


---

Dossier

## Crisis de cuidados presentes en los acompañamientos de trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes con discapacidad. Un análisis en el contexto del covid-19<sup>[1]</sup>

### Care crisis present in the accompaniment of educational trajectories of adolescents and young people with disabilities. An analysis in the context of covid-19



 **Noelia Silvia Montero**  
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina  
noeliasilviamontero@gmail.com

 **Verónica Gabriela Falcón**  
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina  
veronicagfalcon@gmail.com

De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales

vol. 13, núm. 22, 2024

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

ISSN-E: 2250-6942

Periodicidad: Semestral

depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar

Recepción: 16 Mayo 2024

Aprobación: 06 Septiembre 2024

DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.13227820>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/476/4765049017/>

**Resumen:** Las reflexiones que orientan este escrito surgen de un proceso de investigación situado en una escuela de educación integral de la modalidad especial, ubicada en el Piedemonte de la provincia de Mendoza, a la que asisten adolescentes y jóvenes con múltiples discapacidades. El equipo técnico escolar, compuesto por profesionales del trabajo social, psicología y terapia ocupacional, tiene la función de realizar un acompañamiento integral a la trayectoria educativa de aproximadamente 120 estudiantes. A raíz del confinamiento producto del covid-19, las estrategias de intervención de dicho equipo se vieron transformadas y tensionadas producto de variables que emergieron o se agudizaron en el contexto de crisis sanitaria. Este estudio de caso cuanti-cualitativo y de tipo exploratorio se propuso, por un lado, explorar la organización social de los cuidados de los y las estudiantes, teniendo en cuenta las afectaciones que estas redes de apoyo sufrieron en el contexto de confinamiento. Y, por otro lado, sistematizar las estrategias de intervención llevadas a cabo desde el contexto escolar, a raíz de lo acontecido, de acuerdo con las oportunidades de aprendizaje que este acontecimiento excepcional implicó.

**Palabras clave:** crisis de cuidados, personas con discapacidad, pandemia, intervenciones escolares.

**Abstract:** The reflections that guide this writing arise from a research process located in a comprehensive education school

of the special modality, located in the Piedemonte of the province of Mendoza; which is attended by adolescents and young people with multiple disabilities. The school technical team, made up of social work, psychology and occupational therapy professionals, has the function of providing comprehensive support to the educational career of approximately 120 students. As a result of the confinement caused by Covid-19, the intervention strategies of said team were transformed and stressed as a result of variables that emerged or worsened in the context of the health crisis. This quantitative, qualitative and exploratory case study proposed, on the one hand, 1) to explore the social organization of student care, taking into account the effects that these support networks suffered in the context of confinement. And on the other hand, 2) seeks to systematize the intervention strategies carried out from the school context, as a result of what happened. Taking into account the learning opportunities that this exceptional event implied.

**Keywords:** care crisis, people with disabilities, pandemic, school interventions.

## Introducción

La escuela juega un papel de vital importancia en la vida de adolescentes y jóvenes, ya que constituye uno de los principales ámbitos de socialización, acompañamiento, promoción y protección de derechos. En una sociedad que históricamente ha naturalizado la exclusión de las personas con discapacidad (en adelante PcD), es frecuente observar que el ámbito escolar es el único espacio de socialización que mantienen por fuera del familiar. Por este motivo, se convierte en una instancia estratégica para el fortalecimiento de sus derechos y de su autonomía.

La pandemia actuó como una gran visibilizadora, amplificadora y profundizadora de dinámicas sociales preexistentes. La carga del cuidado y el apoyo que se brinda a las PcD dentro del hogar, por lo general, recae en las mujeres, ya sean las madres, las hijas o las parejas de dichas personas (Cepal, 2021).

Antes de la pandemia, estos cuidados se podían distribuir entre arreglos formales (centros educativos, centros de cuidado de personas en situación de dependencia, trabajo doméstico remunerado) e informales (apoyo de familiares y vecinas o vecinos, entre otros). Sin embargo, durante la pandemia y debido a las medidas de confinamiento y distanciamiento físico, estos arreglos se vieron reducidos o se prescindió de ellos, generando una mayor presión en las mujeres que prestan cuidados y un incremento exponencial del trabajo que estos suponen, con una distribución desigual de la carga, que recae principalmente sobre las mujeres (Arza, 2020; Cepal, 2020).

Estas restricciones de la coyuntura pandémica comenzaron a dialogar con situaciones más estructurales que atraviesan la vida de las PcD y sus familias. Las crisis de cuidados se agudizaron en familias monoparentales (mayormente a cargo de mujeres; Unicef, 2021) o en las que presentan mayor intensidad en la demanda de cuidados, ya sea por la presencia de más de una persona con discapacidad, adultos mayores o niñeces. Los arreglos familiares alrededor de la distribución del trabajo al interior del hogar, sumado a los impactos económicos que los mismos generan, en muchos casos profundizaron las desigualdades de género, la división sexual del trabajo y las violencias patriarcales.

La suspensión de la asistencia a las escuelas implicó una interrupción de los procesos de escolarización. El escenario educativo se mudó a los hogares y las familias se vieron interpeladas, demandadas y exigidas, al mismo tiempo que preocupadas por el presente y el futuro de sus hijos/as, en el marco de la situación

epidemiológica, la crisis social y económica previa que se acrecentó con la pandemia (Fuentes, 2020).

La demanda de las escuelas a las familias recayó sobre todo en las mujeres, así como sucedía previamente. A partir de la pandemia, ese escenario familiar de sobrecarga en las mujeres se agravó, más en hogares monoparentales. De acuerdo con una encuesta de Unicef a hogares con presencia de niños, niñas y adolescentes, el 51% de las mujeres consultadas siente mayor sobrecarga de tareas de cuidado. Las actividades con mayor sobrecarga son las de limpieza (35%), el cuidado de niños/as (28%), ayuda en las tareas escolares (22%) y la preparación de las comidas (19%). La ayuda en las tareas escolares es realizada en especial por madres (68%), en comparación con el apoyo de los padres que es del 16%. Se pone en evidencia con estas cifras que es hacia las mujeres donde se dirige mayormente la interpelación escolar y social sobre la escolaridad. Se naturaliza así el imaginario y la asignación del rol que las ubica como responsables de los cuidados (Fuentes, 2020).

## Un poco de contexto

La institución escolar en donde se llevó a cabo el estudio es una Escuela de Educación Integral (EEI) de la localidad de Godoy Cruz, perteneciente a la modalidad de educación especial. La misma tiene una matrícula aproximada de 120 adolescentes y jóvenes de entre 14 y 21 años con diversas discapacidades (intelectual, mental, motriz, visceral, sensorial visual y/o sensorial auditiva), provenientes de distintos departamentos del Gran Mendoza.

Recibe a egresados/as de diversas instituciones primarias de educación especial y otros que han completado la escolaridad en primaria común. Funciona en turno mañana y tarde, y cuenta, por un lado, con un ciclo básico conformado por 1° y 2° año, con el que los y las estudiantes trabajan aspectos vinculados a disciplinas básicas y talleres preprofesionales. Por otro lado, el ciclo orientado está conformado por 3°, 4°, 5° y 6° año, cuyas orientaciones están dadas por los talleres de pintura y escultura, actividades agrícolas, diseño gráfico multimedial y gastronomía.

La educación especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema. Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común (Ley N° 26206, art. 42).

De manera que la educación especial se concibe como un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados

y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presenten discapacidades. La educación inclusiva centra su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes participen y se beneficien de una educación de calidad (López, 2009).

El concepto de educación inclusiva se encuentra implícitamente comprendido en el párrafo 1 del artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; en los artículos 29 y 23 de la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la que establece la obligación de los Estados de asegurar un sistema de educación inclusiva.

Esta última, desde una perspectiva de derechos, adopta el llamado modelo social de la discapacidad y comprende que la misma es el resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras). Las barreras pueden ser materiales y simbólicas, se manifiestan en aspectos legales o normativos, arquitectónicos, de acceso a bienes culturales (ausencia de medios y lenguajes alternativos de comunicación, tecnológicos, etc.). En este sentido, las necesidades de los estudiantes son vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos y motivaciones para el aprendizaje.

Por otro lado, el proyecto de educación integral de adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales (2005-2008), implementado por el Ministerio de Educación de la Nación y en cooperación con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, permitió desarrollar algunos ejes políticos de educación integral en Argentina. El mismo se centró en las posibilidades de transformación de las escuelas de formación laboral dependientes de la modalidad educación especial, formulando proyectos de educación integral. Esta última constituye un enfoque pedagógico que consiste en una preparación para el ejercicio de la ciudadanía e implica garantizar un proceso de desarrollo de diversas potencialidades y capacidades para la participación en proyectos colectivos y en la vida pública.

Durante la década del 60, la organización curricular en las escuelas de formación laboral dependientes de educación especial se había realizado a partir de oficios, en la mayoría de los casos con apoyos pedagógicos para la alfabetización y para desarrollar habilidades para la vida independiente. No obstante, estas escuelas de formación laboral se enfrentaban a diversos desafíos tales como la desigualdad y la fragmentación educativa, los problemas de marginación social, laboral y educativa de muchos jóvenes, así como el estigma y la discriminación sobre instituciones y personas (MEN, 2008).

De esta manera, muchas escuelas de formación laboral fueron adaptando sus prácticas en relación con políticas educativas que incorporaron estándares encaminados al reconocimiento de la autonomía. También se vincularon con otros servicios de educación especial, incorporando gabinetes, articulaciones y orientaciones con otros niveles y modalidades del sistema educativo.

