



TRABAJO FIN DE GRADO EN PEDAGOGÍA
MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN SITUADA

EMOCIONES NARRADAS POR JÓVENES CON TDAH PARA LA
REINVENCION DE LO COTIDIANO EN TIEMPOS DE
DISTANCIAMIENTO SOCIAL POR COVID-19

Autora: Cristina Bethencourt Pérez

alu0101058009@ull.edu.es

Tutor: Andrés González Novoa

agonzaln@ull.edu.es

CURSO 2020-2021

Convocatoria de julio

Resumen

El presente trabajo fin de grado es una investigación situada que mediante una metodología hermenéutica analiza y valora las emociones narradas de jóvenes TDAH sobre la resignificación de lo cotidiano en tiempos de distanciamiento social, como expresan las violencias invisibles de la pandemia en relación a la relación entre iguales, la escuela, la familia y el ocio. Para ello se propone un estudio cualitativo donde los protagonistas son los participantes en la investigación, son sus palabras, sus reflexiones las que nos permiten leer y escuchar a quienes sufrieron el cierre de las escuelas y hubieron de trasladar el espacio y el tiempo organizado de las escuelas a sus hogares.

Palabras clave: Investigación pedagógica, educación especial, necesidades educativas, pandemia, etnografía

Abstract

This final degree thesis is a situated research that, through a hermeneutic methodology, analyses and assesses the emotions narrated by young people with ADHD on the resignification of everyday life in times of social distancing, as expressed by the invisible violence of the pandemic in relation to the relationship between peers, school, family and leisure. For this purpose, a qualitative study is proposed where the protagonists are the participants in the research, it is their words, their reflections that allow us to read and listen to those who suffered the closure of the schools and had to move the space and organised time of the schools to their homes.

Keywords: Pedagogical research, special education, educational needs, pandemic, ethnography

Índice

El doble confinamiento: La reinención de lo cotidiano por jóvenes TDAH en tiempos de distanciamiento social por COVID-19.....	1
La pandemia y la reinención de lo cotidiano.....	1
La escuela tras las pantallas: El confinamiento de la pedagogía.....	5
El alumnado TDAH en tiempos de distanciamiento social. Las jaulas de oro digitales.....	12
Diseño de una investigación situada: La reinención de lo cotidiano en tiempos de distanciamiento social expresado mediante emociones narradas por jóvenes con TDAH.....	16
El servicio de orientación de los CEIP Acentejo y CEIP Atalaya.....	16
Los jóvenes TDAH que participan en la investigación situada.....	17
La investigación situada: Emociones narradas por los jóvenes TDAH en tiempos de distanciamiento social.....	19
Análisis de las emociones narradas por los jóvenes TDAH en tiempos de distanciamiento social por COVID-19.....	21
Dimensión 01 Relaciones entre iguales.....	21
Dimensión 02 La escuela.....	22
Dimensión 03 Relaciones familiares.....	23
Dimensión 04 Ocio y tiempo libre.....	24
Valoraciones de las emociones narradas por los jóvenes TDAH en tiempos de distanciamiento social por COVID-19.....	25
Dimensión 01: Relaciones entre iguales.....	26
Dimensión 02: La escuela.....	26
Dimensión 03: Relaciones familiares.....	27
Dimensión 04: Ocio y tiempo libre.....	27
Conclusiones.....	28
Bibliografía.....	31
Anexos.....	33
Anexo 01: Entrevista semiestructurada a los niños y niñas con TDAH.....	33
Sujeto 1, 9 años, 3º de primaria.....	34
Sujeto 2, 9 años, 3º de primaria.....	36
Sujeto 3, 9 años, 4º de primaria.....	37
Sujeto 4, 9 años, 4º de primaria.....	38
Sujeto 5, 10 años, 5º de primaria.....	39
Sujeto 6, 10 años, 5º de primaria.....	41
Sujeto 7, 6 años, 1º de primaria.....	43
Sujeto 8, 11 años, 6º de primaria.....	45
Sujeto 9, 10 años, 5º de primaria.....	46

El doble confinamiento: La reinención de lo cotidiano por jóvenes TDAH en tiempos de distanciamiento social por COVID-19

La pandemia y la reinención de lo cotidiano

El modelo político fundacional del que provenimos habita en el pensamiento aristotélico, en aquel humano como ser social o *zoon politikon*, aquel humano que era humano por crecer y aprender entre humanos la *Paideia* y compartir el sentido y la defensa de una justicia común (Aristóteles, 2016). Lo común que prologa lo comunitario, el espacio y los vínculos por los cuales las personas antepone lo común a lo privado, es decir, que actuamos en beneficio de lo colectivo y que en nuestras decisiones tenemos en cuenta al otro. En esto estriba el sentido del concepto de ciudadanía por el cual surge la escuela, tras la revolución francesa, para romper con la sociedad estamental y prepararnos para convivir juntos, a pesar de nuestras diferencias, en el escenario de la igualdad y de la libertad, en democracia (Rousseau, 1987).

