

Confinamiento: muchas preguntas y un muro de soledad de niños y familias en la socialización

Fanni Mateu

Maestra de Pedagogía Terapéutica, Logopeda y Psicomotricista

Resumen

Confinamiento: muchas preguntas y un muro de soledad de niños y familias en la socialización

La autora expone algunas de las necesidades observadas y experimentadas por el alumnado infantil con necesidades específicas de apoyo y sus familias durante la pandemia. Hace una llamada a la reflexión para encontrar y anticipar nuevas respuestas a algunas de las cuestiones que han interpelado específicamente a los profesionales y al sistema educativo.

Palabras clave: Confinamiento, medios de comunicación, interacción.

Abstract

Confinement: many questions and a wall of loneliness for children and families in socialization

The author outlines some of the needs observed and experienced by children with specific support needs and their families during the pandemic. It calls for reflection and anticipation of new answers to some of the questions that have challenged the professional world and the education system specifically.

Keywords: Confinement, media, interaction.

Desde marzo de 2020, cuando la pandemia llegó a nuestro país, la vida de todos nosotros sufrió muchos cambios. Nos afectan de maneras diferentes dependiendo de nuestra edad, sexo, estructura familiar u otras condiciones vitales previas a esta situación. Es difícil hablar de los efectos que todo esto tendrá en los niños, pero en esta reflexión me gustaría tratar de dar visibilidad sobre todo a algunas de las circunstancias que han vivido y están viviendo los niños y niñas con necesidades educativas específicas, junto con sus familias, y lo que les ha ocasionado.

Me referiré principalmente a aquel alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que, además de medidas y apoyos universales, pueden necesitar medidas y apoyos adicionales y, o también, intensivos (Decreto 150/2017, de 17 de octubre, sobre atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. Artículo 3, punto 3). Y especialmente a aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades físicas, intelectuales o sensoriales, trastornos del espectro autista, trastornos conductuales graves, trastornos mentales y enfermedades degenerativas graves y minoritarias. (Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de atención educativa al alumnado en el marco de un sistema de educación inclusiva. Artículo 3, punto 4, sección a).

Estos estudiantes presentan un desfase que afecta sustancialmente su desarrollo y aprendizaje y, por lo tanto, necesitan atenciones especiales que se contemplan en la escuela,

pero que todos sabemos que van más allá del entorno escolar, porque estos niños también necesitan apoyo para funcionar en el resto de las áreas de la vida diaria y, en muchos casos, necesitan apoyo constante.

Esta atención especial se refiere a diferentes grados y habilidades personales que pueden afectar a diferentes niveles: físico, sensorial, cognitivo y/o psíquico. En cualquier caso, podríamos hablar de una gran variabilidad de características y formas de funcionar, que dificultan poder referenciarlas en una sola reflexión.

Este alumnado, con características diversas y muy variables en general, es extremadamente sensible a los cambios, con dificultades para relacionarse o con una gran necesidad de contacto social, con dificultades de comunicación o con necesidad de utilizar otras formas para hacerlo, con más o menos dificultades para organizar y regular sus emociones y comportamientos, etc. Y, sin embargo, necesitan cuidados que hacen necesarios, no sólo apoyos intensivos en la escuela, sino también que sus familias tengan una buena red de ayuda para atenderlos y acompañarlos en su desarrollo en todo momento. Y así, también encontramos una gran variabilidad en la red que acompaña a estas familias. Conocemos familias con una red social más o menos amplia y/o con familiares con la posibilidad y disposición de ayudarlos, pero en muchos casos suele ser uno de los padres quien tiene que dejar su trabajo para cuidar de su hijo o hija, ya que requieren un cuidado específico y muy constante.

La Escuela, un espacio de crecimiento e interacción que difícilmente es reemplazable

Durante el confinamiento, las familias de estos niños se encontraron sin uno de los principales recursos que tienen para atender a sus hijos e hijas, la escuela, cualquiera que sea su modalidad (ordinaria, especial o compartida). La escuela se convierte en el principal recurso que permite a estas familias tener a sus hijos atendidos durante un periodo de tiempo que no sólo los acompaña en la adquisición del aprendizaje y en su desarrollo y socialización, sino que en muchos casos les permite tener unas horas para dedicarse a otras actividades (trabajo, ocio, cuidarse a sí mismos, socializar...). Estas familias sólo pueden llevar a cabo estas actividades cuando otra persona que conoce muy bien a su hijo puede atenderlo. Gran parte de ellas no pueden acceder a otras actividades fuera del horario escolar. A menudo tienen más complicado realizar actividades extracurriculares, porque en la mayoría de ellas no disponen de recursos para atender la diferencia. Y porque, en muchos casos, estas familias tienen que destinar los recursos económicos que tienen para llevar a cabo actividades terapéuticas fuera de la escuela. Es cierto que hay ayudas para estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo para hacer frente a estas terapias, pero siempre son insuficientes, porque en ningún caso cubren el cien por cien de su coste.