A partir de 2007 se modificó la denominación de las escuelas de “formación laboral” por “escuelas de formación integral”. Este cambio sintetiza un replanteo y un enriquecimiento de las propuestas educativas. En Mendoza, esta transformación se vio reflejada en la Resolución N° 1500 de 2018, que establece el cambio de denominación de las Escuelas de Formación Integral a Escuelas de Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad.

### **Algunas tensiones presentes en el campo de estudio**

Los estudios alrededor de la discapacidad tienen una historia reciente en las ciencias sociales latinoamericanas. Si bien desde principios del siglo XX se pueden encontrar intelectuales y académicos provenientes mayormente del ámbito de la educación y la salud, el paradigma dominante estuvo marcado por enfoques positivistas, patologizantes, medicalizantes y normalizantes. Por esta razón, desde el Grupo de Estudios Críticos en Discapacidad de Clacso sostienen que estamos frente a discusiones pendientes que nos permiten construir una mirada “caleidoscópica” de la discapacidad (Schewe y Yarza de los Ríos, 2022).

Estos enfoques dominantes son los que han signado en mayor medida las prácticas alrededor de la escolarización de las PcD. Por consiguiente, rescatamos los aportes de Schwamberger (2022) quien, desde una mirada crítica, expresa que, a pesar de los cambios legislativos de las últimas décadas, los procesos de escolarización de los y las estudiantes con discapacidad se encuentran atravesados por dinámicas de inclusión y exclusión que eclosionan cotidianamente en las escuelas impactando en sus trayectorias educativas.

La autora evidencia que estas contradicciones responden al encuentro que surge entre los discursos y normativas que abogan por la inclusión y el impacto excluyente de políticas descentralizadas, focalizadas y precarizadas, que desconocen los procesos y la complejidad en la que están inmersas las instituciones educativas, así como los apoyos materiales y simbólicos que requieren las PcD para vivir una experiencia educativa inclusiva.

Para ella, las condiciones materiales y físicas de los establecimientos, así como los recursos disponibles, no sólo no logran dar respuesta a las necesidades que se expresan en cada escuela, sino que generan una cadena de nuevas tareas para reponer estos discursos inclusivos,

consolidando estrategias de intervención que si bien promueven procesos de gerenciamiento, muchas veces se fusionan con sesgos voluntaristas, filantrópicos y asistencialistas.

Menciona que estos procesos también son conocidos bajo la denominación de inclusión excluyente, ya que estas pretensiones de inclusión que no se encuentran acompañadas de una transformación de las estructuras desiguales de la sociedad generan, bajo la sombra de sus discursos, prácticas sociales y escolares que reproducen la exclusión y la segregación.

Sin los apoyos necesarios, los y las estudiantes “incluidos” muchas veces no logran participar activamente de las dinámicas escolares, los grupos sociales, las actividades propuestas y fundamentalmente no logran vincularse con sus pares y docentes, complejizando aún más los procesos de enseñanza y aprendizaje (Schwamberger, 2022).

Por otra parte, evidenciamos una tensión alrededor del papel que juegan los cuidados en la situación de las PcD. Revuelta Rodríguez (2022) sostiene que si los cuidados se encuentran invisibilizados a nivel social, en el caso de las PcD esta situación se agudiza, debido a que se cruza con concepciones sobre discapacidad que circulan socialmente y la consideran como una desgracia personal, un asunto privado y de responsabilidad individual. Para ella, este tema es escasamente abordado en las investigaciones sociales y tiene una gran relevancia, en la medida en que devela discusiones específicas que deben ser consideradas.

Las mismas están dadas a raíz de resistencias de parte de movimientos políticos de PcD, quienes expresan que homologar la discapacidad con provisión de cuidados ha conllevado fuentes de opresión y dominación a lo largo de sus vidas: procesos de institucionalización, medicalización e intromisiones de sus cuerpos. El riesgo reside en la reproducción de una idea de sujeto pasivo e inhabilitado para la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, el tema de los cuidados se convierte en una barrera para el logro de la independencia y la autonomía.

Desde un enfoque feminista de la discapacidad, la autora se posiciona desde la ética del cuidado, generando una vía de encuentro entre ambas teorías. El discurso feminista acentúa el carácter relacional y afectivo de los cuidados, enfatiza en la afectación mutua entre la persona cuidada y la que lo brinda.

Otra idea que abona al encuentro entre ambas perspectivas es la concepción de que así como el género ha jerarquizado la diferencia sexual en el entramado social, la clasificación de los cuerpos alrededor del capacitismo también ha sostenido lógicas y prácticas de segregación, normalización e inferiorización alrededor de las personas. Por este motivo, ambos conceptos expresan su costado político, en tanto los cambios culturales y legislativos que han reconocido la

vulneración de derechos histórica de ambos colectivos han sido producto de diversas luchas y resistencias sociales.

Para la autora, desde la ética del cuidado feminista se ha intentado comprender los cuidados y la discapacidad, desde la crítica que busca dismantelar los discursos dualistas entre cuidador/cuidado, discapacitado/no discapacitado, dependiente/independiente, normal/anormal. La potencialidad de considerar los cuidados como relación es que permite atender a dos seres que se producen conjuntamente en las prácticas. Ya no son seres autónomos con sus propias demandas y luchas políticas, sino seres ensamblados que construyen una historia propia en sus prácticas cotidianas, y en donde la construcción del bienestar de uno/a se encuentra materialmente implicada en la del otro/a (Reuelta Rodríguez, 2022).

## Categorías teóricas utilizadas: antecedentes

### *Recursos de apoyo a las trayectorias educativas integrales*

Partiremos de la concepción que ofrece Terigi (2009) respecto de que existen trayectorias educativas teóricas y trayectorias educativas reales. Las primeras están concebidas desde la organización de los sistemas educativos actuales. La organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción han delineado un recorrido esperado y su duración estándar: un año calendario por cada grado. El resultado esperado es una progresión lineal prevista por el sistema educativo, en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada.

Sin embargo, en el día a día de las escuelas hay discontinuidades y rupturas. Hay estudiantes que ingresan tardíamente al sistema, abandonan temporariamente, tienen inasistencias reiteradas o prolongadas, repiten de año, presentan sobreedad, tienen un rendimiento menor al esperado. Estos factores determinan que las trayectorias escolares reales, las que se encuentran en las escuelas, difieran de la teórica. Esto no implica que deban verse como trayectorias fallidas. Son expresiones de un conjunto de condiciones socioeducativas diversas que atraviesan la vida escolar.

Así mismo, una trayectoria educativa integral requiere de configuraciones de apoyo al aprendizaje en los diferentes niveles y modalidades. La educación especial es la responsable de precisar estas configuraciones que procuran diseñar, orientar y contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades de un estudiante con discapacidad, con el objetivo de generar el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible.

Según López (2009), se denomina apoyos a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se



conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria.

No obstante, un recurso por sí solo no constituye un apoyo, sólo pasa a serlo cuando este es activado por un agente con una intencionalidad o propósito educativo. Estos apoyos se desarrollan a través de configuraciones prácticas tales como:

- Atención: valoración de las necesidades educativas y las barreras al aprendizaje para su identificación y toma de decisiones respecto de las modificaciones de las condiciones y del proceso educativo.

- Asesoramiento y orientación: informa lo que se puede y lo que se debe hacer. Su carácter es preventivo, favorece la corresponsabilidad de los implicados en el cumplimiento de los acuerdos, el seguimiento de las acciones y su puntual y correcta evaluación y revisión.

- Capacitación: actividad formativa para el desarrollo de conocimientos y capacidades de docentes y familias, de comunidades educativas e instituciones.

- Provisión de recursos: supone actividades mediadoras de difusión, así como la producción de determinados recursos y materiales para su utilización.

- Cooperación y acción coordinada: las actividades, sean cuales fueren, se desarrollan conjuntamente entre los integrantes del sistema de apoyo y otros de diferentes áreas, niveles e instituciones para garantizar la trayectoria educativa integral.

- Seguimiento: se precisan planes, tiempos, espacios, objetivos, participantes, roles y modos de evaluación. El seguimiento es de procesos, relaciones, ambientes, aprendizajes y sujetos.

- Investigación: las configuraciones prácticas requieren este ejercicio en general y especialmente para el análisis de casos.

Las configuraciones deben tener un carácter flexible, complementario y contextualizado para favorecer la selección de estrategias apropiadas. Estas últimas serán documentadas formalmente en convenios y/o acuerdos interinstitucionales. En los procesos de construcción de acuerdos, se debe privilegiar el interés superior de las personas, especialmente de niñas, niños y jóvenes con discapacidad; en este sentido, se atenderá el derecho a ser escuchados.

Respecto de los antecedentes, centrándonos en investigaciones que abordan las trayectorias educativas de las PcD durante la pandemia y las configuraciones de apoyo que precisaron en dicho contexto, podemos encontrar estudios cualitativos de tipo exploratorio, así como revisiones bibliográficas. La mayoría de ellos, centrados en población con discapacidad intelectual y haciendo referencia mayormente al desafío que conllevó la mediación pedagógica en un contexto escolar atravesado por la virtualidad (Bonilla-del-Río y Sánchez Calero, 2022; Peña-Estrada et. al, 2020).

