



Tipo de documento: Tesis de Grado de Trabajo Social

Título del documento: Familia y escuela: la educación de niños y niñas con discapacidad múltiple, durante el periodo de aislamiento social, preventivo y obligatorio en la escuela Fátima de Beccar, Provincia de Buenos Aires

Autores (en el caso de tesis y directores):

Cinthia Verón

Liliana Nélide Ferreyra, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2024

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



Universidad de Buenos Aires

Facultad de Ciencias Sociales

Licenciatura en Trabajo social

Área de investigación



*Familia y escuela: la educación de niños y niñas con discapacidad múltiple,
durante el periodo de aislamiento social, preventivo y obligatorio en la escuela*

Fátima de Beccar, Provincia de Buenos Aires.

Trabajo de Investigación Final

Autora:

Verón, Cinthia M.

DNI: 40.225.958.

cinnmveron@gmail.com

Tutora temática:

Liliana Nélide Ferreyra.

Seminario TIF: 2021

Fecha de Presentación: 21 de junio de 2024.

Agradecimientos

A la universidad pública, gratuita y de calidad, especialmente a la Universidad de Buenos Aires, a mi querida Facultad de Ciencias Sociales, por cambiarme la vida. Porque no solo me formó profesionalmente sino que me atravesó como persona. Gracias, soy la primera generación de mi familia en asistir a la Universidad.

A Institución Fátima, especialmente a las familias, niñxs y docentes que forman parte de este trabajo y con gran generosidad, compartieron un momento de sus vidas. Espero haber podido ser fiel a sus palabras. Espero haber generado un aporte, en discapacidad quiero seguir investigando y ejerciendo. Que este, sea un comienzo.

A mi familia en general, pero especialmente a mis abuelxs por siempre apoyarme. A mi mamá y a mi papá, por siempre acompañarme e impulsarme a seguir estudiando. Sin mi familia, nunca lo podría haber logrado. Mami, gracias por hacer hasta lo imposible.

A mis amigxs, pero especialmente a uno, a Wal. Gracias por estar para mí, por siempre escucharme y aconsejarme.

A Perlita, mi ángel.

Resumen

Título	<i>Familia y escuela: la educación de niños y niñas con discapacidad múltiple, durante el periodo de aislamiento social, preventivo y obligatorio en la escuela Fátima de Beccar, Provincia de Buenos Aires.</i>
Autora	Cinthia M. Verón (cinnmveron@gmail.com)
Fecha de Presentación	21 de junio de 2024.
Palabras claves	Discapacidad múltiple- Estrategias familiares- Educación virtual- ASPO.

En el presente Trabajo de Investigación Final de Grado, el cual se inscribe en la Licenciatura de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Social de la Universidad de Buenos Aires, se describe y analiza la accesibilidad a la educación virtual de lxs niñxs con discapacidad múltiple inscriptxs en la Escuela Fátima de Beccar, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Esta misma, se ubica en el periodo del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), producto de la pandemia por COVID-19. Esta investigación es de tipo exploratoria y descriptiva. Se utilizó el método cualitativo, en el que se realizaron entrevistas en profundidad a seis familias y a dos docentes que participaron del año lectivo del 2.020. Se recuperan aportes de Discapacidad, Estrategias familiares, Pandemia, Educación Virtual, Educación Especial y Acceso a la tecnología. La singularidad del estudio está dada por el contexto en el que se ubica y por la particularidad de la discapacidad múltiple, debido a que esta provoca una condición patológica de base sensorial, donde es fundamental el contacto con un otrx. Por lo cual, el interrogante que guía esta investigación apunta a conocer como fue el acceso a la educación virtual en el espacio de la vida cotidiana. Como también, las distintas estrategias familiares desplegadas para sostener la misma, por parte de las familias de niños y niñas con discapacidad múltiple inscriptxs en la escuela de Institución Fátima durante el periodo del ASPO. A partir de este trabajo de investigación, se concluye que la accesibilidad, estuvo garantizada por las distintas acciones que llevaron adelante las familias y lxs docentes.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1: Familia y Discapacidad frente a un nuevo escenario.	5
1.1 Historia de Institución Fátima.	5
1.2 Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO): marco normativo.	6
1.3 El Paradigma Actual de Discapacidad.	10
1.4 Discapacidad Múltiple, entidad única.	11
1.5 Lo cotidiano, un ámbito insuprimible de la vida.	12
1.6 La transformación en la cotidianidad de la familia.	15
Capítulo 2: Educación inclusiva: La accesibilidad en educación virtual y educación especial.	20
2.1 La accesibilidad, en términos del encuentro y el desencuentro.	20
2.2 Educación virtual.	21
2.3 Políticas educativas durante la pandemia: la educación desde un enfoque de derechos.	22
2.3.1. Las prácticas educativas en pandemia.	23
2.4 Accesibilidad a la educación virtual.	25
2.5 El rol de la escuela en niños/as con discapacidad.	27
2.6 Desafíos de la educación virtual en torno a la discapacidad múltiple, beneficios y perjuicios.	31
2.6.1. Las necesidades educativas de las personas con discapacidad múltiple.	31
2.6.2. Acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tics).	33
2.6.3. Riesgo de pérdida de la continuidad pedagógica.	35
2.6.4. Impacto en el bienestar psicológico y emocional.	37
Capítulo 3: Metodología.	39
3.1 Tipo de estudio y la justificación de la metodología seleccionada.	39
3.2 Unidades de análisis de la investigación.	40
3.3 El análisis de información.	43

3.4 Dimensiones de análisis.	43
3.5 Análisis de las entrevistas.	44
3.5.1. Perspectiva docente: Transmitir más allá de los contenidos.	44
3.5.2. Acceso, uso y apropiación de las tecnologías de la información y la Comunicación (Tics) por parte de las familias.	53
3.5.3. La organización familiar frente al escenario del ASPO.	59
REFLEXIONES FINALES	66
BIBLIOGRAFÍA	71
ANEXOS	82
Anexo A: Cuadro de variables.	82
Anexo B: Entrevista a docente.	84
Anexo C: Entrevista a referente familiar.	93

Introducción

El presente tiene como objeto el Trabajo de Investigación Final, correspondiente a la Carrera de Lic. Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Buenos Aires.

El tema de investigación es: La educación de niños y niñas con discapacidad múltiple en sus hogares, durante el periodo de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, en Escuela Fátima de Beccar, Provincia de Buenos Aires.

El interés por este tema, viene dado por las prácticas pre-profesionales que he transitado en taller IV de la Carrera de Trabajo Social (UBA), en la Institución Fátima durante el año 2021. Específicamente, estas se desarrollaron dentro del área de la escuela para niñxs¹ con discapacidad múltiple. Es aquí, donde se llevó a cabo la investigación. Fátima es una ONG sin fines de lucro, destinada a personas con multi impedimentos sensoriales, que se creó en 1988. Teniendo como objetivo, brindar un espacio educativo-terapéutico para las personas con sordoceguera (niñxs y adultxs), incluidas aquellas con limitaciones visuales/auditivas y necesidades múltiples adicionales, que tenga como base una patología sensorial. La metodología utilizada es del tipo cualitativa, de alcance exploratorio y descriptivo. Para la misma, se realizaron entrevistas en profundidad a dos docentes de la Institución y a seis familias con niñxs inscriptxs en la misma en el periodo del 2020.

La elección de este tema, también está orientada por el interés personal y político de la tesista en el área de niñez y discapacidad. Se considera relevante la temática, ya que estas áreas, se constituyeron en un campo de intervención e investigación del trabajo social, desde su génesis. Por lo cual, se vuelve significativo continuar indagando acerca de ellas, en este caso, resultó de sumo interés investigar acerca de la educación virtual de los niños y niñas con discapacidad múltiple. Entendiendo, que estas discapacidades son entidades únicas, con necesidades específicas. En este sentido, se distingue la mirada específica y singular que tiene el Trabajo Social sobre lxs sujetos, como señala Cazzaniga:

Lo particular, comprende al sujeto en sus condiciones sociales de existencia, la pertenencia, su modo de vida, su historia social familiar, lo que “hace ser”. Lo singular, es el aspecto que da cuenta de la individuación del sujeto como ser único e irrepetible, su configuración subjetiva; se trata del “es” como síntesis. Este modo de comprender la

¹ En el presente trabajo se utiliza la equis a fin de intentar englobar mediante el lenguaje a todas aquellas identidades existentes. La cuestión de género atraviesa todos los campos y el académico no es la excepción; el lenguaje allí - como en los demás ámbitos- denota relaciones de poder que son necesarias problematizar. Cuando se hable específicamente de mujeres o varones- que se reconozcan como tal- se utilizarán las letras “a” y “o” para nombrarles.

categoría sujeto nos compromete con la dignidad humana reconociendo al otro como sujeto de derechos, a la vez que nos exige la reflexión sobre las condiciones de vida presentes e históricas para entender sus necesidades, intereses y deseos, su expresión como ser singular (Cazzaniga, 1997, p.6).

A partir de lo expuesto, es interesante ver la historia familiar de la institución, ya que es la primera de Latinoamérica dedicada exclusivamente a esta discapacidad. La familia es la institución social donde se desarrolla la vida cotidiana, se reproducen las tareas de cuidado y se desempeñan las tareas ligadas a la reproducción biológica y social. La familia, al ser una institución, se constituye en interrelación con las demás instituciones sociales. Por lo cual, no es un espacio ajeno a determinaciones y al contexto donde se desarrolla. En este sentido, se hace imprescindible destacar, la influencia del contexto histórico en el que se enmarca esta investigación. Pues la pandemia por Covid-19, especialmente en América Latina, implicó una exacerbación de las desigualdades. Frente a la velocidad del agravamiento de la situación epidemiológica, en Argentina se decretó el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (de aquí en más, ASPO). Se suspendió toda actividad que implique la concurrencia de personas y disponiendo el confinamiento de los ciudadanos en sus hogares, exceptuando a aquellxs consideradxs trabajadores esenciales. La educación fue una de las principales instituciones afectadas, debido al impedimento de asistir a clases de manera presencial y las nuevas metodologías que debieron aplicarse. Durante todo el 2020 la enseñanza se mantuvo de manera virtual. Esta medida, también implicó un cambio en las rutinas familiares y padres/madres/referentes afectivos, que debieron quedarse en sus casas al cuidado de lxs niñxs en edad escolar. El derecho a la educación inclusiva y de calidad, a menudo, es uno de los principales derechos vulnerados de las personas con discapacidad múltiple. Debido a que no son admitidxs en la escuela común y muchas veces también, no tienen lugar en escuelas de educación especial. Particularmente en Argentina, no existe formación y capacitación específica, para tratar con la sordoceguera y la discapacidad múltiple. Estas, provocan una patología de base sensorial. Las personas con esta discapacidad, necesitan una rutina estable sin alteraciones y la ayuda de apoyos externos que permitan desenvolverse en su vida cotidiana, se vuelve fundamental el contacto con un otrx. El contacto es una necesidad, no es opcional. Por ende, el contexto de aislamiento, se volvió un factor clave para repensar las prácticas educativas de las personas con discapacidad. Dentro de este escenario, se inscriben y se conjugan estas problemáticas sociales, que son expresiones de la Cuestión Social (Carballeda, 2008). En esta línea, se señala que el Trabajo social es una profesión situada temporal y

espacialmente, y que en la cuestión social se encuentra el fundamento y justificación de la misma y de su práctica.

Entendiendo esto, la pregunta problema que guía esta investigación es la siguiente: ¿Cómo fue la accesibilidad a la educación virtual dentro del espacio de la vida cotidiana y las distintas estrategias familiares desplegadas en ellas por las familias de niños y niñas con discapacidad múltiple inscriptos en la escuela de Institución Fátima durante el año 2020 en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio? Para la cual, se plantearon los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general

Describir y analizar la accesibilidad a la educación virtual dentro del espacio de la vida cotidiana y las distintas estrategias familiares desplegadas en ellas por las familias de niños y niñas con discapacidad múltiple, inscriptos en la escuela de Institución Fátima durante el año 2020 en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Objetivos específicos

- 1) Analizar a través de docentes de la Institución, como fue la adaptación en la virtualidad, para hacer accesible la educación en niños con discapacidad múltiple.
- 2) Explorar a través del relato de las familias de los niños con discapacidad múltiple, la accesibilidad de recursos tecnológicos del grupo familiar, en relación al acceso a la educación virtual.
- 3) Identificar a través del relato de las familias de los niños con discapacidad múltiple, los procesos de socialización y aprendizaje en relación a la nueva modalidad de educación virtual, vinculados a normas, valores y sistemas sociales, en el ámbito de la vida cotidiana del grupo familiar.
- 4) Profundizar en el desarrollo de la organización del cuidado en las familias de los niños con discapacidad múltiple, en cuanto a la coordinación de las clases y las actividades propuestas por la escuela.

Durante esta investigación se identificaron algunos obstáculos, estos fueron propios del contexto. Ya que después del ASPO, periodo donde se sitúa este trabajo, se produjeron cambios en el equipo profesional. Algunos docentes cambiaron el lugar de trabajo, asimismo otros profesionales, como la trabajadora social. Dificultando así el contacto con estos mismos. Otro, está relacionado al tiempo en el que se pretendía comenzar a realizar las entrevistas. Dado que se planificaron realizarlas durante el receso escolar, enero-febrero-marzo de 2022 y recién se

pudo empezar con ellas en junio de ese año, debido a que la tesista no conocía a las familias y debía esperar a que la escuela realice el contacto. Sin embargo, más allá de no coincidir con los tiempos esperados, el mayor facilitador que surgió fue la predisposición de la Institución para colaborar con la presente investigación. Una vez contactada con las familias y docentes, estxs tuvieron buena predisposición para coordinar días y horarios para las entrevistas y en ellas, estuvieron abiertos y receptivxs a realizarlas.

El presente trabajo, se estructura en tres capítulos y un apartado de reflexiones finales. En el primer capítulo ‘Familia y Discapacidad frente a un nuevo escenario’ se busca presentar a lxs protagonistas de esta investigación, el contexto en el que se sitúa y las nociones teóricas desde lxs que son vistxs aquí. Partiendo de allí, en el segundo capítulo ‘Educar en Pandemia’, se desglosa el bagaje teórico acerca de la educación virtual y la educación especial. El tercer capítulo ‘Metodología’ detalla los procesos llevados adelante para la recolección de datos y el análisis de las entrevistas realizadas. Finalmente, se concluye el trabajo exponiendo las reflexiones finales que dan cuenta del análisis realizado a lo largo de toda la investigación.

Capítulo 1:

Familia y Discapacidad frente a un nuevo escenario.

1.1 Historia de Institución Fátima.

Sus comienzos se dan con el nacimiento de Fátima, una joven con sordoceguera. La cual se le produjo, a partir de que en el embarazo, su madre tuvo el Síndrome de Rubéola Congénita. Fátima es hija de Alicia Beatriz Rosaz y Carlos Maria Picasso Cazón. Ellos fueron los fundadores de la Institución que lleva el nombre de su hija, a partir de la búsqueda incansable, en el país y en el exterior, de encontrar un lugar que adecue y responda a las necesidades de la misma.

Alicia es consultora para familias del Programa Perkins Internacional desde 1.993. En 1.994, Carlos y Alicia, fundaron la Asociación Nacional de Padres de Personas con Sordoceguera de la Argentina. Obtuvieron la Medalla ‘‘Anne Sullivan’’ en reconocimiento a su trabajo permanente, en la Conferencia Internacional de Deafblind International (DBI) en 1.995. Ambos fueron autores del libro ‘‘Fátima. Por una hija diferente’’. Donde se relata la historia de su matrimonio, cuya hija con sordoceguera, inspiró la creación del Institución para Multi impedidos Sensoriales ‘‘Fátima’’, la primera en Argentina y Latinoamérica. En este libro se relata en detalle la historia de su familia, sus experiencias y recoge las voces de todos las personas, amigos, familiares, profesionales que participaron, apoyaron, inspiraron y formaron parte de la vida de Fátima y de la familia a lo largo de los años.

La Escuela se fundó el 19 de septiembre de 1.988. Desde el principio, se constituyó como una ‘‘Institución Privada sin fines de lucro para personas con sordoceguera’’. Años más tarde, también se le abrieron las puertas a las personas multi impedidas sensoriales. Las siguientes líneas son la citación textual de su primera carta de presentación, resume brevemente la historia de la institución:

La ‘‘Institución Fátima’’ es la primera organización privada en la Argentina que se dedica con exclusividad a la atención integral del niño con sordoceguera. Nació de la necesidad y el empuje de los padres de Fatima Picasso Cazon, una adolescente con sordoceguera de nacimiento. Luego de participar en distintos centros de educación en el país, sus padres se dieron cuenta que ninguno de ellos respondía a las necesidades de su hija. Probaron en el Exterior, pero la separación de su familia fue negativa para Fátima, quien regresó a la Argentina. Se lanzaron entonces a abrir en Buenos Aires una

puerta de esperanza para ellos y para tantos otros padres que se encontraban en igual situación...(Cazón; Rosaz, 2013, p. 204)

El logo de Fátima es el dibujo de una mano derecha extendida y una izquierda con puño cerrado sobre la palma de la anterior, lo cual significa “AYUDA”:



Al día de hoy, la Institución ha asistido el crecimiento de 800 niños y más de 100 profesionales han recibido capacitación especializada del más alto nivel, a través de su tutor Perkins School For The Blind. En los últimos años, se ha notado un incremento de la matrícula institucional duplicando la cantidad de estudiantes, este incremento obedece cuestiones relacionadas al área de salud, más derivaciones de profesionales, detección de síndromes o patologías, a cuestiones sociales, como mayor movimiento social promoviendo acciones que permitan la inclusión de personas con discapacidad a la comunidad. Debido a esto se ha generado alianzas con otras instituciones, centros de salud y empresas, y mayor circulación de la información. Este último punto generó más visibilidad de la Institución y ocasionó que se acercaran familias que no encontraban servicios que den respuestas a sus necesidades por la complejidad de la patología de su hijo/a.²

En Marzo del 2018, la Institución inauguró el Centro de Día para los jóvenes y adultos con sordoceguera y/o discapacidad múltiple de base sensorial. Buscando ofrecer la mayor cantidad de herramientas para transitar el camino hacia la vida adulta y dar respuestas a las necesidades de estos jóvenes/adultos con dicha discapacidad. Por otro lado, cabe destacar, que la formación de docentes y personal técnico que forman parte de la institución, se realiza de manera interna ya que no existe en la provincia de Buenos Aires la especialización que le ofrezca a los profesionales esta orientación. Ya que estos profesionales, suelen llegar a la institución con inexistente o escaso conocimiento sobre ésta discapacidad.

1.2 Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO): marco normativo.

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS), declaró el brote de coronavirus como una pandemia, luego de que el número de personas infectadas por COVID-

² Institución Fátima- <https://www.institucion-fatima.org.ar/historia/>

19 a nivel global llegará a 118.554, y el número de muertes a 4.281, afectando hasta ese momento a 110 países.

Ante la llegada del COVID-19 a la Argentina, el gobierno nacional decretó la emergencia pública en materia sanitaria el 12 de marzo, tomando la ley N° 27.541 de Solidaridad social y reactivación productiva en el marco de la emergencia pública. Luego, fue ampliada el 20 de marzo con el DNU 297/2020 que puso en vigencia el ASPO que duraba hasta el 31 de marzo, pudiéndose prorrogar este plazo por el tiempo que se considere necesario en atención a la situación epidemiológica. Estas medidas buscaban preservar la salud pública y por lo tanto la comunidad internacional, como la comunidad científica-médica recomendaban este tipo de acciones para evitar o minimizar los riesgos de propagación de la enfermedad. Sobre todo, teniendo en cuenta que, en ese momento, no existía un tratamiento antiviral efectivo, vacunas que prevengan el virus, por lo que se entendió que las medidas de aislamiento y distanciamiento social eran de vital importancia, ‘‘nos encontramos ante una potencial crisis sanitaria y social sin precedentes, y para ello es necesario tomar medidas oportunas, transparentes, consensuadas y basadas en las evidencias disponibles, a fin de mitigar su propagación y su impacto en el sistema sanitario’’ (DNU 297/2020). Con respecto a este último, debido al alto nivel y facilidad de contagio del COVID19, existía la posibilidad de colapso en el sistema sanitario nacional (tanto público como privado). Este también debía abastecerse de insumos médicos, como por ej. Respiradores, ya que este virus produce enfermedades respiratorias.

Entonces, los deberes que implicaba el ASPO eran: permanecer en residencias habituales o en la que las personas se encuentren a las 00:00 horas del día 20 de marzo de 2.020, abstenerse de concurrir a los lugares de trabajo y, no desplazarse por rutas, vías y espacios públicos. Además, según el Art. 5°, durante la vigencia del ASPO no podían realizarse eventos culturales, recreativos, deportivos, religiosos, ni de ninguna otra índole que impliquen la concurrencia de personas. En ese momento, se suspendió la apertura de locales, centros comerciales, establecimientos mayoristas y minoristas, y cualquier otro lugar que requiera la presencia de personas. Como excepciones generales para todas las personas, el artículo 2, establece que: ‘‘sólo podrán realizar desplazamientos mínimos e indispensables para aprovisionarse de artículos de limpieza, medicamentos y alimentos’’ (DNU 297/2020). Para estos ‘‘desplazamientos mínimos e indispensables’’ permitidos, la norma prevé que toda aquella persona que salga de su lugar de aislamiento debe cumplir con las indicaciones de distanciamiento fijadas en la Resolución del Ministerio de Salud n° 627/208: Distancia interpersonal mínima de 1 metro; No más de una persona cada un metro cuadrado; No realizar

eventos y/o reuniones; Utilizar medios electrónicos para la realización de gestiones, trámites, etc.; Trabajar a distancia, en la medida que sea posible; No utilizar el transporte público, salvo extrema necesidad y evitar viajar en horas pico; No exceder el 50 % de la capacidad de los espacios; No compartir utensilios, incluido el mate; Cancelar actividades que no sean esenciales (ejemplo: turnos médicos programados, visitas sociales, etcétera). Las personas mayores de 60 años, además debían permanecer en el domicilio la mayor parte del tiempo y minimizar el contacto social, evitar contacto con personas con síntomas respiratorios o personas que volvieron de zonas afectadas en los últimos 14 días y no asistir a actividades sociales, lugares de alto tránsito y aglomeración de personas.

Siguiendo el art. n° 6 del DNU, quedaban exceptuadas del cumplimiento del aislamiento social, preventivo y obligatorio y de la prohibición de circular, las personas afectadas a las actividades y servicios declarados esenciales en la emergencia, donde sus desplazamientos deberían limitarse al estricto cumplimiento de esas actividades y servicios. Algunos de ellos eran: personal de salud; fuerzas de seguridad; fuerzas armadas; bomberos; autoridades superiores de los gobiernos nacional, provinciales, municipales; personas que deban asistir a otras con discapacidad; familiares que necesiten asistencia, a personas mayores, a niños, a niñas y a adolescentes; personas que deban atender una situación de fuerza mayor; personas afectadas a la atención de comedores escolares, comunitarios y merenderos; entre otros. Luego, se fueron flexibilizando algunas salidas para ciertos grupos, como por ej., se permitía la circulación de las personas con discapacidad y aquellas comprendidas en el colectivo de trastorno del espectro autista, para realizar breves salidas en la cercanía de su residencia, junto con un familiar o conviviente. En tales casos, las personas asistidas y su acompañante debían portar sus respectivos DNI y el Certificado Único de Discapacidad o la prescripción médica donde se indique el diagnóstico y la necesidad de salidas, la cual podía ser confeccionada en forma digital. Para las personas en general, por ej. en CABA, se podía salir a correr, hacer caminatas, andar en bici por los parques y plazas cercanos a sus domicilios de 19 a 9 hs. Y lo podían hacer según su número de documento.

Otro punto a destacar, ante este contexto, son las diversas políticas públicas que fueron implementadas. Según Valenzuela, Aparicio y Fernández (2020) se destacan en el plano alimentario los refuerzos presupuestarios para comedores escolares y comunitarios, los incrementos de transferencias por convenios con las provincias y las organizaciones sociales, el refuerzo especial para la Tarjeta Alimentar, y la creación del Registro Nacional de Comedores y Merenderos (RENACOM). Desde la seguridad social, las asignaciones de bonos

especiales para los beneficiarios de la Asignación Universal por Hijo (AUH) y Asignación Universal por Embarazo (AUE); para jubilados y pensionados y para los perceptores de programas sociales. Siguiendo a Bonolio, Dalle y Elbert (2022) en Argentina, la pandemia empeoró las condiciones de vida de la población y se agravó el estado del mercado laboral que ya se caracterizaba por una tasa de desempleo alta. Entre lxs jóvenes, se sumaron importantes proporciones de ocupadxs pero en situación de informalidad y precariedad. Sin embargo, se señala que para las clases de trabajadores registrados, la pandemia no tuvo el mismo impacto, ya que “el segmento formal de la clase trabajadora y las clases medias asalariadas, tuvieron mayor estabilidad durante la crisis de la pandemia como era de esperar porque el sector formal de la economía tiene mayores protecciones del empleo en general” (Bonolio, Dalle y Elbert, 2022, p.47). En este sentido, la medida de transferencia a los hogares con mayor alcance durante la pandemia fue el IFE (Ingreso Familiar de Emergencia), que se creó a partir del decreto 310/2020. Este programa fue implementado por Anses y otorgaba \$10.000 por grupo familiar, tuvo carácter de emergencia, no fue permanente y fue replicado en dos ocasiones a lo largo del 2020. Este fue destinado a trabajadores informales, trabajadores independientes de bajos ingresos, personal de casas particulares y beneficiarios de la AUH, embarazadas y del Progresar.

Las medidas del ASPO, se fueron prorrogando a lo largo del año, casi con una duración de 8 meses. El 9 de noviembre de 2020, el presidente Fernández anunció la culminación del ASPO en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), a la vez que dio el comienzo de una nueva etapa que se impuso bajo el concepto de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) bajo el decreto 605/2020. En esta etapa, las personas podían circular, siempre cumpliendo con los cuidados sanitarios y protocolos correspondientes. Se reanudaron las actividades económicas, sociales, industriales, comerciales o de servicios que cuenten con un protocolo de funcionamiento que esté aprobado por la autoridad sanitaria provincial. El art. n°5 plantea las reglas de conducta generales para este periodo: durante la vigencia del distanciamiento social, preventivo y obligatorio las personas deberán mantener entre ellas una distancia mínima de 2 metros, utilizar tapabocas en espacios compartidos, higienizarse asiduamente las manos, toser en el pliegue del codo, desinfectar las superficies, ventilar los ambientes y dar estricto cumplimiento a los protocolos de actividades y a las recomendaciones e instrucciones de las autoridades sanitarias provinciales y nacional (Decreto 605/2020).

Es en este contexto, donde se desarrolla el tema central de esta investigación, la educación de niños con discapacidades múltiples. Para lo cual, se hace imprescindible comenzar a dar cuenta

de los conceptos claves que acompañan este trabajo y las distintas nociones que permitiran analizarlo.

1.3 El Paradigma Actual de Discapacidad.

A lo largo de los años, las definiciones de discapacidad y con ella, sus significaciones fueron cambiando a través de la historia. Por lo cual, se dan cuenta de distintos modelos y paradigmas que la abordan. La Convención de los Derechos de la Personas con Discapacidad (CDPD), reconoce que es un concepto que “evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (2006, p.1). Tal es así, que para comenzar, es necesario explicitar desde qué noción es concebida la discapacidad para esta investigación, para luego explicar que son y que implican la sordoceguera y la discapacidad múltiple. El *modelo social de discapacidad*, tiene origen a finales de la década de los años setenta del siglo XX, en Estados Unidos e Inglaterra. Este, es el que le da sustento al paradigma de derechos de las personas con discapacidad y es superador de modelos anteriores (rehabilitador) ya que la discapacidad era considerada como una anormalidad, una tragedia para la persona afectada y un problema para el resto de la sociedad. El modelo tiene dos presupuestos fundamentales en lo que se basa, en primer lugar, que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales. La raíz del problema serían “las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social” (Palacios, 2008, p.104). Es decir, desde esta concepción, las causas que originan la discapacidad no son individuales (de la persona) sino sociales, por cómo está diseñada la sociedad. El segundo presupuesto, refiere a que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad. Partiendo de la premisa que toda vida humana es igualmente digna: “desde el modelo social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia” (Palacios, 2008, p.104). En la misma línea, las soluciones no deberían apuntarse individualmente a la persona con discapacidad, sino más bien que deben encontrarse dirigidas hacia la sociedad. Siguiendo el análisis, la autora plantea, como una aspiración, un “ideal a alcanzar”: “Por ende, ciertos presupuestos que han sido plasmados en el ámbito del Derecho, aún no podría llegar a afirmarse que rijan en el ámbito de la dimensión social” (Palacios, 2008, p. 105).

En este sentido, frente a este casi inaccesible modelo social, se presenta el modelo bio-psico-social impulsado por la Organización Mundial de la Salud (OMS). El modelo social termina siendo complementario a otras miradas, brindando una mirada integral de la discapacidad, que se plantea como un hecho complejo y multifacético y debe recibir respuestas/atención a los aspectos que la constituyen. “Esta concepción da origen a clasificaciones utilizadas para reconocer las discapacidades y brindar prevención, atención e inclusión acordes a distintas necesidades” (Necchi et al., 2014, p. 18).