Este cuento que se consolidó con las políticas keynesianas y la presencia, como amenaza al capitalismo, del comunismo, se terminó o comenzó a desmoronarse con la caída del muro de Berlín y con la llegada al poder de Reagan y Thatcher, el neoliberalismo, desde el consenso de Washington de 1990 miraba hacia lo público como nuevo escenario a colonizar económicamente y en concreto, a la educación como un nuevo filón para multiplicar los beneficios.

El neoliberalismo que impregna esta obsesión por la medición y la rentabilidad posee su propia narrativa, un meta-relato no suficientemente criticado ni cuestionado, una odisea occidental que nos aglutina en el desierto de lo real (Baudrillard, 2004), de manera que resulta complejo escapar de su semántica y aun menos de su estructura temporal elíptica (Wallerstein, 2011). La banalidad del presente precisa el abandono, momentáneo, de los neologismos y la búsqueda paciente de los orígenes, que existen, del paradigma que germinó las in-competencias didácticas. Es curioso que en la totalidad del discurso pedagógico no aparezca la palabra competencia, no exactamente, y que su procedencia se instale en la literatura económica, con mayor precisión, en la obra de Adam Smith. (González, 2015, 40)

Lo que vino fue un proceso expansivo de privatización de lo público; tanto la sanidad como la educación sufrieron políticas maximalistas de recortes y minimalistas de desprestigio mediante las evaluaciones de las agencias trasnacionales (Frago, 2001). El trasvase de los procesos de calidad empresarial saltó al escenario educativo de manera que el derecho a la educación, fundado en la equidad, fue socavado por la libertad de enseñanza, reproduciéndose las diferencias socioeconómicas en instituciones educativas de prestigio y en instituciones educativas de contención de marginales.

No podemos olvidar que el sueño ilustrado de la educación tenía que ver con que ricos y pobres, mujeres y hombres conviven en esas primeras edades para romper con la herencia y poder imaginar una sociedad con menos desigualdades y donde su ciudadanía cooperase para el beneficio común. Tampoco podemos dejar de apuntar el análisis foucaultiano sobre las sociedades vigilantes y el pacto saber-poder (Foucault, 2006). El neoliberalismo se ha nutrido del pacto tecno-científico para trasladar su modelo económico al escenario del conocimiento, reducir la diversidad y el diálogo de saberes que provino de la *Paideia* primero y del humanismo después, para sintetizar la cultura en lo matemático que nos convierte en números, lo jurídico que nos ordena y lo económico que nos cosifica (Lyotard, 1979).

Y a esto que entendemos como la globalización se sumó la aparición de internet y de la hiperrealidad. Un lugar no cartografiado y sin tiempo con un tiempo real, límbico o de purgatorio que rompe con la historicidad de lo humano, tornado el pasado en material de buhardilla y el futuro en una distopía propia de la ciencia-ficción. En la hiperrealidad, como expresa Baudrillard (2008) no se puede dar, a priori, la comunidad, tampoco parece posible la ciudadanía virtual más que como oxímoron, al contrario, lo que anticipa el filósofo francés es que en este no lugar sin tiempo, lo que se expande es la indiferencia y la banalidad. Una lógica de los concursos de eliminación, como indica Bauman (2007), torna la realidad en un desierto y lo virtual en una especie de juegos del hambre, en un todos contra todos donde se exacerbaban identidades predatorias propias de un individualismo caníbal.

Desde otro punto de vista, Matrix también funciona como la «pantalla» que nos separa de lo Real, que hace soportable el «desierto de lo real». Sin embargo, no debemos olvidar aquí la ambigüedad radical de lo Real lacaniano: no se trata del referente último que cubrir/embellecer/domesticar con una pantalla de fantasía. Lo Real es también y

primariamente la pantalla misma, como obstáculo que distorsiona ya-siempre nuestra percepción del referente, de la realidad que tenemos delante. (Žižek, 2006, p. 186)

Esta hiperrealidad digitaliza en código binario, mediante la lógica de los algoritmos los principios de rentabilidad, eficacia y productividad del neoliberalismo como un proceso viral de cosificación de la vida y de la naturaleza, lo que Adam Smith, uno de sus fundadores intelectuales denominó como recursos humanos y recursos naturales. Una hiperrealidad que corona una carrera de la velocidad-poder que comenzó con los caballos y la aristocracia, que siguió con los barcos y los imperios y que tras la máquina de vapor y el motor de explosión llegó hasta los reactores nucleares (Virilio, 1997). Velocidad que se aleja de lo humano y que aumenta la desigualdad social secuestrando nuestros cuerpos tras las pantallas para tornarnos de sujetos a objetos y de objetos a productos.