La mayoría apunta a la necesidad de considerar que el traspaso a la virtualidad evidenció la brecha digital, en muchos casos asociada a brechas socioeconómicas. El uso de la tecnología en los procesos educativos implica habilidades, conocimientos y medios tecnológicos que para muchos hogares constituyeron verdaderos desafíos. Por otro lado, estudios como el de Cipollone (2021) y Yadarola et al. (2021) centran sus análisis en los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en escuelas comunes de la provincia de Córdoba. Ambas publicaciones arriban a la conclusión de que en la modalidad común los docentes de apoyo a la inclusión jugaron un papel fundamental en el acompañamiento educativo, así como en el vínculo entre la escuela y las familias.

Por otro lado, rescatamos el estudio de caso realizado por Soto y Abarca-Bonilla (2023) en un centro educativo de educación especial de Costa Rica, que refleja las necesidades y retos a las que se enfrentaron las familias de las PcD en el acompañamiento escolar durante la pandemia, así como las estrategias desplegadas por el personal docente.

También destacan entre las necesidades el factor tecnológico, pero además detectaron necesidades alrededor del apoyo directo que las PcD reciben de parte de docentes en el aula y durante la pandemia se vio suspendido, la necesidad de la mediación pedagógica que rescate la singularidad de cada estudiante, la necesidad de instancias sincrónicas que favorezcan el intercambio entre pares, la necesidad de conocimiento e involucramiento de parte de las familias en los procesos educativos de sus hijos/as y, por último, necesidades económicas y materiales que se agudizaron en el contexto de la pandemia. Entre los principales retos encontrados, destaca el impacto de la salud mental de los miembros del grupo familiar en el acompañamiento a la trayectoria educativa.

Por último, respecto de las estrategias desplegadas por el personal docente se evidencian: el acompañamiento virtual no sólo estaba orientado a lo educativo, sino también al conocimiento de la situación general del/la estudiante y su grupo familiar, la utilización de medios audiovisuales que permitieron minimizar las barreras comunicativas, la capacitación y el trabajo interdisciplinario.

## **Los cuidados de las PcD durante la pandemia**

En una publicación de la Cepal (2020), centrada en las experiencias de cuidados de las mujeres durante el covid-19 en Argentina, se plantea que en nuestro país los desafíos respecto de la organización de los cuidados eran significativos desde antes de la pandemia. Las medidas de confinamiento implementadas profundizaron la denominada crisis de los cuidados, evidenciando no sólo la

vulnerabilidad e interdependencia entre los seres humanos, sino la propia esencialidad de los cuidados y el modo injusto en que estos se resuelven.

Si bien los cuidados a PcD se encuentran mencionados de manera tangencial, rescatamos la publicación porque ofrece herramientas de análisis alrededor del tema, que aportan a la perspectiva desarrollada en esta investigación.

El capítulo 1 analiza el impacto de la pandemia en las políticas de cuidado a raíz de las experiencias llevadas a cabo en América Latina (Cruz Pincetti y Scuro Somma, 2020). Respecto al cuidado de PcD, rescatan dos experiencias. En Chile establecieron residencias transitorias para personas con discapacidad y dependencia, para los casos en que el familiar cuidador fuera hospitalizado y no contaran con otra red de apoyo. Por otro lado, en Argentina, a través del Decreto N° 297/2020 que estableció el ASPO, se consideró en el mismo documento la excepción a la restricción de circulación a personas que debieran asistir a otras con discapacidad, a familiares que necesiten asistencia, a personas mayores, o a niños, a niñas y a adolescentes (art. 6, inc. 5).

En el capítulo 2, Arza (2020) sostiene que analizar el cuidado durante la pandemia requiere poner el foco en la desigualdad socioeconómica y en la distribución de las estructuras familiares y los roles de género en las familias. Para ello, examina la distribución de las estructuras familiares, la intensidad de la demanda de cuidado infantil y los roles de género en la generación de ingresos de las familias, según su nivel socioeconómico. Asimismo, considera las condiciones habitacionales que determinaron el espacio en que estas transitaron el período del ASPO.

Desde nuestra perspectiva, el aporte principal de la autora consiste en la elaboración del indicador de intensidad de la demanda de cuidado infantil en el hogar. Esta medida considera la cantidad de niños, niñas y adolescentes que viven en el hogar y sus edades, bajo un supuesto de reducción paulatina de la demanda de cuidado conforme aumentan la edad. El mismo permite evidenciar, tanto en la investigación como en las intervenciones, nudos críticos alrededor del tema de cuidados.

Por último, rescatamos el capítulo 5 de la publicación, que aborda el rol que tuvieron las mujeres frente a la asistencia y las demandas educativas que generó la suspensión de clases escolares presenciales (Fuentes, 2020). Mediante un estudio descriptivo, se detalla la organización, gestión y diversas tareas que implicó para las mujeres de la familia el acompañamiento pedagógico en el contexto de educación en casa.

Para empezar, el autor se diferencia de enfoques que vinculan la experiencia educativa durante el ASPO como educación virtual, a

distancia o digital, y prefiere denominarlo como educación en casa o contextualización familiar de lo escolar, debido a que las desigualdades sociales y económicas distanciaron a muchas familias de esta mediación pedagógica signada por los dispositivos digitales.

Por otro lado, señala que la relación entre familias y escuela se encuentran generizada, ya que son mayormente las mujeres de la familia quienes realizan la tarea del acompañamiento escolar, así como son en su mayoría mujeres quienes se encargan de la enseñanza en las escuelas. Esto permite comprender las tensiones, expectativas y demandas que se entrecruzan entre ambas posiciones. Para el autor, las mismas se hicieron más explícitas durante la pandemia, debido al agotamiento que generó la sobrecarga de tareas tanto de un lado como del otro.

Para finalizar, detallamos las tareas de asistencia educativa que, de acuerdo con el autor, realizaron las mujeres en el contexto del ASPO:

- Estar comunicadas con la escuela por WhatsApp, teléfono o yendo a la escuela a buscar cuadernillos, fotocopias, bolsones de comida/viandas.
- Participar de reuniones virtuales cuando son convocadas.
- Levantar a los/as hijos/as para que asistan a clases sincrónicas y estar presentes para resolver cuestiones técnicas de la conexión, asegurarse que el niño/a preste atención y resolver lo que solicitan las docentes que no puede ser resuelto por el alumno/a.
- Recibir en sus teléfonos o computadoras las tareas, videos, textos que envían las docentes.
- Solucionar las condiciones de conectividad a Internet, actualizando pago de abono o datos de celular, o salir a la calle en busca de Wi-Fi.
- Leerles las consignas, cuentos e indicaciones cuando no hay lectoescritura.
- Organizar los horarios, momentos y espacios para que los NNyA realicen las tareas y controlar que la hagan.
- Buscar información en Internet, libros o diarios que haya en el hogar, o participar del armado de distintos objetos.
- Explicarles cuando no entienden un tema o buscar en Internet la forma de resolver las dudas.
- Instrumentar la comunicación con docentes frente a las dudas o los problemas en la comprensión de los/as niños/as.
- Enviar a las/los docentes las tareas hechas: esto puede requerir la toma de fotos, la transcripción en computadora, la filmación de videos, la grabación de audios, etc.
- Coordinar las tareas y los horarios de sus distintos hijos/as, en distintos grados y niveles educativos, y la comunicación con docentes de cada grado y materia de cada uno/a de los niños/as.
- Salir del hogar para sacar fotocopias o realizar impresiones.

- Contener el malestar de sus hijos/as producto del confinamiento y aislamiento social que conllevó (Fuentes, 2020, pp. 132-133).

## Metodología

La investigación se centra en un estudio de caso al focalizarse en el análisis de la realidad de un contexto educativo concreto, mediante la realización de una descripción contextualizada de las relaciones que se producen en esta institución respecto de los cuidados y el acompañamiento educativo, debido a la situación particular derivada de la pandemia. Un estudio de caso es, según la definición de Yin (1994, p. 13), “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes”.

El análisis realizado se corresponde con un enfoque cualitativo de tipo exploratorio, tanto de datos cualitativos como cuantitativos. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron: el análisis documental, la observación y la entrevista, y los instrumentos utilizados fueron el cuestionario y la entrevista semiestructurada.

Los objetivos que guiaron el proceso de investigación fueron:

**Objetivo 1.** Explorar la organización social del cuidado y los apoyos de las PcD que asistieron a la escuela en el contexto de aislamiento (ASPO) y distanciamiento (DISPO) por covid-19.

**Objetivo 2.** Sistematizar las estrategias de intervención desarrolladas por la escuela en el contexto de aislamiento (ASPO) y distanciamiento (DISPO) por covid-19.

Para el primer objetivo, se trabajó en el registro y sistematización de información de los legajos institucionales de los y las estudiantes activos del periodo 2020-2021, caracterizado por las medidas de aislamiento (ASPO) y distanciamiento (DISPO) producto de la pandemia. Para recabar los datos de dichos documentos, se diseñó un instrumento de observación en formato de formulario de Google. Posteriormente, se procedió a la sistematización de la información recabada en formato de gráficos, para los casos en los que la completitud de los registros institucionales lo permitió, siendo la muestra de 91 casos relevados para este estudio.

Mediante estos registros se buscó caracterizar 1) la estructura familiar, 2) la demanda de cuidados (Arza, 2020) y 3) los apoyos que la población escolar necesitó durante el confinamiento. Este análisis permitió arribar a una aproximación de los nudos críticos que los/as estudiantes y sus familias atravesaron en el contexto de pandemia.

Para el segundo objetivo, se entrevistó a la directora, psicóloga y trabajadora social del equipo técnico escolar, quienes desarrollaron y registraron, en los legajos institucionales, las estrategias de

acompañamiento familiar durante el contexto de pandemia. Además, se procedió al análisis documental de informes institucionales realizados por el equipo técnico durante el 2020, en los que se establecen los diagnósticos y lineamientos básicos que orientaron las intervenciones durante este contexto, así como los legajos de los y las estudiantes.