1.4 Discapacidad múltiple, entidad única.

Ya definido el paradigma de discapacidad en el que se pretende enmarcar esta investigación, se pretende definir a la sordoceguera y la discapacidad múltiple. Para esto, tomaré la definición que proporciona Deafblind International-DBI (La Organización internacional de sordociegos) en una Conferencia Mundial: “La sordoceguera es una discapacidad de características únicas que implica la existencia de una deficiencia auditiva y una deficiencia visual lo suficientemente severas como para afectar la comunicación, la movilidad y el acceso a la información y al entorno” (DBI, 1999). Hay dos tipos de sordoceguera, la congénita y la adquirida. La primera, se les atribuye a las personas que nacen con una deficiencia visual y auditiva, o que se vuelven sordociegas antes del desarrollo del lenguaje. La gran mayoría de las personas que pertenecen a este grupo también tienen diversos grados de deficiencia intelectual. Mientras que la sordoceguera adquirida, se aplica a las personas ciegas que desarrollan una deficiencia auditiva después del desarrollo del lenguaje. Continuando con las definiciones, la discapacidad múltiple es una entidad única que implica un conjunto de dos o más discapacidades acompañadas por un trastorno en la comunicación, con un grado de severidad tal que afectan a una persona en forma permanente para desenvolverse en su vida cotidiana dentro de su entorno físico y social que implica la necesidad de apoyos extensivos³.

En suma, se hace hincapié en las definiciones dado su reconocimiento como únicas y específicas y que al ser de baja incidencia, no son tomadas en cuenta. Por lo general, a estas personas, se les suele asociar con una discapacidad principal: como sordos, ciegos, intelectualmente deficientes o con discapacidades de aprendizaje, y puede que reciban servicios o apoyo destinados a otras personas discapacitadas (DBI, 1999) pero no son asociados con la

³ Esta definición es proporcionada por el Proyecto de Ley disponiendo que la discapacidad múltiple y la sordoceguera como entidades únicas estén en las definiciones de discapacidad y en la descripción de sus distintas categorías <https://www.senado.gob.ar/parlamentario/parlamentaria/380248/downloadPdf> (consultado 2/03/2024)

sordoceguera o la discapacidad múltiple. La visión y la audición, son los dos sentidos principales para el desarrollo de la vida, vitales para aprender, comunicarse, moverse, etc. en la vida cotidiana y social. Por ende, se necesita que se tenga conocimiento acerca de la especificidad de estas discapacidades, que se hacen singulares a cada individuo y que los servicios sean apropiados para satisfacer las necesidades de los sujetos.

1.5 Lo cotidiano, un ámbito insuprimible de la vida.

El ámbito de la vida cotidiana configura el espacio en el que se desenvuelven las producciones y reproducciones de los sujetos, es decir, donde se desarrolla la vida misma de cada uno. Gianna (2011) plantea que el hombre responde de modo casi automático y mecánico a las acciones que se le presentan a diario. El ‘pensamiento común’ aparece como la rutina. En la cotidianidad predomina la espontaneidad y la inmediatez, formando una relación pragmática entre el hombre y la sociedad: entre el pensamiento y la acción. Es también, donde se expresan las manifestaciones de la cuestión social. Mallardi (2014) para explicarla recupera aportes de Heller (1985): la vida cotidiana es la vida de todo hombre vivida cualquiera que sea su ubicación en la división del trabajo, sea intelectual o físico. En palabras de la autora, “en toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre, sea cual sea su lugar ocupado en la división social del trabajo, tiene una vida cotidiana”. (Heller, 1977, p. 19). Esta, considera que sin lo cotidiano no hay posibilidades de existencia y desarrollo del hombre y la sociedad. Las cuales adoptan formas particulares según en el momento histórico en el que se encuentren y la clase social a la que se pertenezca. Mallardi, a partir de estos aportes, entiende que universalidad y singularidad se entrecruzan en el ámbito de la vida cotidiana. “La persona que nace y se inserta en el mundo, lo hace en un conjunto de relaciones sociales que le preceden. La apropiación de las características de esas relaciones sociales es fundamental para la reproducción del ser particular” (2014, p.2). En este sentido, es primordial señalar que a las familias, en las sociedades capitalistas, se les deposita la responsabilidad de la reproducción social, siendo este el espacio para la socialización primaria, donde se construye la identidad y la subjetividad de los sujetos. Mallardi (2016) toman los aportes de Jong (2001) para decir que:

Cada familia en sus prácticas cotidianas vehiculiza normas, valores y sistemas sociales de representación, desde donde construye su mundo, sus modos de interacción, que le dan sentido y un modo de entender las funciones y roles vinculados: a la sexualidad; a la reproducción; a la socialización y al cuidado de sus miembros. (Mallardi, 2016, p.90)

Siguiendo al autor, en la vida cotidiana converge una relación dialéctica-conflictiva entre lo singular y lo universal que produce una síntesis: el cotidiano de cada ser social. Es decir, los sujetos realizamos similares prácticas en la vida cotidiana y estas se materializan con diferencias significativas y particulares. Es así, que el saber cotidiano, que es el conjunto de conocimientos que es necesario interiorizar sobre la realidad para desenvolvernó en la vida cotidiana, es el resultado de un complejo proceso en el cual convergen las determinaciones sociales e históricas en donde se inserta el sujeto (Mallardi, 2016). Las implicancias y los alcances del saber cotidiano, los determinan la ubicación del sujeto en la estructura social, como así también las particularidades de la sociedad en la que se inserte. Un claro ejemplo son las diferentes expectativas en los roles que se esperan que cumplan hombres y mujeres en la sociedad. Entonces, las instancias de socialización y aprendizaje se vuelven fundamentales, ya que la familia actúa como mediadora entre sus integrantes y la sociedad. Otro aspecto a destacar, es que, en el interior de las familias tienen relativa autonomía de decisión en cuanto a cómo se relacionan sus miembros con el entorno y otros saberes. En este sentido, se torna interesante identificar, en las familias que forman parte de esta investigación, los procesos de socialización y aprendizaje en el contexto del ASPO.

En consecuencia, la familia no puede ser pensada, en su espacio cotidiano, aislada de las necesidades de la reproducción social, en tanto que el horizonte de las relaciones que allí se desarrollen estará vinculado a los valores hegemónicos en una sociedad determinada: qué conocimientos se espera que adquieran niños y niñas, cuál es su papel en las relaciones familiares, qué responsabilidades se espera que tengan mujeres y varones, entre otros aspectos, son cuestiones que atraviesan las relaciones familiares a partir de los discursos y prácticas de espacios, instituciones y mecanismos que inciden en el cotidiano familiar. (Mallardi, 2016, p. 55).

A partir de esto, se puede pensar en estas expectativas de socialización y aprendizaje a través del género. Favieri y Orellano (2023) plantean que:

A través del género se atribuyen características sociales, culturales, simbólicas e históricas que moldean el “deber ser” y el “deber hacer” de varones y mujeres; al comprender ideas, prácticas y descripciones valorizantes que acotan e imponen tiempo, roles, funciones, espacios, responsabilidades diferenciales (Aspiazu, 2014). Y, en tanto, construcción social y cultural, la categoría es (re)producida, mediada y sostenida por un amplio espectro de normas e instituciones -económicas, sociales, políticas, culturales y religiosas- que dan lugar a su institucionalización. (p.70)

Es así, que estas autoras plantean que la distribución de tareas entre varones y mujeres se da a partir de procesos de sexualización en la división social y técnica del trabajo. Lo cual resulta en una inserción diferenciada en los espacios de reproducción y producción social. Donde la masculinidad se terminó asociando a lo público-político y la feminidad a lo privado- no económico. Es decir, sobre la base de una asignación natural de roles, lo femenino se relaciona a la capacidad biológica de reproducción, a su función maternal y de cuidado confinándola al ámbito de lo privado. Mientras que a los varones, se los vincula al ejercicio de actividad en lo público-colectivo y productivo mediante su venta de fuerza de trabajo (Favieri; Orellano, 2023). En este sentido, Marcús et al. (2020) toma los aportes de Angela Giglia (2012), para plantear el espacio de la vivienda como “espacio doméstico”, ya que allí se efectúan las funciones más importantes de la reproducción y es el espacio que más se asocia a la vida familiar y a las rutinas de lo cotidiano. Según esta autora, el espacio doméstico es el lugar donde “el habitar -como proceso de domesticación- se desarrolla y se rehace permanentemente, renovándose cada día y en cada momento” (Giglia, 2012, p.30). En el contexto del ASPO, este espacio adquiere otras particularidades, ya que se reconfiguran los hábitos, actividades y sentidos construidos en torno a la vivienda. Las actividades que usualmente se llevaban a cabo por fuera del hogar, como ir a trabajar, encontrarse con amigas/os, familiares, practicar deportes o asistir a clases, se restringieron al espacio de la vivienda (Marcús et al., 2020).

La obligatoriedad de permanecer en la vivienda, produjo importantes cambios en las prácticas que se realizan en este espacio y en los usos del tiempo. “Las relaciones interpersonales, el empleo, el ocio y esparcimiento se confinan al espacio privado, mediatizadas en muchos casos por dispositivos electrónicos” (Marcús et al., 2020, p. 111). De acuerdo con Giglia (2020), la vivienda se ha vuelto un lugar multifuncional en la que se han establecido nuevos usos para ciertos espacios, se han aprovechado rincones que estaban abandonados y se han descubierto lugares para realizar ciertas actividades. Así, el reacondicionamiento del espacio doméstico permite descubrir nuevas posibilidades para el habitar. Marcús et al. (2020) plantean que las condiciones habitacionales, asociadas tanto al tipo de vivienda como a la composición del hogar, influyen en los modos de usar y practicar el espacio doméstico. Siendo el lugar donde se “... estructura un tipo de cotidianeidad, al propiciar cierto tipo de relaciones e influir en las prácticas. A su vez, la cantidad de integrantes del hogar, así como sus vínculos, permiten, y restringen, distintas maneras de usar el espacio doméstico” (Marcús et al., 2020, p. 111).

En el caso de las personas con discapacidad, tomando la encuesta de cómo afecta el ASPO a los hogares de personas con discapacidad realizada por UNICEF (2020) un 67% de los

encuestados, expresó, que fue necesario crear nuevas rutinas para favorecer la autonomía de la persona con discapacidad dentro del hogar. A estos cambios en la rutina, se sumaron las medidas de cuidado para evitar el contagio que se adoptaron en los hogares, donde un 56% con la compra de insumos para la higiene, en unos 22% salidas sólo para abastecimiento y un 16% indicó que realizaron salidas cuando se habilitaron oficialmente. En aquellos hogares donde las personas con discapacidad asistían a alguna institución, un 35% declaró que recibió contención y apoyo por vía telefónica, un 10% indicó que recibió viandas alimentarias y un 3% que recibió materiales pedagógicos. Sin embargo, un 39% indicó que no recibió ningún tipo de apoyo por parte de estas instituciones.

Por otro lado, siguiendo esta encuesta, más de la mitad de los hogares con algún miembro con discapacidad, manifestaron que los miembros de la familia que trabajan tuvieron que dejar de hacerlo por el ASPO. Dada esta situación, las personas encuestadas afirmaron en un 63% que los ingresos en el hogar disminuyeron. Esta última afirmación es compatible con los resultados de la “Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana” realizada por UNICEF en 2020. Según sus resultados, el 60% del total de hogares encuestados vio disminuidos sus ingresos, en tanto este porcentaje se incrementa a 65% en los hogares con al menos una persona con discapacidad. En un mismo orden de cosas, dicho estudio muestra que el 15% de los hogares con al menos una persona con discapacidad perdió al menos un empleo durante la pandemia, en tanto el promedio general de los hogares en la misma situación fué de 7,2%. Estos datos reflejan los cambios que se produjeron a partir del ASPO en la vida cotidiana de los hogares con personas con discapacidad.

1.6 La transformación en la cotidianidad de la familia.

Siguiendo los aportes de Elizabeth Jelin (2007), define familia como una institución social, una organización social de relaciones de producción, reproducción y distribución, con su propia estructura de poder y fuertes componentes ideológicos y afectivos. ‘‘Existen en ella tareas e intereses colectivos, pero sus miembros también tienen intereses propios diferenciados, enraizados en su ubicación en los procesos de producción y reproducción y en el sistema de relaciones de género vigente’’ (Jelin, 2007, p.95). Sostiene que las dimensiones sexualidad, procreación y convivencia, que conforman la definición clásica de familia, han sufrido grandes transformaciones y evolucionaron en direcciones divergentes. Siguiendo a la autora, el modelo ‘‘ideal’’ de familia está en crisis, ya que estamos frente a una creciente multiplicidad de formas

de familia y de convivencia. La multiplicidad ‘‘puede ser vista como parte de los procesos de democratización de la vida cotidiana y de la extensión del ‘derecho a tener derechos’ a todos los miembros de una sociedad’’ (Jelin, 2010, p. 25). Mientras que la diversidad de familias ‘‘...está ligada a transformaciones sociales, económicas y culturales. Esto es así, porque la familia no puede ser vista como una institución aislada, sino como parte de un entramado de instituciones y prácticas sociales (...) que actúan simultáneamente para configurarlas’’ (Jelin, 2010, p.25).

Entonces, a partir de las definiciones de vida cotidiana y familia, se entiende que en lo cotidiano se constituye el espacio propio de las relaciones familiares, y en donde sus integrantes conjuntamente desarrollan las acciones necesarias para garantizar su reproducción cotidiana. ‘‘La cotidianidad de la familia, entonces, se caracteriza por la necesidad de tomar de modo permanente decisiones heterogéneas y de este modo poder responder a las demandas que dicho cotidiano les impone’’ (Mallardi, 2016, p. 62). En este sentido, a estas decisiones y acciones que toman los sujetos en el ámbito de la familia, Torrado los define como *estrategias familiares de vida*:

a aquellos comportamientos de los agentes sociales de una sociedad dada, que –estando condicionados por su posición social- se relacionan con la constitución y mantenimiento de las unidades familiares (UF) en el seno de las cuales pueden asegurar su reproducción biológica, preservar la vida y desarrollar todas aquellas prácticas, económicas y no económicas, indispensables para la optimización de las condiciones materiales y no materiales de existencia de la unidad y de cada uno de sus miembros. (Torrado, 2003, p. 27-28)

Tomando esta definición, Mallardi (2016), comprenden que ‘‘tales estrategias pueden estar orientadas por horizontes que tensionan las prácticas cotidianas hacia formas de organización que tiendan al desarrollo de todos o algunos de sus miembros’’ (p. 65), pero también, pueden estar orientadas al sometimiento, la violencia y la vulneración de derechos de los integrantes de la familia. En este sentido, postula cinco dimensiones para profundizar la implicancia de las estrategias en el cotidiano de las relaciones familiares: inserción en el mundo del trabajo y obtención de los recursos de subsistencia; organización del cuidado; segregación urbana, condiciones de vida y vivienda; y la socialización y aprendizaje y procesos de salud-enfermedad.

En cuanto a la dimensión de la organización del *cuidado*, es dentro de las familias donde se provee gran parte del mismo. Siguiendo a Batthyany (2020) la crisis sanitaria por COVID-19

puso en evidencia que todos y todas somos interdependientes y necesitamos cuidados. Todas las personas necesitamos de bienes, servicios y cuidados para sobrevivir. El cuidado es relacional e interdependiente, ya que en algún momento de nuestras vidas todxs cuidamos, cuidaremos o necesitaremos que nos cuiden. Todas las personas necesitamos alimento, ropa, abrigo, asistencia, apoyo, etc. más allá de si nos encontramos en la etapa de la niñez o la vejez. Esto, coincide con los aportes de Tronto y Fisher (1990) acerca de la ética del cuidado, que lo definen como:

Una actividad genérica que comprende todo aquello que hacemos para mantener, perpetuar y reparar nuestro “mundo”, de forma tal que podamos vivir lo mejor posible. Ese mundo abarca nuestros cuerpos, a nosotros mismos y nuestro medio ambiente, todos ellos elementos que buscamos religar en una compleja red, como sostén de la vida. (p. 40)

Las autoras, a través de esta mirada, proponen adjudicar a esta como una ética de alcance universal y no solo particular, específica de las mujeres. Ya que en las relaciones humanas, damos y recibimos cuidados a lo largo de nuestras vidas. A su vez, Tronto (2011) habla sobre la vulnerabilidad como una característica humana que todos compartimos. Esta, no es exclusiva de los grupos considerados como los más “frágiles” como niñxs, adultxs mayores, enfermxs, sino que todos dependemos de los cuidados propios y de otrxs. Para un análisis más detallado Cerri y Martínez (2012) distinguen dos dimensiones del cuidado que propone Tronto, “cuidado práctico” (Taking care of (o Caring for) y Care giving) y el “cuidado emotivo” (Caring about). El práctico refiere a actividades de cuidados más materiales y corporales, como cocinar, limpiar, dar de comer, dar una clase, contar un cuento, etc., e implica asumir la responsabilidad del trabajo que hay que hacer para cuidar. El segundo se refiere a los aspectos más emocionales del cuidado: dar y recibir cariño, afecto, apoyo moral y psíquico, etc. (Cerri y Martínez, 2012). Tronto (2009) argumenta que no toda actividad humana está relacionada con el cuidado, ya que solamente existe cuidado cuando la práctica de realizar cuidados se une a la consideración de las necesidades de los demás. En este sentido, Angelino (2014) toma esta idea, para hablar del cuidado hacia las personas con discapacidad, desde un bien común y pensando en su colectivización:

Por tanto, es necesario recordar que nuestra existencia pasa por el otro. De modo que el interés en cubrir las necesidades que sufren las personas con discapacidad no es un interés particular sino universal y, por tanto, asociado a la idea de bien común. Con todo ello tiene sentido pensar los cuidados como procomún. Pertenece al procomún todo

cuanto es de todos y de nadie, no es una mercancía, sino un bien alejado del mercado (...) Lo que permite esta noción es apartarse de la idea de propiedad y adentrarnos en la de comunidad (...) De ello se sigue, también, poder pensar los cuidados desde su colectivización y, en consecuencia, de un modo central en la organización social. (p. 21)

Cuidar es un trabajo, porque implica tiempo, desgaste de energía y genera valor, ya que cuidar a otros, permite la reproducción de la fuerza de trabajo. Por lo tanto, cuidar tiene relevancia social y económica. Tanto varones como mujeres, son capaces de cuidar, sin embargo por la división sexual del trabajo, esta responsabilidad es asumida mayoritariamente por las mujeres. Ante esto, surge el cuestionamiento acerca de cómo impactan los cambios propuestos por las medidas del ASPO sobre la vida cotidiana de lxs sujetos en este período, especialmente en el cuidado. Siguiendo a Batthyany (2020) las mujeres siguen siendo las más afectadas por el trabajo de cuidados no remunerado, sobre todo en tiempos de crisis, debido a la saturación de sistemas sanitarios y al cierre de las escuelas, las tareas de cuidados recayeron mayoritariamente en las mujeres. Passerino y Trupa (2020) que también recuperan distintas experiencias de cuidado durante la pandemia, plantean que las mujeres cuando hacen referencia a sus compañeros varones, los enuncia desde un lugar de “ayuda”. Lo cual, alude a que no se reconoce una responsabilidad plena en el ejercicio del cuidado y en las distintas tareas domésticas. Por lo cual, “ (...) Las mujeres nos enfrentamos durante la pandemia a una doble, triple –trabajo emocional e intelectual– y hasta cuarta jornada –educación en el hogar de los niños” (p.138).

Siguiendo con los aportes de estas autoras, las emociones siempre participan de los procesos sociales, pero aún más cuando se trata de momentos de cambios o crisis, asumiendo un rol protagónico que echa por tierra las versiones romantizadas del cuidado. Ya que “cuidar es entrar en conflicto –con uno mismo, la propia tolerancia y el cansancio; con las resistencias de los beneficiarios; con la familia o los colegas, con las instituciones, con la organización del trabajo. Y (tratar de) superarlo” (Borgeaud-Garciandia, 2018, p.20). En este sentido, siguiendo el informe de CEPAL/UNESCO (2020), con la pandemia de COVID-19 no fue diferente. Ya que para muchas mujeres y niñas, el confinamiento significó una exacerbación de la carga de trabajo de cuidados no remunerados que, a su vez, tiene consecuencias en su aprendizaje. Según la Organización Internacional del Trabajo (2018), en tiempos “normales” las mujeres realizan tres veces más trabajos de cuidados no remunerados que los hombres. Frente al cierre de las escuelas, esta desigualdad se ve profundizada “...muchas asumen múltiples responsabilidades simultáneas: el trabajo a distancia, el cuidado de niñas, niños y familiares, la supervisión de

los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, y el trabajo doméstico no remunerado” (CEPAL/UNESCO, 2020, p.15).

Asimismo, resultan interesantes las percepciones acerca de la persona integrante de la familia que se ocupó cotidianamente de las actividades de asistencia y/o acompañamiento de la persona con discapacidad durante el ASPO. Según una encuesta realizada por UNICEF (2020), estas actividades de cuidado se reconocen como trabajo de cuidado dentro del hogar, donde el 61% respondió que quienes se encargan de dichas actividades son las madres; mientras que sólo un 3% respondió que dichas tareas las realiza el padre. El resto de los cuidados se reparten entre otros familiares como hermanas/os, abuelas/os 2% y también entre tutores 3%⁴. Siguiendo esta encuesta, cuando se indaga si el miembro de la familia que se ocupa de acompañar y asistir a la persona con discapacidad, debió dejar de trabajar para poder seguir acompañándola: el 46% declaró que debió dejar de trabajar fuera del hogar para poder continuar con el trabajo de cuidado de la persona con discapacidad. Sobre quienes pudieron continuar con el trabajo fuera del hogar, en un 37% debieron reducir el horario del mismo para poder realizar los cuidados. “Esto refleja que, las transformaciones en la situación laboral y de ingresos, impactan en mayor medida a las mujeres al tener mayor nivel de involucramiento en las tareas de cuidado de la persona con discapacidad en los hogares” (UNICEF, 2020, p.11).

Estos datos evidencian que, en los hogares con dos o más integrantes, el aumento del tiempo dedicado al trabajo doméstico durante el ASPO ha sido asumido en mayor medida por las mujeres, “... esto expresa la persistencia de mandatos de género, originados en la división sexual del trabajo, que reproducen desigualdades históricas y que, en este contexto particular, generan brechas de género en los modos de experimentar el confinamiento” (Marcús et al., 2020, p. 113).

⁴ UNICEF y Fundación IPNA. (2020). “ ¿Cómo afecta el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio a los hogares con discapacidad?”- ENCUESTA COVID-19 INFORME DE RESULTADOS <https://cuple.com.ar/ipna/wp-content/uploads/2020/08/InformeDeResultados.pdf>

Capítulo 2:

Educación inclusiva: La accesibilidad en educación virtual y educación especial.

2.1 La accesibilidad, en términos del encuentro y el desencuentro.

Tomando en cuenta lo anteriormente planteado, debido al contexto social producto de la pandemia por Covid-19, las clases se desarrollaron en los hogares. Este periodo en el que vivimos se caracteriza por el avance en los procesos de globalización y el avance de la digitalización. Por lo cual, la educación afronta el desafío de educar en este nuevo contexto que se presenta. Ante estos cambios, se cuestiona por la accesibilidad del derecho a la educación. Entendiéndose como, el vínculo que se construye entre los sujetos y los servicios: “Este vínculo surge de una combinatoria entre las condiciones y discursos de los servicios y las condiciones y representaciones de los sujetos, y se manifiesta en la modalidad particular que adquiere la utilización de los servicios” (Stolkiner et al., 2000, p. 282). En este sentido, Schneidermann (2012) plantea que esta definición de encuentro entre sujetos y servicios, permite pensar el concepto desde otra perspectiva y no solo desde el punto de vista de la oferta, “sino como un problema de encuentro/desencuentro entre los servicios y los sujetos en la que tanto unos como otros, contendrían en sí mismos la posibilidad o imposibilidad de encontrarse”. (Solitario et al., 2007, p.31). A partir del encuentro/desencuentro es posible pensar otras dimensiones de accesibilidad. En este caso, se tiene en cuenta, la accesibilidad educativa, definida como “como el despliegue de las acciones institucionales que eliminan los obstáculos y las barreras para posibilitar condiciones que reconocen el derecho a la individualidad de cada alumno” (Grzona, 2014, p.5). En consonancia, con esta mirada, se toma la definición de Cáceres et. al (2017) para plantear que la accesibilidad es:

Utilizar un objeto, visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas. Una barrera de accesibilidad es un obstáculo que impide o dificulta la realización de una determinada tarea o actividad. Pueden ser naturales o creadas por el hombre, las que a su vez pueden ser: psicológicas, culturales, arquitectónicas, urbanísticas, de comunicación e información, etc. Para promover la accesibilidad se hace uso de ciertas facilidades (ayudas técnicas) que ayudan a salvar los obstáculos o barreras de accesibilidad... (Cáceres et al., 2017, p.9)

2.2 Educación Virtual.

Para comenzar este apartado, no se puede dejar de mencionar la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la cual plantea que el Estado Nacional junto con las provincias son quienes tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho (art. 4).

Teniendo en cuenta esta referencia, es necesario dar cuenta del escenario político educativo por el que se vio atravesado la Argentina antes de la pandemia. En el periodo de 2015-2019 el país vivió cuatro años de gobierno neoliberal a cargo de Mauricio Macri. Siguiendo al autor Vassiliades (2022), esto trajo consigo una lógica de manejo gerencial-empresarial, donde el Estado es desplazado de su lugar de sostén de lo público. Estos sentidos y lógicas empresariales, se extendieron al ámbito educativo, en donde “la escuela se tornó un lugar en el que podrían transcurrir aprendizajes asumidos como neutrales y ligados a la formación de perfiles flexibles, preparados para la incertidumbre y con capacidades intrapersonales para alcanzar presuntas posiciones de liderazgo” (Vassiliades, 2022, p. 4). Estos sentidos y lógicas, vislumbraban a los procesos educativos desde la noción de meritocracia, ligada a la creación de “oportunidades”, donde cada individuo alcanza su realización personal en función del esfuerzo realizado (Adamovsky, 2017). Esta noción, lleva a reforzar, justificar y naturalizar las desigualdades entre las personas y solo pueden ser superadas a partir del empoderamiento individual.

Así mismo, en este periodo, la posición de los docentes del país como voces autorizadas y valiosas empezó a destituirse. Reemplazándola, por una mirada desvalorizante, en donde la acción pedagógica de estos pasó a considerarse improductiva y por consiguiente, causante de los descensos en la calidad educativa que mostraban las pruebas nacionales e internacionales. El Estado cedió la responsabilidad de formación de docencia inicial a ONG 's, fundaciones y programas de formación y evaluación con otra perspectiva. Como es el caso del programa de formación docente “Nuestra Escuela” que fue discontinuado en ese periodo. Así mismo, programas de inclusión educativa como “Conectar Igualdad”, el cual promovía la inclusión digital, fueron suspendidos. Como señala Puiggrós (2020), las políticas implementadas por los gobiernos neoliberales en América Latina dejaron a los sistemas educativos mortalmente dañados. En este escenario, es en el que asume Alberto Fernández., donde los primeros meses de mandato se ven atravesados por la pandemia mundial del COVID-19.

2.3 Políticas educativas durante la pandemia: la educación desde un enfoque de derechos.

Siguiendo a Vassiliades (2022), a partir de los crecientes casos de COVID-19 en el país y la emergencia sanitaria que eso suponía, el 16 de marzo de 2020 el gobierno Nacional mediante la resolución 108/2020 del Ministerio de Educación decide la suspensión de las actividades escolares presenciales. Esta medida, se vio acompañada el 20 de marzo con la disposición del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en todo el país, la cual su plazo se fue prorrogando durante el año ya que estaba sujeto a la situación epidemiológica del momento. Estas medidas de confinamiento hicieron que la mayoría de la población, continúe con sus tareas laborales y escolares a la distancia a través de distintas plataformas virtuales y dispositivos tecnológicos.

En este contexto, el Estado, a través del Ministerio de Educación, definió los lineamientos pedagógicos que debían seguirse para la continuidad de las actividades de enseñanza en el sistema educativo nacional. Una de las primeras medidas implementadas fue la creación del programa “Seguimos Educando”, a través de la creación del portal seguimoseducando.gob.ar. Sus objetivos eran: a). Colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza en el Sistema Educativo Nacional. b). Asegurar la distribución de los recursos y/o materiales incluidos en el Programa. c). Elaborar materiales y/o recursos según los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios correspondientes a cada nivel. d). Elaborar y difundir materiales y/o recursos culturales para el uso familiar y/o comunitario. (Res. 106/2020, Ministerio de Educación de la Nación). Además, el programa incluía la producción y emisión de la programación audiovisual a través de las señales públicas como: Televisión Pública Argentina y sus repetidoras, Encuentro, Paka Paka, DeporTV, Radio Nacional y Cont.ar. Por otro lado, este también aseguraba la producción y distribución de material impreso para las comunidades educativas sin acceso a internet y/o sin dispositivos digitales en sus hogares, priorizando a aquellas en situación de aislamiento, ruralidad y contextos de alta vulnerabilidad social. Este material impreso, eran cuadernillos con contenidos y actividades escolares. Todo lo mencionado anteriormente, seguían la misma línea de contenidos basados en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). A su vez, el Estado estableció un acuerdo de “tasa cero” junto con las compañías de telefonía celular, que la navegación por la plataforma digital y distintos sitios de información oficial no consumiría datos ni supondría costos. Este, se extendió luego para facilitar el acceso de los estudiantes universitarios a las plataformas de 57 universidades nacionales. La mayoría de las provincias argentinas replicaron estas iniciativas en su territorio.

En este periodo, el Ministerio de Educación de la Nación también impulsó el Plan “Juana Manso”, una plataforma educativa federal, con recursos tecnológicos para el desarrollo de actividades sincrónicas y asincrónicas. El propósito de este era vincular a estudiantes y docentes mediante aulas virtuales gratuitas con contenidos para los niveles primario y secundario, espacio para realizar y calificar las tareas, y una biblioteca de recursos digitales multimedia. Asimismo, contenía propuestas de alfabetización digital y capacitación para docentes y directivos de todos los niveles. El Plan Juana Manso también supuso un plan de conectividad que incluyó la distribución de netbooks. Lo cual implicó que el gobierno nacional retomara el Plan Conectar Igualdad, que como se mencionó con anterioridad, quedó suspendida durante la presidencia de Mauricio Macri.

