imagen 1).*



Imagen 1. Dibujo colaborativo realizado con la pizarra de Zoom de 3 niños con TEA de 11 años durante una videollamada en el confinamiento por la COVID-19.



Con todo lo descrito hasta aquí, no debemos olvidar que cada uno de los profesionales del centro también ha vivido y sufrido el impacto de la COVID en sus vidas y en su trabajo. ¿Cómo acompañar en este sufrimiento a las familias cuando maestras y maestros también podrían sentirse paralizados y asustados? ¿Cómo ayudar a no normalizar esta manera de relacionarnos?

Los recursos que los profesionales han tenido que poner en juego en esta situación no han sido solo tecnológicos o de conocimiento en relación al TEA, sino también capacidades personales relacionadas con su competencia para gestionar el miedo y la incertidumbre y su capacidad de adaptación. También su aptitud para acompañar a los demás en la gestión de estas complejas emociones.

## Un entorno diferente

Después del confinamiento regresamos, con una mochila cargada de esperanza e ilusión para poder recuperar cierta normalidad y el contacto con nuestros alumnos, pero también cargada de miedos. Miedo al contagio, a no poder realizar nuestro trabajo en condiciones. Muchas dudas. Era el momento de pensar cómo cumpliríamos con todas las medidas y protocolos que se nos pedían. También de reflexionar sobre lo que habíamos hecho, valorar las acciones, comentar los recursos que más habían funcionado, las estrategias que nos habían ayudado en la distancia y las muchas dificultades con las que nos encontramos. También pedimos a las familias que valorasen las propuestas que habíamos realizado durante el confinamiento y que nos indicaran cuáles les habían ayudado y cuáles no.

Pero también volvimos con una cierta tristeza. Con el duelo de reabrir un nuevo curso hablando la mayor parte del tiempo de medidas de protección y con poco tiempo para hablar de niños, de aspectos clínicos y pedagógicos que siempre han llenado nuestros espacios de reflexión en la escuela. Volver daba esperanza e ilusión, pero también nostalgia y pena por sentir que nuestro centro iba a ser distinto, con renunciadas dolorosas. Y sin saber si algunas de estas renunciadas iban a tener que quedarse para siempre.

Ya en la desescalada nos sorprendió la rapidez de adaptación muchos de nuestros niños. ¿Cómo era posible, sabiendo las dificultades para afrontar los cambios, que se adaptaran con tanta facilidad?

En aquellos niños con más capacidades preservadas, podíamos ver que quizás la angustia que permanecía y que había que cuidar con más delicadeza, era el miedo al contagio y a salir a la calle como antes hacían. Pero por norma general, la vuelta al cole, estaba resultando tranquila. ¿Quizás inquietantemente tranquila?

La mascarilla, el termómetro y el gel. ¿Iba a ser fácil para nuestros alumnos incorporar estos elementos? Anticipamos lo que se iban a encontrar a la vuelta: fotografías de las profesionales con y sin mascarilla o vídeos marcando la estructura de entrada al centro. Y de repente, casi sin dificultad, los niños habían incorporado la dinámica.

¿Cómo está pautada la nueva forma de salir al mundo? Las medidas de protección

establecidas parece que están generando una estructura muy concreta. Poca gente dentro de los establecimientos, entradas controladas, colas con distancia entre las personas, rutinas de gel y desinfección de zapatos en cada tránsito entre lugares. Fila de uno en uno para medir temperaturas. Quizás esta rutina, con distancia social y pautas repetitivas, es lo suficientemente “autística” como para hacer comprender la nueva entrada al mundo a nuestros niños de forma rápida y segurizante.

En este momento, sin embargo, sí podíamos ver el cansancio de los padres, la necesidad de espacio vital. Pero el centro había reabierto, y con él su espacio para compartir ese agotamiento. En ese compartir podían sentir legitimados sus sentimientos de no poder más y de necesitar desprenderse de la agotadora tarea de ser madre/padre las 24 horas del día. El centro había vuelto, y con él, los espacios de escucha y de contención para aquellos que habían estado al pie del cañón durante más de 3 meses, sin pausas posibles.