Para el análisis de este objetivo, se tomaron principalmente los aportes desarrollados en las investigaciones de Soto y Abarca-Bonilla (2023) y de Fuentes (2020), alrededor de las tensiones y desafíos que representó tanto para las familias como para la escuela el acompañamiento educativo durante el confinamiento. Así mismo, resulta oportuno para el análisis de las intervenciones desarrolladas por el equipo técnico escolar la utilización de la categoría de configuraciones de apoyo educativo: 1) atención, 2) asesoramiento y orientación, 3) capacitación, 4) provisión de recursos, 5) cooperación y acción coordinada, 6) seguimiento, y 7) investigación (López, 2009).

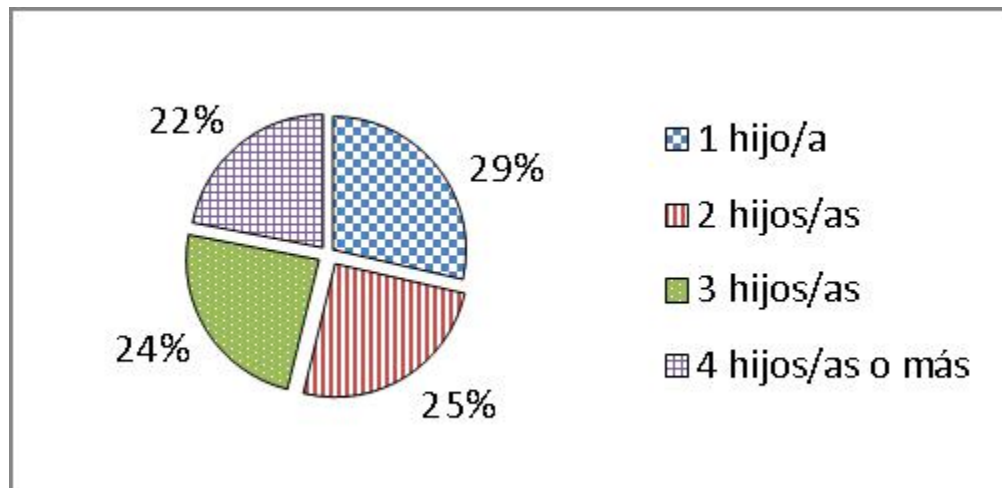
## Resultados y discusiones

### *Un indicador de la demanda de cuidados que contemple la situación de discapacidad*

Siguiendo los aportes de Arza, para aproximarnos a la demanda de cuidados (2020) presente en el entorno de los y las estudiantes, se consideró necesario abordar una serie de variables que permitan una aproximación al escenario cotidiano de estas familias. Las variables que se analizaron fueron:

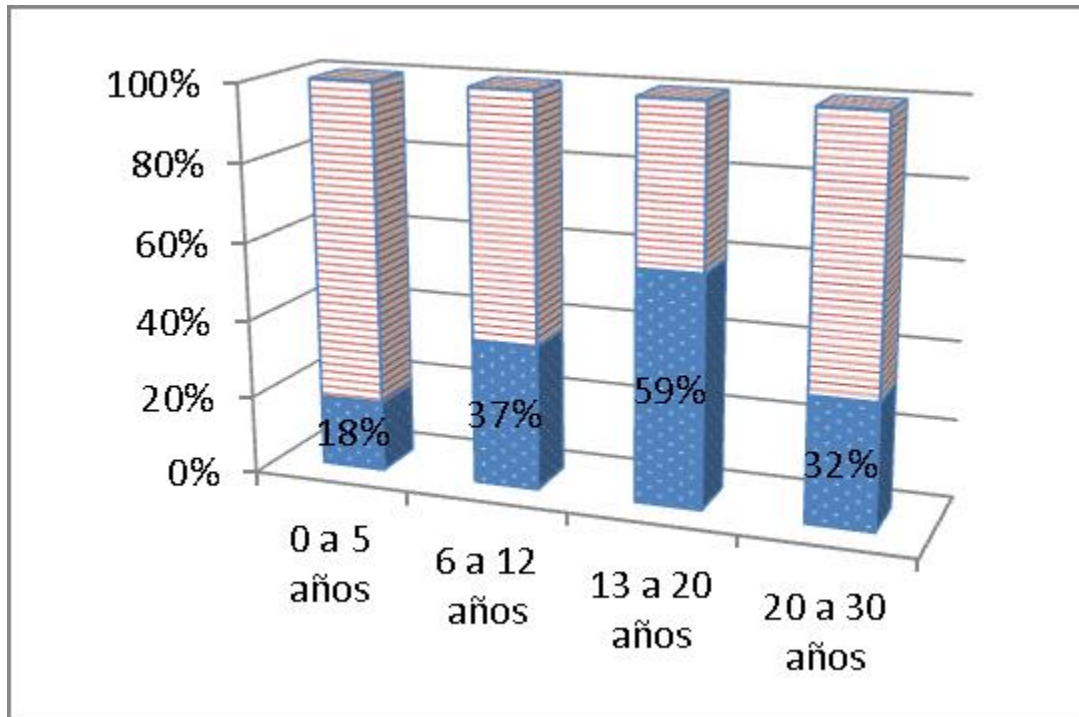
- Por un lado, se consideró oportuno caracterizar la población escolar reconociendo el tipo de discapacidad que presenta, así como los niveles de autonomía respecto de la realización de sus actividades de vida diaria (AVD), tales como alimentarse, vestirse o higienizarse.
- Por otro lado, conocer la cantidad de hijos/as convivientes y sus edades.

Respecto de este último punto, la Figura 1 evidencia que el 29% de los hogares cuenta con un único hijo/a conviviente. Esto implica que el/la estudiante es el único hijo/a o es el hijo menor conviviente, mientras que los hermanos/as mayores ya no residen en la misma vivienda. Esto nos habla por lo general de hogares con figuras parentales de edad avanzada, en donde la red de apoyo se encuentra mayormente fuera del ámbito doméstico. Por otro lado, el 25% tiene dos hijos/as, mientras que el 24% tiene tres hijos/as y, por último, el 22% tiene 4 hijos/as convivientes o más.



**Figura 1.** Cantidad de hijos/as convivientes de las familias de los y las estudiantes que asisten a la escuela

En segundo lugar, en los hogares en donde hay más de un/a hijo/a conviviente, respecto de las edades de los/as hermanos/as, la Figura 2 demuestra que el 59% tiene hermanos/as de entre 13 y 20 años, mientras que el 37% tiene hermanos/as de entre 6 y 12 años. Posteriormente, un 32% tiene hermanos/as de la franja etaria de 20 a 30 años. Y, por último, en menor medida (un 18%) tiene hermanos/as entre 0 a 5 años.



**Figura 2.** Franjas etarias de los/as hermanos/as convivientes de los/as estudiantes que asisten a la escuela.

Si bien la demanda de cuidados hacia la primera infancia no es la situación predominante en los grupos familiares; el hecho de que la franja etaria de 13 a 20 y de 6 a 12 sean las más recurrentes supone que las familias enfrentaron durante la pandemia una mayor exigencia frente al acompañamiento escolar, teniendo en cuenta que se trata del rango de edades que percibe educación formal.

Respecto del tipo de discapacidad que atraviesan los/as estudiantes, la Figura 3 indica que el 51% presenta sólo discapacidad intelectual, mientras que el 49% presenta múltiples discapacidades. Esto implica la combinación de dos o más discapacidades, siendo la intelectual la predominante en todos los casos, por ejemplo: discapacidad intelectual y motora en los casos de encefalopatía crónica no evolutiva (mayormente conocida como ECNE), discapacidad intelectual y mental, o discapacidad intelectual y sensorial visual, o sensorial auditiva. Cabe destacar que hay estudiantes que presentan combinaciones de hasta tres discapacidades, lo que generalmente implica mayores desafíos a la hora de afrontar los cuidados.



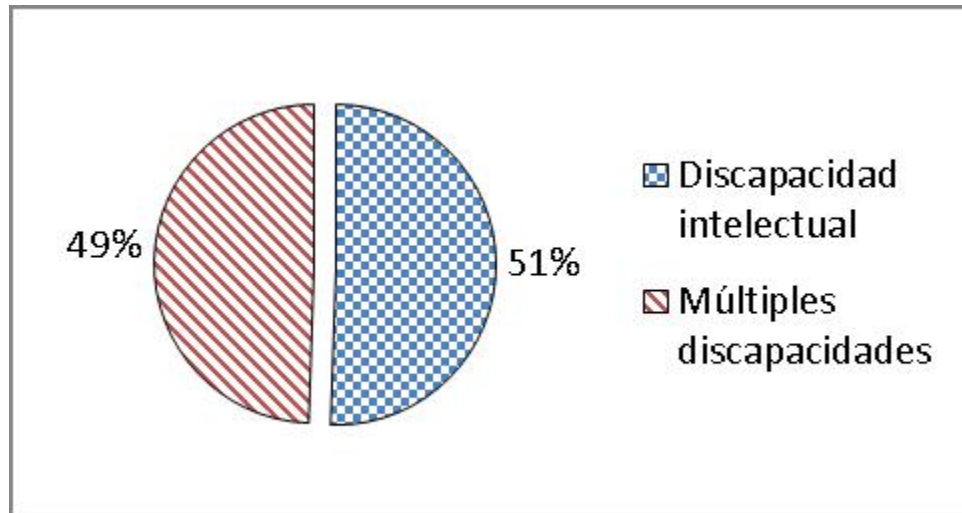


Figura 3. Tipo de discapacidad que presentan los y las estudiantes que asisten a la escuela.