Como señala Puiggrós (2020), el Estado asumió una responsabilidad central en la producción y distribución de contenidos así como también de recursos tecnológicos y digitales. Durante este periodo, el Estado dispuso que mientras la presencialidad escolar continuará suspendida, ningún estudiante del país sería calificado. Para Agosto de 2020, El Consejo Federal de Educación (CFE), aprobó el “Marco Federal para la Reorganización Institucional de las actividades de retorno a la escuela”. El cual planteaba la alternancia como una posibilidad para la organización de la enseñanza en diferentes espacios, contemplando la combinación entre la presencialidad en la escuela y espacios no presenciales: “...se pueden construir diversos sistemas de alternancia que articulen el trabajo presencial en las instituciones con espacios de enseñanza y aprendizaje no presenciales y que den lugar a la construcción de otros modelos organizacionales y pedagógicos en el sistema educativo” (Res. 366/2020, Consejo Federal de Educación, p. 2).

2.3.1. Las prácticas educativas en pandemia

Esas fueron algunas de las principales medidas educativas implementadas en el periodo de 2020, donde se empezó a desarrollar la educación virtual. Frente a este escenario, Chiecher et al. (2022) plantean que se dio una ‘virtualización express’ de la educación:

Lo cierto es que la educación remota de emergencia -o virtualización express de las prácticas de enseñanza-, fue dando lugar a rutinas educativas transformadas, en las que las tecnologías y la virtualidad cobraron protagonismo. Frente a la necesidad de enseñar sin presencialidad, los docentes se adaptaron en su mayoría a la nueva situación, generando prácticas renovadas y apelando al uso de diversas tecnologías, aun cuando previamente las desconocían o no elegían utilizarlas. (p.37)

En consonancia, Kaplan (2021) plantea que frente a esta virtualización forzada, la escuela funciona como un lugar de encuentro para mantener el lazo social. La autora toma los aportes de Agnes Heller (1999), para decir que sentir significa estar implicado en algo o con alguien, en el sentido de que la emoción y los sentimientos también forman parte de la pedagogía. Y mucho más, cuando nos vemos atravesados por un periodo de crisis, como fue en la pandemia. A la vez, esto también la enseñanza fuera del edificio físico escolar produjo “...un reordenamiento inusual de la calendarización, los horarios laborales y la estructuración general de la escuela: el espacio áulico y los programas curriculares se reformularon” (Roche, Cantamutto y Eterovich, 2023, p.23). En este sentido, Elisondo (2015) plantea que las prácticas educativas se caracterizan por un gran componente creativo, capaz de generar transformaciones cuando es necesario. Ya que pensar la educación desde la perspectiva de la creatividad implica “...divergencias, flexibilidad y alternativas a la hora de pensar las propuestas pedagógicas, los contenidos y los encuadres didácticos. Todos somos capaces de generar transformaciones, estas, muchas veces se inician con nuevas miradas y formas de comprender los contextos” (p. 4). En este sentido, la autora plantea que la creatividad depende de la interrelación entre los sujetos y los contextos. Además, de cómo estos últimos son percibidos, interpretados y reconstruidos por los sujetos. Asimismo, también sugiere que los docentes no pueden construir contextos creativos y proponer innovaciones si todos los participantes de los encuentros educativos están no dispuestos a concretar estas iniciativas y acciones nuevas. Es así que, frente a este escenario de crisis, Elisondo (2021) propone pensar en la metáfora de la práctica educativa como *trencadís*⁵ para poder reflejar el trabajo de los docentes en tiempos de pandemia:

La búsqueda de piezas que encajen adecuadamente, los colores necesarios y las formas justas, describe, en parte, el importante esfuerzo de las docentes en la construcción de estrategias de enseñanza en contextos inciertos, desiguales y difíciles. Las docentes, en diferentes momentos de la pandemia, han modificado sus prácticas a partir de autorregulaciones y reflexiones sobre los aprendizajes y las posibilidades del alumnado. (p.8)

Es decir, las propuestas educativas en pandemia se configurarían de una manera más personalizada, no hay una única propuesta, sino múltiples formas, acciones novedosas que

⁵ Aplicación ornamental del mosaico a partir de fragmentos cerámicos unidos con argamasa (Elisondo, 2021, p.8).

rompen con lo tradicional. En un primer momento, se prueban e improvisan diferentes alternativas, luego, estas se redefinen y ajustan a las posibilidades y realidades de lxs alumnx y sus familias. En este sentido, Gluz et al. (2021), plantean que los cambios producidos por efecto de ASPO, implicó una reconfiguración en el trabajo docente para la cual sus protagonistas no estaban preparadx/capacitadx. En sus palabras, ‘...se vieron sometidos a la reconfiguración de su trabajo sin contar con experiencias, sin los recursos materiales para sostenerlo en el hogar, sin recursos pedagógicos extendidos para el nuevo formato y con nuevas y mayores demandas para la transmisión’’ (p.3)

2.4 Accesibilidad a la educación virtual.

Ante el inicio del ASPO, desde el Ministerio de Educación Nacional, se comenzaron a desplegar distintas estrategias con tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para el sostenimiento de la continuidad pedagógica, vinculando a las instituciones de los distintos niveles educativos, a estudiantes y sus familias. Lo que conocemos como educación virtual, empezó a desarrollarse en este periodo.

A finales de la década de 1.980, en América Latina, de manera incipiente comenzaron a aplicarse políticas de educación en el ámbito digital. Por lo tanto, hubo una inversión de estos países en la infraestructura digital del sistema escolar debido a la masificación de su uso en el mundo. Sin embargo, y antes la crisis de la pandemia por COVID-19, América Latina se encontró desigualmente preparada para enfrentar esta y aprovechar la digitalización. Más allá de la reducción de las brechas de acceso al mundo digital en los países latinoamericanos, aún persisten brechas considerables en el acceso efectivo al mundo digital, lo que tiene profundas implicaciones en las oportunidades y la participación de las nuevas generaciones (CEPAL, 2019; Trucco y Palma, 2020). En 2016, según el promedio de 14 países de América Latina, alrededor de un 42% de las personas que viven en áreas urbanas tenían acceso a Internet en el hogar, en comparación con un 14% de aquellas que viven en áreas rurales (CEPAL, 2019).

Por otro lado, a nivel macro, también existe una desigualdad en el acceso a dispositivos tecnológicos en los países de la región según la condición socioeconómica y cultural: ‘...entre un 70% y un 80% de los estudiantes del cuartil socioeconómico y cultural más alto (cuarto cuartil) cuentan con una computadora portátil en el hogar, frente a sólo un 10% o un 20% de los estudiantes del primer cuartil...’ (CEPAL/UNESCO, 2020, p.5). Específicamente, en Argentina existe un desigual acceso a recursos tecnológicos con conexión a internet según el nivel socioeconómico de las familias, Larghi (2017) señala que comparando escuelas públicas

de clases populares, clases medias y clases medias-altas respecto a las escuelas privadas de esas mismas clases sociales la presencia de computadoras portátiles es superior en las primeras (83%, 87% y 96% versus 75%, 71% y 90% respectivamente).

Dado el contexto de crisis de la pandemia, estos datos en los niveles de acceso resultan significativos ya que era "... altamente probable que varios miembros del hogar requieran acceder a un mismo dispositivo para poder continuar con sus actividades educativas o laborales" (CEPAL/UNESCO, 2020, p.5). Además de eso, también existen diferencias en el uso de estos dispositivos tecnológicos, no todos los estudiantes tienen experiencia previa en su utilización, cuando es mayor el nivel socioeconómico y cultural, mayor es la proporción de estudiantes que tienen experiencia en la actividad. A esto se le suma, la diferencia en la edad, ya que es en la adolescencia cuando comienza el acercamiento a Internet a través de actividades relacionadas con la socialización y el entretenimiento, por lo que es probable que los niños y niñas de primaria se encuentren en desventaja para asumir esta continuación de estudios de manera virtual a través de Internet (Trucco y Palma, 2020). Por otro lado, el informe de Argentinos por la educación (2020) registra transformaciones en los modos de comunicación y contacto, a partir de la prolongación de las clases en los hogares. El cambio más pronunciado es la adopción de plataformas para la comunicación en tiempo real como Zoom, Meet, Skype, etc., que muestra un crecimiento de 26,3 puntos porcentuales entre junio y noviembre. También, hubo una continuidad en el uso de whatsapp, videollamadas, archivos word y pdf. "Las desigualdades en las posibilidades de conexión de los estudiantes derivó en una diversificación de los canales de comunicación para llegar a la mayoría de los hogares" (Argentinos por la educación, 2020, p.6). El relevamiento realizado por el INDEC (2020)⁶ con base en datos de la Encuesta Permanente de Hogares, "Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación", indica que el celular es la tecnología con mayor uso, debido a que 88 de cada 100 habitantes emplean teléfono móvil, en comparación con el uso la de computadora que aparece más relegado. Cuando irrumpió la pandemia, en Argentina, el 79,9 % de la población de cuatro años y más, ya utilizaba Internet y un 82,9 % de los hogares contaba con conectividad. El uso de internet se extendió en la población urbana de los distintos aglomerados: 86 de cada 100 personas utilizaron internet en los últimos tres meses de 2.020. Frente a este escenario, Elisondo (2021) toma los aportes de Sabulsky (2020), para plantear que:

⁶ INDEC. (2020). Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH. Cuarto trimestre de 2020
https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_213B13B3593A.pdf

La pandemia muestra con total crueldad la desigualdad social en relación con el acceso a dispositivos, conectividad y condiciones (materiales y simbólicas) para aprender en los hogares. Esta autora sostiene que la brecha digital no solo se vincula con la disponibilidad de una computadora, sino también con la conectividad, la calidad de los equipos y los recursos simbólicos para el uso de tecnologías con fines académicos. Esta brecha genera condiciones de trabajo pedagógico significativamente diferentes. (p.14)

Por lo tanto, tal como se señala, estas condiciones desiguales condicionaron los procesos educativos de docentes y estudiantes. Provocando que la continuidad pedagógica sea más difícil de sostener o en algunos casos, no sea posible. Sin embargo, más allá de estas desigualdades en el acceso mencionadas en los párrafos anteriores, no podemos pensarlas sólo como brechas socioeconómicas y culturales. Se requiere pensar la accesibilidad desde una perspectiva multidimensional y pensar en todos los actores que se ven atravesados en esta modalidad de enseñanza. Se advierte que la brecha digital es un fenómeno complejo y dinámico que se define como “...la diferencia existente entre grupos sociales que, por un lado, poseen acceso a las TD (tecnologías digitales), que las emplean en la vida cotidiana, saben utilizarlas, acceden al conocimiento y aprenden con ellas, y sacan rentabilidad económica con su uso; y por el otro, los grupos que se encuentran excluidos de este acceso tecnológico y las prácticas que posibilita” (Olarte Encabo, 2017, p.289). Soto (2022) analiza la brecha digital en tres conceptos claves íntimamente relacionados: el acceso, uso y apropiación de las tecnologías. Este autor, considera las definiciones de Selwyn (2004), puntualizando los conceptos de esta forma:

- a. acceso, incluye el acceso formal relacionado con la disponibilidad de tic en hogares, escuelas y comunidades para ser utilizadas por todos, así como el acceso efectivo vinculado con la disponibilidad de tic para ser utilizadas por quienes consideran que pueden hacerlo;
- b. uso, se refiere al tipo de contacto con las TIC, puede o no ser significativo y puede o no traer consecuencias en el mediano o largo plazo;
- c. apropiación, se relaciona con el uso significativo de las TIC, en el que se ejerce un grado de control y elección sobre la tecnología además de los contenidos. (Soto, 2022, p.8)

La desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por vía digital aumenta las brechas preexistentes en cuanto al acceso a la información y el conocimiento, dificulta la socialización y la inclusión en general.

2.5. El rol de la escuela en niños/as con discapacidad.

Ya de por sí, desde antes de la pandemia, según las autoras Perez y Schewe (2020) el aislamiento social es un problema cotidiano y frecuente en la vida de las personas con discapacidad. La situación de la pandemia, ha intensificado para las personas con discapacidad y otros colectivos, las situaciones de violencia y aislamiento. ‘‘Las personas con discapacidad, como parte de esos colectivos, se encuentran, desde hace décadas, reclamando mayor accesibilidad en distintos campos de la vida social que, en el marco de la pandemia, se vuelven aún más restringidos que antes’’ (Perez; Schewe, 2020, p. 3). Por lo cual, las barreras en el acceso, no son algo novedoso para las personas con discapacidad.

Desde mediados del siglo XX, vienen escuchándose con fuerza los reclamos del colectivo de discapacidad y las familias; y desde allí, ha habido grandes avances en materia de derecho. Por ejemplo, puede nombrarse la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU en 2.006, que fue ratificada en Argentina en el 2.008. Sin embargo, muchos de los reclamos aún persisten. Uno de ellos, persiste fuertemente en las instituciones escolares.

Como se ha mencionado en anteriores apartados, la escuela como institución social y pública, regulada por el Estado, se hace cargo de garantizar el derecho a la educación para todos los habitantes del país, de manera igualitaria y equitativa. Sin embargo, en las instituciones escolares todavía existen concepciones patologizantes/rehabilitantes de la discapacidad, ya que la escuela busca unificar, piensa en la generalidad de objetivos, donde aquel que no encaja, que no entra dentro de los parámetros de ‘‘normalidad’’ es excluido, aislado, segregado. O por lo menos era así en sus orígenes, cuando fue creada.⁷

Frente a este panorama, surgen nuevos paradigmas de educación. Uno de ellos tiene que ver con la Educación Inclusiva. Esto supone pensar que la escuela es un lugar para todos, donde lo que se valora es la particularidad de cada alumno. La UNESCO define a la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados (UNESCO, 2005).

En materia de legislación, este nuevo paradigma, es sustentado por algunos tratados nacionales e internacionales: La Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtiem (1990), La

⁷ Damonte, M. y Rinaldi, V. (Diciembre de 2022). ‘‘Discapacidad y Derechos. Una escuela para todos’’. Revista Digital - PERSPECTIVA. <https://www.argentina.gob.ar/andis/discapacidad-y-derechos-una-escuela-para-todos>

Declaración y Marco de Acción de Salamanca (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, 1994), El Marco de Acción de Dakar (Foro Mundial de Educación, 2000), La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. En líneas generales, estos establecen que todos los niños/as tienen derecho a la educación y a que se atiendan sus intereses y necesidades de aprendizaje, de modo que los sistemas educativos deben realizar las modificaciones que se requieran para poder tener en cuenta estas diferencias. Contamos en Argentina con un aporte de gran relevancia, a partir de la sanción de la Ley 26. 206, ya que esta se hace cargo de los tratados nacionales e internacionales mencionados, garantizando el derecho a la educación de las personas con discapacidad, en todos los niveles y modalidades. Además de que promueve, el distanciamiento del ámbito pedagógico del ámbito médico y las concepciones de rehabilitación/habilitación, “...todas las personas tienen derecho a que, en contextos educativos, puedan participar plenamente de lo previsto para el conjunto, dejando para momentos e instituciones extraescolares/académicas, las instancias de carácter terapéutico” (Perez; Schewe, 2020, p.5). El sentido, no es desatender aspectos centrales de la salud, sino dejar de poner el énfasis y el foco en los diagnósticos en las diferentes instancias del proceso educativo.

La educación inclusiva parte de atender a la heterogeneidad, valorando y respetando las diferencias entre los alumnos. El concepto de inclusión implica que todos los niños/as de una comunidad puedan aprender juntos, independientemente de sus condiciones, es decir, que tengan a su alcance una propuesta pedagógica que dé respuesta a las necesidades de cada uno, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Por lo tanto, cada niño/a, cada joven con discapacidad requerirá apoyos necesarios para atravesar la escolaridad, y será necesario que todos los profesionales intervinientes puedan reconocer dichos apoyos y dichas necesidades. “El surgimiento de la Educación Especial como modalidad, constituye, sin dudas, una aproximación al cambio en esa línea, aunque –claramente– no alcanza con esa aproximación” (Perez; Schewe, 2020, p. 6).

La Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación, obliga a todas las provincias a garantizar un sistema de educación inclusivo en el que las personas con discapacidad puedan estudiar en escuelas comunes con los apoyos que sean necesarios para que aprendan en igualdad de condiciones. Esta disposición habilita a que las familias junto con los equipos terapéuticos puedan ser las que elijan la modalidad de educación que quieren para sus hijos/as. Ya no es obligatorio que un niño/a o joven con discapacidad sea derivado a una escuela especial, sino que la idea es que se garantice la trayectoria escolar del alumno de acuerdo con el Proyecto

Pedagógico para la Inclusión (PPI) -que es armado por los docentes sobre la base de lo que el niño con discapacidad necesite durante el año escolar- y que se lo evalúe y califique de acuerdo con su PPI. Esto implica, por un lado, acciones concretas de capacitación y formación en el ámbito docente, y por el otro, llevar adelante una política de sensibilización en la sociedad en general.

Como vemos, las políticas educativas a lo largo de estos últimos años, desde la perspectiva de la inclusión, han tenido un impacto lento pero progresivo, respecto de los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, siguiendo a las autoras Schwamberger y Grinberg (2022), estas no logran revertir los procesos de exclusión sino que se vuelven prácticas de ‘in-exclusión’. Estas autoras en su investigación indagan las dinámicas de in-exclusión y problematizan las distintas formas en que las políticas educativas arrojan a sujetos e instituciones a hacerse cargo y desarrollar estrategias para garantizar la inclusión sin contar, muchas veces, con las condiciones mínimas para realizarlas. Estas son ‘...situaciones en que la inclusión se hace efectiva en un marco normativo-jurídico, pero, que, en las prácticas se traduce en nuevas desigualdades...’ (Schwamberger; Grinberg, 2022, p.119). Las autoras se preguntan por la inclusión en al menos dos sentidos. El primero, en cuanto al ingreso y aumento de la matrícula que año tras año las escuelas reciben. El segundo, remite a otra cuestión que refiere al desarrollo de los proyectos de inclusión (PPI). Los PPI en Escuelas Comunes (EC) se destinan a docentes de la planta escolar denominados Maestros de Apoyo a la Inclusión (MAI). Las/os MAI realizan su trabajo diario en distintas EC de toda la localidad y acompañan las trayectorias de los estudiantes en esas escuelas. Estos/as docentes son supervisados, coordinados y acompañados por una Asistente Educacional (AE) que es, a la vez, miembro del equipo técnico de la institución.

Con respecto al primer sentido, las autoras plantean que año tras año la matrícula en las escuelas ha aumentado. Estas se encuentran con muchos pedidos de admisión por parte de los Equipos de Orientación Escolar (EOE), generando una ‘lista de espera’ para que los/as estudiantes puedan ser integrados. Es decir, esta ‘lista de espera’ refiere a que la EC realiza pedidos de intervención, hacia el EOE de la escuela especial, para estudiantes que requieren del acompañamiento de la modalidad (Res. 311/16). En este sentido, los estudiantes en esa lista transitan un tiempo de evaluación y admisión, por parte del EOE. Para dar curso a la propuesta del PPI, el equipo de la Escuela Especial (EE) evalúa en contexto al estudiante y si lo requiere realiza intervenciones individuales. Esto implica que durante el periodo de evaluación/admisión, ‘tiempo de espera’, el estudiante deba en varias oportunidades trasladarse

a la escuela de EE para que el EOE realice las evaluaciones pertinentes (psicopedagógicas, fonoaudiológicas, psicológicas, etc.) que definirán si transita su escolaridad por la EC con el acompañamiento de un/a MAI o ingrese a la EE (Schwamberger; Grinberg, 2022). La lista de espera no solo es otra “batalla” a lo que se enfrentan sino que “las/os escasos MAI que cuenta la escuela, deben circular y transitar por todos los barrios de la localidad. Esto involucra acompañar las trayectorias de entre 15 y 20 estudiantes distribuidos en más de las 214 escuelas existentes” (Schwamberger; Grinberg, 2022, p.123).

Esto último, nos lleva a plantear el segundo sentido del que hablan las autoras, en cómo se desarrollan los PPI. Para garantizar el acompañamiento, las/os MAI deben librar “batallas titánicas”, ya que durante una jornada diaria de cuatro horas módulo, la/el MAI debe atender a tres o más estudiantes a la vez. Esto implica que, muchas veces, el estudiante reciba el apoyo de un módulo una vez a la semana o cada quince días. Estas condiciones atentan contra la inclusión. “...Ese atentar contra la inclusión involucra el modo en que 13 MAI deben organizar su jornada semanal y diaria para lograr acompañar a los 256 estudiantes distribuidos en las 214 escuelas” (Schwamberger; Grinberg, 2022, p. 123). En este sentido, se plantea un colapso del sistema, que no crea cargos para dar respuesta a la necesidad de inclusión. Los recursos que brinda el Estado, son escasos y a veces, inexistentes, trasladando la responsabilidad o compromiso hacia los actores institucionales que transforman esta precariedad en estrategias y propuestas. Generando cargas y frustración en estos actores al no poder dar una respuesta adecuada a la necesidad de inclusión. Esta situación involucra la autogestión por parte de lxs MAI para dar respuesta a esta política, que supone, que estxs puedan estar en dos o tres lugares a la vez u otras veces, no llegar a cumplir con el acompañamiento. “...Así, desigualdad y exclusión se hacen carne en los cuerpos y las vidas de las/os MAI y sus estudiantes que asumen o reclaman la inclusión, pero cuya realización no ocurre más que como retazos” (Schwamberger; Grinberg, 2022, p. 124). De esta manera, se puede ver, que más allá de los avances que ha habido en materia de inclusión, esta no termina de hacerse del todo efectiva en la práctica cotidiana.

2.6 Desafíos de la educación virtual en torno a la discapacidad múltiple, beneficios y perjuicios.

2.6.1. Las necesidades educativas de las personas con discapacidad múltiple.

Para comenzar, es necesario dar un breve pantallazo acerca del desarrollo y las necesidades de educación de las personas con discapacidad múltiple, con el fin de comprender los desafíos de la educación virtual ante esta situación. De acuerdo con lo que expresa María Alejandra Grzona, especialista en multidiscapacidad:

En el mundo y en nuestro país se debe enfrentar una problemática: hay un número importante de niños que poseen dos o más discapacidades y que deben acceder a una educación adecuada. Esta situación coloca a las instituciones frente a una necesidad de brindar respuestas desde la presencia de un entorno inclusivo (2008, p.1).

Los alumnos/as con necesidades educativas derivadas de la discapacidad múltiple y de la Sordoceguera requieren, en su mayoría, apoyos extensivos o generalizados en las distintas actividades escolares y de la vida diaria, así como también estrategias específicas. Estas estrategias, involucran la facilitación de acceso al entorno físico, interacciones comunicativas significativas y propiciar una movilidad lo más independiente posible (Dirección de Educación Especial, 2011). Esto es acompañado con la creación de secuencias rutinarias para posibilitar un ambiente seguro, estructurado y previsible para la persona con discapacidad múltiple. Ya que estas implican, una limitación visual y auditiva de diferentes grados pero suficientemente significativas, estos "... encuentran múltiples barreras para aprender y participar en su medio social, educativo y familiar, no solo por las necesidades que se derivan de su condición de salud, sino también por las diversas barreras sociales, culturales y educativas..." (Dirección de Educación Especial, 2011, p. 11). Todo esto, dificulta aún más las posibilidades de participación, comunicación y socialización de la persona con discapacidad.

En esta línea, siguiendo a Grzona (2004) cuando nos referimos a la comunicación de las personas con discapacidad múltiple, nos referimos a un gran espectro, ya que la vía de comunicación no siempre es verbal. Existen distintos tipos de sistema de comunicación, "...apelamos a toda forma de comunicación posible: no verbal (lengua de señas) y/o por medio de sistemas alternativos y aumentativos y reconocemos que su comunicación comprensiva y expresiva muchas veces se encuentra en diferentes niveles" (Grzona, 2004, p.3). Estos sistemas de comunicación son individuales y personales, ya que estos tienen que ser acordes a cada niño/a para que mejoren y aumenten sus oportunidades de intercambios con el entorno. Esto implica, que cada niño/a va a tener una necesidad de aprendizaje particular, con objetivos particulares a cumplir.

En este sentido, las instituciones de educación especial utilizan la Planificación Centrada en la Persona (de aquí en más, PCP) que es una modalidad táctico-operativa especial que tiene como principal objetivo que la persona, desde su historia y capacidades, pueda por sí o mediado por su entorno más próximo, formular planes y metas con sentido para el mismo, apoyándose en el compromiso y el poder del grupo en su concreción. Concentrandose así, ‘...en las fortalezas, habilidades, y aspiraciones de la persona con discapacidad alejándose de tomar decisiones enfocadas en los problemas de la persona que se basa en contar las deficiencias e impedimentos’ (Sonoran UCEDD, 2011, p. 6). Siguiendo a Grzona (2015) esta planificación debe tener funcionalidad, ya que ‘...esto resulta fundamental para posibilitar el aprendizaje y la generalización de las actividades durante de todo el día y en todos los ambientes; lo que redundará, además, en beneficios para la independencia y la autoestima. (p. 121)

Entendiendo esto, también es importante señalar que frente a la pandemia, las personas con discapacidad múltiple necesitaron de un acompañamiento/apoyo/ mediador para llevar adelante las actividades virtuales educativas. En este sentido, Roche, Cantamutto y Eterovich (2023) toman los aportes de Sus et al. (2018) para hablar acerca de la mediación, entendiendo que esta es:

Un estilo de interacción educativa no frontal ni impuesta, aunque sí intencionada, consciente, significativa y trascendente. Es acción recíproca entre al menos dos personas que comparten una experiencia de aprendizaje y en donde una de ellas (mediador) —por su nivel—, acompaña y ayuda a las otras a moverse en su zona de desarrollo potencial dado su contribución entre otras cosas a que ésta le encuentren sentido y significado a lo que hacen y se quiera lograr. (Sus et al., 2018, p.7)

En este sentido, se piensa en que la figura mediadora es fundamental para acompañar los procesos de escolarización durante la pandemia.

2.6.2 Acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).

La educación virtual, se dió a partir del cierre de escuelas durante el año 2020 por la pandemia del Covid-19. Lo cual produjo que las personas con discapacidad se vieran afectadas en forma desproporcionada, debido a las condiciones particulares de su discapacidad o por la falta de acompañamiento familiar, social y profesional asociados a la misma, poniéndolos en desventaja frente a las personas sin discapacidad (Castro Kemp; Mahmud, 2021). Al dictarse clases en forma remota, se advirtieron las desigualdades en el acceso a las TIC por parte de los

estudiantes, ya que se necesitan recursos tecnológicos para el acceso a las clases vía internet. Como se mencionó en apartados anteriores, durante este periodo se evidenció una marcada desigualdad en el acceso a los recursos tecnológicos en Latinoamérica. Específicamente, según UNICEF (2020) niños, niñas y adolescentes fueron víctimas ocultas del coronavirus, ya que si bien no se encuentran dentro de grupos con riesgos de salud, la pandemia los afectó modificando los hábitos y formas de organización al interior de los hogares. Lo cual, se ve profundizado en los grupos poblacionales en condición de vulnerabilidad y exclusión social. Ya que la pobreza y la discapacidad están inextricablemente ligadas, pues la primera es un factor determinante de la segunda y, a su vez, la discapacidad muchas veces atrapa a las personas en la pobreza. Asimismo, cuando la discapacidad está presente en un entorno de pobreza se puede acrecentar el incumplimiento de derechos y agrandar las brechas y desigualdades sociales (UNICEF, 2013). Pensando desde el Modelo Social de la Discapacidad, las barreras que la situación de pobreza impone en la vida cotidiana de las personas, especialmente para las niñas, niños y adolescentes, refuerzan las afirmaciones anteriores.

Entonces, esta desigualdad en el acceso a los recursos tecnológicos se denomina “brecha digital”. Martínez López (2020) sostiene que la brecha digital “es la expresión de la desigualdad en el uso y acceso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y cómo desigualdad es generadora de procesos de exclusión social” (p. 267). La misma, afecta las posibilidades de obtener una educación de calidad en igualdad de condiciones. Además, como se había mencionado anteriormente, también existe una diferencia en el uso por la edad asimismo de que los obstáculos no son sólo digitales en cuanto al acceso a dispositivos electrónicos, sino que las familias con menor educación tienen mayores dificultades para ayudar a los niños y adolescentes en las tareas escolares domiciliarias, produciéndose así un aumento de la segregación educativa (Jakovkis & Tarabini, 2021).

En esta línea, La REDI (Red por los Derechos de las personas con Discapacidad) emitió un comunicado referido a la situación en Argentina, donde se afirma que: en la mayoría de las provincias hay numerosos casos de personas con discapacidad que ni siquiera tienen acceso a una computadora para poder acceder a los servicios de apoyo educativo y terapéutico. Por otro lado, las plataformas de educación virtual no siempre cumplen con estándares de accesibilidad adecuados y accesibles, con las adaptaciones requeridas, “Las instituciones no tienen en cuenta a las/los alumnas/os con discapacidad: las actividades no son accesibles, los campus que se usan para tener una comunicación con las/os profesores no están adaptados...” (REDI, 2020, p.4). Esto toma vital importancia cuando hablamos de la población con discapacidad múltiple,

sabiendo lo que ella implica. En este sentido, Soto (2020) plantea que las potencialidades que brindan la incorporación y el uso de las tecnologías para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad, se verán limitadas si no cuentan con los criterios de accesibilidad y diseño universal, y desde un enfoque que favorezca la inclusión de los estudiantes con discapacidad. La accesibilidad universal es la cualidad o característica que tiene que tener un entorno, producto o servicio para ser utilizado por cualquier persona, incluyendo a las que tienen discapacidad, sin presentar ningún tipo de restricción, condicionamiento o limitación (INADI, 2012) y el diseño universal busca la creación de entornos y productos con un proceso planificado de elaboración para que sean utilizados por la mayor cantidad de personas sin distinción alguna, con características que deben tener para que sean más accesibles al valorar la diversidad y la inclusión (Delgado Vargas, 2017: 4). En este sentido, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, en el art. 9 ‘‘Accesibilidad’’, se garantiza el acceso a las TICs y establece la necesidad de un diseño y desarrollo apropiado de las mismas: g) Promover el acceso de las personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida Internet; h) Promover el diseño, el desarrollo, la producción y la distribución de sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones accesibles en una etapa temprana, a fin de que estos sistemas y tecnologías sean accesibles al menor costo. Sin embargo, Soto plantea que más allá de la posición asumida por la Convención y las leyes de Discapacidad, no hay una efectiva implementación de estas. ‘‘Todo esto se traduce en una exclusión latente que viven las PCD en lo cotidiano y que se manifiesta en la imposibilidad de acceder a una educación inclusiva, a un empleo, a llevar adelante un proyecto de vida con autonomía...’’ (Soto, 2020, p. 16).