Hay que decir que estas familias tienen acceso a servicios fuera de la escuela y pertenecientes al sistema de salud, como el CDIAP (Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana) y el CSMIJ (Centros de Salud Mental Infantil y Juvenil), pero todos los que estamos dedicados a este mundo sabemos que en los últimos años estos servicios sufren una sobrecarga

considerable, han sufrido recortes, están cada vez más saturados y el apoyo que pueden dar se ha reducido en frecuencia y duración. Por lo tanto, aunque el personal que les atiende hace lo imposible para dar un buen servicio, no pueden ofrecer todo lo que les gustaría o saben que es necesario para satisfacer las necesidades reales de estos niños y sus familias.

Miedo, incertidumbre, cansancio y soledad de las familias

Tenemos que entender que la escuela para las familias representa mucho más que un sistema que los acompaña en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos. También se convierte en un espacio de tiempo en el que saben que sus hijos serán atendidos por profesionales que, además de acompañarlos en su desarrollo, para muchos de ellos también representa la principal oportunidad de socialización, compartir tiempo con sus compañeros, además de ayudar a compartir la sobrecarga que un niño con necesidad de cuidado constante puede representar. En muchos casos, para estas familias la escuela ofrece la única parte del día en que pueden disponer de un espacio vital para ellas. Y no quiero herir sensibilidades, al contrario, quiero que se entienda que estas familias necesitan más apoyo para seguir adelante con el sobreesfuerzo que tienen que hacer para que sus hijos o hijas tengan cubiertas las necesidades y tengan las oportunidades que necesitan. Un sobreesfuerzo emocional, temporal y económico. Por lo tanto, debemos ver y entender que para todas ellas no poder llevar a los niños a la escuela representaba mucho más que para las demás. Muchas de estas familias nos expresaron que, además del miedo y la incertidumbre, también se sentían muy cansadas y solas por no poder llevar a sus hijos a la escuela. Y se encontraron, de repente, en casa con un niño que los necesitaba en todo momento, con muchas dificultades para funcionar solos de forma autónoma para satisfacer las necesidades básicas y hacer lo que se hace en la escuela.

Y si todos, en mayor o menor medida, hemos sufrido una situación de incertidumbre y confusión, estas familias también han tenido que sufrir por todo lo que sus hijos se estaban perdiendo. Sabían que todo lo que dejaban de hacer en la escuela tendría mayores consecuencias para sus hijos e hijas que para el resto de los niños. Para ellos dejar de hacer no significaba que sólo se necesitaría una remontada para recuperar lo que no podían hacer o se estaban perdiendo, para muchos de ellos dejar de hacer también era cambiar las rutinas significativamente y eso podría implicar regresiones y perder esfuerzo, un revés general. Que sus hijos perdían mucho más que el resto, no fue una sensación, sino que lo constatamos con evidencias significativas de angustia.

Estos niños para funcionar en su día a día necesitan una estructura clara y bien organizada, necesitan rutinas que les permitan saber lo que va a pasar, eso les ayuda a saber lo que tienen que hacer y percibir un orden que les dé tranquilidad y estabilidad. Por lo tanto, estas familias, en primer lugar, tuvieron que enseñar a sus hijos a tolerar una nueva forma de vida. Tenían que entender que después del fin de semana no podrían salir de casa y no podrían ir a la escuela, ni realizar las actividades que habían aprendido a llevar a cabo. No podrían seguir esas rutinas que en muchos casos habían costado tanto de organizar y que ahora ya se habían integrado en su día a día. Una organización diaria que les proporcionaba seguridad y

tranquilidad, lo que les permitía bajar su nivel de angustia. Así, estas familias, además de sufrir la incertidumbre de todo lo que estaba sucediendo en nuestra sociedad, han tenido que establecer nuevas rutinas, sin el apoyo que implica el cara a cara en la escuela y el contacto directo con los profesores. El cambio, no sólo incluyó la necesidad y posibilidad de estar en casa el padre y/o la madre, sino de ser ellos quienes tuvieron que hacer todas las funciones que, en muchos casos, sólo podían compartir durante unas horas con colegios y profesionales vía telemática.