Más allá de las múltiples discapacidades que pueda atravesar una persona, el objetivo es alejarse de la tendencia a convertir los diagnósticos en etiquetas. Sin embargo, estos muchas veces nos ofrecen algunas orientaciones que nos permiten visualizar las barreras y desafíos que las PcD presentan en su cotidianeidad. Por lo tanto, se considera oportuno, además del tipo de discapacidad, conocer el nivel de autonomía para la consecución de las AVD (alimentarse, vestirse e higienizarse) que presenta el estudiantado.

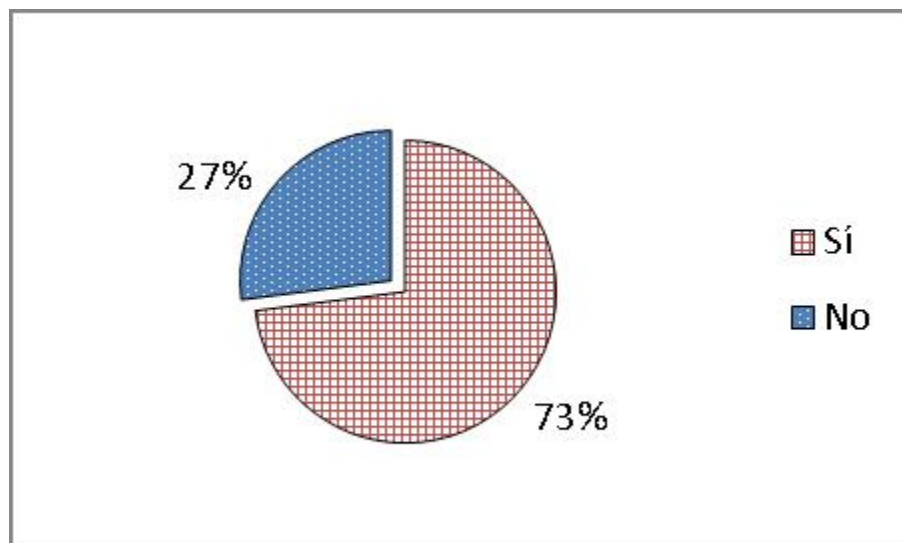


Figura 4. Autonomía que presentan los y las estudiantes que asisten a la escuela para realizar las actividades de la vida diaria (AVD).

Por lo que se puede observar en la Figura 4, el 73% de los y las estudiantes que asiste cuenta con mayores niveles de autonomía para realizar las AVD, mientras que el 27% requiere la asistencia de una

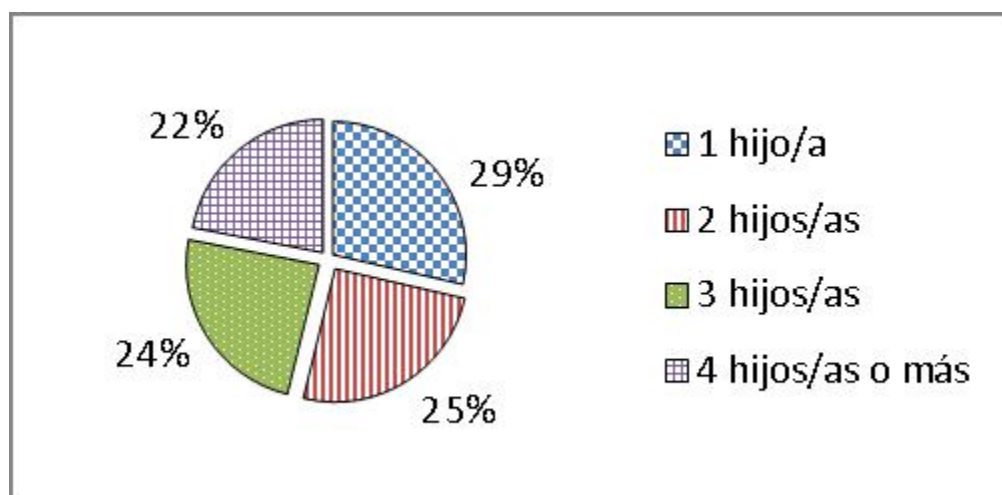
persona para realizar dichas actividades. Razón por la que la escuela cuenta con servicios de apoyo, tales como asistente sanitario para el cambiado de pañales o la asistencia de celadores/as y/o docentes en el servicio del comedor escolar.

### ***Factores para identificar posibles crisis de cuidados en el entorno familiar de PcD***

Teniendo en cuenta que dicho estudio es de carácter descriptivo y exploratorio, no resulta posible arribar a supuestos categóricos alrededor del fenómeno de las crisis de cuidados. No obstante, resulta oportuno, en función de la lectura bibliográfica y los datos recabados del caso estudiado, identificar algunos factores que pueden favorecer a la aparición de crisis de cuidados, en articulación con el indicador de la demanda de cuidados desarrollado en el punto anterior.

Consideramos que el primer punto es reconocer la cantidad de PcD presentes en los grupos familiares analizados, teniendo en cuenta que en algunos casos asisten a la escuela varios/as hermanos/as, lo que habla de la presencia de más de una PcD en la familia. Por consiguiente, la Figura 5 evidencia que en el 65% de los casos el o la estudiante es la única PcD presente en el grupo familiar. No obstante, un 15% de los hogares cuenta con dos PcD, el otro 15% tiene tres PcD y en el 5% restante hay presencia de cuatro PcD o más. Esto significa que el 35% de las familias tiene más de una PcD en su entorno.

Visualizar esta situación resulta muy importante para comprender la demanda de cuidados presentes en los grupos familiares y diseñar las estrategias institucionales de acompañamiento acordes a la complejidad que presentan.



**Figura 5.** Cantidad de personas con discapacidad en el grupo familiar de los y las estudiantes que asisten a la escuela.

Otro factor importante para analizar el cuidado, tal como refiere Arza (2020), son las estructuras familiares. A raíz de la información plasmada en los legajos institucionales, no resultó posible arribar a este dato. Sin embargo, consideramos oportuno, a modo de aproximación, realizar una caracterización de las figuras parentales respecto a su franja etaria en caso de que estuvieran presentes o para conocer el porcentaje de familias monoparentales, en caso de que alguna de estas figuras estuviera ausente.

En la Figura 6 se observa que respecto a la figura materna, el 47% de las familias en esta figura pertenece al rango etario de 30 a 45 años, el 46% al rango etario de 46 a 75 años, mientras que el 4% ha fallecido y un 3% está ausente, ya sea por abandono o por impedimentos o dificultades para ejercer el rol materno. Con relación a la figura paterna, se observa que el mayor porcentaje (38%) se encuentra ausente, siendo un 6% los fallecidos, un 23% pertenece al rango etario de 30 a 45 años, mientras que el 33% tiene entre 46 y 75 años.

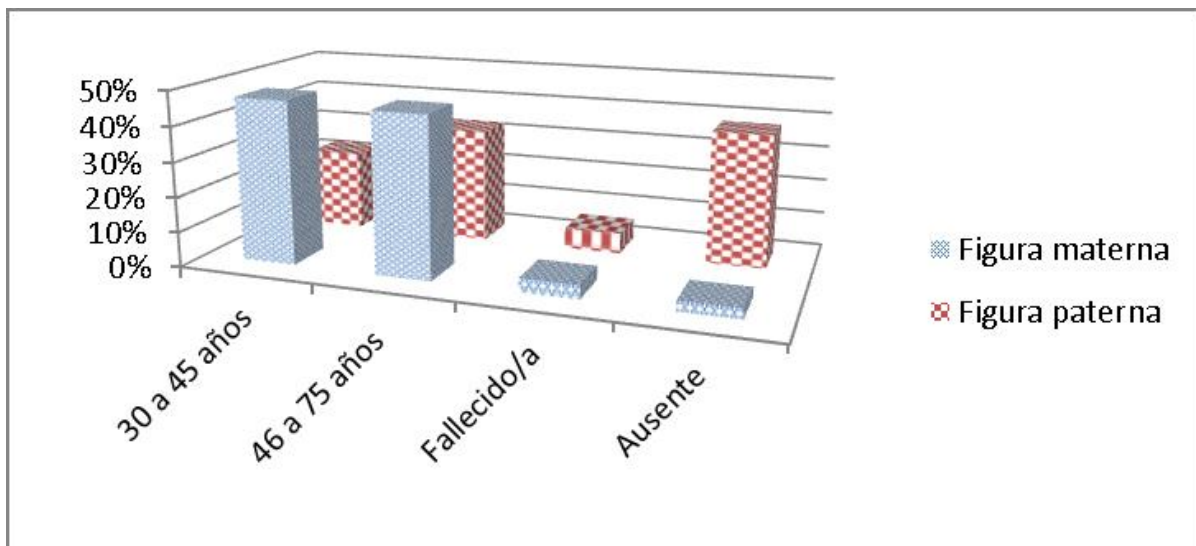
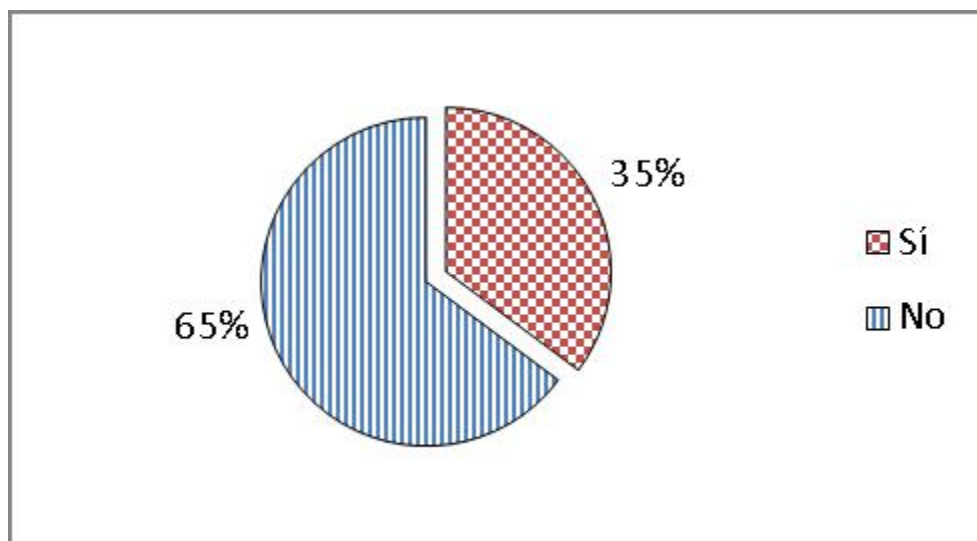


Figura 6. Caracterización de las figuras parentales de los y las estudiantes que asisten a la escuela.