2.6.3 Riesgo de pérdida de la continuidad pedagógica.

Según el informe de la CEPAL-UNESCO (2020) desde un punto de vista pedagógico, la virtualidad supone el riesgo de pérdida del vínculo presencial y puede generar tensiones por la sobreexposición de docentes y estudiantes, generando dificultades para mantener la relación y la mediación pedagógica. Esto, se ve fuertemente en los primeros años escolares, como en el preescolar y en la primaria, ya que se requiere un trabajo en conjunto con padres, madres o cuidadores que acompañen y medien el proceso educativo de los niños/as.

Desde el punto de vista social, al aumento del desempleo y la pobreza, se le suma mayores niveles de violencia doméstica y de problemas de salud física y mental en las familias. Esto produce que el personal de las escuelas se encuentre enfrentando estas dificultades y tensiones

que experimentan los grupos familiares, sin contar con los recursos o profesionales intervinientes necesarios para abordar este tipo de situaciones. Provocando así, en el personal docente, un desgaste emocional, agobio y estrés.

Estos grupos más vulnerables a los efectos de la pandemia y todo lo que conlleva, la crisis sanitaria, social y económica tuvo más riesgo a una desvinculación educativa y abandono escolar. A lo cual, CEPAL-UNESCO (2020) proponen medidas en el corto y mediano plazo. En el corto plazo, promover la continuidad del vínculo de niños/as de esta población más vulnerable y agotar todos los medios posibles que favorezcan su continuidad en la escuela. En el mediano plazo, “generar mecanismos que aseguren que no exista un perjuicio pedagógico ni en la promoción en el caso de estudiantes que no han logrado una continuidad en los aprendizajes en este período” (CEPAL-UNESCO; 2020, p. 15). Ello implica la implementación de medidas como la eliminación de repetición y establecer mecanismos de continuidad escolar más flexibles. Las cuales deben complementarse con medidas de apoyo socioemocional y de seguridad social y financiera para los estudiantes y sus familias. “La articulación con otras políticas de protección y garantía de los derechos de la infancia y de protección social para familias con hijos dependientes son esenciales para poder llegar de mejor manera a las familias en situación de vulnerabilidad” (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 15).

Esta situación, se ve profundizada en la educación de las personas con discapacidad múltiple, ya que de por sí, “las personas con discapacidad sufrieron especialmente las nuevas condiciones de escolarización, ya que tienen desigualdad de posibilidades respecto del resto de la población estudiantil” (Schwal, 2023, p. 344). La educación a distancia para muchas de ellas no fue una opción, restándole chances de lograr un desarrollo integral (Benavidez Yáñez et al., 2021). En este sentido, para los sistemas educativos, lograr un aprendizaje inclusivo significó un desafío aún mayor en el contexto de la pandemia. Al analizar la educación inclusiva durante la pandemia en Argentina, Schwamberger (2021) sostiene que fue “luchar contra la corriente”, ya que las dinámicas de escolarización demostraron que la mayoría de estudiantes con discapacidad vieron interrumpida su continuidad pedagógica. Entonces, según Schwal (2023), “el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad dependió exclusivamente de aquello que escuelas y docentes garantizaron por sus propios medios, siendo fundamental la originalidad del personal docente para afrontar las situaciones adversas que se les presentaron” (p. 344). Por tal motivo, fueron fundamentales el compromiso, la capacitación y el trabajo en equipo para poder lograr la inclusión en condiciones adversas durante los dos primeros años de la pandemia por Covid-19. El personal docente, tuvo que afrontar diferentes problemáticas

propias de la educación remota, como la falta de recursos tecnológicos, que dificultaron gravemente el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado (Rujas; Feito, 2021). Además debieron reformular las herramientas didácticas a través de la virtualidad para favorecer el aprendizaje, así como extender su jornada de trabajo y soportar una gran carga para poder continuar con la educación en forma remota.

2.6.4 Impacto en el bienestar psicológico y emocional.

Siguiendo el informe de CEPAL/UNESCO (2020) las medidas de confinamiento significaron, para gran parte de la población, vivir en condiciones de hacinamiento por un período prolongado, lo que tiene graves implicancias para la salud mental de la población y en el aumento de la exposición a situaciones de violencia hacia niños, niñas y adolescentes. De acuerdo con este informe, el 51,2% de niñas, niños y adolescentes que viven en zonas urbanas en América Latina reside en hogares con algún tipo de precariedad habitacional. Esta investigación ha demostrado la importante relación que existe entre las privaciones en el contexto habitacional y la vulneración de otros derechos de la infancia. El hacinamiento impide contar con un espacio adecuado para estudiar y descansar, lo que repercute en el desarrollo cognitivo en la infancia y las trayectorias laborales y de bienestar en la adultez, a la vez que favorecen una mayor propensión a situaciones de abuso (CEPAL/UNICEF, 2020). Las condiciones de hacinamiento pueden verse agravadas en hogares con personas con discapacidad y más aún, si estas son personas con multi impedimentos. Según la Encuesta de cómo afecta el ASPO a los hogares con discapacidad de Unicef (2020), un 47% declaró que se encuentra en un hogar con personas con discapacidad y tomando el registro del Anuario Estadístico de ANDIS (2017), si observamos la distribución por tipo de discapacidad de las personas que asistieron o asisten a establecimientos de Educación Especial, la proporción se mantiene igual que anteriores años: el 44% de quienes pasaron por esta modalidad tienen discapacidad mental y en segundo lugar se ubican quienes poseen discapacidad múltiple con un 20%.

Frente a este tipo de situaciones de emergencia o vulneración de derechos en la infancia, “las escuelas son un lugar fundamental para el apoyo emocional, el monitoreo de riesgos, la continuidad de los aprendizajes y el apoyo social y material para las y los estudiantes y sus familias” (CEPAL-UNESCO, 2020, p.14). Lo cual, presenta un desafío para las comunidades educativas mantener el bienestar psicológico, social y emocional en los estudiantes, familias, docentes. En esta línea, se plantea que, la comunidad educativa necesita desarrollar habilidades

vitales de adaptación y resiliencia emocional; que en el marco de una crisis sociosanitaria como la del COVID-19, el aprendizaje socioemocional es una herramienta fundamental y valiosa.

Por último, es importante señalar la mirada de los niños/as y jóvenes con discapacidad ante este escenario. En la Encuesta de cómo afectó el ASPO a los hogares con discapacidad UNICEF (2020), expresaron que lo que más experimentaron en la cuarentena fue aburrimiento, que lo que más extrañaron de las actividades que no podían realizar era ver a sus amistades y familiares (32%), ir a la escuela (30%) y salir a pasear (15%).

Capítulo 3

Metodología

3.1. Tipo de estudio y la justificación de la metodología seleccionada.

A partir de los objetivos específicos propuestos, se llevará a cabo una investigación de tipo cualitativa, entendida como un tipo de investigación “...que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos” (Strauss;Corbin, 1998, p.20). Los métodos cualitativos pueden usarse para explorar áreas sustantivas sobre las cuales se conoce poco o mucho, pero se busca obtener un conocimiento nuevo (Stern, 1980). En este caso, se pretende describir y analizar, desde la experiencia y la perspectiva de lxs sujetos, la accesibilidad a la educación virtual de lxs niñxs con discapacidad múltiple; así como también, las distintas estrategias familiares desplegadas en la vida cotidiana de lxs mismos. En este sentido, se considera que la metodología escogida es la más adecuada, ya que “...la investigación cualitativa proporciona una descripción íntima de la vida social, presentando detalladamente el contexto y los significados de los acontecimientos y escenas importantes para los involucrados...” (Taylor y Bogdan, 1992, p.53).

Esta misma, le otorgará la posibilidad de ser flexible y dinámico, ya que este “...alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos....” (Mendizábal, 2007, p.2). En este sentido, los datos producidos por los diseños flexibles son de índole descriptivos. “...son la palabra de los entrevistados, ya sea habladas o escritas, y/o la conducta observable; el análisis de la información es no matemático, se intenta captar reflexivamente el significado de la acción atendiendo a la perspectiva del sujeto...” (Mendizábal, 2007, p.3).

Una de las características fundamentales de la investigación cualitativa, es que es inductiva ya que “los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 20). En cuanto al alcance de esta investigación, se considera que será de un alcance exploratorio y descriptivo. Por último, cabe mencionar, que el

universo de análisis de esta investigación, es la Escuela Fátima de Beccar, Buenos Aires, Argentina.

3.2. Unidades de análisis de la investigación.

La unidad de análisis, definida por Marradi como “el tipo de objeto el cual se busca información en una investigación” (Marradi, 2011, p.87) serán los niños y las niñas con discapacidad múltiple que asistieron a la escuela primaria de la Institución Fátima durante el año 2020. Con respecto a la unidad de observación, serán las familias de los niños y las niñas con discapacidad múltiple que asisten a dicha institución y lxs docentes de la escuela que los acompañaron durante ese periodo.

El criterio y selección de la muestra es intencional (no probabilística), donde el número es seleccionado por el investigador; intentando que las mismas sean lo más representativas posible del universo estudiado. Este carácter intencional alude a que “...la selección de los casos se basa en un criterio previamente adoptado, el cual supondrá que el investigador dispone de elementos de juicio sobre la naturaleza —o el perfil— de casos que desea estudiar...” (Ynoub, 2014, p.368). Es un procedimiento en donde no hay probabilidad de evaluar estadísticamente los resultados obtenidos. Es así, que la muestra de la investigación se establece con el fin de que existan representaciones de los actores involucrados, tanto desde las familias, como de los integrantes del Equipo Profesional de la escuela primaria de Fátima. Estos actores, fueron seleccionados a partir de la disponibilidad de lxs mismos para poder coordinar las entrevistas.

Para la investigación, se utilizaron fuentes de datos primarias, se empleó la técnica de entrevista en profundidad, ya que a través del relato de lxs sujetos, es posible conocer y analizar de una forma adecuada los objetivos que se propusieron: “Mediante la entrevista el investigador obtiene descripciones e informaciones que proveen las mismas personas que actúan en una realidad social dada (...) además estas producciones de los sujetos pueden referirse a hechos, sucesos o fenómenos ocurridos en el pasado...” (Yuni y Urbano, 2014, p. 82). En este sentido, está permite acceder a información de un contexto temporal pasado, ubicado en el año 2020. Dada esta elección, las entrevistas serán en profundidad de carácter semiestructurada, las cuales “parten de un guión (un listado tentativo de temas y preguntas) en el cual se señalan los temas relacionados con la temática del estudio” (Yuni y Urbano, 2014, p. 83). En tanto, el guión solo sirve como una guía para no perder de vista los objetivos centrales de la entrevista, pero de ninguna manera es limitante ni cerrado, pudiendo dar lugar a nuevos interrogantes que vayan surgiendo a medida que se da el diálogo entre entrevistador y entrevistadx, permitiendo que se

formulen preguntas no previstas pero pertinentes al tema. Como fuentes secundarias, forman parte de esta investigación los documentos ligados a la discapacidad, la niñez y la familia, marcos normativos, bibliografía y datos acerca de la educación especial y la educación virtual durante el periodo de pandemia. Ambas fuentes permiten conocer y contextualizar el desarrollo de la educación virtual durante el ASPO y caracterizarla en profundidad a través de lxs entrevistadxs. Cabe destacar, que debido a que la discapacidad múltiple es una discapacidad de baja incidencia, no se encuentra fácilmente bibliografía de esta que no esté ligada a definiciones médicas o guías de enseñanza para personal docente. Por lo cual, fue un proceso complejo y se hizo una especial selección de las fuentes bibliográficas.

Las personas aquí entrevistadas fueron en primera instancia contactadas junto con la trabajadora social de la institución Fátima, ya que fue un requisito de lxs directivos de la misma. Una vez aceptada la entrevista por parte de las familias y docentes, se coordinaron fechas y horarios, y también, se explicaron en detalle los objetivos y las ideas principales de la investigación. Asimismo, se les pidió el consentimiento para poder grabarlas. Si bien las propuestas de entrevistas eran dirigidas hacia ambos padres/madres o referentes afectivos o familiares, quienes fueron representantes de sus familias fueron las madres. Los nombres y cualquier dato que identifique a las personas que participaron en estas entrevistas fueron modificados para mantener su anonimato. Todas las entrevistas se realizaron a través de la plataforma Zoom. A continuación se presentan dos cuadros para facilitar la lectura:

Tabla de docentes.

Referencia	Docentes	Formación	Grupo de alumnx
D1	Abigail	Profesora de sordos e hipoacúsicos, especializada en sordoceguera y multidiscapacidad.	Alejandro, Pablo, Darían.
D2	Mauro	Profesor de educación física	Todos los grupos de la escuela

*Fuente: cuadro de elaboración propia

Tabla de Familias.

Referencia	Referente Familiar	Niñx	Edad al momento de la entrevista (2022)	Diagnóstico	Edad desde la que asiste a Fátima

E1	Ángela	Román	12	Hipoacusia bilateral profunda, trastorno del desarrollo generalizado y visión subnormal.	5
E2	Sabrina	Pablo	12	Coloboma bilateral y falla cromosómica sin síndrome asociado. Discapacidad intelectual.	12
E3	Laura	Alejandro	12	Síndrome de CHARGE, que solo afecta su visión y audición.	5
E4	Natalia	Azul	9	Hemiparesia derecha y anoxia. Retraso madurativo y cognitivo.	9
E5	Sandra	Ivan	13	Sordoceguera congénita e hipoacusia.	4
E6	Camila	Samuel	8	Sin diagnóstico. Afección en la visión y audición.	5

*Fuente: cuadro de elaboración propia.

Cabe aclarar, que si bien en este cuadro se detallan los diagnósticos de lxs niñxs, la intención no es poner énfasis en ellos ni clasificarlos de ningún modo, ya que no son motivo de análisis. Solo se nombran para poder dar contexto al lector, en cuanto a la pregunta problema de esta investigación.

3.3 El análisis de información

La idea de análisis supone una clase de transformación. Donde se comienza con una colección voluminosa de datos cualitativos y se los procesa mediante procedimientos analíticos, dando lugar a un análisis claro, comprensible, penetrante, fiable e incluso original (Gibbs, 2012). De manera que, los datos cualitativos se caracterizan por su volumen, densidad y complejidad, están esencialmente cargados de significado y muestran una gran diversidad. A través del método de la codificación, es posible crear textos en forma de resúmenes, síntesis, notas y borradores. ‘‘La codificación es el modo en que usted define de qué tratan los datos que está analizando. Implica identificar y registrar uno o más pasajes de texto u otros datos como parte de cuadros que, en cierto sentido, ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva’’ (Gibbs, 2012, p.79). A partir de la identificación de esos pasajes, se los vincula con un nombre para esas ideas, un ‘‘código’’. Por lo cual, para la sistematización y análisis de la información se implementará la codificación constante porque permite analizar lo recolectado durante todo el proceso de investigación y porque sirve para aumentar la riqueza de la descripción en su análisis y, así, asegurar que éste capta con minuciosidad lo recolectado (Gibbs, 2012).

3.4. Dimensiones de análisis.

*Variable I: Accesibilidad*⁸

Definición nominal: el vínculo que se construye entre los sujetos y los servicios.

Dimensiones y subdimensiones

1º educativa: acciones institucionales que eliminan obstáculos y barreras con estudiantes con discapacidad.

- a. Comunicación.
- b. Currícula escolar y planificación de clases.
- c. Plataformas digitales.

2º Tecnológica: Perspectiva multidimensional, no sólo en función de los recursos económicos disponibles sino también en las habilidades requeridas para el acceso a las TICS.

- a. Obtención de recursos monetarios.
- b. Obtención de recursos tecnológicos.

⁸ Ver ‘‘Anexo A: Cuadro de variables’’.

c. uso y apropiación de la tecnología.

Variable II: Estrategias familiares

Definición nominal: comportamientos, decisiones y acciones que toman lxs sujetos en el ámbito de la familia, que permiten garantizar su reproducción cotidiana. Estxs, se encuentran condicionadxs por su posición social.

Dimensiones y subdimensiones

1° Organización del cuidado: atención y satisfacción de aquellas necesidades físicas, biológicas, afectivas y emocionales.

a. Tareas de satisfacción de necesidades básicas y cuidado.

b. Tareas escolares.

c. Sujetos.

2° Procesos de Socialización y aprendizaje: Normas, valores, sistemas sociales, estereotipos; que los sujetos reproducen en la unidad familiar.

a. Expectativas

b. División de responsabilidades entre géneros.

3.5. Análisis de entrevistas.

3.5.1 Perspectiva docente: Transmitir más allá de los contenidos.

Como se ha expuesto en capítulos anteriores, el comienzo de la pandemia por el COVID-19 afectó al mundo en todas las áreas y el área de la educación no estuvo exenta. En Argentina particularmente implicó la disposición del ASPO donde el cierre de las actividades presenciales provocó que la continuidad de los aprendizajes se garantice a través de la virtualidad.

Asimismo, durante el año 2.020, en la Escuela Fátima las clases se desarrollaron de manera virtual. A través de las entrevistas realizadas a lxs docentes, Abigail⁹ y Mauro se retratarán cómo fue el desarrollo de la educación virtual en la Escuela Fátima. Abigail, fue profesora de Pablo, Alejandro y Darían (el cual, no asistió a ninguno de los encuentros virtuales). Mauro, profesor de educación física, estuvo con todos los grupos de estudiantes de la Escuela.

⁹ Ver "Anexo B: Entrevista a docente". Debido a la extensión de páginas que representan la desgrabaciones de la entrevistas, se presenta una sola a modo de representación.

Para comenzar, es importante destacar que Fátima es una institución de gestión privada, ya que en comparación con instituciones públicas, en el contexto del aislamiento se observan realidades sociales distintas entre estudiantes y profesionales.

“Las escuelas primarias ubicadas en el centro de la ciudad y aquellas de gestión privada tienen una realidad distinta (...) Estos colegios no brindan un servicio de comedor gratuito para sus alumnos y sus familias cuentan con recursos tecnológicos suficientes para poder aprender con la plataforma oficial de educación a distancia. Incluso, la mayoría de las escuelas de gestión privada ya contaban con plataformas virtuales utilizadas como una herramienta educativa más de dichas instituciones”. (Schwal, 2020, p.10)

Siguiendo a Schwal (2020) las maestras de escuelas primarias privadas no utilizaron el programa oficial “Seguimos Educando” propuesto por el gobierno, sino que confeccionaron sus propias clases con diversos recursos digitales como WhatsApp, Zoom, Youtube, Google Classroom, etc. Esto da cuenta de una mayor preparación para el dictado de clases virtuales, si se lo compara con la situación en las escuelas públicas. Esto mismo, se ve reflejado en las entrevistas hechas a lxs docentes de Fátima. Por otro lado, el autor plantea, en comparación los barrios de menores recursos económicos, se destaca la utilización de las herramientas educativas tradicionales como fotocopias o cuadernillos y en una menor medida la utilización del WhatsApp para comunicarse mediante celular con las maestras.

Fátima es una institución para personas con sordoceguera y multi impedimentos sensoriales, partiendo de esto, surge el cuestionamiento de cómo se desarrolló la educación virtual y de qué manera esta pudo ser accesible a niños/as con multidiscapacidad. A partir de la definición de accesibilidad de Cáceres et al. (2017), se pretende analizar cuáles fueron aquellas facilidades o apoyos que se brindaron desde los profesionales de la Institución, durante el aislamiento, para garantizar el acceso a la educación a lxs niñxs con discapacidad múltiple.

Actualmente las concepciones con respecto a la discapacidad han evolucionado a favor de una mirada social, que atribuye al entorno un fuerte compromiso para eliminar todo tipo de barreras. La multidiscapacidad, es una entidad única dentro del mundo de la discapacidad. El no existir carreras específicas para la multidiscapacidad y por ende, tampoco servicios educativos que se adecuen a las necesidades de esta, implica una primer barrera de acceso, que aquí no puede dejar de mencionarse.

Antes de la pandemia, como relatan los participantes de las entrevistas, las planificaciones de las clases se realizaban anualmente siguiendo la currícula y la PCP de cada alumno. Después,

cada docente, con esas bases, adaptaba el contenido a la necesidad del grupo en el momento. Abigail decía: “ (...) el diseño no se adapta. Pero para adecuar los contenidos a las capacidades y posibilidades de mis alumnos, yo hago planificación anual. Después, cada unidad se concentra en un contenido específico. Por ejemplo, un año eran las profesiones (...) ” (D1, 2022).

Mauro, en su caso, menciona “(...) Uno ya de por sí, al evaluar al chico tiene sus propios objetivos y después tienen los objetivos que plantean los padres, el proyecto institucional, etc, la currícula (...) Entonces a base de un montón de cosas, uno empieza a planificar lo suyo (...)” (D2, 2022). Esto coincide con lo que plantea Grzona (2015) en cuanto a que se las planificaciones deben tener funcionalidad para promover aprendizajes de calidad y significativos. Frente al cierre de los establecimientos educativos por la pandemia, este tipo de planificación no pudo mantenerse, “ (...) habíamos planeado todo unos talleres que íbamos a ir rotando los chicos, según la necesidades y los gustos. Se nos cayó todo, así que tuvimos que empezar a sacar de la galera (...) ” (D1, 2022). Mauro también planteaba: “(...) lo que hace referencia a la pandemia, es que yo en mi lugar de trabajo ya tengo todo armado, ¿si?. Yo tengo, en el caso que tenga que hacer circuito con escalones y rampas, yo aca ya lo tengo y en casa no lo pueden armar” (D2, 2022).

Ahora, ante la imposibilidad de seguir con lo planificado y la virtualización de la educación, Chiecher et al. (2022) hacen referencia al concepto de enseñanza remota de emergencia, “como un modo de llamar a las prácticas docentes que debieron ser instrumentadas imprevistamente por el profesorado y, en la mayoría de los casos, sin preparación para enseñar a distancia, ni elección voluntaria de hacerlo” (p.37). En este sentido, la enseñanza remota difiere considerablemente de la enseñanza que fue planificada deliberadamente para ser ofrecida virtualmente. Entonces, las autoras plantean: que lxs docentes se adaptaron a esta nueva situación. Asimismo, en Fátima se fueron desarrollando rutinas educativas transformadas, donde cobraron protagonismo los distintos medios de comunicación como Zoom, Classroom y WhatsApp para seguir manteniendo el vínculo pedagógico. Así, las tecnologías se volvieron aliadas en esta tarea, procurando que los encuentros virtuales permitieran sostener vínculos y construir nuevas formas de estar a través de las *tecno-presencias* (Grinberg, 2022):

Si el Covid llegó como shock, la escuela de un minuto a otro se vio golpeada, tocada por todos sus efectos. Por la fragilidad de la vida en sí, por la dificultad del encuentro mientras que esa fragilidad se hacía palpable en los cuadritos de las plataformas que empezaban a aparecer. La educación se hizo posible entre tecno-presencias que nos recordaron los muy diversos y desiguales sujetos que habitan las aulas. (p.23)

A partir del diálogo con lxs entrevistadxs se identificaron cuatro vías de comunicación donde se desarrollaron estas rutinas educativas transformadas y dan cuenta de quienes son lo que encarnaron estas tecno-presencias:

-Directivos-docentes: Esta vía de comunicación fue por WhatsApp y Zoom, se utilizó principalmente para comunicados de docentes hacia los directivos, para que estos, transmitan a las familias. Por otro lado, se utilizó para la realización de reuniones entre los equipos de trabajo de la institución:

(...) Utilizabamos, también por medio de la directora y la vicedirectora, la secretaria, mensajes de whatsapp pero bueno la directora la vicedirectora están con toda la escuela (...) teníamos reuniones grupales de todo el equipo con dirección, con todos los profesionales una vez cada 15 días, me parece, e íbamos alternando turno tarde-turno mañana. Y la comunicación fluida, todo el día, todo el tiempo, con la directora, la vicedirectora y el trabajo de la secretaria. Habían dividido los grupos para que una se ocupará de dos o tres grupos y no todas de todos, a mí me tocaba la directora. Yo respondía a la directora pero hubo gente que trabajó con la secretaria nada más y la directora no estaba informada de lo que pasaba (...). (D1, 2022)

-Directivos-Familias: Esta vía de comunicación fue mediante WhatsApp para comunicados como intermedio entre los docentes y las familias. Destacando la verticalidad del mismo. También participaban de los encuentros virtuales de docentes y familias:

La secretaria que era Maria, más la vicedirectora y la vice, digamos que eran como las tres cabezas que llevaban y traían la mayor parte de la información (...) por ejemplo, Maria estaba en ese momento. Ella estaba pero no sé, fue algo increíble, era como un pulpo, estaba en casi todos los zooms, por no decir en todos y llevaba y traía información de todos. Vos imagínate que armaba cinco o seis videos para los chicos, se los mandaba a ella, para que ella se los pasara a los padres. En algunos casos, yo también le mandaba algo a los padres y los padres, me respondían a mí. Pero tratamos que sea lo más vertical posible porque viste con esto del WhatsApp y todo, puede haber confusión y puede haber lío. Entonces, la idea es que pase por un directivo (...). (D2, 2022)

-Docentes-Docentes: Esta vía de comunicación, mediante WhatsApp, fue entre los mismos docentes para compartir ideas o coordinar clases. En referencia a la comunicación con sus pares, Abigail decía:

(...) y con mis compañeras todo el tiempo, todo, todo, todo, todo el tiempo jaja (...) todo el tiempo, se te ocurría una idea durante la cena y la mandabas (...) Por suerte mis

compañeras con las que trabajé, nada, super bien, congeniamos porque después de cada clase nos juntamos nosotras para ver la unidad, preparar durante todo el día, el material para el día siguiente, todo digital, tutoriales. (D1, 2022)

Mauro, por su lado, señala que en algunos casos coordinaba clases con las docentes porque al alumno le era más beneficioso:

(...) yo me iba comunicando mucho con los directivos, con Maria y después, con las maestras también (...) porque puede ser que había chicos que tal vez no funcionaban muy bien en el aula haciendo actividades con la docente y como lo mío es algo físico funcionaban mejor (...). (D2, 2022)

-Docentes- Familias: Por medio de esta vía, Zoom y Classroom, se desarrollaron las clases virtuales.

(...) usábamos zoom y classroom. Abrimos un classroom e invitamos a todas las familias, a los profesionales, a la directora de la escuela y estábamos todos (...) Tratamos que la comunicación directa con nosotras sea por classroom. También comunicamos cuando nos encontrábamos por el zoom “bueno la semana que viene vamos a necesitar...” nos veíamos todos los días. (D1, 2022)

Entonces, podemos dar cuenta de la importancia que tuvo la tecnología en este periodo, ya que fue el principal medio utilizado que posibilitó el encuentro entre la escuela y las familias, entendiendo que no solo fue un medio para la comunicación sino también posibilitó la continuidad del vínculo pedagógico. Para Vassiliades (2022) las plataformas digitales que más se utilizaron en el ASPO fueron las que pudieron imitar algo de la lógica escolar de la clase, “...Las pantallas que muestran a docentes y estudiantes, con la posibilidad de interactuar simultáneamente a través del audio y la visualidad, fueron una de las opciones más utilizadas (...) Asimismo, fue un lugar de multiplicación de desigualdades previamente existentes...” (p. 12). En este sentido, también es importante señalar las dificultades de acceso al uso de las tecnologías así como el acceso mismo al recurso. Mauro, para sus clases también utilizó Zoom y menciona las complicaciones que tuvo:

Yo usaba zoom, para mí fue lo más cómodo. Lo que no me fue cómodo, es el celular, yo ahora estoy desde el celu porque también al estar en mi casa yo tenía una sola computadora. Por lo que los chicos, también con dos plataformas diferentes, los dos conectados todo el día. Mi señora también es docente, así que toda la mañana tenía que conectarse también. Así que bueno, fue un tema porque teníamos una sola compu, qué la repartieron entre los chicos y los celulares, qué mi nene no tenía. Tuvimos que

comprarle uno (...) De golpe no había tanta tecnología en casa a disposición para hacerlo fácil. (D2, 2022)

La última oración de este relato es representativa del periodo de aislamiento, ese “de golpe” hace referencia al repentino cambio en que nos vimos inmersos debido a la pandemia. La cual mostró con más crudeza, las desigualdades sociales, económicas y educativas que caracterizan a la sociedad argentina y que se vieron profundizadas generando contextos desiguales tanto para estudiantes como para docentes (Elisondo, 2021). Esto provoca que el vínculo pedagógico sea más difícil de sostener. En el caso de Mauro, si bien señala que tuvo dificultades, las pudo eludir y tuvo la capacidad económica para poder seguir accediendo a los recursos tecnológicos. En referencia a lxs alumnxs que no pudieron conectarse a las clases, él señala que “...fue por falta de recursos...” (D2, 2022). Por su lado, Abigail ante la inasistencia de su alumno, refirió que se le brindaron todas las herramientas, facilidades o apoyos que estuvieron a su alcance para que pueda acceder a las clases:

Pero, por ejemplo, mi otro alumno Darían, nunca tuve un zoom con Darían. Yo le mandaba la información, después en la semana, sobre todo lo trabajado. Le hacía un resumen, se lo mandaba por WhatsApp y tampoco tenía devoluciones (...) la verdad que al principio dijeron “no, no sabemos usar”. Nosotros les hicimos un tutorial para que sepan cómo usar, para que sepan conectar el sonido, que nadie sabía nada. Bueno, tampoco aparecieron y bueno, fue casi una decisión familiar. Anda a saber, desde la escuela se le dieron todas las herramientas, se cambió los horarios, no iban a los profesionales porque educación física y Teo tienen horarios específicos, tampoco... (D1, 2022)

Kaplan (2021) advierte la necesidad de que la escuela se constituya en un soporte emocional y funcione como refugio para las infancias y juventudes, habilitando la posibilidad de constitución del lazo social en tiempos atravesados por el sufrimiento social como lo fue la pandemia. Frente a esta experiencia de trauma social, como se refiere la autora a la pandemia, lxs docentes de Fátima no pudieron seguir con lo que habían planificado para el 2020. Entonces, se comienza a distinguir como la implicancia afectiva fue ganando terreno, entre el contenido pedagógico y la importancia de la contención: “fue muy duro para todos y así como yo necesitaba que la escuela me contuviera, yo tenía que contener a mis alumnos y a sus familias, que también están pasando lo mismo” (D1, 2022).