Los profesionales del sistema que actualmente atienden a estos niños y sus familias se han esforzado para seguir ayudándolos. Muchas familias han expresado su gratitud hacia todos aquellos profesionales que durante el confinamiento han continuado manteniendo contacto con ellos para ofrecerles su ayuda, dar pautas y acompañarlos en esa nueva situación. Profesionales del sistema educativo (equipos asesores, profesionales del SIEI, tutores y profesores de educación especial, veladores de apoyo, logopedas...), profesionales del sistema de salud (CDIAP y CSMIJ) e incluso profesionales del ámbito privado (logopedas, psicólogos, psicopedagogos, fisioterapeutas, psicomotricistas...). Todos se pusieron en contacto con las familias para ayudarles como que pudieran, para acompañar y apoyar.

Las escuelas poco a poco organizaron videoconferencias para el grupo clase, en muchos casos las redujeron a la mitad del grupo para facilitar la interacción, pero a pesar de esto para los niños de los que estamos hablando se hizo casi imposible prestarles atención y mucho menos que hicieran alguna intervención. En algunos casos, no se podían realizar, incluso cuando se trataba sólo del profesional y el niño con el familiar acompañante.

Todos sabemos que las videollamadas requieren un mayor nivel de concentración y que la interferencia y otros estímulos pueden hacer más difícil entender bien lo que se nos dice. Incluso si se hace en pequeño grupo, puede haber un desfase entre quién emite el mensaje y quién lo recibe. Y dadas las dificultades de estos niños, este no fue un recurso muy funcional, las familias tuvieron que prescindir de él en ocasiones y tuvieron que organizarse para ser ellas mismas las que pudieran ofrecer actividades de aprendizaje y ocio desde la proximidad y el contacto. En cualquier caso, si los profesionales hacían videollamadas con la familia terminaban frecuentemente interactuando con esta, más que con el niño. Una atención que sólo permitía dar directrices, proponer actividades, acompañar y apoyar.

La pandemia también detuvo la necesidad de socialización de estos niños, a menudo compleja, pero enormemente beneficiosa siempre, al no poder ir a la escuela. Perdieron contacto con sus compañeros y aunque, poco a poco, se acostumbraron a esta escasez, las familias sabían que el retorno representaría un nuevo desafío para ellas y sus hijos. Algunas familias nos expresaron que a pesar de las dificultades de las primeras semanas para entender que no podían salir de sus hogares habían logrado establecer una nueva forma de hacer, pero sufrieron por el regreso ya que este sería difícil. Su contacto social se había reducido a familiares y todos sabían que esto implicaría la necesidad de que empezaran de nuevo para lograr lo que tenían antes.

Una gran dificultad fue la causada por no poder salir a la calle, ya que además de la pérdida del contacto social también significó la reducción o imposibilidad del movimiento. Cualquiera necesita moverse, el movimiento nos permite desarrollarnos, descubrir nuestro

propio cuerpo y todos los que nos rodean. El movimiento nos permite no sólo desarrollar nuestras funciones motoras, sino también las funciones cognitivas y relacionales, y el movimiento se convierte en la expresión de nuestro mundo emocional. Para muchos de estos niños el movimiento puede convertirse en un canal de expresión de su estado de ánimo, mostrando desde la inhibición total hasta tener la necesidad de moverse intensamente (correr, saltar, voltear...). En el caso de aquellos que expresan más inhibición la situación ya era buena para ellos, pero las familias sabían que esto significaba una nueva pérdida de hitos logrados con mucho esfuerzo. Y, en el caso de aquellos que tienen más necesidad de movimiento, la situación los llevó a momentos importantes de angustia debido a la imposibilidad de hacerlo. Esta situación de movimiento o movimiento muy limitado hizo que surgieran situaciones emocionales difíciles de afrontar. Una vez más aparecieron regresiones que ya habían sido superadas, dificultades que se expresaban en comportamientos difíciles de afrontar, como la necesidad de comer excesivamente, la pérdida del control de esfínteres, las agresiones hacia sí mismos o hacia los demás, una diversidad de formas de expresar las ansiedades, frustraciones o malestar por la nueva situación que estaban viviendo.