El agobio por el confinamiento ha sido algo generalizado en toda la población. La diferencia es que en nuestras familias, en el momento de volver a la escuela, se les une el cansancio con la necesidad de calmar su culpa, preguntando a los profesionales cómo reiniciar de inmediato el trabajo en casa con sus hijos para recuperar todos los hábitos perdidos. Cómo sacarles de sus camas, cómo quitarles de nuevo el pañal, cómo reducir las horas de pantalla...

Al igual que durante el confinamiento es necesario legitimar que no se puede llegar a todo, ahora tendremos que acompañarlos en que puedan sentir la necesidad de un tiempo para su descanso mental. Antes de empezar a restaurar rutinas y enfrentarse de nuevo al cuidado de sus hijos, tendremos que poner el énfasis en legitimar la necesidad de pensar en ellos mismos. Ayudarles a volver a restaurar sus propias rutinas que antes llenaban sus vidas (quedar con amigos, recuperar espacios individuales, recuperarse como pareja...). La escuela ya está presente. Muchas rutinas, por este simple hecho, ya se están restaurando, y ya hemos visto que ellos están bastante bien. Ahora hay que cuidar a las familias. Ellas no tienen un funcionamiento mental autista, y por el contrario que sus hijos, esta nueva etapa sí que se está viviendo como algo duro. Están cansados, necesitan recuperarse, y eso conlleva un proceso, un tiempo que deberemos darles antes de exigirles seguir trabajando para con sus hijos.

## Retos y estrategias de este nuevo escenario

La excepcionalidad de lo vivido, nos tiene que proporcionar ahora un conocimiento que nos sirva para pensar **nuevas formas de intervenir** en esta nueva etapa. No sólo en posibles cuarentenas. También en cómo trabajar la relación desde la distancia que impone la nueva presencialidad.

Deberemos sin embargo, partir de la aceptación de que algo de lo que hubo se ha roto, ha cambiado. Y nada podremos hacer para borrarlo por completo. Debemos partir pues de un **duelo**. De una pérdida en parte irreversible. Aquello que era, ya no es, y de momento no podrá ser. Los esfuerzos no serán para borrar lo sucedido. Tendrán que ir dirigidos a procesar el dolor de la pérdida y trabajar a partir de ahí, en la dirección de buscar las nuevas formas de



vínculo y de contacto. Hay que buscar algo nuevo. No se trata pues ni de querer recuperar lo pasado ni aceptar de forma pasiva la imposición de distancia como algo sobre lo que la educación no puede hacer nada.

El objetivo principal de la educación en general va encaminado hacia la recuperación de las relaciones que se habían forjado antes del confinamiento. Relaciones que se forjan por un lado comunicando el afecto hacia el otro, con aspectos verbales y no verbales. Por otro, compartiendo actividades, materiales y juegos, que al ser vividos dentro de la relación con el otro, quedan investidos de algo más allá de la propia actividad. Lo que se construye y se juega con el otro, queda más intrínsecamente adherido a la emoción y al vínculo.

Sin embargo, retomar el afecto y la proximidad es un reto difícil, no sólo por las distancias impuestas. Lo expresado desde lo no verbal es de igual importancia que aquello dicho con las palabras, y un simple elemento como el uso de la mascarilla va a hacer que se pierdan gran parte de nuestro rostro, desde el cual expresamos el afecto, la emoción y la intención de nuestras palabras. Habrá que aceptar que algo de lo comunicado se va a perder, pero si somos conscientes de esa pérdida, podemos buscar formas de intensificar el modo en que nos dirigimos a ellos para que desde nuestro cuerpo, nuestros ojos o nuestras palabras, les llegue que seguimos ahí, cerca.

Por el otro lado, como decíamos, las actividades deben ser medios para conectar con el otro. Y la abrupta imposición de confinamiento no permitió la elaboración de ningún material, sobre el cual poder seguir la relación desde la distancia. Anticipando posibles cuarentenas, ahora sí, podemos pensar y elaborar materiales conjuntamente con los niños, invistiéndolos de algo vivo y construido dentro de una relación. Material que se podrán llevar a sus casas, y con el que conectarse después con la tutora de forma virtual.