Al mismo tiempo, otro componente que se puede identificar en los relatos de lxs entrevistadxs, es la creatividad, entendiendo que esta, “...se vincula con la posibilidad de generar ideas y productos originales e innovadores que generen rupturas en los estándares y en las formas

rutinarias de actuación” (Elisondo, 2015, p.4). El relato de Abigail señala estas prácticas creativas de enseñanza en este contexto y la importancia de la participación de las familias en las mismas:

(...) sí, eso, la creatividad fue...me dormía pensando en la clase, me despertaba a las 6:30 a preparar las clases pero bueno, la familia. Era la familia, era lo único que importaba, que la familia estuviera porque la mamá, si la mamá no se despertaba y prendía la computadora por más de que yo hiciera lo que hiciera, no llegaba del otro lado. La familia, la verdad que la familia. Fueron familias excepcionales en la pandemia, lo dieron todo, había fiesta de disfraces y vos veías a todos los chicos disfrazados y la música y todo... (D1, 2022)

Elisondo (2021), propone pensar en la metáfora de la práctica educativa como trencadís para poder reflejar el trabajo creativo que lxs docentes realizaron durante la pandemia. Es decir, lxs docentes con gran esfuerzo durante la pandemia -un contexto desigual e incierto- fueron modificando sus prácticas pedagógicas y generando nuevas estrategias de enseñanza de manera “artesanal” a partir de las posibilidades de sus alumnxs. Por ejemplo, Mauro menciona cómo empezó a pensar sus clases de educación física a partir de la situación de cada alumno y de sus recursos, ya que lógicamente no todos contaban con los elementos que se tenían en el aula (ej. rampas):

(...) lo primero que hice fue una entrevista con los padres, que si bien a muchos ya los conocía, a algunos no. Entonces, la idea fue ver qué es lo que tenía en casa, ¿si? Viendo lo que yo había trabajado el año anterior con los chicos porque eso es lo que generalmente sucede (...) Entonces, de lo que yo tenía planificado del año anterior con cada chico dije: “bueno, a ver con el estoy haciendo tal cosa” hago una entrevista con los padres y pongo las pautas de los elementos que ellos tenían (...). (D2, 2022, p. 77)

Siguiendo esta metáfora de trencadís, de cómo las propuestas educativas se vuelven únicas e innovadoras, no puede dejar de pensarse en lo inédito de esta situación. En este sentido, el cuestionamiento que se plantea es cómo se adaptó la educación virtual para las personas con discapacidad múltiple. Es decir, “transmitir” es una palabra importante a la hora de hablar sobre la tecnología y virtualidad pero si a eso también le sumamos discapacidad múltiple, esta palabra se vuelve fundamental. Se vuelve vital como transmitir a una persona con discapacidad que tiene como base un trastorno en la comunicación, cómo transmitir a través de una pantalla. Asimismo, como plantea (Schwal, 2023) el acceso al derecho a la educación de lxs estudiantes con discapacidad, dependió completamente de lo que las escuelas y docentes pudieron

proporcionar con recursos propios y sus capacidades. Es decir, este derecho quedó determinado por la iniciativa y el esfuerzo individual de docentes e instituciones.

(...) es muy difícil poder transmitir una idea a una persona con discapacidad in situ, imagínatela virtual. Que tengas que atravesar la pantalla y que tenga que llegar del otro lado. Era muy difícil, muy difícil, nosotros teníamos una rutina, un programita, un power point que íbamos poniendo el día, con los pictogramas, las señas, trabajamos mucho con los videos de lengua de señas, los sonidos pero llega un momento qué decís ‘¿y ahora qué hacemos?’’. No, no había... encima como vos decís no había mucha especialización, no hay mucho material, nos íbamos encontrando con crear cosas sobre la marcha, que nos vino bárbaro porque la verdad qué nos vino bárbaro. Fue un sacudón, como a ver, tenemos que hacer esto. (D1, 2022)

Otro punto, que es esencial y resaltan lxs entrevistadxs, es que la dimensión familiar resulta constitutiva del trabajo de lxs docentes. Resaltan la importancia de la presencia de la familia para acompañar a lxs alumnxs. Se piensa a los referentes familiares como las figuras mediadoras (Roche, Cantamutto y Eterovich, 2023) fundamentales para el acceso y desarrollo de las clases virtuales, en cuanto el docente debía transmitirle al referente familiar y este a su hijx, ‘... le tenía que transmitir al padre para que el padre trabaje con el chico y tuve casos en los que por ahí no había buena comunicación entre el hijo y los padres y ahí es donde se me dificultaba la actividad ...’ (D2, 2022). Se puede ver en el relato de Mauro que destaca que la comunicación entre la figura mediadora (referentes familiares) y el/la alumno/a fue fundamental para mantener la asistencia y garantizar la educación virtual:

(...) el caso de un chico que se conectó una vez y claro, ahí es donde fallaba la comunicación. Los padres no saben lengua de señas, el chico también tiene poca lengua de señas, entonces, el chico se daba vuelta, no me miraba a mí y los padres al no saber señas, entonces eso...se conectaron una, dos veces y después, ya está. O sea, yo lo que trataba de hacer era, mandaba algún video con actividades, ¿sí? Con un circuito, no sé, por ejemplo, ese chico podía hacer abdominales, sentadillas, pectorales, que acá lo hacemos pero allá no lo hacía con los papás. (...)Yo tenía un nene que acá ese año iba a intentar hacer abdominales con él porque había probado el año anterior acostándome al lado, tratando de que el chico suba y baja conmigo y es un chico el cual pellizca, te tira manotazos. Entonces, era más difícil y con la madre terminó, terminamos haciendo tres vueltas completas con abdominales, pectorales, sentadillas y eso lo logró la mamá, y yo acá no lo hubiese logrado. Entonces, eso también vale mucho y eso se lo dije a la madre,

si él hubiese estado acá no hubiese avanzado cómo avanzó con vos en tu casa... (D2, 2022)

Otro elemento que también se señala, con relación a las figuras mediadoras, es la coordinación de las clases con lxs docentes. Ya que la pandemia significó un reordenamiento en la vida cotidiana de lxs sujetxs y un reordenamiento en la trama de la organización escolar (Roche, Cantamutto y Eterovich, 2023) la disposición de los horarios de las clases, entre docentes y referentes familiares, quedaron sujetas a las nuevas rutinas establecidas en la pandemia:

-(...) me pasaba un caso que los padres trabajaban en escuelas y podían recién a las 6 de la tarde y yo en la escuela estoy hasta las 16:00. Entonces por ahí, la reunión que hacíamos con esos papás eran las 6 de la tarde, es como poner buena voluntad de ambos lados, ¿sí? Yo también, mis clases que también pasaron a ser virtuales las podía llegar a acomodar. Entonces, bueno, era poner un poquito cada uno y tratar, porque la idea era que el chico se mueva. Si yo me ponía en decir: “no, yo estoy hasta las 16:00” ese chico se queda sin actividad. Entonces sí, sí bien esto para mí es un trabajo también uno es consciente de que ese chico se tiene que mover porque si no se mueve (...) Porque el zoom, dura 40 minutos y había grupos que yo los podía juntar, eso también fue un tema porque vos imagínate que 17 horas por semana y son 40 chicos o más y yo no podía hacer 40 zooms (...) Pero sí, siempre se laburo más y más cantidad de horas... (D2, 2022)

A partir de la coordinación de los grupos de alumnxs y la coordinación con los referentes familiares, comienza a manifestarse que en estas nuevas rutinas, el horario de clases presenciales no es el mismo que el horario en el que se desarrolló la virtualidad. En el relato del entrevistado, el mismo señala que ha trabajado más cantidad de horas de las estipuladas. Él señala que la “buena voluntad de ambos lados” posibilitó el acceder a las clases.

En este marco, no se puede dejar de mencionar la importancia de la capacitación docente en el uso de las tecnologías y frente a este escenario, ya que lxs docentes se enfrentaron a esta reconfiguración en su trabajo (Gluz et al., 2021). Dussel (2020) plantea la necesidad de formar a lxs docentes en aspectos como la distribución del tiempo, el conocimiento de las herramientas digitales, el diseño instruccional en las plataformas en línea, las formas de evaluación y la creación de contenidos, entre otros: “...Habría que aprovechar estas condiciones excepcionales para poner en la agenda, una vez más, la necesidad de formación pedagógica de lxs docentes...” (p.22). En este sentido, lxs entrevistadxs refirieron que no recibieron capacitación en esta materia, que fueron aprendiendo solos por medio de tutoriales. Así, lo cuenta Abigail:

...Sí. Zoom, sí. Meet no y Classroom no. No, no las habías usado, de hecho tuve que buscar tutoriales para entrar a Classroom y todo. Tuve que “aggiornarme” un poquito

pero el zoom sí lo conozco (...) fui yo sola aprendiendo sobre la marcha, y preguntando, todos íbamos aprendiendo: “pero viste ese botoncito, te permite compartir la clase”... No, no hubo capacitación institucional sobre eso. (D1, 2022, p. 72)

Como vimos a lo largo de este apartado, debido a la pandemia por el Covid-19, Fátima debió volcarse a desarrollar la educación de manera virtual ante la imposibilidad de asistir de manera presencial. En este sentido, se pretendió analizar el desarrollo de la enseñanza virtual desde la mirada docente y pensando a esta, desde el concepto de accesibilidad. Tratando de poner en evidencia que elementos fueron fundamentales para el desarrollo de las clases virtuales. En los próximos apartados, se pretende exponer la accesibilidad desde la perspectiva familiar.

3.5.2 Acceso, uso y apropiación de las Tecnologías de la información y la comunicación (Tics) por parte de las familias¹⁰.

En este apartado, se pretende explorar la accesibilidad de los recursos tecnológicos de las familias entrevistadas, dado que estos fueron fundamentales para acceder a la educación virtual de lxs niñxs con discapacidad múltiple. Como se viene desarrollando en capítulos anteriores, es en el contexto del ASPO, que se da el cierre de los establecimientos escolares y la alternativa posible para continuar con el vínculo pedagógico, fue la digitalización de la educación. En este sentido, la distribución y acceso a las tecnologías e información digital no es homogénea o equitativa. La brecha digital es compleja y no solo se define a partir de la disponibilidad o no de las tecnologías digitales, sino que está relacionada con otros aspectos políticos, económicos, sociales, entre otros. En este sentido, Martínez Lopez (2020) plantea que la brecha digital impide acceder plenamente y en igualdad de condiciones a una educación de calidad. Aquí, para observar la accesibilidad a la tecnología por parte de las familias, se toman los aportes de Soto (2022) que analiza la brecha digital en tres conceptos claves íntimamente relacionados: el *acceso, uso y apropiación* de las tecnologías.

Para comenzar con el primer punto, el *acceso* a las TICs, es imprescindible mencionar el aspecto económico, ya que este permite el equipamiento y la conexión física de los dispositivos. Por ende, se hace necesario saber acerca de la obtención de los recursos monetarios de las familias. Como se ha mencionado, las propuestas de entrevistas fueron dirigidas hacia ambos referentes familiares (mujeres-varones). Sin embargo, todas las entrevistas que se realizaron fueron hechas a mujeres, madres. De esta manera, se observa que aún en la actualidad, la

¹⁰ Ver “Anexo C: entrevista a referente familiar”. Debido a la extensión de las desgrabaciones de las entrevistas, se presenta una sola a modo de representación.

distribución de los puestos de trabajo profesionales y domésticos en la sociedad no responde a un reparto neutral. Es decir, estas diferencias se observan en la distribución del trabajo productivo y reproductivo, teniendo estas distintas valoraciones. El trabajo productivo es remunerado mientras que el reproductivo no lo es y es invisibilizado (Favieri y Orellano, 2023). Cuando se le preguntó a Natalia, mamá de Azul, a qué se dedicaba respondió: ‘no, a nada... madre de tiempo completo’ (E4, 2022). Ese ‘nada’ engloba la desvalorización y la invisibilización social del trabajo no remunerado que se desarrolla en el hogar, a la naturalización de este rol. En este sentido, se puede observar que la mayoría de las entrevistadas priorizó dedicarse al cuidado de sus hijxs y dejar sus trabajos, principalmente por lo que la discapacidad múltiple implicaba en la salud y en el desarrollo de la vida de lxs mismxs: ‘actualmente estoy como ama de casa (...) hasta que el nació, hasta el último día que nació, trabajé y era encargada en una panadería’ (E1, 2022). Esto también contaba Sandra, mamá de Iván, que siempre priorizó a sus hijos. Cada tanto, cuando podía, hacía ‘changas’ pero después de la pandemia no pudo realizarlas más:

Yo soy mamá. Me dediqué siempre a Iván, siempre estuve pendiente de todo en sus cosas, de él porque él va solamente a la mañana, a la tarde ya me quedo con él porque no tengo familiares. Yo soy extranjera, no tengo papá, no tengo mamá, no tengo hermanos, no tengo a nadie. Soy hija única encima y entonces acá estoy sola, solamente con el papá de los chicos y con los dos nos arreglamos. A veces, es difícil pero nos arreglamos cómo podemos y me dedico íntegramente a ellos (...) A veces, cuando se me da la oportunidad, se me presentaba la oportunidad de poder ir a ayudar a alguien, me ganaba unos pesitos. Iba, pero después de la pandemia cambió todo eso, así que bueno, ya está. (E5, 2022)

En el caso de las referentes familiares que continuaron siendo asalariadas, se observa que estas no trabajaban de forma presencial, sino que trabajaban de forma virtual/remota y de manera independiente, ya que esto les permitía mayor libertad y seguir dedicándose al cuidado de sus hijxs, como señalaba Laura, mamá de Alejandro:

Soy contadora, trabajo de forma independiente desde el 2013 más o menos (...) por una cuestión de dinámica familiar y todas las terapias que Ale necesitaba y las asistencias, mi marido y yo trabajamos los dos cumpliendo horarios y todo eso, se nos complicaba mucho. Entonces, es que decidimos que yo me largue por mi cuenta, así que trabajo desde casa. Tengo clientes y trabajo para diferentes estudios de forma remota. (E3, 2022)

Aquí el objetivo no es explayarse sobre esta cuestión, ya que se analizará en profundidad en los siguientes apartados la cuestión del cuidado, el trabajo no remunerado y la organización al interior del grupo familiar. Pero no podía dejar de mencionarse, ya que el mayor ingreso económico que reciben estas familias es por parte de los varones, padres de lxs niñxs: “...Él es el único que aporta en casa...” (E5, 2022). Ahora, aclarado esto, se piensa en cómo la pandemia influyó en la situación laboral de estos. La mayoría de las familias aquí entrevistadas, pertenecen a la clase social media. Los padres tienen empleo registrado, lo cual para las familias es fundamental, ya que a través de estos acceden a la obra social que presta el servicio para las distintas terapias que necesitan lxs niñxs, el transporte y el acceso a la Institución Fátima. Siguiendo los aportes de Bonolio, Dalle y Elbert (2022) en Argentina la pandemia tuvo diferente impacto entre los trabajadores formales e informales. Así, lo retrata Ángela mamá de Román, que su marido es conductor de colectivo y no tuvo cambios en su situación laboral:

No, no, en realidad cuando empezó esto de la pandemia, a mi marido le dieron una licencia porque soy diabética insulina dependiente, de riesgo y Román, también. Entonces, bueno, le dieron dos meses de licencia y después ya no, tuvo que volver a trabajar. En esos dos meses no le bajaron el sueldo, nada. Cobro igual, como iba a trabajar. (E1, 2022)

En el caso de otra familia, esta sí vio afectada una de sus fuentes de ingresos, ya que en el periodo del ASPO los trabajos en obras de construcción se vieron paralizados debido a que estos no se declararon “esenciales” como otros empleos. Sin embargo, esto no afectó de forma relevante, ya que contaban con otras fuentes de ingreso:

Eee... más que nada, a ver, nosotros tenemos 3 fuentes de ingresos. Una de las fuentes es mi trabajo, que no se vio afectado (...) él está en la parte de infraestructura que es la construcción de los locales y entonces al ser bancarios tampoco se vio afectado su sueldo fijo todos los meses, la única fuente de ingresos que sí vimos una disminución fue por el tema de las obras particulares porque no se pudo hacer nada. (E3, 2022)

Por otro lado, para los trabajadores informales, el ASPO sí implicó una pérdida significativa en los ingresos. En el caso de la familia de Iván, si bien su padre tenía empleo registrado, este era de medio tiempo y por miedo a contagiarse él y su familia, no pudo seguir haciendo las “changas” que realizaba habitualmente por la mañana, reduciendo así su ingreso económico:

(...) No salió a laburar porque él está a la tarde. Y a la mañana, cómo se dice, se buscaba unos pesos más por ahí y no, no pudo salir a la mañana a trabajar. Porque el miedo era tanto con toda la información que venía en ese momento, viste, si uno no, no sabía cómo reaccionar y nos poníamos a pensar y le digo “mirá, te llegas a enfermar vos, llegas acá

con el virus, nos enfermamos todos. Mirá si a Iván le pasa algo”. Entonces, ahí paró todo, se quedó y bueno, solamente iba a la tarde, a la tarde a trabajar y era todo cambiado. Porque en ese momento, era como te vuelvo a decir, como todo nuevo, miedo a contagiarse y a contagiarlo a Iván (...) más o menos desde que empezó la pandemia, decretaron el aislamiento que fue un 16 de marzo hasta más o menos noviembre, el no trabajo en las mañanas, digamos. En el garaje, también redujeron las horas de trabajo, no eran horario completo así que bueno... (E5, 2022).

En este periodo, frente a la gravedad de la crisis, el gobierno nacional potenció las transferencias monetarias directas a los hogares para mitigar los efectos de la pérdida de ingresos laborales, como el IFE. Las familias aquí entrevistadas, no entran dentro de la población destinataria de este beneficio social, ya que al recibir ingresos de un empleo registrado automáticamente quedan por fuera de este. Lo mismo ocurre con otras medidas de transferencia monetaria, como por ejemplo, la pensión no contributiva por discapacidad: “de ninguno, no aplicamos para ninguno (...) al tener un ingreso familiar en relación de dependencia no aplicamos para ningún tipo de ayuda, sea el sueldo que sea” (E3, 2022). Solo en el caso de la familia de Iván, se recibe un beneficio social por parte la Ciudad de Buenos Aires, el “Ticket Social”, el cual brinda un acompañamiento económico a familias en situación de inseguridad alimentaria para facilitarles el acceso a productos de primera necesidad¹¹: “Si, a Iván, el gobierno de la Ciudad le da una tarjeta para poder comprar comida, digamos, leche, azúcar, pan, que se yo, comida de primera necesidad si” (E5, 2022).

Entonces, se puede observar que más allá de las distintas situaciones laborales de las familias durante el ASPO, el ingreso económico en todas estuvo garantizado. Lo cual, es uno de los factores fundamentales para el *acceso* físico a las tecnologías. Es decir, contar con los recursos económicos para contar con los recursos tecnológicos.

Según lo relatado en las entrevistas, todas las familias tuvieron acceso a los distintos dispositivos: “computadora, tablet, celular” (E2, 2022). Algunxs ya contaban con estos dispositivos, “...dado a que ambos, mi marido y yo trabajamos, nuestra herramienta de trabajo es la computadora, en casa si tenemos y teníamos dispositivos para poder conectarnos, y bueno en ese sentido también no nos vimos en dificultades” (E3, 2022). Otrxs, tenían celulares pero no computadoras o tablets que puedan descargar las aplicaciones necesarias para conectarse,

¹¹ Ticket Social. Buenos Aires Ciudad.

<https://buenosaires.gob.ar/desarrollohumanoyhabitat/ciudadania-portena/ticket-social> (consultado 13/05/2024).

como Zoom, que es por donde se realizaron las clases virtuales. Por ej., en el caso de Natalia, un familiar les prestó una computadora para conectarse:

Teníamos una computadora portátil de mi suegro y teníamos la computadora de mi esposo de soltero, digamos. Tablet, la de Azul es para usar las aplicaciones para poder comunicarse y es tan vieja que no se podía instalar ni zoom...igual está, nada, esta computadora tiene más de 10 años. O sea, es vieja. Teníamos pero porque nos ayudó mi suegro. Porque había un momento en que había 3 zooms a la vez. O sea, con mi nene, por mí, por otras cosas... por médico... cualquier cosa era por zoom... (E4, 2022)

Según el relevamiento realizado por el INDEC (2020), cuando comenzó la pandemia, más del 80% de la población contaba con conectividad. Estos datos coinciden con lo dicho con las familias entrevistadas, que ya contaban con acceso a internet/wifi, ‘ya teníamos internet en casa’ (E6, 2022). Sin embargo, otrxs que contaban con el servicio de conectividad, tuvieron que ampliar el plan de internet ya que era fundamental conectarse para tener las clases virtuales y el efecto del constante uso, hizo que este también fuera un punto clave para poder acceder a ellas. Así lo relataba Sandra:

Si... tuve que poner este... el celular yo lo tenía por ej. Te digo, yo pagaba el celular en esa época 100 pesos 120, creo, no me acuerdo. Era muy poquito, muy bajito, porque como no lo uso, viste (...) Entonces, era más para llamar entre mi esposo y yo. Entonces, viendo la realidad me dice mira, si estás recargando, recargando, recargando más, te conviene ponerle 1 o 2gb más (...) Hay que poner porque le sirve a Iván y fue así, así fue que pusimos (...) lo importante era Iván, que se conecte porque para él era muy importante conectarse. El un día que no se conectaba era una locura, entonces le digo, bueno vamos viendo. Entonces encontramos una oferta. Agarramos la oferta y ahora tenemos un módem, sí. (E5, 2022)

Por el lado del *uso* de la tecnología, del contacto con las mismas, quienes ya trabajaban de manera virtual, conocían de estas. No necesitaron ayuda o capacitación para utilizarlas, ‘nos ofrecieron en el colegio, desde Fátima si necesitábamos pero le dijimos que no porque ya cuando empezamos con Fátima ya estábamos con los trabajos metidos...’ (E2, 2022, p.18). Por otro lado, lxs que no conocían ni habían usado las plataformas virtuales, tuvieron dificultades al principio, lo cual provocó que se perdieran algunas clases. Entonces, aceptaron la ayuda que se les brindó desde Fátima por parte de lxs docentes.

(...) me costó porque por ahí con zoom, no encontraba donde era el micrófono, la cámara y las primeras clases no participe porque no escuchaba, no me escuchaban a mí. Hasta

que bueno, nos dio un pequeño cursito la seño, donde nos decía que tocar y que hacer y bueno, ahí enganchamos. Pero bueno, las primeras clases las perdimos. (E1, 2022)

Otro aspecto que cabe destacar en el uso de las tecnologías, es que especialmente para lxs niñxs, debido a su discapacidad, su uso se vió dificultado. Como plantea Soto (2020) los criterios de accesibilidad y de diseño universal de las tecnologías no se implementan en estas, por lo cual, esto provoca una exclusión latente a la educación inclusiva. Estas limitaciones en el acceso se ven reflejadas en el caso de Iván que por su discapacidad auditiva, el sonido del celular no lograba escucharlo y sus padres amplificaron el sonido mediante un parlante bluetooth o en el caso de Román, que debido a su discapacidad visual, el tamaño de la pantalla chica del celular le dificultaba aún más la visión:

-Sí, un celular, mi celular. Era un poco complicado porque él no escuchaba el celular y tenía poco volumen pero si hacíamos todo lo posible para que él esté conectado porque a él le encantaba estar conectado con su maestra, le encantaba escucharla y entonces buscábamos por bluetooth, no conectábamos (...) para que se escuche más fuerte, entonces, ahí ya él escuchaba pero cuando no escuchaba se ponía nervioso, se pone odioso, así que íbamos viendo la situación como hacíamos y bueno. (E5, 2022)

-Mira, al principio costó porque Román es un chico que no se queda quieto, es hiperactivo, no tiene paciencia, quiere todo ya ya y.... Imagínate que con el tema de la visión estar frente a un teléfono chiquito, costaba mucho. Al principio costó un montón pero después ya no, es como que él empieza una rutina y se engancha. Es la rutina y no lo sacas de ahí. Después como que le gustaba, que ya sabía, se sentaba a tal hora en el sillón donde teníamos, siempre en el mismo lugar. El sillón con la mesita, ya sabía... (E1, 2022)

Por último, la *apropiación* también es un concepto clave para analizar la brecha digital, la adquisición de habilidades digitales no solo está relacionada al acceso físico de los dispositivos y a su uso, sino que inciden otros factores, como por ejemplo, la edad o las distintas trayectorias personales. Camila, mamá de Samuel, cuenta que recurrió a su sobrina adolescente para que la ayude a entender cómo utilizar estos recursos tecnológicos y con el tiempo lo hizo habitual y aprendió.

No, al principio nomás se me complicó pero después ya como qué le hicimos habitual, de todos los días, los horarios y todo, así que lo enganchamos bastante bien (...) tuve que acudir a una sobrina que ella está mucho, es adolescente tiene 17 años y saben todo. Entonces, la tuve que traerla a casa, qué me explique todo a ver cómo era porque eso de

que me decían del link, todos esos numeritos, decía ¿dónde lo pongo?, ¿cómo lo pongo? y entonces, ella me explico al principio y ya lo enganche sola. (E6, 2022)

En el caso de Natalia, ella refiere que no pudo aprender a utilizar la tecnología, por lo cual no tuvo una apropiación de las mismas y requiere constantemente ayuda de su familia:

No, no, no aprendí todo, de hecho, no se hacer una llamada por zoom, no sé invitar... siempre digo después mándame la invitación (...) de hecho ayer quería mandar algo por WhatsApp desde la computadora, un archivo de la computadora por Whatsapp web y no lo pude mandar por email y no sé... no puede ser que no pueda hacer esto. Y fue mi esposo ‘‘tic tic’’ y en dos segundos lo hizo. Pero no me explicó que hizo, así que yo estuve 49 minutos y no hubo caso y él fue en dos segundos y lo hizo (...) no, no yo siempre cero, cero tecnología...(E4, 2022)

Hasta aquí, se pretendió reflejar el acceso, uso y apropiación de las Tics por parte de los grupos familiares entrevistados, intentando observar si estos incidieron de forma significativa en el acceso a la educación virtual. En el siguiente apartado, se profundizará acerca de los procesos de socialización y aprendizaje en las familias en cuanto a la educación virtual y la distribución de tareas entre géneros, en los hogares durante el periodo del ASPO.

3.5.3. La organización familiar frente al escenario del ASPO.

Para una mejor distribución del análisis y una mayor comprensión del mismo y debido a que las respuestas dadas en las entrevistas, estaban relacionadas y eran muy similares, se presentan en este apartado el concepto de socialización y aprendizaje junto con el concepto de cuidado englobado en la organización familiar. Se diferencian ambas teorías pero se presentan vinculados a las dinámicas familiares.

Aclarado esto, para iniciar este apartado, se vuelve necesario recuperar los aportes de Mallardi (2016) que señala que en las sociedades capitalistas, las familias asumen el papel clave en la reproducción social. Este contexto representa la fase primordial de socialización, donde se desarrolla la identidad y la subjetividad de los individuos. Como se ha mencionado, cada familia en su vida cotidiana, transmite normas, valores y formas de ver la sociedad. Construyendo su propio mundo y formas de relacionarse, que les dan significado y les ayudan a entender cómo funciona y qué roles ocupa cada uno de ellos. El conocimiento cotidiano de una persona está influenciado por su posición en la sociedad y las características únicas de esa sociedad. Por lo tanto, la familia juega un papel crucial como intermediaria entre sus miembros y la sociedad, siendo vital en el proceso de socialización y aprendizaje. Por lo cual, la familia y su espacio cotidiano no está aislada de la reproducción social.

Entendiendo esto, se comenzará intentando identificar en el relato de las entrevistadas, los procesos de socialización y aprendizaje con relación a la modalidad de educación virtual que se dio en el ámbito de la vida cotidiana. Haciendo foco en las expectativas para el año lectivo de lxs niñxs con discapacidad múltiple y la organización al interior de las familias a partir del desarrollo de las clases virtuales. Las relaciones familiares constituyen el espacio propicio para la reproducción de valores y estereotipos, ya que desde el nacimiento lxs niñxs van apropiándose de aspectos que son considerados femeninos o masculinos, lo esperable para unos y otras, etc., provocando que se materialice en expectativas diferenciadas en otras actividades y espacios, como por ej. el espacio educativo (Mallardi, 2016). Si bien el autor habla acerca de la transmisión de normas y valores patriarcales, esto puede pensarse en cuanto a las expectativas educativas de madres/padres hacia sus hijxs con discapacidad múltiple, durante el periodo del ASPO. Ángela, mamá de Román, pensaba que las clases virtuales iban a resultar infructuosas para su hijo debido a su discapacidad auditiva y visual, pero resultaron siendo todo lo contrario.