Al final llegó la hora del pos-confinamiento escolar y estos niños y sus familias pudieron volver a la escuela. Una vez más con más miedo e incertidumbres que el resto: ¿Cómo evitar el contagio con niños que no entenderían la importancia de usar la máscara puesta? ¿Cómo conseguir que la usaran? ¿Cómo entenderían la necesidad de mantenerse alejados? Pero a pesar de las dudas, estas familias actuaron con coraje y comenzaron a hacer todo lo necesario para restaurar en la medida de lo posible la vida de sus hijos e hijas.

Con todo lo que ha pasado y está sucediendo tenemos que repensar muchos aspectos de la forma en que vivimos, cómo actuamos como individuos y como sociedad, pero creo que también es absolutamente necesario que todos y cada uno de los profesionales que atienden a estos niños y sus familias también hagamos una profunda reflexión para dar visibilidad a las grandes deficiencias escolares, que todavía nos rodean. Debemos seguir demandando más recursos tanto educativos como sanitarios, pero también reflexionar para buscar nuevas fórmulas que vayan más allá, nuevas formas de proceder, para lograr un sistema más eficiente en el acompañamiento de estos niños y sus familias, que les permita mejorar sus condiciones de vida en todos los ámbitos.

La pandemia nos ha cuestionado y ha puesto sobre la mesa algunas deficiencias y muchas preguntas. ¿Debería ser posible que maestros de apoyo, previamente vacunados, pudieran trasladarse y visitar a los niños del SIEI en sus hogares durante una pandemia? ¿Podrían hacerse microgrupos de burbujas para pequeñas reuniones cara a cara de niños con ciertas necesidades? ¿Podrían preverse mejor y facilitar los paseos por la calle o los parques de ciertos niños con necesidades específicas? ¿Por qué el sistema público tardó tanto en reaccionar y autorizar este tipo de salidas en casos como el autismo? ¿Cómo puede el sistema educativo prever estas necesidades de niños específicos, además de las generales, en una situación pandémica? ¿Se creó una mesa o debería crearse una mesa de profesionales o debería de preverse con mayor eficiencia temporal? ¿Debería la red de ayuda para las familias detenerse en caso de pandemia o podemos pensar y prever formas nuevas e igualmente eficaces? Los hospitales no se detienen ante una pandemia, justo lo contrario, ni tampoco un

sistema educativo inclusivo debería detenerse. Estas son preguntas complejas, pero la pandemia nos ha dejado claro que el futuro implica encontrarles respuestas.

Referencias Bibliográficas

- LAPIERRE, A.; LLORCA, M.; SÁNCHEZ, J. (2015). *Fundamentos de intervención en psicomotricidad relacional. Reflexiones des de la práctica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, Decret 150/2017, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Departament d'Ensenyament.
- SERRABONA MAS, J. (2017). *Abordaje psicomotriz de las dificultades del desarrollo*. Barcelona: Ed. Horsario.
- FRANCH, N. (2018). *Poética Corporal. Psicomotricidad. Cuerpo en movimiento, cuerpo en relación*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- MORILLO LESME, T.C.; LLORCA LLINARES, M.; SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. (2018). *Los Trastornos del vínculo: análisis e intervención des de la psicomotricidad relacional. "Caminando hacia una relación segura"*. Buenos Aires: Ediciones Corpora.
- MORILLO LESME, T.C.; LLORCA LLINARES, M.; SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. (2019). *La psicomotricidad como acompañamiento a la población infantil con TEA*. Buenos Aires: Ediciones Corpora.
- CENTRE EDUCATIU I TERAPÈUTIC CARRILET. Reptes i reflexions entorn l'alumnat amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) durant el context de pandèmia. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*. Nº 53, novembre 2020 p. 60-72.
- ARNAIZ SANCHO, V. (2020). El Valor del present a l'escola. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*. Nº 53, novembre 2020 p. 3-9.
- SAAL, S. (2020). *¿Alguien se preguntó cómo me siento? Inhibición psicomotriz. Conceptualización, clasificación e intervención clínica*. Buenos Aires: Ediciones Corpora