Llama la atención el alto porcentaje de ausencia de la figura paterna, dejando en evidencia una gran cantidad de hogares a cargo de mujeres, que son las únicas encargadas de desarrollar las tareas de cuidado. De acuerdo con lo relatado por el equipo técnico en las entrevistas, en los casos en que la figura materna no se encuentra presente, este rol es ejercido mayormente por otras mujeres de la familia como abuelas, tías o hermanas.

Un último punto que consideramos importante evidenciar y que constituye un factor que puede influir en estas crisis de cuidados es la situación de enfermedad y/o discapacidad atravesada por la persona referente de cuidados del grupo familiar. De ahí que la Figura 7 deja en evidencia que el 35% de los y las referentes de cuidados presenta

alguna situación de discapacidad y/o enfermedad, mientras que el restante 65% no padece esta situación. En este sentido, el objetivo de las intervenciones escolares debieran ir en pos de ampliar las redes de cuidado y apoyos alrededor de estas familias, ya que la persona en la que recae mayormente el bienestar de todo el grupo familiar muchas veces no puede ocuparse de su propio autocuidado, a causa de la demanda de cuidados que recae sobre ella.



**Figura 7.** Presencia de discapacidad y/o enfermedad en el/la referente principal de cuidado de los y las estudiantes que asisten a la escuela.

### *Un análisis de las intervenciones escolares desde las configuraciones prácticas de apoyo*

Las entrevistas realizadas al equipo técnico y directora de la escuela, sumado al análisis documental de informes, legajos institucionales y el Plan Educativo Institucional (PEI), permitieron obtener un conocimiento de las estrategias de intervención escolar llevadas a cabo en el contexto de pandemia.

Para empezar, vale aclarar lo disruptivo que fue el proceso de confinamiento impuesto en marzo de 2020, que suspendió por tiempo indeterminado la presencialidad escolar a tan sólo quince días de haber comenzado el ciclo lectivo. La mayor preocupación en este sentido tenía que ver con la falta de conocimientos acerca de la nueva cohorte de estudiantes ingresantes y sus familias. Situación que dejó al equipo técnico y directivo con escasas herramientas para reconocer las barreras y desafíos que enfrentaba cada estudiante, y así diseñar estrategias de acompañamiento que se adaptaran a la diversidad familiar y a las posibilidades educativas de cada uno/a.

En consecuencia, a la luz del concepto de configuraciones prácticas de apoyo, podríamos decir que la instancia de atención (López, 2009)

es la que más se vio resentida por la interrupción de la presencialidad educativa. Si bien la entrevista inicial que el equipo técnico realiza a la familia de los/as estudiantes que ingresan a la escuela se llevó a cabo mediante la modalidad de videollamada por WhatsApp, el conocimiento y vínculo con el/la estudiante en muchos casos no fue posible en su totalidad hasta la vuelta de la presencialidad.

Según relata la psicóloga del equipo, la escuela intenta promover la autonomía de los y las estudiantes, respetar su singularidad y acompañar el período de la adolescencia que conlleva un alejamiento de la mirada familiar y la búsqueda de vínculos con pares. Por este motivo, se estimula que los/as estudiantes hablen con el equipo y de esta forma conocer sus sentires y miradas respecto de esta etapa de sus vidas. En los casos en los que había un vínculo previo, estas instancias fueron posibles de mantener en tanto eran demandadas por el/la estudiante y la familia transmitía su pedido. No obstante, quienes eran nuevos/as en la escuela no tenían en mayor medida incorporada esta demanda, por lo que resultó más complejo para el equipo vincularse y conocerlos más profundamente. La familia en muchos casos se constituyó en mediadora del vínculo entre el estudiante y la escuela, siendo la receptora y transmisora no sólo de las necesidades educativas, sino también de las emocionales (Fuentes, 2020).

En muchos casos, el conocimiento de la situación y las herramientas particulares de cada alumno/a y su entorno se vio agudizada ante los primeros lineamientos establecidos por los Ministerios de Educación y/o la Dirección General de Escuelas (DGE) para el caso de Mendoza, quienes centraron la estrategia de continuidad pedagógica en la utilización de plataformas virtuales de enseñanza. Tal como indica la bibliografía consultada, muchas de estas estrategias de “virtualización” desconocieron el factor de la accesibilidad requerida para trabajar con PcD, así como los conocimientos y dispositivos necesarios para su uso (Soto y Abarca-Bonilla, 2023).

Resulta necesario considerar que gran parte de la población escolar no tiene lectoescritura, al igual que algunos/as referentes familiares que presentan discapacidad (tal como se expresa en la Figura 6), por lo que la virtualidad en esta modalidad implicó una variedad de estrategias, videollamadas, videos, audios de WhatsApp, entre otras. Enviar un archivo de PDF para que la familia lo descargue y trabaje con el/la estudiante, o pasar un enlace hacia una plataforma educativa, no resultaba una opción acorde a las realidades familiares.

Sumado a eso, muchas familias no tenían dispositivos tecnológicos como tablets o computadoras para realizar las actividades, por lo que se utilizó mayormente el teléfono y, en algunos casos, había un único dispositivo para todo un grupo familiar. Además de la falta de acceso a los dispositivos, también se encontraron con barreras respecto a la

falta de conectividad, dependiendo de la zona de residencia. Algunas familias no contaban con datos suficientes como para enviar archivos, fotos o videos con las tareas, pues consumían muchos datos. En los casos en los que no se contaba con conectividad, hasta que las restricciones a la circulación no se fueron flexibilizando resultaba difícil que algún familiar se traslade hasta algún punto con Wi-Fi para descargar o enviar las tareas.

Por otro lado, las personas entrevistadas reconocieron que las estrategias planteadas de manera inicial fueron intuitivas y priorizaron la salud de la comunidad educativa, teniendo en cuenta el temor de que algún/a estudiante se contagie y afecte a su salud. Vale aclarar que algunos estudiantes que asistían en ese entonces a la escuela contaban con traqueotomías o dificultades respiratorias, lo que los ubicaba en las denominadas “poblaciones de riesgo”. Esto, sumado a la proximidad física que implica la asistencia y la prestación de apoyos a PcD, es lo que generó que la modalidad de educación especial, junto con el nivel inicial, fueran las primeras en recibir las dosis de la vacuna contra el covid-19 una vez que se comenzó a planificar el retorno paulatino a la presencialidad en 2021. Tal como expresa Revuelta Rodríguez (2021), esto deja en evidencia que en lugar de pensar en el bienestar de las PcD por un lado o el bienestar de quienes cuidan por el otro, resulta necesario pensar ambos actores como un conjunto relacional que se va creando mediante momentos de cuidados compartidos. Nos obliga a examinar las formas en que los cuerpos se producen juntos, dice la autora.

También se trabajaron con los/as estudiantes y sus familias aspectos vinculados al covid-19: medidas de prevención e higiene y la necesidad de “quedarse en casa” como medida de seguridad. Los y las docentes de las distintas áreas se enfocaron en esta tarea desde lo artístico, disciplinas básicas y materias especiales como música; todas las actividades escolares estaban relacionadas con este tema. Se diseñaron materiales pedagógicos en diversos formatos y se difundió información oficial adaptada respecto de un virus desconocido que implicaba para la población escolar desafíos mayores al lavado de manos: para muchos/as estudiantes y familias comenzó a ser parte de la rutina la limpieza de elementos de apoyo, tales como sillas de ruedas, bastones o andadores. Por esto, la provisión de recursos (López, 2009) se convirtió en una de las configuraciones de apoyo fundamentales en el acompañamiento educativo.

La cooperación y acción coordinada como configuración de apoyo (López, 2009) se hizo presente mediante instancias de orientación familiar para el acceso a políticas como el Certificado Único de Discapacidad (CUD), dispositivos y elementos de salud (sillas de ruedas, pañales, lentes, etc.), acceso a la Justicia en casos de violencia, a la seguridad social y a políticas alimentarias como bolsones de

mercadería, los que reemplazaron el servicio de comedor escolar. En muchos casos en los que no se contaba con conectividad, el momento de búsqueda de mercadería era la única instancia posible para la realización del seguimiento a la situación de la familia y el/la estudiante, la entrega de cuadernillos impresos y tareas ya realizadas.