Yo pensaba que iba a hacer medio al 'pepe' porque Román estaba que no, no se quería sentar, no quería enfocarse en el teléfono, en nada. Es más, él ni ve tele, nada. Así que te imaginas...yo decía "va a costar, encima estar al frente de un teléfono" y la verdad, es que costó un montón al principio, que se quede sentado. Y después ya no (...) Él no tiene...él no habla, y empezó a pegar, a pintar y le gustaba quedarse media hora sentado. Yo decía "wow" y aprendió lo que era la espera, así que bueno y después bueno, me cambio (...) Pero la verdad que si, yo pensé que no iba a servir de nada, lo que era virtual por la condición de él, pero la verdad es que si me sorprendió, que se enganchó. De lunes a lunes él estaba presente. (E1, 2022)

Lemus et al. (2023) toman los aportes de Arnot y Teichert (2023) para plantear que al interrumpirse la educación presencial, se transfirió gran parte de la responsabilidad por los logros educativos de niños/as y jóvenes a las familias. En este sentido, Laura, mamá de Alejandro, relataba que junto con su marido se propusieron que el niño no retrocediera en todas las habilidades y conocimientos adquiridos, ya que al comenzar la pandemia perdía la rutina de presencialidad en la escuela y las distintas terapias a las que asistía.

(...) Ellos notaron que hay muchos chicos que tuvieron retrocesos, pero que en Ale no se notó. Así que para nosotros fue como decir objetivo cumplido. Pero bueno, le tuvimos que poner el cuerpo papá y mamá porque porque no estaban ni las señas...físicamente quiero decir. Desde lo virtual, estaban siempre que tuvimos una consulta o decir queremos lograr esto, qué ideas nos das, qué ideas no sugerís y fue desde ahí el acompañamiento. Pero fue como una disposición y objetivo nuestro como padres y

decir, lo queremos hacer, le vamos a dedicar el tiempo, que si no lo hubiéramos hecho capaz Ale si hubiera perdido un montón de cosas. (E3, 2022)

En general, las expectativas de las familias hacia sus hijxs fue poder continuar el vínculo con la escuela, con los docentes y pares. No perder ese contacto, para que lxs niñxs no tuvieran retrocesos en las habilidades/conocimientos adquiridos. Sandra, mamá de Ivan, relataba que su meta fue justamente no perder ese contacto, esas clases, ya que estas eran muy importantes para el niño, para su estado de ánimo durante el aislamiento.

Mirá, yo de Iván lo que esperaba para el 2.020 era que él reciba todas las clases que se daban por zoom, porque él extrañaba esa situación. Él extrañaba estar en contacto con sus maestras, extrañaba estar en contacto con sus compañeros, él extrañaba porque quería ir a la escuela. Aparte a él le encanta ir a la escuela. Entonces para él quedarse en casa... después si, yo trataba todos los días de conectarme a la escuela. Nunca faltamos, nunca. Nunca faltamos. Todos los días nos conectábamos. Todos los días porque yo veía que para él, eso era muy importante (...) Entonces yo tenía... yo tenía esa meta. Para mí era una meta. De que el todos los días se conecte. Hacíamos... Había días en los que estaba medio chinchudo pero bueno cuando ya las escuchaba a las maestras es como que ya se quedaba tranquilo y como que decía... cómo que ya se quedaba tranquilo y así, viste. Entonces bien, diría que esa era mi expectativa y mi meta, que él esté bien. Que él esté tranquilo porque ya veníamos de una situación complicada pero la pandemia no empeoró, mejoró en la situación... él mejoró en su comportamiento pero tampoco empeoró la situación. Yo creo que conectándonos todos los días a las clases, llevamos muy bien la pandemia. Lo transcurrimos bien diría yo. (E5, 2022)

Con respecto a los estereotipos y roles que son socialmente aprendidos y transmitidos y reproducidos al interior de las familias, en el relato de Ángela, se refleja este modelo ideal de división social del trabajo y el rol social que le es atribuido a las mujeres. Ya que ella es quien se encarga de la mayor parte de las tareas de su hogar y se encarga de dividir el resto de las tareas a los otros miembros de la familia.

E1: en realidad, es como.... porque yo lo decido así eh (...) yo digo, esto te toca a vos, hace esto... pero después tengo que controlar, porque yo lo hago así. Entonces, es como que la que organiza todo turnos médicos, tareas, soy yo (...) si, es más cuando voy a Fátima, bah, cuando íbamos siempre el psicólogo Fabián, me decía "tenés que delegar un poco". Pero me cuesta, me cuesta delegar estoy como 'no, porque yo lo hago mejor', 'bueno, deja que lo hago yo'. Soy así (...) Pero bueno, ponele el 70 % hago yo.

E: y ¿el otro 30%?

E1: y está dividido... (E1, 2022)

Como se ha mencionado en capítulos previos, algunos estudios señalan que mujeres y niñas, antes de la pandemia, realizan tres veces más del trabajo no remunerado, mientras que la participación de los varones es mucho más baja (OIT, 2018). Las entrevistadas plantean que la distribución de tareas es equitativa, respecto a que el tiempo que ellas destinan a estas responsabilidades es el tiempo que los varones utilizan para trabajar y sostener económicamente el hogar. Entonces, el rol de los varones se le atribuye a la “colaboración” o “ayuda” con las tareas del hogar y la crianza de lxs niñxs, ya que las madres al ocuparse mayoritariamente de estas responsabilidades tienen un “mejor conocimiento” de lxs niñxs. Siguiendo a Jelin (2017) la norma y expectativa social casi universal hasta hace poco era la idea de “mujer” unida indisolublemente a la de “madre” y que estos atributos de ser “madre” eran naturales. Por otro lado, la idea de “varón” no está ligada, en ningún sentido, a la paternidad. Esto es un punto, que también aparecerá más adelante cuando se desarrolle la noción de cuidado. Natalia, mamá de Azul, relataba:

(...) bueno me habías preguntado por las tareas del hogar... mi esposo trabaja todo el día así que cuándo viene, la verdad, es que es muy colaborador llega y agarra la escoba, no toma un café, nada jaja. Se pone a barrer. No, la verdad es que hace a la par. Hace a la par. Por ahí nos pasa que con Azul cuando más tiempo está con uno menos.... Por ejemplo, cuando más tiempo está conmigo menos quiere que los demás la asistan en el baño o le preparen las cosas o es como.... Pasó cuando tenía quimio que pasamos 6 meses, conmigo, aisladas, estuvimos encerrados acá por el tema que tenía quimio. Entonces, prácticamente no compartía con el padre, llegaba de trabajar y era bebé ella. Era la cena y nada más, entonces, eso pasa con Azul que hay tareas que por más que yo quiera relegárselas de ella no había caso y como yo estaba todo el día nos entendíamos, sabía lo que tenía que hacer, qué sé yo. Entonces, había muchas cosas que por más que él quería colaborar no podía y en el caso en el que me haya sentido desbordada, que fue así, le pedí ayuda y no había problema. Él me ayudaba, igual que ahora, en ese sentido, es re compañero... (E4, 2022)

Camila, mamá de Samuel, planteaba que se sentía frustrada porque además de ser madre tuvo que aprender otros roles porque así lo requería su situación: “...y no sé, me sentí como que a veces, como frustrada porque decís yo no, no estaba preparada para ser maestra, ni terapéutica, ni kinesióloga y uno la tuvo que remar y hacerlo y vamos” (E6, 2022). Este “remar y hacerlo”

más allá de las circunstancias, marca el impulso por seguir adelante y seguir brindando bienestar a su hijo.

Ante esto, surge el cuestionamiento acerca de cómo impactan los cambios propuestos por las medidas del ASPO sobre la vida cotidiana de lxs sujetos en este período, especialmente en el cuidado. Aquí para pensar el concepto de cuidado, se toman los aportes de Tronto y Fisher (1990) acerca de la ética del cuidado. Considerándolo como el conjunto de actividades mediante las cuales actuamos para organizar nuestro mundo, de modo tal que podamos vivir en él de la mejor manera posible. Las actividades de cuidado en nuestra vida son centrales y omnipresentes. Frente a la emergencia sanitaria, se comienza a vislumbrar que por momentos el cuidado se ha vuelto problemático, abrumador, difícil e intenso. Natalia, también relataba cómo se le dificultó, poder coordinar las tareas de satisfacción de necesidades, cuidado y educación virtual, este "cuidado práctico" que implica las actividades materiales/corporales como cocinar o limpiar (Cerri y Martínez, 2012):

E4: y por ahí había veces que me acostaba a la 1 de la mañana porque tenía que cocinar, porque al otro día tenía zoom. Tenía zoom- zoom-zoom, como tenía que estar con Azul todo el tiempo, trasnochada limpiando o cocinando o preparando las cosas para el zoom del otro día, no fue algo...esa es la realidad que dicen "dormí todo el día y me desperté a cualquier hora" yo no lo pasé en la pandemia, no sé en qué mundo vivían qué hacían eso...en un momento se detuvo pero las cosas sigan pasando.

E: claro, y si... Entonces, ¿te encontraste con dificultades para llevar adelante las tareas del hogar y el cuidado?

E4: sí, sí, sí. Lo que pasa es que tampoco yo le podía decir a mi esposo "bueno, cocina para mañana" porque él se tenía que levantar temprano para trabajar. No era que no me colaborara, o sea él estuvo una semana solamente en casa... (E4, 2022)

El acompañamiento de los padres, quedó relegado a tareas de educación física, "...si, excepto la parte física que tenían educación física con Mauro, que Mauro se conectaba y le daba las indicaciones de los circuitos armados, de eso se encargaba mi marido pero después todo lo demás era yo. Soy yo..." (E3, 2022). Como se viene mencionando, las mujeres suelen describir a los varones en un rol de "ayuda", siguiendo a Passerino y Trupa (2020) esto indica que no reconocen una responsabilidad completa por el cuidado y las tareas domésticas: "...el padre tiene turnos rotativos mañana, tarde y noche, siempre hay una semana...por ejemplo, esta semana él está de tarde, la mañana te hace todo, "te ayudo, te ayudo" en la limpieza, si hay que cocinar, cocina..." (E6, 2022).

Teniendo esto en cuenta, además de las tareas domésticas, el cuidado, las clases virtuales, también debemos sumarle las distintas terapias que siguen estos niños debido a la discapacidad múltiple, que requirieron el acompañamiento de las referentes familiares. Si bien la mayoría, se dedica de tiempo completo a ser ‘‘ama de casa’’ o ‘‘madre’’, en el caso de Sabrina y Laura a estas tareas se le sumaron las responsabilidades de su trabajo, enfrentados a una doble-triple jornada de trabajo (Passerino; Trupa, 2020). En este sentido, la saturación de sistemas sanitarios y el cierre de escuelas por la crisis sanitaria produjo que las mujeres continuaron asumiendo principalmente las tareas del trabajo de cuidados (Batthyany, 2020). A razón de esto, Sabrina expresaba cómo se sintió saturada ante esta situación y todo lo que implica ser el apoyo de un niño con discapacidad:

(...) En el momento, lo lleve adelante. Si te digo eso que te dije recién, me sentí un poco saturada con el tema de Pablo porque Pablo necesita, necesito mucho apoyo, mucha atención, mucha rigurosidad en la bajada de línea, estar al lado de él tratando de que haga lo que los terapeutas decían. Entonces, llegó un momento en el que me cansé y ahí fue cuando le dije a Fer (su marido)... (E2, 2022)

El vínculo de cuidado encarna sensibilidades y emociones, ‘‘cuidado emotivo’’ (Cerri y Martínez, 2012), cuidar a un niño no es solo brindar alimentos sino que gran parte de ese cuidado implica el cuidado emocional, la contención, la escucha, el apoyo. Las entrevistadas también refieren acerca del cansancio y la sobrecarga emocional que produjo en ellas todo este periodo donde confluyen dentro del hogar, la escuela, el trabajo, la familia y la vida cotidiana:

E4: que deje de ser una persona y pasé a ser madre... uno deja de... porque uno cuando los llevo a la escuela sale a caminar y se distrae un poco, por ahí pasa por la casa de un amigo y dice "che, ¿vamos a tomar unos mates?" y te distraes un poco. Ahí no tenías opción, estábamos todos iguales, todos corriendo todos... una de las mamás amigas justo ese año se habían cambiado de colegio y tenía 10 zooms por días. Entonces, claro hay que estar detrás de los chicos, preparar todo para los zooms, que estén almorzados, que no pierdan tiempo, es un cronograma terrible, terrible, terrible...Y estábamos todos iguales, uno dejó de ser una persona y pasó a ser madre de tiempo completo. No madre cuando están los chicos, madre de tiempo completo. Las 24 horas, 24 por 7 (...) El espacio personal no existía, no existió espacio personal. Una sola vez, me acuerdo que me encerré en el cuarto a llorar sola y estaba mi esposo. O sea, ni siquiera podía hacerlo cuando ellos no estén. Cuando él no esté porque se quedaban solos. Yo tengo una casa chiquita. No tengo patio, no tengo balcón, entonces, se complicaba todo... (E4, 2022)

La crudeza de este relato, resume mucho de lo se viene planteando acerca del rol de las mujeres en la sociedad. Dejar de ser persona para ser madre. Pareciera ser que persona y madre son dos conceptos separados e incompatibles. No se puede ser persona siendo madre. Para Natalia, ser madre es un trabajo que nunca termina, las 24 horas del día, los 7 días de la semana. Esto que ella relata, refleja el agotamiento y la angustia que vivió en ese periodo, sin tener tiempo para ella misma.

Él tiempo del cuidado en discapacidad no es el tiempo de las mujeres que cuidan: vendrá después, más adelante, ahora imposible, perder tu tiempo, no ser dueña de tu tiempo, no tener tiempo, no perder el tiempo, ganar tiempo, estar a tiempo, hacerse tiempo. Todas metáforas que atraviesan las narrativas de estas mujeres hablando de ellas a través de sus hijxs. (Angelino, 2014, p. 203)

En efecto, surge el cuestionamiento de cómo el cierre de las escuelas afectó también a lxs niñxs que reciben estos cuidados, ya que esto implicó un gran cambio en la vida cotidiana de los mismos. Al final, la pandemia también se volvió rutina. En algunos casos, esta fue fructífera, “... pensé que el año de encierro iba a ser perdido más allá de que manden la tarea, yo pensé que iba a ser perdido pero la verdad que fue productivo para nosotros” (E1, 2022). A otros, se les dificultó, como fue el caso de Pablo:

E2: la realidad es que en lo que fue para Pablo fue una dificultad, en el sentido, de que hubo que sacrificar digamos, parte de lo que era la comunicación, con esto que te digo de lo que Pablo podía dar o no y podía atender o no (...) fue una porquería digamos, pero el año avanzó y nunca dejamos de tener clases, tenía tareas, estudiaba... el tema que para Pablo y su forma, sobre todo por su dificultad visual, el tema de lo virtual, le jugaba un poco en contra pero por su dificultad. Desde lo visual, que esté así desde la computadora, no sabemos qué es exactamente lo que ve y como. Entonces, le jugaba en contra. Nada, igual no pasó nada, lo fuimos solucionando. Pero eso le jugó en contra. (E2, 2022)

Para concluir, se pretendió identificar y desarrollar como fue la organización familiar durante el periodo del ASPO en relación a la educación virtual: los procesos de socialización y aprendizaje, la asignación de roles en las familias y las tareas de cuidado. Entendiendo, que la situación de aislamiento impactó en las dinámicas familiares y por ende, en las prácticas cotidianas de las familias. Particularmente, dentro de un solo espacio, el de la domesticidad, se concentraron otros, como el de la escuela, las terapias y el trabajo. Aquí finaliza el análisis de las entrevistas, por consiguiente y último, se presentan las reflexiones finales acerca de esta investigación.

REFLEXIONES FINALES

En este trabajo de investigación final, se partió del interrogante acerca de cómo fue el acceso a la educación virtual en el espacio de la vida cotidiana. Como también, las distintas estrategias familiares desplegadas para sostener la misma, por parte de las familias de niños y niñas con discapacidad múltiple inscriptxs en la escuela de Institución Fátima durante el año 2.020, en el marco del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). Este análisis, se desarrolló a partir de las miradas de los docentes y referentes familiares que participaron de ese ciclo lectivo. Se abordó la accesibilidad a la educación virtual y la educación especial, las acciones institucionales por parte de lxs docentes que realizaron para llevarlas adelante durante el ASPO. También se exploraron aquellas estrategias familiares propias de la organización familiar que hicieron posible la continuidad del vínculo pedagógico y permitieron garantizar el derecho a la educación de lxs niñxs con discapacidad múltiple en dicho contexto.

El ASPO decretado en marzo de 2.020 por el Poder Ejecutivo de nuestro país como la principal medida de protección ante el avance de la pandemia de COVID-19, fue una experiencia inédita por todo lo que implicó. Ha impuesto una forma diferente de vinculación y vivencia de la vida cotidiana. Ante la necesaria virtualización, se observó como la labor docente y la escuela vuelven a ser reconocidas y valoradas. Escuela y docentes en este periodo, se extrañan, se necesitan, son una parte constitutiva para el mantenimiento del lazo social. A lo largo de este trabajo, se evidencia que la situación de aislamiento y los distintos obstáculos/barreras en el acceso a las personas con discapacidad, se agudizan, ya existían desde antes, pero frente a este contexto el desafío es mayor. Si bien en estos últimos años, se ha avanzado en materia de inclusión, como vimos, estas no se materializan realmente o generan una “inclusión a medias” donde el Estado relega sus acciones a los esfuerzos, a la voluntad, a los recursos propios que ponen lxs docentes para sostener la educación inclusiva. Por otro lado, también es importante remarcar, que los colectivos de discapacidad señalan que la discapacidad múltiple así como la sordoceguera son dos tipos de entidades únicas y que se deben reconocer como tal, para ser tratadas como tal. Sin embargo, para el Estado argentino, todavía no es así. Esto implica que haya poco o nulo conocimiento sobre estas, mínimas teorizaciones argentinas y no hayan carreras específicas para la misma.

Retomando el primer objetivo, en la virtualidad, la accesibilidad a la educación estuvo garantizada por los profesionales que repensaron y buscaron nuevas formas de transmitir los contenidos, a niñxs que necesitan de manera indispensable el contacto con el otrx y el acompañamiento. Estuvo garantizada por docentes que usaron su creatividad y compromiso,

para llevar adelante esta nueva modalidad fuera del espacio educativo físico de la escuela. Estxs docentes necesitaron aprender las nuevas estrategias tecnológicas para poder realizar las actividades y buscar nuevas formas de llevarlas adelante con los recursos que contaban las familias. Incluso continuando con ellas fuera del horario establecido. Establecieron redes de contacto entre los distintos actores institucionales y las familias. Fueron el esfuerzo y la buena voluntad de lxs docentes que permitieron que se garantice el acceso a la educación. Ellxs se adaptaron y contuvieron. Fue la presencia virtual. El estar presente por un cuadradito en una pantalla. Esa presencia virtual garantizó la continuidad escolar. Lxs docentes señalan que también fue fundamental la presencia de las familias.

Es aquí, que interesa ver cómo se transitó la educación virtual por parte de las familias que se encontraban del otro lado de la pantalla. En el segundo objetivo de investigación, se propuso explorar la accesibilidad a los recursos tecnológicos por parte de los mismos. Frente al escenario de la pandemia mundial y la crisis sanitaria en nuestro país, las desigualdades económicas y sociales aumentaron. Así como también, se expuso mediante el concepto de brecha digital que hay sectores sociales que acceden a las tecnologías como otros tantos que no. Sin embargo, en la mayoría de las familias que se entrevistaron, se observa que no hubo grandes dificultades para su acceso. Ya que al contar con trabajo registrado, esto posibilitó el recurso monetario para contar con el recurso tecnológico. Así mismo, esta condición de asalariado, hizo que los grupos familiares quedarán por fuera de las políticas de transferencia monetaria como el IFE o no reciban la pensión por discapacidad, a excepción de un solo caso que recibía el "Ticket Social". El recurso monetario, posibilitó también contar con conexión a internet. En cuanto al uso y apropiación de las tecnologías, se observó que no existieron grandes dificultades y que si las hubo, se fueron solucionando con ayuda familiar. No obstante, se advierte que los dispositivos tecnológicos no cuentan con los diseños universales para hacerlos accesibles a lxs niñxs que tienen discapacidad visual y auditiva. Entonces, frente a esta barreras, las referentes familiares fueron las que buscaron "solucionarlas" amplificando sonidos o pantallas.

Estas madres, como se ha señalado en el análisis, con el nacimiento de sus hijxs y todo lo que implicaba la discapacidad múltiple en ellxs, dejaron de trabajar fuera de casa y/o comenzaron a hacer trabajo remoto, para estar más presentes en sus casas y poder dedicarles más tiempo a estxs. Por lo cual, surge el cuestionamiento acerca de cómo impactó la pandemia en los grupos familiares, porque las dinámicas familiares cambiaron. No hubo que salir de casa para tener clases, ni para trabajar, ni para ir al médico, etc. En el hogar confluyeron todas las esferas de la vida. En este sentido, el interrogante es, cambiaron las dinámicas familiares pero ¿cambiaron los roles, estereotipos, expectativas sobre esos miembros de las familias que llevaron adelante

estas dinámicas? El estudio da cuenta que no es el caso, que por el contrario se reforzaron. Esto viene de la mano de los resultados obtenidos del tercer objetivo de la investigación, donde se intentó identificar en el relato de las entrevistadas, los procesos de socialización y aprendizaje en la familia en relación a la nueva modalidad de educación virtual. En cuanto a las expectativas educativas de lxs niñxs con discapacidad múltiple en el 2.020, se muestra que la modalidad virtual al principio no parecía ser útil para lxs niñxs con discapacidad visual/auditiva pero después sorprendió que se ‘engancharan’ a las clases virtuales pese a las limitaciones físicas. Por otro lado, lo que predominó fue la necesidad de mantener contacto con la escuela, aunque sea de manera virtual y poder continuar con las clases. Ya que lxs niñxs, por su discapacidad, necesitan mantener una rutina establecida y sin cambios. Por lo cual, lxs referentes familiares se pusieron como objetivo continuar con esa rutina virtual para que sus hijxs no tuvieran retrocesos en cuanto a los conocimientos/habilidades que ya tenían adquiridas. Aquí, se vuelve a destacar la importancia del acompañamiento de las figuras mediadoras, algo que también mencionaron los docentes como de vital necesidad, esto fue clave para llevar adelante la educación virtual de estxs niñxs.

En este sentido, se distingue que las entrevistadas son las madres de esxs niñxs que asisten a Fátima, y que si bien, la propuesta de entrevista estaba dirigida hacia ambos progenitores o varones referentes de la familia, las mujeres fueron quienes se presentaron como representantes del grupo familiar. Y esto no es un hecho casual, porque fueron ellas quienes acompañaron a sus hijxs durante todo el desarrollo del 2.020 en las clases virtuales, en las tareas, en las terapias y en la vida cotidiana. Este acompañamiento y el hacerse cargo es antes de que la pandemia ocurriera, la pandemia reforzó este rol. Esto se observa con todas las entrevistadas. Entonces, se advierte que al interior de las familias, sigue persistiendo la idea de la división sexual del trabajo y a partir de ello, los diferentes roles y estereotipos que se le atribuyen a mujeres y varones socialmente. Estos configuran las relaciones que se establecen en el desarrollo de la vida cotidiana de lxs sujetos, en el ámbito de la domesticidad. Por lo cual, no es casualidad que el rol de los varones quede sujeto a la de proveedor del hogar y a la ayuda complementaria que le puede brindar a la mujer con las tareas domésticas.

Esto mismo, se ve reflejado cuando se habla del concepto de cuidado y por eso, en el análisis, se pone bajo un mismo apartado. Porque la dinámica de cuidado, también es la misma, y varones y mujeres siguen ocupando esos roles, bajo una misma organización familiar. Entonces, en el cuarto objetivo, se buscó profundizar en el cuidado dentro de las familias durante el periodo del ASPO y cómo se organizó el mismo respecto a las clases virtuales y las tareas propuestas por la Institución. Como se viene mencionando, se observó en todos los casos que

persistía el rol de madre cuidadora y que la conjunción entre cuidado-educación virtual-terapias- trabajo- trabajo doméstico, provocó una sobrecarga sobre las mujeres entrevistadas. Afrontando así, una doble y triple jornada de trabajo. Como se evidenció, el cuidado no solo implica la satisfacción de necesidades básicas o actividades materiales, sino que también implica el cuidado emocional, ser soporte del otro, estar para su escucha, su contención, su apoyo. No se puede dejar de lado las emociones, ya que estas siempre participan de los procesos sociales y se incrementan en los periodos de crisis como fue la pandemia. Frente a esto, las versiones romantizadas del rol de madre y el cuidado de los hijos, queda desacreditada frente a la angustia y saturación que relatan haber vivido las entrevistadas. Una de ellas planteó que dejó de ser persona para ser madre. Porque el mundo nunca paró y siguió. Siguieron trabajando, siguieron educando, siguieron criando, siguieron cuidando. Fueron figuras claves para el acompañamiento y acceso a la educación virtual de sus hijos. Cerrando el desarrollo del trabajo, según la mirada de las entrevistadas, la educación virtual para algunos resultó fructífera porque pudieron aprender de sus hijos y acompañarlos, conocerlos mejor, estos no tuvieron retrocesos en sus aprendizajes mientras que para otros adaptarse, fue más difícil debido a las características que se presentan en la discapacidad múltiple.

Ahora, frente al desarrollo presentado, se puede concluir que la accesibilidad a la educación de los niños con discapacidad múltiple, en el periodo del ASPO, estuvo garantizada por las distintas acciones que llevaron adelante las familias y los docentes. Al menos esto se evidencia en las entrevistas hechas a los grupos familiares. Esta investigación abre nuevos interrogantes y temas de reflexión que aquí no llegaron a abordarse en profundidad, pero que aparecieron y resulta importante señalarlas. A modo personal, me hubiese gustado recuperar más voces/miradas/sensaciones de los niños que forman parte de esta investigación y poder reflejarlas aquí. Por otro lado, no puede dejar de mencionarse a los niños y familias que no forman parte de este trabajo y que quedaron por fuera de esta modalidad educativa, ¿qué les ha impedido el acceso?, ¿de qué manera les ha impactado la pandemia? Invita a seguir pensando en la accesibilidad y en esta modalidad de educación virtual, en las instituciones, los docentes y las personas con discapacidad. Otro punto, que aquí no ha podido desarrollarse en profundidad es acerca de la necesidad de capacitación en materia de discapacidad y la sobrecarga laboral e intensificación del trabajo que la pandemia ha implicado para los docentes. Sin dudas, esto puede abrir un nuevo tema de investigación, así como también pensar en si es posible la socialización del cuidado en las comunidades, particularmente el cuidado en las personas con discapacidad. En esta misma línea, el impacto que tiene esto sobre las mujeres, las jornadas triples de trabajo y la importancia del autocuidado. Los mismos, son de interés para el trabajo

social ya que dentro de sus incumbencias se encuentra la producción de conocimientos y la profundización sobre la especificidad profesional y la teoría social. Por último, nos invita a reflexionar acerca de cómo materializar las políticas de discapacidad en una verdadera inclusión educativa y el rol que ocupa el Estado para que estas se lleven a cabo. En este sentido, se piensa en el rol del trabajo social y en su ejercicio, para acompañar y llevar adelante estos procesos, ya que la especificidad de la profesión se distingue por la defensa, reivindicación y promoción del ejercicio efectivo de los derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

Adamovsky, E. (2017). “Del igualitarismo a la meritocracia. El proyecto cultural del macrismo”. Buenos Aires, Le Monde Diplomatique, edición N° 218, Agosto 2017. Disponible en: <https://www.eldiplo.org/218-desigualdad-el-debate-ausente/del-igualitarismo-a-la-meritocracia/>

Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS). (2018). Anuario Estadístico 2018 del Registro Nacional de Discapacidad. Agencia Nacional de Discapacidad. Buenos Aires. Argentina.

Angelino, M. A. (2014). Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y discapacidad. Paraná, Argentina. Editorial Fundación La Hendija.

Ardini, C.; Herrera, M.; González Angeletti, V. ; Secco, N. (2020). “Docencia en tiempos de coronavirus: una mirada al trabajo docente y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19”. Córdoba, Argentina: Mutual Conexión. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15887?show=full>

Arnott, L. y Teichert, L. (2023). Family learning and working in lockdown: Navigating crippling fear and euphoric joy to support children’s literacy. Journal of Early Childhood Literacy.