Poder construir, maestra y alumnos conjuntamente, cajas de material significativo para ellos, con objetos reales, tridimensionales, con textura, forma y olor (Sanchís, 2012). Una caja que la maestra también pueda tener duplicada. De esta forma, estos objetos adquieren en alguna medida el trato de objeto transicional (Winnicott, 1993). En posibles cuarentenas, pues, maestra y alumno podrán recuperar ese material, que vivieron juntos, favoreciendo de algún modo que aquello que hubo, sigue existiendo, se puede seguir recordando, viviendo.

*En la actividad de música usamos una caja llena de objetos que sirven para poder elegir las canciones (un títere de elefante, un león, un tren...), cada objeto lleva asociada una canción y también un movimiento o juego con el otro. Cada niño dispondrá de una caja duplicada para que en caso de confinamiento se pueda continuar jugando, pueda seguir eligiendo qué quiere cantar o podamos imitar ciertos movimientos o ritmos juntos.*

*En una de las clases se ha tomado como proyecto “la vuelta al mundo”. Cada alumno ha construido una maleta decorada con las cosas que le gustan. Y semana tras semana se va llenando de lo que necesitamos para el viaje. Esta maleta es parte activa en el proyecto y, en caso de cuarentena, será la que se lleven a casa con las actividades propuestas, a partir de la cual poder trabajar en el momento de conexión virtual.*

En el mismo sentido va el reto de pensar cómo el uso de las TIC pueden llenarse de algo lo más próximo posible a un contacto emocional y cercano; sin olvidar que partimos de un

duelo, puesto que sabemos que nunca será lo mismo lo virtual que lo presencial.

Las TIC se han impuesto como una forma alternativa de relación, como una forma nueva de aprender. Este recurso se ha usado en las reuniones de equipo, en las reuniones con familias del centro y se anticipan como la forma de contacto en nuestros alumnos en caso de cuarentena.

Es interesante fomentar el deseo por verse, por saber de los demás y aprovechar las nuevas tecnologías para satisfacerlo. El papel que han jugado las TIC ha sido indiscutible y a pesar de poder ver las carencias de este medio a un nivel relacional también debemos ser conscientes de las oportunidades que nos han dado. Nuestros niños suelen sentirse muy motivados por las pantallas, son muy hábiles con éstas, pero suelen usarlas como estrategia de desconexión. Nuestro trabajo será acompañarlos para enriquecer su uso desde una perspectiva relacional y ofrecer nuevas opciones.

Es importante trabajar con ellos presencialmente el uso de las TIC, aprovechar cuando estamos juntos para relacionarnos con otro grupo estable (con los que no podemos tener contacto presencial) o compartir juegos con otros profesionales. Estas experiencias nos servirán para ser más hábiles y competentes, para resolver posibles problemas técnicos y a la vez aprender cómo interaccionar y respetar los turnos de palabra.

*Cada jueves al mediodía se realiza una llamada mediante la plataforma Zoom con una clase con la que no coincidimos durante toda la jornada escolar debido a las medidas de seguridad. Esta actividad comunica dos clases con alumnos que solían jugar juntos el curso pasado en el patio y entre los cuales hay un vínculo especial. La videollamada implica un trabajo previo, ayudar a pensar a los alumnos qué van a querer mostrar de lo que hayan hecho durante la semana, se fomenta el recuerdo y la comunicación para que estas estrategias estén colocadas a favor de la relación.*

Otro reto ya anunciado anteriormente, es el del miedo al contagio desde el pensamiento concreto y literal de nuestros niños.

En aquellos con cierta conciencia de la situación y capacidad verbal para expresar sus vivencias, se han hecho evidentes las dificultades para comprender la función de las medidas de protección y el riesgo real de sus acciones. Con ellos ha sido muy importante hablar de las medidas que tomábamos para poder estar seguros y los matices de éstas: dejar muy claro que debemos quitarnos la mascarilla para comer pero entonces, para estar más seguros, debemos tomar más distancia entre nosotros; explicar que está permitido estornudar pero que después deberemos lavarnos las manos; explicarles que enfermedad no es igual a muerte. Es muy importante favorecer espacios de diálogo y la expresión libre de sus miedos, para que podamos ajustarlos a la realidad.