Si bien esta estrategia de entrega de mercadería implementada por el gobierno provincial buscó paliar la situación de cierre de los comedores escolares, en muchos casos terminó reforzando el trabajo doméstico no remunerado al interior de los hogares, ya que la tarea de elaboración de los alimentos que asumía la escuela en la cotidianeidad fue transferido al seno del hogar. Algo similar ocurrió con los comedores comunitarios que inicialmente paliaron la situación mediante la entrega de viandas de comida ya elaboradas. No obstante, en función del incremento de los contagios, en muchas ocasiones también se vieron obligados a cambiar las viandas por bolsones de mercadería (Roig, 2020).

Las configuraciones de apoyo de asesoramiento y orientación (López, 2009) se realizaron mayormente mediante entrevistas o reuniones virtuales; en algunos casos, mediante videollamadas de WhatsApp o por plataformas como Google Meet. Constituyó un proceso que se llevó a cabo a lo largo de toda la etapa de confinamiento. En unos casos en los que habían dificultades de conectividades, y las restricciones de circulación se comenzaron a flexibilizar, se realizaron entrevistas domiciliarias si la situación familiar o del/la estudiante lo requería. Las demandas de asesoramiento de muchas familias venían de la mano de la orientación acerca de las posibilidades de desplazamiento en los casos en los que los padres se encontraban separados, la solicitud de acompañamiento a crisis de salud mental, asesoramiento ante situaciones de violencias de género, duelos ante la pérdida de familiares, entre otras situaciones críticas que se debió acompañar.

Respecto de la capacitación como configuración de apoyo (López, 2009), destacan instancias con las familias en formato taller, llevadas a cabo por Google Meet, en las que se desarrollaron algunas orientaciones para la vinculación con los dispositivos tecnológicos de manera saludable, así como la necesidad de supervisión y acompañamiento parental para evitar situaciones como el grooming. La Educación Sexual Integral (ESI) también fue un aspecto trabajado en formato de taller virtual durante el confinamiento. Las personas entrevistadas acordaron que la combinación entre el confinamiento y el uso de la tecnología favorecieron la participación de las familias en estas instancias, destacan que era poco frecuente contar con una amplia participación familiar en espacios como talleres o reuniones escolares.

El seguimiento como configuración práctica de apoyo (López, 2009) estuvo favorecido por las plataformas digitales que permitieron el encuentro entre diversos equipos institucionales: equipos educativos de otras escuelas, niveles y modalidad, equipos terapéuticos privados o de centros de día, así como instituciones de protección de derechos a niños, niñas y adolescentes y de PcD. Vale aclarar que durante el transcurso de la pandemia asistían a la escuela estudiantes que se encontraban institucionalizados en residencias, por lo que su seguimiento implicaba la articulación con estas instituciones.

Al igual que lo sucedido con las capacitaciones, la apertura a las instancias y medios digitales favoreció el encuentro entre equipos a los que les costaba mucho coincidir de manera presencial. La diversidad de horarios y lugares de trabajo no favorecían a la participación de las diversas disciplinas en estas instancias de seguimiento, por lo que se vislumbra como una oportunidad a raíz de la experiencia vivida, la combinación de instancias presenciales y virtuales con actores de otras instituciones o de familias atravesadas por la dificultad de asistir a la escuela ante una reunión o taller.

Por último, cabe destacar que la configuración de apoyo vinculada a la investigación (López, 2009) se hizo presente mediante un estudio diagnóstico realizado por el equipo técnico escolar, con el objetivo de establecer criterios de seguimiento y priorización de situaciones para el acompañamiento hacia los y las estudiantes y sus familias. Este método fue denominado semaforización, a modo de graficar las situaciones que requerían de un acompañamiento más exhaustivo de parte del equipo, teniendo en cuenta la cantidad de casos y la complejidad que muchos de ellos revestían.

Según consta en un informe del equipo técnico presentado durante el confinamiento que refleja la elaboración de dicho instrumento, los criterios de priorización respondían a una serie de indicadores o factores de vulnerabilidad que, se entendía, ponía en juego la trayectoria educativa del/la estudiante. Las cinco variables o factores a considerar fueron:

- Salud: entendida desde una perspectiva amplia, implica contemplar la propia condición de discapacidad de los y las estudiantes, crisis en materia de salud mental y riesgos de salud física y/o psíquica en relación con sus figuras de apoyo.
- Socioeconómicos: pobreza estructural, desempleo, precariedad laboral, condiciones habitacionales precarias, si la vivienda es alquilada y/o compartida.
- Inequidades y violencias: maltratos y abusos infantiles, violencia de género y/o intrafamiliar, falta de corresponsabilidad de las tareas de cuidado, hogares monomarentales.



- Vinculares/socioafectivos: agotamiento de los vínculos familiares, falta de límites, infantilización, sobreprotección, atravesamiento de duelos.

- Comunicacional y tecnológico: estudiantes con muy baja o nula posibilidad de acceso a internet o la conexión es inestable, ausencia o uso compartido con otros miembros de la familia de los dispositivos tecnológicos, analfabetismo, analfabetismo digital.

Cabe destacar que si bien esta estrategia fue diseñada e implementada por el equipo técnico escolar, fue socializada con los y las docentes a fin de compartir miradas acerca de las situaciones que, desde la perspectiva institucional, requerían de acompañamientos más intensivos. Según la directora, esto permitió construir estrategias de contención y seguimientos mancomunados entre toda la escuela, así como instancias de formación alrededor de perspectivas de derechos y su vinculación con las intervenciones educativas. En efecto, tal como menciona López (2009), los procesos de investigación facilitan la construcción de lo público y la acción educativa nos habilitan para preguntar, formular hipótesis, contrastar con bibliografía, construir casos, sistematizar y realizar ajustes y mejoras.

Del informe realizado por el equipo técnico en el que se detalla la herramienta de la semaforización (Figura 8) surge la estimación de que el 78% de la población escolar presentaba riesgos en materia de salud, mientras que un 65% se veía atravesada por factores de vulneración socioeconómicos. El 31% experimentaba situaciones de inequidades y violencias, lo que requirió un mayor acompañamiento y supervisión a estas situaciones, teniendo en cuenta la complejidad que implicó el confinamiento en el hogar y la presencia explícita o latente de situaciones de violencia en el grupo familiar. Respecto a lo socioafectivo, un 31% de la población podía ser incluida dentro de este criterio de priorización y, por último, teniendo en las dificultades brechas o barreras tecnológicas y/o de comunicación, en un 36% de los casos se encontraba presente esta situación.

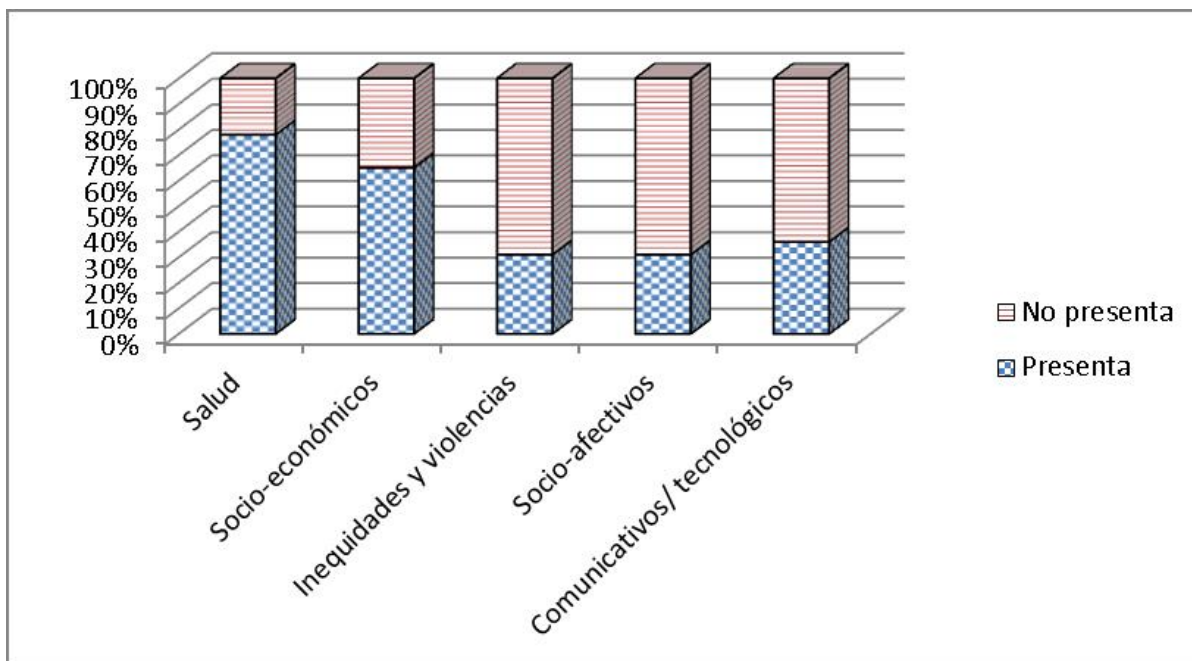


Figura 8. Variables y/o criterios tenidos en cuenta para la estrategia de semaforización.

### *Otras formas de mediación pedagógica: la escuela como sostén*

La sobrecarga de tareas que demandó el acompañamiento pedagógico y como este recayó de manera casi exclusiva sobre las mujeres al interior de los hogares no es una novedad. No obstante, como menciona Fuentes (2020), ambas partes de esta relación se encuentran generizadas, y las trabajadoras de la educación, además de acompañar las trayectorias de sus estudiantes, debieron cumplir con el acompañamiento de sus hijos/as, también se vieron demandadas y exigidas.