Aspiazu, E. (2014). “Conciliación entre trabajo y responsabilidades familiares: una revisión teórica con enfoque de género”. Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas, Año N°1, pp. 177-194. DOI: <https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/88/66>

Batthyány, K. (2020). “La pandemia evidencia y potencia la crisis de los cuidados”. CLACSO. Pensar la Pandemia. Observatorio Social del Coronavirus. N° 1. Disponible en: <https://www.clacso.org/la-pandemia-evidencia-y-potencia-la-crisis-de-los-cuidados/#:~:text=La%20r%C3%A1pida%20propagaci%C3%B3n%20del%20COVID,servicios%20y%20cuidados%20para%20sobrevivir.>

Benavides Yáñez, B. E., Muñoz Morán, M. E., Sánchez Flores, C. J., & Pulla Pulla, M. R. (2021). “Impacto de la Pandemia del COVID-19 en las personas con discapacidad”. RECIAMUC, Vol. 5, N°2, pp- 111-120. DOI: [https://doi.org/10.26820/reciamuc/5.\(2\).abril.2021.111-120](https://doi.org/10.26820/reciamuc/5.(2).abril.2021.111-120)

Barbot, M. ; Fraga, S. ; Pereda, C. ; Villaverde, M. (2022). “Pandemia e intensificación del trabajo docente en la universidad pública”. De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Vol. 11, Núm. 18. DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.11186322>

Bernadette, C. (2022). “Políticas para la conectividad y el acceso a internet durante la pandemia: Impactos limitados sobre desigualdades preexistentes”. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas. Plan Fénix; Voces en el Fénix, N° 86, pp. 60-67. Disponible en: <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/politicas-para-la-conectividad-y-el-acceso-a-internet-durante-la-pandemia-impactos-limitados-sobre-desigualdades-preexistentes/>

Boniolo, P. ; Elbert, R.; Dalle, P. (2022). "El impacto desigual de la pandemia en las condiciones de trabajo: Una perspectiva de clases sociales". Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Sociología; Entramados y perspectivas; Vol. 12, N° 12, pp. 33-71. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/222029>

Borgeaud-Gaeciandía, N. (2018). "El trabajo de cuidado". Introducción. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Medifé Edita, pp. 13-30. Disponible en: <https://www.fundacionmedife.com.ar/leer/horizontes-del-cuidado/el-trabajo-de-cuidado>

Cáceres, C.; Granja, G.; Osella, N. P. y Percovich, N. M. (2017). "Derechos humanos en salud: en el camino de la implementación de la Ley Nacional de Salud Mental". 1ª ed. Lanús, ADESAM-Asociación por los Derechos en Salud Mental. Recuperado de: <https://rednacionalor.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/derechos-humanos-en-salud-en-el-camino-de-la-implementacion-de-la-lnsm.pdf>

Carballeda, A. (2010). "La Cuestión Social como cuestión nacional, una mirada genealógica". Margen. N° 51. Edición digital. Recuperado de: <http://bibliots.trabajosocial.unlp.edu.ar/meran/getDocument.pl?id=1103>

Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V. y Ollivier, A. (2021). "Educar en tiempos de pandemia. Un nuevo impulso para la transformación del sistema educativo digital en la Argentina". Buenos Aires: CIPPEC y BID. Disponible en: <https://www.cippec.org/publicacion/educar-en-tiempos-de-pandemia-un-nuevo-impulso/>

Castro Kemp, S.; Mahmud, A. (2021). "Cierre de escuelas y regreso a la escuela: opiniones de padres de niños con discapacidades en Inglaterra durante la pandemia de Covid-19". Fronteras en Educación , 6 , Artículo 666574. Recuperado en: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.666574>

Cazón, C. M.; Rosaz, A. (2013). Fátima. Por una Hija Diferente. Edición Independiente. Beccar, Buenos Aires.

Cazzaniga, S. (1997). El abordaje desde la singularidad. Facultad de Trabajo Social UNER (Universidad Nacional de Entre Ríos). Mimeo.

CEPAL. (2019). "Panorama Social de América Latina". Signatura: LC/PUB.2019/22-P/Re v.1. Santiago.

CEPAL. (2020). "América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales". Informe Especial COVID-19, N° 1. Santiago.

CEPAL/UNICEF. (2020). "La ciudad y los derechos de niñas, niños y adolescentes". Desafíos, N° 23. Santiago.

CEPAL/UNESCO. (2020). "La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19". Disponible en línea: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content>

Deafblind International. (1999). "Pautas sobre las mejores prácticas para la prestación de servicios destinados a las personas sordociegas". Recuperado de: https://www.deafblindinternational.org/?media_dl=3221

Chiecher, A. ; Moreno, J. ; Schlegel, D. (2022). "Actitudes y valoraciones de la virtualidad por docentes de ingeniería tras la pandemia". Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas; Contextos de Educación N° 32, pp.36-47. Recuperado de: <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1525/1604>

Dirección de Educación Especial. (2011). "Las necesidades educativas derivadas de la Discapacidad Múltiple y la Sordoceguera". Jornada de Capacitación Alfabetización y Discapacidad Múltiple: Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación. La Plata. Recuperado de: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/2011%20-%20Circular%20Tecnica%20Parcial%201-11%20-%20Las%20necesidades%20educativas%20derivadas%20de%20la%20discapacidad%20multiple%20y%20la%20sordoceguera.pdf>

Dussel, I. (2020). "La formación docente y los desafíos de la pandemia". Educación, Formación e Investigación, Vol. 6, N° 10, pp. 11-25. Recuperado de <https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>

Elisondo, R. (2015). "La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje". Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 15, N°3, pp. 566-588. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000300566

Elisondo, R. (2021). "Transformaciones en las prácticas educativas en contextos de COVID-19. Percepciones de un grupo de docentes argentinos". Revista Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 21, N°3, pp. 1-31. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.48180>

Expósito, C.; Marsollier, R. (2020). "Virtualidad y educación en tiempos de COVID19. Un estudio empírico en Argentina". Educación y Humanismo, Vol. 22, N°39, pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>

Faur, E. (2020) "Es un mito que los varones cuiden tanto como las mujeres". La Nación. 11 de mayo de 2020. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/eleonor-faur-es-mito-varones-cuiden-tanto-nid2363981/>

Consultado: el 5 de Junio 2024.

Favieri, F. ; Orellano, V. (2023). "Brechas de género en el mercado de trabajo en Argentina: Antes, durante y después de la pandemia por COVID-19 (2019-2021)". Universidad Nacional de Santiago del Estero. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Instituto de Estudios para el Desarrollo Social; Trabajo y Sociedad; Vol. 25, N°42, pp. 67-89. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/230586>

Fisher, B. y Tronto, J. (1990). "Toward a Feminist Theory of Caring". *Circles of Care*, E. K. Abel y M. Nelson (ed.), Albany: Suny Press, pp. 36-54.

Gherardi, N. ; Pautassi L.; Zibecchi C. (2012). "De eso no se habla: el cuidado en la agenda pública. Estudio de Opinión sobre la organización del Cuidado". Buenos Aires: Equipo Latinoamericano de Justicia y Género. ELA. Recuperado de: <https://ela.org.ar/publicaciones-documentos/de-eso-no-se-habla-el-cuidado-en-la-agenda/>

Gianna, S. (2011). "Vida cotidiana y Trabajo Social: límites y posibilidades en la construcción de estrategias de intervención profesional". La Plata. *Revista Cátedra Paralela* N° 8, pp. 48-68. DOI: <https://doi.org/10.35305/cp.vi8.123>

Gibbs, A. (2007). *El análisis de datos cualitativos en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Giglia, A. (2012). *El habitar y la cultura. Perspectivas teóricas y de investigación*. Barcelona: Anthropos.

Giglia, A. (2020). "Repensar las ciudades desde el encierro doméstico". En G.C. Delgado Ramos y D. López García (Eds.). *Las ciudades ante el COVID-19: nuevas direcciones para la investigación urbana y las políticas públicas*. Ciudad de México: Plataforma de conocimiento para la transformación urbana, pp. 294-302.

Gluz, N.; Ochoa, M. ; Cáceres, V. ; Martínez del Sel, V. ; Sisti, P. (2021). "Continuidad pedagógica en pandemia: Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad". Organización de Estados Iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación* vol. 86 núm. 1, pp. 27-42. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8614440>

Gómez Rojas, G. ; Borro, D. ; Jasín, S. (2022). "Formas de división del trabajo no remunerado en hogares urbanos argentinos: Transformaciones y persistencias a raíz de la pandemia por COVID-19". Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Sociología. *Entramados y Perspectivas*, Vol. 12, N° 12, pp. 171 - 201. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/222429/CONICET_Digital_Nro.9d32a880-7318-4e39-a176-c9f1cb1552f0_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Grinberg, S. (2022). "Lo que la pandemia nos dejó. Covid 19. Shock, educación y tecnopresencias". *Revista Institucional*. UPB, Vo. 60, N° 160, pp. 17-30. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista-institucional/article/view/7581>

Grzona, M.A. (2004). "La comunicación sin lenguaje". Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo.

Grzona, M. (2008). "Las estrategias y su relación con los modelos de enseñanza. I Congreso Metropolitano de formación Docente". Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Argentina.

Grzona, M. A. (2014). "La accesibilidad educativa en las aulas inclusivas. Una mirada didáctica". Investigación y Postgrado, Vol. 29, N° 2, pp. 137-149. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65848281007>

Grzona, M. A. (2015). "Alfabetización para los estudiantes con multidiscapacidad. El desafío de la accesibilidad". En Lectura para todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades. Asociación Española de Comprensión Lectora-AECL y Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva-CELEI, Chile.

Hernández, A. (2020). "Acceso, usos y problemas en la educación virtual: una aproximación a las experiencias de estudiantes y docentes durante la cuarentena obligatoria en Argentina". Pacha. Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global, Vol. 1, N°1, pp. 68-75. <https://doi.org/10.46652/pacha.v1i1.5>

Instituto Nacional Contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI). (2012). "Documento Temático, Discapacidad y no discriminación". Buenos Aires. Recuperado de: https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=96bf919e-2b72-446a-b325-fac6609db74c

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2013). "Encuesta sobre Trabajo No Remunerado y Uso del Tiempo". Buenos Aires.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2020). "Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH". Cuarto trimestre de 2020. Recuperado de: https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_213B13B3593A.pdf

Jacovkis, J.; Tarabini, A. (2021). "COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades". RASE, Revista de Sociología de la Educación". Vol. 14, N°1, pp. 85-102. DOI: 10.7203/RASE.14.1.18525.

Jelin, E. (2007). "La familia latinoamericana en el marco de las transformaciones globales". En Arriagada, Irma (coord). Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros. Santiago de Chile. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Jelin, E. (2010). Pan y afectos. La transformación de las familias. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Jelin, E. (2017). "Familia. Un modelo para desarmar". En "Mujeres y varones en la Argentina de hoy: Géneros en movimiento". 1° ed.- Siglo XXI Editores Argentina. Fundación OSDE. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Kaplan, C. (2021). "La implicación afectiva en tiempos de pandemia y postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades". Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación; Anales de la Educación Común VOL 2, N° 1-2, pp. 104-113. Disponible en: <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/490>

Larghi, S. (2017). "Desigualdades 2.0: un estudio cualitativo sobre los vínculos entre desigualdad social y desigualdad digital". V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina. Ensenada, Argentina. EN: En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10644/ev.10644.pdf

Lemus, M. ; Larghi, S.; Duek, C. (2023). "Escolaridad durante la pandemia en Argentina: tecnologías digitales y desigualdades en la vida cotidiana". Praxis educativa, Vol. 27, N° 3, pp. 1-19. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270308>

Marcús J.; Boy, M.; Benitez, J.; Berardo, M.; Felice, M.; Márquez, A.; Peralta, M.A.; Vazquez, D. (2020). "La vida cotidiana ante el COVID-19. Modos diferenciales de usar y valorar el espacio en el Gran Buenos Aires durante la fase 1 del ASPO, 2020". Buenos Aires. REVISTA ENSAMBLES Año 7, N° 13, pp. 96-129. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/131217/CONICET_Digital_Nro.3879fae9-2a15-4e16-8c73-c917b7b08385_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Mallardi, M. (2014). Vida cotidiana y transformaciones familiares: Implicancias para los procesos de intervención en Trabajo Social. La Plata. Ed Dynamis.

Mallardi, M. (2016). "Cotidiano y relaciones familiares: Elementos para la intervención profesional del Trabajo Social". En Gianna y Mallardi: Transformaciones familiares y trabajo social. Buenos Aires. Ed Dynamis.

Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani, J. I. (2011). Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires. Emecé Editores.

Martinez Lopez, O. (2020). "Brecha digital educativa. Cuando el territorio es importante". Sociedad e Infancias N° 4. Ediciones Complutenses, pp. 267-270. Madrid. En línea: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/69629/4564456554066>

Mendizábal, N. (2007). "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa". En estrategias de investigación cualitativa. Vasilachis Irene (coordinadora). Barcelona. Editorial Gedisa.

Ministerio de Educación de Argentina. (2020). "Informe Preliminar Encuesta a Docentes: Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19". Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enp_cp.pdf

Necchi, S.; Ripa, L.; Bastons, L.; Díaz Larrañaga, N.; Gaviglio, A.; Fernández, M. E.; Fernández, A. (2014). Personas con discapacidad: Su abordaje desde miradas convergentes. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/547>

Observatorio Argentinos por la Educación- Ziegler, S.; Volman, V. ;Braga, F. (2020). "Los cambios en la educación argentina durante la pandemia de COVID-19". Un estudio sobre la

evolución de las prácticas escolares y familiares durante el aislamiento. 1° Informe. Argentinos por la educación. Recuperado de: <https://argentinosporlaeducacion.org/informe/como-cambiaron-los-habitos-pedagogicos/>

OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2018). “El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente”. Ginebra.

Olarte Encabo, S. (2017). “Brecha digital, pobreza y exclusión social”. Temas Laborales, N° 138, pp. 285-313. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6552396>

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid. Ediciones CINCA.

Pérez, A. V. y Schewe, L. (2020). “Pospandemia, educación y (dis)capacidad, ¿salir del aislamiento?”. Sociales y Virtuales, Vol. 7, N°7. Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/pospandemia-educacion-y-dis-capacidad>

Puiggrós, A. (2020). “Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina”. En I. Dussel, P. Ferrante. y D. Pulfer (Comps.) Pensar la educación en tiempos de pandemia, pp. 33-42. Buenos Aires. UNIPE.

REDI: Red por los Derechos de las personas con Discapacidad. (2020). “Comunicado de prensa. Situación de las personas con discapacidad frente a la pandemia de Covid-19”. Disponible en: <https://redi.org.ar/wp-content/uploads/impacto-de-la-pandemia-de-covid-19-en-las-personas-con-discapacidad-que-viven-en-la-argentina.pdf>

Roche, M. ; Cantamutto, L. ; Eterovich, A. (2023). “Continuidad pedagógica en pandemia: figuras mediadoras y apropiación de herramientas digitales”. Universidad Nacional del Comahue. Pilquén Vol. 20, N°1, pp. 1-13. Recuperado de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1488>

Rujas, J.; Feito, R. (2021). “La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante”. RASE: Revista de Sociología de la Educación, Vol. 14, N°1, pp. 4-13. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273>

Sabulsky, G. (2020). “Del determinismo tecnológico al bricolaje digital. Sentidos y prácticas en tensión”. Educación, Formación e Investigación, Vol. 6, N°10, pp. 27-43. Recuperado de: <https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/09/18582-45454575783879-1-PB-1.pdf>

Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed.). México D.F. McGraw-Hill.

Schneidermann, D. (2012). “Facilitando la accesibilidad desde distintos ámbitos de intervención profesional”. En Revista digital Margen N° 66 – septiembre 2012.

Schwamberger, C. (2021). "Luchar contra la corriente: inclusión de estudiantes con discapacidad en tiempos de pandemia". Revista Conhecimento Online, vol. 3, pp. 42-68. DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v3.2668>

Schwamberger, C. ; Grinberg, S. (2022). "La inclusión desde adentro: Discapacidad, pobreza y escolaridad cotidiana. Un estudio en la región metropolitana de Buenos Aires". Universidad de Jaen. Revista de Educación Inclusiva, Vol. 15, N° 1. En línea: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/641>

Schwal, M. (2020). "Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina". Revista Andina de Educación, Vol. 4, N°1, pp. 5-10. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11336/120164>

Schwal, M. (2023). "La Educación Inclusiva durante la pandemia por COVID-19, perspectivas de docentes del nivel secundario común en Argentina". Revista Conrado, Vol. 19, N°92, pp. 342-348. Disponible en: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3087>

Sonoran University Center for Excellence in Developmental Disabilities (UCEDD). (2011). "Planificación Centrada en la Persona: Senderos para Tu Futuro". Department of Family and Community Medicine. University of Arizona.

Selwyn, N. (2004). "Reconsidering political and popular understandings of the digital divide". New Media and Society, Vol. 6, N° 3, pp. 341-362. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461444804042519>

Solitario, R.; Garbus, P.; Stolkiner, A. (2007). "Derechos, ciudadanía y participación en salud: Articulaciones con la accesibilidad simbólica a los servicios". I Congreso Internacional de Investigación, 1 al 3 de noviembre. La Plata. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12254/ev.12254.pdf

Soto, M. A. (2020). "Una aproximación a la brecha digital de las personas con discapacidad en los espacios educativos del noroeste argentino". Revista Hipertextos, Vol. 8, N°13, pp. 115-149. DOI: <https://doi.org/10.24215/23143924e012>

Stern, P. N. (1980). Grounded theory methodology: Its uses and processes. Image, pp. 20-23.

Strauss, A.; Corbin, J. (1998). Bases de la Investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia. Editorial de la Universidad de Antioquia.

Stolkiner, A. et al. (2000). "Reforma del Sector Salud y utilización de servicios de salud en familias NBI: estudio de caso. La Salud en Crisis - Un análisis desde la perspectiva de las Ciencias Sociales". En: La salud en crisis. Un análisis desde la perspectiva de las ciencias sociales, pp. 69-81. Dunken. Buenos Aires.

Skliar, C. (2020). En Elogio del Estudio. Prólogo. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Sus, C., van den Heuvel, R., Contrera, J. y Martín, R. (2018). "Mediación: recorrido en torno a los desplazamientos del concepto y su uso en el marco de un proyecto de investigación".

Actas de las II Jornada Nacional de Epistemología en Psicopedagogía y disciplinas afines. Río Negro. Recuperado de: <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/17460>

Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires. Piados.

Tronto, J. (2011). “Au-dela d’une différence de genre. Vers une théorie du care” en PAPÉRMAN, P y LAUGIÉR, S. 2011 (Coord.) Le souci des autres. Éthique et politique du care. École des Hautes Études en Sciences Sociales, París, p. 51-77.

Tronto, J. (2020). “¿Riesgo o cuidado?”. 1a ed. Fundación Medifé Edita. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Trucco, D., y Palma A. (Eds.) (2020). “Infancia y adolescencia en la era digital: Un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay”. Documentos de Proyectos. Signatura: LC/TS.2020/18. CEPAL. Disponible en línea: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45212-infancia-adolescencia-la-era-digital-un-informe-comparativo-estudios-kids-online>

UNESCO. (2005). “Orientaciones para la Inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos”. Paris.

UNICEF. (2013). “Estado mundial de la infancia 2013”. Niñas y niños con discapacidad. Nueva York., p. 29.

UNICEF. (2020). “Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana”. Informe de resultados. Buenos Aires.

UNICEF y Fundación IPNA. (2020). “¿Cómo afecta el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio a los hogares con discapacidad?”. Recuperado de: <https://cuple.com.ar/ipna/wp-content/uploads/2020/08/InformeDeResultados.pdf>

Urroz, G. (2015). “La accesibilidad como herramienta de inclusión social”. En Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: abordajes para la plena inclusión. Buenos Aires: Copidis. Recuperado de: https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2023-11/compilado_de_autores_0.pdf

Valenzuela, M.; Aparicio M.; Fernández, N.; Béliveau, V. (2020). “La ‘pandemia económica’: mujeres, trabajo y políticas sociales durante el ASPO en el gran Buenos Aires”. Serie FAMILIAS, TERRITORIOS Y COTIDIANIDADES EN TIEMPOS DE LA COVID-19. CONICET. Buenos Aires. Disponible en línea: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/211610/CONICET_Digital_Nro.c2c027f3-5d5b-4456-bfc8-ae0a697c460b_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Vassiliades, A. (2022). “Políticas educativas y pedagógicas en tiempos de pandemia en Argentina: Sobre los combates por lo escolar”. Fundação Joaquim Nabuco. Cadernos De

Ynoub, R. (2014). “El puesto de la instrumentación en la fase 2: de la operacionalización a la producción de datos” en Cuestión de Método. Aportes para una metodología crítica. Tomo 1. México. Cengage Learning.

Yuni J.; Urbano C. (2014). Técnicas para Investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de Proyectos de Investigación. Argentina. Editorial Brujas.

Marco legal

Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3. Disponible en:
<https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. ONU. 2006.

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 311/16.- Argentina.

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 366/20.- Argentina.

Decreto de Necesidad y Urgencia “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” 297/2020. - Buenos Aires, Argentina.

Decreto de Emergencia Sanitaria 310/2020. - Buenos Aires, Argentina.

Decreto “Distanciamiento social, preventivo y obligatorio” 605/2020.- Buenos Aires. Argentina.

Ley 22431. Sistema de Protección Integral de los Discapacitados. Buenos Aires. Marzo 4 de 1983.

Ley 24.901 Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a Favor de la Persona con Discapacidad. Buenos Aires. Noviembre 5 de 1997.

Ley 26.378 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Buenos Aires. Mayo 21 de 2008.

Ley 26061. Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Buenos Aires. Septiembre 28 de 2005.

Ley 27.072. Ley Federal del Trabajo Social. Buenos Aires. Diciembre 10 de 2014.

Ministerio de Educación de la Nación. Resolución 106/2020.- Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación. Resolución 108/2020.- Argentina.

Ministerio de Salud de la Nación. Resolución 627/2020.- Argentina.

ANEXO A: Cuadro de variables.

VARIABLES	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES
Accesibilidad	Educativa	Comunicación.	Interacción entre la escuela y la familia.
			Apoyo/acompañamiento de padres hacia el niño durante las clases.
			Asistencias/inasistencias por problemas de conectividad, falta de recursos, u otras situaciones.
		Curricula escolar y planificación de clases.	Cambios /adaptaciones en las planificaciones curriculares.
			Desarrollo de las clases virtuales.
		Plataformas digitales.	Capacitación/aprendizaje en el uso de plataformas digitales.
	Falta de recursos tecnológicos o materiales, conectividad, por parte de los profesionales.		
	Tecnológica	Obtención de recursos monetarios.	Situación ocupacional.
			Acceso a políticas de ayuda económica /transferencias monetarias.
		Obtención de recursos tecnológicos.	Obtención de equipos tecnológicos y gastos

			/acceso a servicios de internet.
		Uso y apropiación de las TICS	Habilidades requeridas para poder usar y apropiarse adecuadamente las TICS.
Estrategias familiares	Organización del cuidado y las tareas domésticas	Tareas de satisfacción de necesidades básicas y cuidado.	Realización de actividades del hogar y tareas de cuidado de personas dependientes.
			Coordinación con los horarios de clases y la realización de otras actividades del hogar /trabajo/ cuidado de otrxs.
		Tareas escolares.	Acompañamiento del niño /a para la realización de tareas, actividades y/o propuestas de la escuela.
		Sujetos.	Sentimientos y percepciones del niño/a y la familia, ante estas modalidades de cuidado y educación.
		Procesos de aprendizaje-socialización.	Expectativas.
	División de responsabilidades entre géneros.		Estereotipos y roles que hombres y mujeres tienen que cumplir en la familia.

Anexo B: Entrevista a docente.

REFERENCIAS:

E: entrevistadora

D1: entrevistada-docente 1.

Fecha: 26 de agosto de 2022.

Hora: 15:30 hs.

Lugar| Plataforma: Zoom.

Entrevistada: Abigail, maestra de Alejandro y Pablo.

E: hola

D1: Hola, ¿qué tal?

E: mil disculpas por la demora.

D1: no, no pasa nada. Sé cómo es esto. Si lo sabré...

E: bueno, me presento, soy Cinthia Veron. Soy estudiante de trabajo social, estoy haciendo mi tesis acerca de la educación virtual de niños/as con sordoceguera y/o discapacidad múltiple, en lo que fue el año de aislamiento, en el año 2020. Bueno, para eso estuve entrevistando a algunas familias también y bueno ahora, me toca entrevistar a algunos profesionales... no sé si me escuchas bien o me ves bien...

D1: si, si. Te escucho. No te quería interrumpir.

E: ah... porque justo a mí se me tildó la pantalla. Entonces no sabía si me escuchabas o no.

D1: dale, si, si.

E: Y bueno, el objetivo es poder recabar información acerca de cómo se desarrollaron las clases en el año, más que nada de aislamiento. Por eso, también, te voy a pedir que te situes en 2020 y más que nada, agradecerte por la entrevista. También contarte que la estoy grabando, para yo después poder desgrabarla...

D1: no hay problema.

E: la entrevista es anónima, no se va a publicar ningún nombre ni ningún tipo de dato y demás.

D1: bueno, no hay problema. Igual, si lo necesitas publicar no hay ningún problema. Mi nombre es Abigail, tengo 44 años, hace 7 años que trabajo en Fátima la institución de sordoceguera y

multidiscapacidad, ubicada en Beccar. Yo soy profesora de sordos e hipoacúsicos. Pero estoy capacitada con un curso que se da...porque NO HAY carrera de sordoceguera. No hay especialización. Pero me capacité en el museo nacional argentino en sordoceguera y multidiscapacidad. Y aprendo todos los días, la verdad es esa.

E: entiendo, yo cuando empecé con todo lo que tenía que ver la tesis y todo eso...buscaba y no. Hay muy poca información sobre la discapacidad. O sea, no hay formación específica como vos decís. Es muy poco lo que hay. Y si hay, es de España y de otros países. Acá en Argentina hay muy pocas producciones lamentablemente.

D1: imagínate que no está avalada y aceptada por el congreso, la multidiscapacidad y la sordoceguera así que partiendo desde eso, no hay nada estatal. Está Fátima y hay una escuela en Córdoba y los esfuerzos son de familias pero no, no hay nada estatal, de gestión estatal.

E: Claro.

D1: bueno, tengo mi grupo del 2020, consistía en tres alumnos de ese momento. Darian, Pablo y Thomas. No, perdón, Thomas, no. Eran solo dos alumnos porque Thomas no llegó a matricularse por todo esto, así que tenía 2 alumnos nada más Darian y Pablo. Con Federico ya hablaste con los papás de Federico, ¿Con la mamá?

E: sí, sí, ¿puede ser que también hayas estado con Alejandro?

D1: con Alejandro, claro. Si, si con gerónimo porque compartimos grupo con otras señas y algunos zooms los hacíamos de forma uno a uno. Algunos intercambiamos grupos con otros chicos y en otros hacíamos grupales todo primaria, juntábamos 5 chicos jaja. La verdad es que no había mucha participación.

E: claro, me imagino.

D1: sí, sí era difícil, encima el turno mañana. Entonces, que se despierten, que estén listos, era para las familias...se hacía como...yo por suerte, tenía la mamá de Pablo qué era impecable y todo. Pero, por ejemplo, mi otro alumno Darían nunca tuvo un zoom con David. Yo le mandaba la información, después, en la semana sobre todo trabajado. Le hacía un resumen, se lo mandaba por WhatsApp y tampoco tenía devoluciones.

E: pero, ¿por cuestiones de conexión o por otro tipo de cuestiones...?

D1: la verdad que al principio dijeron "no, no sabemos usar". Nosotros les hicimos un tutorial para que sepan cómo usar, para que sepan conectar el sonido, que nadie sabía nada. Bueno, tampoco aparecieron y bueno, fue casi una decisión familiar. Anda a saber, desde la escuela se le dieron todas las herramientas, se cambió los horarios, no iban a los profesionales porque educación física y Teo tienen horarios específicos, tampoco. Entonces, lo tomamos como una decisión familiar.

Porque la escuela, la verdad.... Primero, dijeron no sabemos usar zoom entonces los empezamos a llamar por WhatsApp y tampoco y llega un momento, en el que dejas.

E: Entonces, ¿estuviste con dos alumnos?

D1: sí, con Darían y con Pablo. Darian no apareció nunca, no lo vi en todo el año pero bueno también, compartimos espacio con otros chicos. Entonces, él estaba muy poco solo, siempre tratamos de que hubiera alguien más porque si no era como...no era enriquecedor para él.

E: claro, ¿y cómo planificaban las clases antes de la pandemia? ¿Qué elementos se tenían en cuenta a la hora de pensar en el año educativo?

D1: ¿antes de la pandemia?

E: antes de la pandemia.

D1: bueno, las planificaciones que, que yo hago... Hay muchas modalidades de planificación, hay planificaciones anuales con un eje conductor. A veces, es de medio año y a veces, se hace de todo el año y se basa en el diseño curricular, según el nivel es el diseño curricular que me fijo para ver los contenidos y objetivos y a partir de eso trato de adecuarlos. No adaptar el diseño. El diseño no se adapta. Pero adecuar los contenidos a las capacidades y posibilidades de mis alumnos, yo hago planificación anual. Después, cada unidad se concentra en un contenido específico. Por ejemplo, un año que eran las profesiones, bueno, las profesiones de la ciudad, del campo, de qué trabaja mi familia, íbamos evolucionando en eso. Los trabajos, los elementos pero bueno con la pandemia habíamos planeado todo unos talleres que íbamos a ir rotando los chicos, según las necesidades y los gustos. Se nos cayó todo así que tuvimos que empezar a sacar de la galera jaja tuvimos que...bueno, fue muy difícil pero bueno, antes de la pandemia era así: planificación anual y los chicos de Fátima tienen una planificación centrada en la persona, las PCP. No sé si las conoces, que nos sentamos las familias y todo el equipo y todo para plantear objetivos específicos para cada uno, para cada momento específico de cada uno.

E: ¿y con la pandemia eso cambió un poco o se siguieron centrando las PCP y demás?

D1: eeeh no. En realidad, lo único que podríamos hacer es cómo mantener el vínculo, no se podía como...por ejemplo, yo tenía taller de huerta, taller de carpintería y todo eso, no se pudo hacer. Quedaron solamente las actividades meramente pedagógicas por así decirlo, 100% pedagógicas.

E: ¿y cuáles fueron sus principales objetivos frente a este escenario?

D1: ¿al pandémico?

E: sí, claro.

D1: qué los chicos estuvieran contenidos, la contención de los chicos y la familia. Todos estamos pasando un momento muy difícil, yo tengo una hija, en ese momento tenía 5 años, terminando el nivel inicial, fue muy duro para todos y así como yo necesitaba que la escuela me contuviera, yo tenía que contener a mis alumnos y a sus familias, que también están pasando lo mismo. Era como que a todos, a todos nos estaba pasando lo mismo, yo sentía que teníamos

que estar como todos apretaditos, así todos, agarrandonos entre todos porque sino terminamos colapsando.

E: sí, sí fue una incertidumbre total.

D1: total y los chicos que no entendían porque no iban al colegio y cómo explicarles. Si no había nada físico qué les impidiera ir al colegio a ellos. Pablo, su mamá me contaba que él iba y agarraba las llaves del auto y se iba hasta el auto y cómo le explicas a un chico con sordoceguera qué no vamos a ir al Cole "¿y por qué?" no, no había palabras, no había nada que pudiéramos... pero bueno, pudimos volver de a poquito para reencontrarnos. Pero bueno, mi principal objetivo era eso, la contención de los chicos principalmente y de las familias por eso, por la incertidumbre básicamente.