*Recibimos una carta informativa del coronavirus en la que se hablaba de las pruebas PCR. Laura, de 11 años, entendió que el colegio era un sitio con coronavirus y se negó a venir al día siguiente. Fue interesante matizar lo que era hablar del coronavirus y diferenciar el hecho de protegernos al de estar contagiados.*

*En las transiciones en espacios comunes intentamos que todos los niños que toleran la mascarilla, la lleven puesta. Un día, Pablo, de 9 años, llegó al patio sin la mascarilla y*

*cuando la maestra se dio cuenta, éste regresó al aula a buscarla mientras iba chillando: ¡vamos a morir todos!*

*Miguel, de 11 años, estuvo en casa esperando el resultado de la PCR del padre. La espera se le hizo insoportable y al regresar al día siguiente estaba muy confuso diciendo que había estado confinado, él entendía la espera como el tiempo corto de esperar el autobús y no estar un día entero en casa. Fue interesante construir el discurso y las diferencias entre espera corta, espera larga, cuarentena, confinamiento...*

Habrà que repensar qué hacer con el trabajo de autonomía que va a quedar limitado por la imposibilidad de tránsitos libres en el entorno escolar. Tránsitos libres que permiten trabajar la responsabilidad de ejecutar cargos para la escuela, encargarse de traer y repartir material por las aulas... En este sentido, ha sido de gran ayuda el poder elaborar grupos burbuja de más de una aula. Eso nos permite ampliar las interacciones, poder hacer actividades con otros alumnos y profesionales, en definitiva da opciones de mantener la esencia de lo que para nosotros es tan importante.

Finalmente, el reto de pensar en los efectos de la pandemia en la esencia de nuestro trabajo como docentes. Desde el inicio de curso los equipos de los centros educativos hemos destinado muchos esfuerzos a organizar los espacios y horarios, a pensar medidas de protección e higiene, a conocer la normativa en relación a los casos positivos y a los grupos burbuja y un largo etcétera de cuestiones no relacionadas directamente con nuestro trabajo. Estas han sido, además, instrucciones cambiantes y no siempre claras, que han generado mucha inseguridad y han requerido mucho esfuerzo por parte del equipo. La situación actual es tan imprevisible y rápida que nos atropella. Todos tenemos ganas y sentimos que ahora, que el curso ya ha empezado y que hemos tenido la vivencia de que es posible vivirlo e incluso disfrutarlo, es el momento de recuperar el foco, de poner a nuestros alumnos en el centro, de reflexionar sobre sus necesidades, sobre estrategias de equipo compartidas y de recuperar proyectos que habían quedado aparcados por el miedo y las medidas obligatorias. Es el momento de recuperar los espacios de presentación de actividades y talleres, la supervisión de casos y las coordinaciones entre profesionales para continuar ayudando a nuestros alumnos a crecer, con o sin COVID.

## Conclusiones

La pandemia COVID-19 ha impactado bruscamente en nuestras vidas y ha condicionado de manera bestial nuestra forma de relacionarnos con los demás. El confinamiento generó una situación muy estresante y difícil de sostener para la mayoría de nosotros. En el caso de los niños con TEA y sus familias, vino a complicar una sintomatología que a menudo lo dificulta todo y que dejó a los padres sin apoyos ni espacios de tregua.

Desde el primer momento, nuestra voluntad fue estar presentes y disponibles para seguir acompañando y aprendiendo juntos de la nueva realidad. Con la experiencia del confinamiento y el contexto de pandemia hemos podido poner en valor la capacidad de

adaptación a una realidad cambiante, tomando conciencia del esfuerzo que esto ha supuesto a niños, familias y profesionales.