Por este motivo, las demandas escolares se fueron adaptando paulatinamente a las posibilidades de cada familia, aunque en algunos casos eso implicó recibir tareas pasadas las diez de la noche, porque ese era el horario de salida del trabajo de la única persona que contaba con un dispositivo tecnológico en el grupo familiar. El desafío en este contexto estuvo marcado por la necesidad de establecer límites que permitieran el autocuidado, mediando entre las necesidades de acompañamiento y las necesidades del propio entorno familiar de las personas trabajadoras.

A raíz de estas situaciones de sobrecarga y agotamiento de las principales figuras de cuidados (mayormente mujeres), muchos acompañamientos tuvieron el objetivo de comprometer o responsabilizar a padres que no se caracterizaban por tener una actitud proactiva respecto de la crianza de sus hijos/as. En los primeros tiempos de confinamiento, estas situaciones fueron críticas

dado que las restricciones de circulación en muchos casos les servían de excusa para no relevar a las madres de la exclusividad de la crianza y la convivencia.

En los hogares a cargo de mujeres solas que además realizaban trabajos esenciales afuera del hogar (personal de limpieza, supermercados, enfermeras), los hermanos y hermanas mayores comenzaron a tener un protagonismo en el acompañamiento de las actividades escolares o, como menciona Roig (2020), en la cadena de cuidados. Esto motivado en algunos casos por la intervención del equipo técnico, que fue buscando ampliar las redes de apoyo en los casos en que los cuidados eran un punto crítico al interior de la familia o por el simple hecho de manejar de manera más fluida los dispositivos tecnológicos que requería la educación en el contexto de virtualidad.

Otras formas de acompañamiento que se realizaron desde la escuela tuvieron que ver con la articulación con efectores de salud para transmitir de manera accesible la información en casos en los que familias enteras debieron aislarse a causa de los contagios. En momentos en donde todo estaba mediado por lo digital, los resultados de un hisopado llegaban mediante correo electrónico. Cabe recordar que un porcentaje de los/as referentes familiares presenta alguna discapacidad, es analfabeto/a o requiere algún tipo de apoyo para el manejo de la tecnología, por lo que el método de acceso a la información no resultaba accesible para ellos.

Por último, el acompañamiento a las situaciones de salud mental estuvo presente en las intervenciones, teniendo en cuenta el contexto de confinamiento, los miedos alrededor de la enfermedad, los duelos, el aislamiento y la pérdida de espacios significativos para los y las estudiantes, como sus rutinas escolares y el intercambio con sus pares.

Las rutinas son muy importantes para nuestros estudiantes porque en muchos casos los estructuran. Cuando no pudieron venir de un día para el otro, muchos se escaparon de sus casas y llegaban a la escuela. Frente a estas situaciones realizamos videos donde mostramos que la escuela estaba vacía, que no había nadie, que las aulas estaban vacías. Esta estrategia tuvimos que reforzarla durante varios meses. (Directora de la escuela, comunicación personal)

En este sentido, tal como afirma la psicóloga de la escuela, durante esta etapa el vínculo entre estudiantes, familias y escuela estuvo atravesado por la contención social y emocional más que por los contenidos pedagógicos. De allí que, a lo largo del período, rescataron la idea de la escuela como sostén, como un lugar seguro de reconocimiento y acompañamiento en un contexto marcado por la incertidumbre.

## Conclusiones

Los datos obtenidos en la investigación nos acercan a una comprensión de la realidad que atravesaron los y las estudiantes con discapacidad y sus familias en el contexto de confinamiento por covid-19, así como las configuraciones de apoyo que se llevaron a cabo por parte de la escuela objeto de estudio.

De modo tal que se considera un gran aporte para la intervención, la construcción de un indicador que permita dimensionar la demanda de cuidado (Arza, 2020). No obstante, resulta más interesante aún si el mismo se elabora contemplando la situación de los cuidados en la discapacidad, teniendo en cuenta la invisibilización que acarrea esta temática (Revuelta Rodríguez, 2021), y lo necesaria que resulta su identificación para acompañar con estrategias que permitan desplegar las configuraciones de apoyo necesarias.

Igualmente, la identificación de factores que puedan agudizar las crisis de cuidados también constituye un verdadero reto y desafío no sólo en términos investigativos, sino también interventivos. Analizar las estructuras familiares si fuera posible o identificar las personas encargadas de los cuidados y caracterizarlas, saber si realizan esta tarea en soledad o si disponen de los apoyos necesarios para encargarse de su propio autocuidado, o si se encuentran atravesando alguna situación que afecte su salud, son aportes que permiten actuar ante estos factores que ayudan a la cristalización de las crisis de cuidados.

Reconocer que fueron en su mayoría mujeres las que asumieron la responsabilidad sobre la trayectoria escolar de los niños, niñas y adolescentes del grupo familiar, y que lo han hecho antes y durante el contexto de pandemia, permite diseñar estrategias de intervención que desde una perspectiva de género aporten a la redistribución de los roles y funciones al interior del hogar. Reconocer este desgaste y sobrecarga que recae en las espaldas de las mujeres de las familias (madres, abuelas, tías e hijas) permitió de parte de la escuela regular la intensidad de la demanda y evitar de esta manera agudizar las crisis de cuidados.

Desarrollar este tipo de estrategias requiere no sólo la actitud investigativa de los equipos de intervención y del diseño de instancias de diagnóstico y evaluación de las situaciones psicosociales que atraviesan las PcD y sus familias, sino que requiere del acceso, registro, actualización y sistematización de los datos que se vuelcan en los registros administrativos escolares. Este es uno de los principales desafíos encontrados en el trabajo de campo de esta investigación, pero también de las recomendaciones realizadas por los organismos internacionales en materia de derechos de las PcD.

Robustecer la información disponible sobre este colectivo resulta primordial para diseñar desde estrategias institucionales como políticas públicas activas que tiendan a la reducción de barreras e inequidades que atraviesan las experiencias vitales de las PcD y sus familias. Evidenciar las diversas situaciones que experimentaron las PcD y sus familias en un contexto inédito de confinamiento producto de la pandemia del covid-19 constituye un imperativo ético en pos de aportar a la deconstrucción de imaginarios y estereotipos presentes en las intervenciones en el ámbito de la discapacidad que tienden a ignorar y reproducir desigualdades, violencias y omisiones estatales.

## Bibliografía

- Arza, C. (2020). Familias, cuidado y desigualdad. En *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19. La experiencia en la Argentina*. Cepal.
- Bonilla del Río, M. y Sánchez Calero, M. L. (2022). Inclusión educativa en tiempos de COVID-19: Uso de redes sociales en personas con discapacidad intelectual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 141-161. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30875>
- Cepal (2021). *Personas con discapacidad y sus derechos frente a la pandemia de COVID-19: que nadie se quede atrás*. Cepal.
- Cipollone, M. D. (2021). Los procesos de inclusión educativa en la pandemia ¿son posibles? *Anuario digital de investigación educativa*, (4). Universidad Católica de Córdoba.
- De la Cruz Pincetti, C. y Scuro Somma, L. (2020). Impacto de la pandemia en las políticas de cuidado. Experiencias en América Latina. En *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19. La experiencia en la Argentina*. Cepal.
- Fuentes, S. (2020). Mujeres, asistencia y demandas educativas ante la suspensión de la presencialidad escolar en la Argentina. En *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19. La experiencia en la Argentina*. Cepal.
- López, Daniel (coord.) (2009). *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I* (1. ed.). Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Economía, Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género y UNICEF (2021). *Desafío de las políticas públicas frente a la crisis de los cuidados. El impacto de la pandemia en hogares con niñas, niños y adolescentes a cargo de mujeres*.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2008). *Educación integral de adolescentes y jóvenes*.
- Peña-Estrada, C., Vaillant-Delis, M., Soler-Nariño, O., Bring-Pérez, Y. y Domínguez-Ruiz, Y. (2020). Personas con discapacidad y aprendizaje virtual: retos para las TIC en tiempos de Covid-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 204-211. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.165>

Roig, A. (2020). Enlazar cuidados en tiempos de pandemia. Organizar vida en barrios populares del AMBA. En *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19. La experiencia en la Argentina*. Cepal.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.

Yadarola, M. E., Valdez, R., Sesto, C., Molina, M. L., Medina, K., Lambertucci, V., González, F. y Erramouspe, C. (2021). Apoyos para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en tiempos de COVID-19, en la voz de las familias. *Anuario digital de investigación educativa*, (4). Universidad Católica de Córdoba.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.

## Notas

[1]

Recibido 16 de mayo de 2024. Aceptado 6 de septiembre de 2024.

[2]

Docente Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Contacto: noeliasilviamontero@gmail.com <https://orcid.org/0009-0007-8407-5358>

[3]

Docente Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Contacto: veronicagfalcon@gmail.com <https://orcid.org/0009-0006-4598-7859>



**Disponible en:**

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/476/4765049017/4765049017.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe,  
España y Portugal  
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la  
naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Noelia Silvia Montero, Verónica Gabriela Falcón  
**Crisis de cuidados presentes en los acompañamientos de trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes con discapacidad. Un análisis en el contexto del covid-19<sup>[1]</sup>**

Care crisis present in the accompaniment of educational trajectories of adolescents and young people with disabilities. An analysis in the context of covid-19

*De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*  
vol. 13, núm. 22, 2024  
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina  
[depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar](mailto:depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar)

**ISSN-E:** 2250-6942

**DOI:** <https://doi.org/10.30972/dpd.13227820>