E: y teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes necesitan del contacto del otro y una persona que los oriente, los acompañe, los guíe, ¿cómo pudiste adaptar las clases a las plataformas virtuales? ¿se te dificultó? ¿Tuviste que pensar mucho, ser creativa?

D1: sí, eso, la creatividad fue...me dormía pensando en la clase, me despertaba a las 6:30 a preparar las clases pero bueno, la familia. Era la familia, era lo único que importaba, qué la familia estuviera porque la mamá, si la mamá no se despertaba y prendía la computadora por más de que yo hiciera lo que hiciera, no llegaba del otro lado. La familia, la verdad que la familia. Fueron familias excepcionales en la pandemia, lo dieron todo, había fiesta de disfraces y vos veías a todos los chicos disfrazados y la música y todo y bueno, había otros que no aparecían. Vaya a saber porqué pero bueno, la familia, si. Las mamás específicamente eran las que más estaban.

E: ¿y cómo coordinaban las clases con las familias? ¿coordinaban un horario o vos ponías el horario o lo veían entre ambos?

D1: al principio de año tratamos de ordenar los horarios, algunos decían que no los podían despertar, así que íbamos ordenando los horarios...pero el horario era como fijo, nos juntamos todos los días, una vez al día de 45 minutos más o menos un poquito más. A veces, se nos cortaba y nos volvíamos a conectar. Pero si, horarios fijos estipulados por nosotros pero con consentimiento de la familia. Si se le superponía con otra terapia tratamos de arreglarlo pero como los encuentros eran grupales, alguien nos cambiaba algo y era como teníamos que coordinar entre varios.

E: ¿y qué medios y plataformas usaron para conectarse?

D1: usábamos zoom y el classroom. Abrimos un classroom e invitamos a todas las familias, a los profesionales, a la directora de la escuela y estábamos todos. Sigue activo el classroom, a veces subimos algo.

E: ¿y te encontraste con dificultades a la hora de llevar a cabo las clases?

D1: sí, miles. Mil. Desde que se me rompió la computadora, el día 4 de la pandemia hasta todo...es muy difícil poder transmitir una idea a una persona con discapacidad in situ,

imagínatela virtual. Que tengas que atravesar la pantalla y que tenga que llegar del otro lado. Era muy difícil, muy difícil, nosotros teníamos una rutina, un programita, un power point que íbamos poniendo el día, con los pictogramas, las señas, trabajamos mucho con los videos de lengua de señas, los sonidos pero llega un momento qué decís "¿y ahora qué hacemos?" . No, no había... encima como vos decís no había mucha especialización, no hay mucho material, nos íbamos encontrando con crear cosas sobre la marcha, que nos vino bárbaro porque la verdad qué nos vino bárbaro. Fue un sacudón, como a ver tenemos que hacer esto.

E: bueno, pero en el momento fue difícil.

D1: si, si. Fue difícil. Por suerte mis compañeras con las que trabajé, nada, super bien, congeniamos porque después de cada clase nos juntamos nosotras para ver la unidad, preparar durante todo el día, el material para el día siguiente, todo digital, tutoriales.

E: claro, si. Me imagino. ¿Y se propusieron actividades para realizar fuera del horario de clases? por ejemplo tareas, buscar tal cosa, etc.

D1: si, a veces, mandábamos actividades muy cortitas. Por ejemplo, hacer algo reciclado, un animalito, algo que sea muy chiquitito pero si hacíamos fuera de los encuentros de zoom. Hicimos de dejarles alguna actividad chiquita. Sí, eso lo hicimos.

E: ¿y cuáles fueron los medios qué utilizaron para establecer comunicación entre familia y escuela?

D1: el classroom.

E: el classroom.

E: si, si el classroom. Utilizabamos, también por medio de la directora y la vicedirectora, la secretaria, mensajes de WhatsApp pero bueno la directora y la vicedirectora están con toda la escuela. Entonces, tratamos de que la comunicación directa con nosotras sea por el classroom. También comunicábamos cosas, cuando nos encontramos por el zoom " bueno la semana que viene vamos a necesitar..." no veíamos todos los días jaja

E: en relación a años anteriores a la pandemia, ¿consideras que la comunicación con la familia fue mucho más fluida y constante o por el contrario sentís que se dio más dificultada?

D1: no, fue super más fluida. Ya te digo, nos veíamos todos los días. Además yo me veía con familias, que en la cotidianeidad no tengo registro con familias. Nosotros en Fátima tenemos un cuaderno de comunicados que va y viene de la casa, que escribimos como estuvieron y todo, y alguna familia nos contestan. La de Pablo, por ejemplo, es amorosa y bueno hay otra familia que yo no tenía ni idea. La verdad que la llegué a conocer un montón en la pandemia, mucho más fluido, mucho más descontracturado y más relajado. Nos pasaba que los chicos no querían estar delante de la computadora, apagaban en el monitor, tiraban del cable, entonces bueno, era como nos reímos un rato, estamos ahí un poco.

E: claro y además estás ahí en tu casa, es cómo dejar entrar a alguien prácticamente a tu casa ahora...

D1: sí, sí yo estaba así, si pasaba mi hija, miraba, estaba mi marido, el perro, el gato...

E: ¿y cómo pensás que pasaron, que transitaron, esta etapa las familias y los niños en este periodo?

D1: y yo pienso que se les hizo muy difícil, también lo pienso como maestra y como madre y la verdad, que pienso que se les hizo muy difícil. Pero sí, más que decirte eso no puedo porque no sé cada familia...

E: Está bien.

D1: Pero bueno hubo familias que lo dieron todo la verdad.

E: ¿y cómo se desarrolló la comunicación entre ustedes miembros del equipo profesional, los profes? ¿Cómo se desarrolló la comunicación entre ustedes?

D1: teníamos reuniones grupales de todo el equipo con dirección, con todos los profesionales una vez cada 15 días, me parece, e íbamos alternando turno tarde- turno mañana. Y la comunicación fluida, todo el día, todo el tiempo, con la directora, la vicedirectora y el trabajo de la secretaria. Habían dividido los grupos para que una se ocupará de dos o tres grupos y no todas de todos, a mí me tocaba la directora. Yo respondía a la directora pero hubo gente que trabajó con la secretaria nada más y la directora no estaba informada de lo que pasaba. Y con mis compañeras todo el tiempo, todo, todo, todo, todo el tiempo jaja

E: todo el tiempo jaja

D1: todo el tiempo, se te ocurría una idea durante la cena y la mandabas.

E: claro, tipo "podemos hacer esto, podemos hacer lo otro..."

D1: sí, sí.

E: y en cuanto al uso de la tecnología, ¿cómo te desarrollaste con las mismas? ¿Te costó adaptarte a esta nueva modalidad?

D1: no, no, se fue como muy rápido. Fue como bueno sí, hay que teclear acá, no sé que, no se que y ya está y estaba todo ahí y había que acomodar el micrófono y la cámara y ya estaba. Está todo ahí.

E: ¿y cómo te sentiste con esta nueva modalidad?

D1: lo que pasa es que la modalidad no me molestaba. Me molestaba todo lo que estaba pasando en toda la periferia, en todo el mundo literal, ¿entendés? no me molestaba verlos por la

computadora, estaba más afectada por todo lo demás no por la modalidad educativa del momento. Estaba como que nos adaptamos rápido, la verdad nos adaptamos súper rápido. Era "sí-no, bueno, ¿trabajamos hoy? No-sí. Listo". Nos adaptamos rápido. La verdad nos adaptamos súper rápido.

E: ¿conocías estas plataformas zoom meet classroom, etc? ¿Ya las habías usado antes?

D1: sí. Zoom, sí. Meet no y classroom no. No, no las habías usado, de hecho tuve que buscar tutoriales para entrar a classroom y todo. Tuve que "aggiornarme" un poquito pero el zoom sí lo conozco.

E: Y en ese sentido, ¿tuviste algún tipo de capacitación o fuiste vos sola aprendiendo sobre la marcha?

D1: fui yo sola aprendiendo sobre la marcha, y preguntando, todos íbamos aprendiendo, "no, pero viste ese botoncito, te permite compartir la clase...". No, no hubo capacitación institucional sobre eso.

E: ¿y tenías acceso a internet en tu casa o tuviste que contratar por esta nueva modalidad?

D1: no, ya tenía internet.

E: ¿servicio por módem o usabas datos móviles?

D1: tengo el router.

E: ah genial. ¿Y vos o algún conviviente tuyo de tu casa se contagió de covid en el 2020?

D1: no.

E: ok. Bueno, por último, ¿cómo definirías el año escolar del 2020? ¿Cómo lo definirías vos?

D1: lo definiría como una gran masa de esfuerzo de todos lados, de mucho esfuerzo. Vi mucha gente esforzándose mucho y eso me generaba a la vez ganas de esforzarme, como era todo como una maquinaria que te ponía así y mucha colaboración. La familia es cuando vos le decías "no llegue a tal cosa" me decían, "no importa mañana vemos", era mucha comprensión, mucha contención. Yo lo vi así, tuve mucha suerte, las familias con las que me tocó trabajar son excepcionales, entiendo que no fue para todos igual. Yo lo entiendo porque hablamos con otros compañeros de otros turnos y los trataron mal pero para mí personalmente fue contención, comprensión, apoyo y mucho para adelante porque no quedaba otra. Si enloquecíamos era peor entonces, nada darle para adelante.

E: que bien. Bueno yo no tengo más preguntas, no sé si te gustaría agregar algo más sino...

D1: no, eso... no, nada. Aclarar eso. Qué las familias con las que yo tuve que trabajar son familias muy comprometidas, con sus hijos y entonces, tanto a la de Pablo como la de Ale por

ejemplo, estaban ahí a las 9:00, se preparaban el matecito, que tomamos matecito...pero bueno, entiendo que no fue para todos, todos los papás así y que no fue para todos tan ameno y tan lineal. Fue la verdad, te juro "ah bueno, ponemos el horario". Si, nos juntamos a las 9". Fue como que no tuve contratiempo. Literalmente mi experiencia. Si hablas con otras personas, capaz te digan otras cosas jaja

E: tengo algunas entrevistas más, así que ya vamos a ver qué me dicen jaja

D1: bueno, te hago una pregunta. ¿Cómo llegaste a la sordoceguera?

E: y por las prácticas en trabajo social. Soy de acá de zona norte a una hora más o menos, de Malvinas argentinas. La verdad es que siempre me interesó la discapacidad y también bueno, yo vengo de hacer prácticas en un hogar de adultos mayores y me interesaba más la niñez. Entonces vi la oportunidad y me anoté, y estuve el año pasado en Fátima haciendo las prácticas.

D1: ay qué bueno, no te vi, ¿estuviste a la tarde?

E: si, a la tarde, estuve con Graciela.

D1: ah sí, con Grace, nos abandonó Grace. Bueno, nada queria saber porque es algo tan específico que no conozco mucha gente que lo conozca.

E: claro sí, sí me interesa y también, me interesa más que no sea un campo tan investigado, que no haya tanta escrito y entonces, me parece como bueno, desde mi carrera darle un granito de arena, darle visibilidad a esto.

D1: me encanta. Si estamos, yo no, pero están ahí luchando en el congreso con la multidiscapacidad. Están tratando de la cambiarla porque es un desastre (en referencia a un proyecto de ley), la ves y es del 90. Una cosa espantosa lo que quedó. Pero bueno, hay que ir ahí a apoyar un poco.

E: si, si totalmente. Bueno, yo te agradezco de todo corazón por tu tiempo, por tu entrevista. Por todo. Así que nada, agradecerte por eso.

D1: no, de nada. Bueno si necesitas algo más avísame. Te puedo contactar con alguien más o si te quedó alguna duda o algo así, me escribís y seguimos hablando. No hay problema.

E: dale, te agradezco

D1: bueno Cinthia, que te vaya muy bien. Muchos éxitos.

E: gracias. Nos vemos.

D1: hasta luego.

E: hasta luego.

Anexo C: Entrevista a referente familiar.

E: entrevistadora.

E2: entrevistada.

Datos de la entrevista 2

Fecha: 3 de junio de 2022

Hora: 10 hs.

Lugar| Plataforma: Zoom

Entrevistada: Sabrina mamá de Pablo.

E2: hola

E: Hola, buen día.

E2: hola ¿cómo estás?

E: bien y ¿vos?

E2: bien, por suerte. Perdón por la tardanza.

E: no pasa nada, tranquila. Me presento, soy Cinthia Veron, soy estudiante de trabajo social-uba. Hice mis prácticas pre- profesionales el año pasado en Fátima (2021), así que conozco la escuela. Hoy actualmente me encuentro realizando mi tesis, que se llama "la educación de niños y niñas con discapacidad múltiple en el año 2020" es decir, el año de la pandemia, del encierro, todo eso.

Primero, antes que nada, agradezco que hayas aceptado la entrevista, y contarte que esta entrevista va a ser grabada porque la idea es poder desgrabarla después para pasarla a papel y analizarla.

E2: me parece perfecto...

E: es anónima, no se va a publicar ningún tipo de nombre, ningún dato ni se va a difundir algo de esto. Vuelvo a repetir, es anónima, solo es para poder desgrabarla y analizarla.

E2: dale

E: Tampoco esto forma parte de una evaluación de Fátima, ni nada sino que forma parte de la investigación que hago para poder recibirme.

E2: dale.

E: el objetivo es poder conocer y profundizar acerca de la experiencia de la familia en el año 2020 con respecto a la educación. Por eso voy a pedirte que te sitúes en el año 2020 más que nada.

E2: dale, perfecto.

E: ok, para empezar... ¿cuantos años tenes y donde vivís?

E2: 51 y vivo en Caba.

E: bien, lejos de Beccar (donde se encuentra la escuela).

E2: lejos, sí.

E: ¿Cómo está conformada tu familia?

E2: nosotros somos, mi marido; el papá de Pablo, que se llama Fernando. Yo, un hermano, Tobias de 15 años, y Pablo.

E: ¿cuántos años tienen?

E2: bueno, yo 51 ya te dije. Fernando tiene, para que tengo que pensar, 47. Pablo tiene 12 y Tobias 15.

E: ok, y ¿me podrías comentar acerca de la discapacidad de Pablo?

E2: y Pablo tiene dos discapacidades diferentes. Tiene un defecto embrionario en los ojos. Es un coloboma lateral severo de ambos ojos, no tiene células especializadas en todo el ojo digamos...en todos, los dos ojos tiene un poco de células especializadas por eso ve un poco, está con lentes pero algo ve. Por otro lado, tiene una falla cromosómica sin síndrome asociado, así que no tiene diagnóstico, el cromosoma 4 tiene sus patas largas duplicadas. Así que eso le genera, una discapacidad intelectual. Tiene un retraso mental moderado a alto, tiene algunas dificultades motoras, sobre todo con la motricidad fina. Puede caminar, saltar, correr pero la motricidad fina no la tiene bien desarrollada, entonces tiene dificultades para comer, para agarrar las cosas, hay cosas que no puede llevar adelante y... ¿que más tiene? y nada más, lo visual. Lo más importante, está. Tiene un tema sensorial, asociado también a su situación general.

E: claro, entiendo.

E2: lo han tratado pero tiene un tema cognitivo y sensorial que viene de la mano de todo esto del retraso madurativo y bueno, de la caja de pandora que es su falla cromosómica, que van viendo a medida que va creciendo que es lo que va pasando.

E: claro, si y ¿desde qué año está asistiendo a Fátima?

E2: justo para el 2020 empezaba en Fátima él.

E: ah mira...

E2: había ido en febrero a hacer la integración un par de semanas y bueno, no llegó a producirse...

E: y anteriormente, en años anteriores, ¿estuvo asistiendo a otras instituciones?

E2: si, si. Él fue al CRI que se llama centro de rehabilitación integral, ya no me acuerdo. El CEI queda acá en Núñez, se especializa en motores y en autismo en general. Él estaba en la parte de autismo, en realidad, porque los motores son severos y ahí en CRI, estuvo como 3 años fácil, no me acuerdo ya. Estoy media perdida, pero creo que estuvo 3 años, salió del CRI por un tema de que los compañeros no eran como él, ninguno de los compañeros tenía uso de la palabra, sus comunicaciones eran con pictogramas, que Pablo prácticamente no usa o no se comunicaban. Entonces, ya había un problema que Pablo estaba comenzando a retroceder porque le estaba faltando esto de la comunicaciones, el dialogo, así que bueno hablamos con CRI y ellos estuvieron de acuerdo y bueno, pasamos a Fátima. Antes estuvo, desde los 3 a los 7 años, estuvo integrado en un colegio.

E: ah bueno, ahora vamos a pasar a otro bloque de preguntas que tiene que ver con los recursos monetarios... ¿vos a que te dedicas actualmente?

E2: yo hago auditorías de calidad, soy licenciada en química y trabajo por mi cuenta, facturo para un organismo de certificación.

E: ¿hace cuánto haces esto?

E2: hacerlo desde hace un montón... desde el 2006. Pasa que era efectiva en ese momento, en el 2014 más o menos deje de ser efectiva y pase a ser de la planta que factura.

E: ah, ¿y Fernando? el papá de Pablo.

E2: trabaja en tresemmé argentina, es gerente de marketing.

E: ok, y ¿notaste cambios en los ingresos en el año 2020 o alguna situación laboral que haya cambiado en el transcurso de ese tiempo?

E2: yo trabajé más, si bien fue virtual, trabajé más y Fer trabajó lo mismo.

E: y ¿vos o algún miembro de la familia son beneficiarios de algún plan socio económico por parte del estado?

E2: me encantaría, no.

E: jaja.

E2: ni hablemos de eso Cinthia, no te metas en ese tema por favor porque me enoja mucho jaja no, nada, ni tampoco recibo...

E: ¿no recibiste ife?

E2: no, nada.

E: ¿y por Pablo? ¿No recibís ninguna ayuda económica?

E2: no, tampoco recibo la otra que no me sale el nombre, que me corresponde, pero no la recibo...

E: claro, debe ser por una cuestión de que tienen trabajo registrado...

E2: claro, sí.

E: ¿vos o algún miembro de la familia durante el 2020 participaron de algún centro comunitario o algún comedor u organización social?

E2: nada.

E: ok, ahora te voy a preguntar sobre los recursos tecnológicos... bueno, dado que las clases se desarrollaron de manera virtual, ¿contaban con los recursos tecnológicos para que Pablo tuviera clases? es decir, computadora, tablet, etc.

E2: si, computadora, tablet, celular.

E: ah ok, y en cuanto al uso de la tecnología, ¿cómo te desenvolviste? ¿te costó adaptarte a esta nueva modalidad?

E2: no, al principio por ahí...que aprendimos un poco las herramientas que tenía cada modalidad, pero no, no hubo problema. La verdad que fue rápido.

E: ¿y recibieron algún tipo de capacitación o ayuda familiar con el uso de las plataformas? ¿o más bien desde la escuela para usar zoom, meet o las herramientas?

E2: no, no necesitábamos. Nos ofrecieron en el colegio, desde Fátima si necesitábamos pero le dijimos que no porque ya cuando empezamos con Fátima ya estábamos con los trabajos metidos...

E: ah claro, ya habían arrancado un poco con eso.

E2: claro, ya en los trabajos nos habíamos adelantado así que no lo necesitábamos.

E: ¿y tenías internet en tu casa? o ¿tuviste que contratar por esta nueva modalidad?

E2: no, tenía.

E: ¿usas por servicio de o por datos?

E2: uso por módem, la computadora se usa por servicio de wifi.

E: ¿qué expectativas tenías para tu familia durante el año 2020?

E2: ninguna la verdad, no tenía muchas expectativas... no, no hice expectativas y lo que pensé es que había que accionar con lo que se pudiera con lo que se fuera planteando y fuera siendo aceptado. Pero no, no le puse expectativas a la situación porque no, porque me parecía que no había que poner expectativas realmente.

E: claro, entiendo. Y con respecto a Pablo, ¿qué esperabas que aprendiera en Fátima durante el 2020? bueno, justo que él se había cambiado para Fátima.

E2: y si, la verdad que nada porque justo él se había cambiado y yo lo que espero mucho de Fátima es lo social y la comunicación y las actividades de vida diaria. Entonces, todo eso lo perdía, era claro que iba a perderlo por el tema de la virtualidad. Así que en principio, lo que esperaba es que se pudiera conectar con sus compañeros, que los había conocido y que los registraba, esperaba entonces sostener eso, lo social desde la pantalla digamos. Después, más allá de eso no, no estaba esperando nada. Porque se, que ya bastante complicado era lo presencial y en lo virtual no estaba esperando absolutamente nada.

E: ok, está bien. Ahora te voy a preguntar acerca de las responsabilidades en la casa... ¿Cómo era tu rutina y la de la familia, la de Pablo, antes de la pandemia?

E2: antes de la pandemia, bueno, a la mañana nos levantábamos todos, al mayor hay que llevarlo al colegio. Fer llevaba a Pablo a Fátima y él se iba a trabajar a Garin, trabaja en Garin. Y yo, cuando ellos se iban, muchas veces me iba para hacer algún día de trabajo y después volvía. Había un acompañante que estaba con Pablo y que se ocupaba del tema de buscarlo, de llevarlo y de estar acá si yo no podía estar ese día. También había una remisería, que se ocupaba de los traslados de Pablo durante el día, porque Fer estaba en Garin y yo trabajando.

E: claro, y con la pandemia ¿qué cambios hubo? más allá de lo más significativo que fue el encierro

E2: claro, básicamente nadie salía a ningún lado salvo al parque que íbamos todos los días, dos veces al día íbamos al parque. Pablo salía si o si, y mi hijo mayor también salía con el perro o con algo, también salía al parque dos veces por día. Lo hacíamos salir a la mañana y a la tarde pero después, todo lo laboral y todas las terapias se mantuvieron acá dentro.

E: ok, y por lo general, ¿cómo se dividieron las tareas en el hogar? es decir, limpieza, cuidado, etc. y si consideras que fue de forma equitativa.

E2: dios mio... que pregunta Cinthia, estas muy moderna. En general, la limpieza la hago yo, pero mi marido también hace las camas, lava los platos, pone el lavarropas. El orden, también. El mayor se ordena su habitación. El orden general de la casa, lo vamos haciendo entre los dos

con Fer. Sobre todo en la pandemia, estábamos acá adentro. Fer se ocupaba igual que yo de lo que era orden. Cocina, cocinar en general lo hacía yo porque tenía más libertad de horario. La verdad es que mi marido cumplió el mismo horario de trabajo en el "home" (Home Office), no es que estuvo liberado. Se levantaba de la computadora para comer algo pero no tenía una libertad así, que ni te cuento, no. Así que en general, cocinar; cocinaba yo que en general, cocino yo siempre. Eso no era una novedad. Las compras en pandemia las hacía mi marido, yo no salía a comprar. Pero si, en general, es bastante equitativo digamos.

E: claro, se ayudan entre los dos.

E2: sí.

E: ¿cómo coordinaron los horarios de clase con las actividades del hogar, el trabajo...?

E2: Al principio, lo hice todo yo el horario de clase. El horario de clases y de terapia. A ver, Pablo estuvo poco en clase con Fátima, ¿sí? por una elección nuestra porque no lograba aprovechar muchas de las cosas que se le planteaban. Entonces como a nosotros nos da... él mantuvo todas las terapias vía virtual, él tiene 9-10 terapias. Mantuvo todas las terapias. Salvo equinoterapia, mantuvo todas las terapias en la época de pandemia ¿sí?

E: si....

E2: en la virtualidad hasta agosto, después los terapeutas volvieron automáticamente en agosto volvieron a mi casa, al parque pero volvieron. Entonces, Pablo tenía una carga de virtualidad con esta gente que la verdad estaba respondiendo bien y yo, no quería saturarlo con la computadora si veía que lo que estaba haciendo no le estaba prestando atención. No era algo que.... colores, por ejemplo. Pablo no es un nene que vea los colores y que los pueda distinguir. No lo puede hacer. No sabemos si es porque no los ve, porque no le da la cabeza, desconozco, pero no los puede hacer. Entonces, si el planteo de Fátima era vamos a trabajar con colores, no, Pablo no lo va a hacer hoy porque no le sirve y es un momento en el que él se satura y yo, ese tiempo lo tengo que usar después con fono, con teo, con la psicomotricista, con la kinesióloga y no lo quise saturar. Así que la realidad es que con Fátima, además, se me cruzaban los horarios. Porque ellos acomodan los horarios para el grupo y nosotros esos horarios muchas veces los teníamos ocupados con terapias. Así que tampoco se conectaba con Fátima. Con lo cual, en general, me conecte yo todo el tiempo y yo me debo haber conectado marzo, abril, mayo y en junio nos empezamos a turnar con mi marido porque yo ya estaba un poco cansada de Pablo y de la virtualidad.

E: entiendo, es muy agotador estar todo el tiempo frente a la compu.

E2: por eso, así que ahí empezamos a dividirnos.

E: ok, ¿te encontraste con dificultades para llevar adelante las tareas del hogar, el cuidado de tus hijos, el trabajo...?

E2: no, la verdad que en el momento no. En el momento, lo lleve adelante. Si te digo eso que te dije recién, me sentí un poco saturada con el tema de Pablo porque Pablo necesita, necesito

mucho apoyo, mucha atención, mucha rigurosidad en la bajada de línea, estar al lado de él tratando de que haga lo que los terapeutas decían. Entonces, llegó un momento en el que me cansé y ahí fue cuando le dije a Fer. Pero después el resto de las cosas, la verdad que nada, nos organizamos y lo tomamos como subordinación y valor, que se yo... había que hacerlo y se hizo. No tuvimos....

E: claro, ¿y le dieron tareas desde Fátima a Pablo?

E2: sí había, a veces hacíamos alguna tarea, de preparar algo, de buscar algo para el día que nos encontrábamos, jugar con eso que habíamos buscado, o bueno... Pablo por ahí no, pero los compañeros sí hablar de lo que habían hecho o buscado. Si teníamos cosas-tareas que hacer.

E: en esas tareas ¿lo acompañabas vos? ¿O entre vos y tu marido?

E2: no, en general, eso lo hice yo.

E: ¿consideras que la comunicación con la escuela fue fluida? ¿Se sintieron acompañados?

E2: sí, sí, fue fluida y todo esto que te digo a vos se lo conté a la escuela. Les explique la situación de porque Pablo por ahí no se conectaba tanto, en qué circunstancias y fuimos tratando de ir buscando espacios, le mandaban videos a Pablo para que por ahí los escuche y los vea. Sí, en todo momento, la escuela estuvo presente como si hubiera sido en la presencialidad. En el sentido del apoyo, de contestar los mensajes, todo el tiempo, sí.

E: que bueno entonces, ahora te voy a preguntar por el covid...si ¿vos o alguna persona de tu familia tuvo covid en el 2020?

E2: nadie.

E: ninguno

E2: nadie, ni los abuelos, ni los tíos, ni nosotros.

E: ok, estas van a ser las últimas preguntas, ¿cómo te sentiste en el escenario de aislamiento más que nada respecto a la educación virtual? Es decir, el escenario de la educación virtual, de sentarte frente a la computadora, esta modalidad de la escuela en tu casa...

E2: la realidad es que en lo que fue para Pablo fue una dificultad, en el sentido, de que hubo que sacrificar digamos, parte de lo que era la comunicación, con esto que te digo de lo que Pablo podía dar o no y podía atender o no. Si me decis, por el otro, por el mayor, te digo que fue bárbaro, la verdad que funciono lo más bien y que no tuvo problemas. Si, igual fue una porquería digamos, pero el año avanzó y nunca dejamos de tener clases, tenía tareas, estudiaba... el tema que para Pablo y su forma, sobre todo por su dificultad visual, el tema de lo virtual, le jugaba un poco en contra pero por su dificultad. Desde lo visual, que esté así desde la computadora, no sabemos qué es exactamente lo que ve y como. Entonces, le jugaba en contra. Nada, igual no pasó nada, lo fuimos solucionando. Pero eso le jugó en contra.

E: ¿y vos crees que le costó adaptarse? estar en casa...

E2: no.

E: ¿no?

E2: no, la verdad que, mira, hasta a la virtualidad se acostumbró por más que se cansaba, se quedaba sentado, quieto y escuchaba. No era que te hacía quilombo, ni nada. Se quedaba quieto, sentado, atento, por ahí no contestaba pero estaba. Estar en la casa, creo que se le hizo... finalmente, se le hizo una rutina. O sea, como lo sacabamos, él salía a pasear a la mañana y salía a pasear a la tarde. Una hora más o menos a la mañana y una hora a la tarde. En el parque yo lo hacía correr, subía y bajaba, o sea, íbamos con ejercicio ya planeado por su profe de educación física, su psicomotricista y su kinesiólogo. Entonces, sabíamos las cosas que teníamos para hacer, subir barrancas... Había una metodología de trabajo físico para que no perdiera motricidad. Entonces, eso también lo cansaba y bueno, la verdad que ya no me acuerdo lo que hacíamos jaja...

E: jaja no, está muy bien.

E2: la verdad que como familia no nos enfrentamos a una depresión, ni a una situación de ataque de pánico ni de tristeza ni de violencia ni de, viste, ponerse nerviosos. Estuvimos tranquilos, digamos. Ninguno de nosotros tuvo ese problema y Pablo tampoco la verdad.

E: que bueno, me alegro entonces. Yo no tengo más preguntas. No sé si vos quieres agregar algo...

E2: no, creo que averiguaste de todo Cinthia jaja...

E: hice un poco de preguntas de todo. Bueno, entonces, agradecerte una vez más, por la entrevista, por tu tiempo, por charlar de esto conmigo. Así que nada, estaremos en contacto.

E2: dale, si cualquier cosa, que necesites contá con nosotros.

E: dale, gracias.

E2: que te vaya bien, Cinthia. Que te vaya super bien.

E: gracias, estamos hablando. Saludos.

E2: chau.

E: chau.