Trabajar la permanencia del objeto durante el confinamiento. Llegar a la emoción desde lo bidimensional de una pantalla. Jugar juntos. Cantar juntos. Divertirnos y seguir riendo con ellos. Escuchar la angustia de las familias y sostenerla (tarea difícil cuando uno mismo vive en sus propias carnes la angustia de un aislamiento social). Esta ha sido una tarea difícilísima durante la etapa del confinamiento. Ahora se nos plantea el reto presente y futuro. ¿Debemos aceptar lo que tenemos como la “nueva normalidad” a la que habrá que adaptarse? ¿O debemos luchar para que esta situación sea nombrada como una gran excepcionalidad y trabajar por acercarnos a la normalidad que teníamos?

Cada uno de nosotros, en su imaginario, pensó en cómo sería el regreso y cómo volverían los niños después de tanto tiempo, pero en muchos casos nos han sorprendido. Se han ido colocando de forma extrañamente ágiles regresiones en control de esfínteres, agitación motriz, dificultad para conciliar el sueño y para dormir solos, como si el volver al lugar perdido con las personas perdidas les permitiera recuperar lo ya adquirido.

*El primer día del curso, en septiembre, Álex se emocionó al ver aún su mural del sistema solar colgado en la pared (“¡mira, mira, sigue aquí; este planeta lo pinté yo!”) y Marta, con menos capacidades de comunicación y relación, repasaba con el dedo, mientras sonreía, el mural del abecedario con el que siempre jugaba el curso pasado.*

Pero no está todo hecho, ahora tenemos el gran reto de adaptarnos a las nuevas normas de seguridad y protección, sin perder la esencia de nuestro trabajo: la relación, el contacto estrecho, el juego de miradas, gestos y aproximaciones, y la libertad de movimientos en el centro. Todo esto nos permite desarrollar la autonomía y la capacidad de comunicación y relación de nuestros alumnos, en un contexto en que cualquier desplazamiento, cualquier gesto o contacto puede ser vivido como comunicativo y una excusa para la relación y el aprendizaje.

¿Seremos capaces de mantener esta esencia en un espacio lleno de normas, de horarios de entrada y salida, de contactos controlados y limitados? Este es el reto y este es el duelo. Solo el trabajo en equipo y los espacios de reflexión compartida nos permitirán encontrar nuevas fórmulas para mantener la esencia y el foco de nuestra tarea, a la vez que legitimar nuestros sentimientos y cohesionar al equipo entorno a las dificultades y oportunidades que la situación nos aporta, sin caer en el aislamiento y fragmentación a la que la pandemia nos conduce.

## Referencias Bibliográficas

- Brun, J.M. y Villanueva, R. (2004). *Niños con autismo. Experiencia y experiencias*. Valencia: Promolibro.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. and Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition* 21 (1):37-46

- Centre Educatiu i Terapèutic Carrilet (2012). Comprensió y abordaje educativo y terapéutico del TEA (Trastorno del Espectro Autista). Barcelona: Horsori
- Coromines, J. (1998). *Psicopatología arcaica y desarrollo*. Barcelona, Paidós.
- Farrés, N. (2019). *Confluència de les vessants educativa i terapèutica per al treball amb infants amb TEA: de l'emoció a la cognició*. Desenvolupa: Revista Atenció Precoç. Recuperado de: *Confluència de les vessants educativa i terapèutica per al treball amb infants amb TEA: de l'emoció a la cognició*
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata. Decimo cuarta edición, 1997.
- Sanchís, A. (2012) De l'autosensorialitat a la paraula en contextos interactius. *Desenvolupa*, 33, 1-16.
- Viloca, Ll. (2003) *El niño autista: detección, evolución y tratamiento*. Barcelona: Ediciones CEAC. Reeditado por Col·leccions Carrilet, 2012.
- Wing, L. (1981). Asperger's Syndrome: a Clinical Account. *Psychological Medicine*, 11:115-130.
- Winnicott (1993). *Realidad y juego*. Barcelona: editorial Gedisa.

**Correspondencia con las autoras:** [carrilet@carrilet.org](mailto:carrilet@carrilet.org)