Estamos tan inmersos en la velocidad de las redes sociales, tan a merced de los cantos de sirenas de los píxeles que no tuvimos ni tiempo para admitir lo que estaba sucediendo ante nuestras narices, se consuma la teoría del cisne negro ya en el relato de Camus sobre la peste, setenta páginas tardan sus personajes en admitir que la pesadilla del pasado es un hecho presente, que el temor contenido en el cuento *La máscara de la muerte roja* de Poe pueden tacitarse en pleno siglo XXI, cuando tecnológicamente lo teníamos todo bajo control.

Hombres que se creían frívolos en amor, se volvían constantes. Hijos que habían vivido junto a su madre sin mirarla apenas, ponían toda su inquietud y su nostalgia en algún trazo de su rostro que avivaba su recuerdo. Esta separación brutal, sin límites, sin futuro previsible, nos dejaba desconcertados, incapaces de reaccionar contra el recuerdo de esta presencia todavía tan próxima y ya tan lejana que ocupaba ahora nuestros días. (Camus, 2005, p.36)

Pero sucedió, un enemigo sin rostro, invisible, infinitesimal, invade nuestro espacio de seguridad y torno el aire en veneno y los seres queridos en potenciales enemigos. Es cierto que nuestra cotidianeidad parece afín con el confinamiento y sin embargo, lo que hemos sufrido han sido una suerte de violencias invisibles que han resignificado nuestras vidas y lo han hecho de forma desigual, agudizando las diferencias socio-económicas.

Pongamos que es 13 de marzo de 2020. Seis conflictos bélicos activos, setecientos cincuenta millones de personas sufren hambre severa —el 10% de la humanidad—, el cambio climático reduce las reservas de agua cuando el consumo de la misma aumenta exponencialmente, casi un cuarto de millón de personas son víctimas de la trata y la tendencia asciende, el 1% de la humanidad sufre la condición de refugiada, un poco menos de la mitad de la población mundial no tiene acceso a Internet, más de seiscientos millones de infancias son casi-analfabetas, la adicción a las drogas aumentó un 30% en los últimos cinco años, la temperatura global se incrementó en 0,76° C, en los últimos veinte años se han duplicado las catástrofes naturales, la aviación mundial emite unos treinta millones de toneladas de CO₂, en este crucial año del doble veinte desaparece la séptima especie animal del siglo, en el último lustro se han perdido diez millones de hectáreas de bosque, más del 5% de los habitantes del planeta están desempleados y el 0,02% de la población mundial son universitarios. (Perera et al, 2021, p.29)

No todos vivimos el confinamiento de la misma manera, no todos perdimos, algunos hasta se beneficiaron. La pérdida de ese principio que funda nuestro estado de derecho, que habita ya en el habeas corpus del siglo XIII, que protagoniza la lista de libertades negativas defendidas tras la revolución francesa, la pérdida de la movilidad y por lo tanto, de la libertad de movimientos supuso para quienes no gozan de espacios privados privilegiados, de un desafío que supuso trasladar los espacios y los horarios de la escuela o del trabajo a cincuenta metros cuadrados, a compartir el ordenador o a repartirse la wifi.

Las autoridades tomaron medidas inmediatamente. Ordenaron limpiar las calles, sacrificar a los perros y los gatos, encerrar a los infectados, prohibir reuniones multitudinarias. Además, le pedían a la gente que no fuera al teatro, funerales o asambleas públicas. (Burns, 2006)

El confinamiento y el distanciamiento social agudiza el proceso de individualización, desintegra los vínculos comunitarios que se dan en lo público, en los espacios compartidos, en lo cotidiano, en la escuela, en el trabajo, en el parque, en el bar, en la biblioteca, en el teatro, en el museo o en la iglesia. Y el neoliberalismo que se alimentaba del movimiento, de la velocidad, de eso de que el tiempo era oro, fue capaz de evolucionar a su versión 4.0 y trasladarse del centro comercial a nuestros hogares. Un proceso de domotización incentiva un consumo compulsivo que protagonizamos para llenar el vacío que deja la ausencia del otro, del amigo,

del abuelo, del compañero... Y en una suerte de adquirir ingenios que nos dan comodidad pasamos del *zoon politikon* al digi-zoon camino del *homo invalidus*. Hasta una campaña europea contra el virus llegó a hablar del héroe de sofá. Sobran las palabras.

Cómo vivieron en silencio, sin precedentes ni instrucciones, los que no tenían experiencia de otros tiempos antes de la digitalización de la vida, aquellos que no disfrutaron de ir solos a la venta o de perderse con sus amigos con las bicicletas, aquellos que no jugaron tardes enteras de verano en algún pueblo a lo que imaginaban, quienes no tuvieron ese tiempo de aburrirse y que siempre fueron entregados a las pantallas. Denuncia el gurú de la pedagogía Ken Robinson que la expansión del TDAH se debe a las propias condiciones de nuestras sociedades y de nuestras escuelas, antes de la pandemia, cómo han vivido y cómo han expresado sus emociones en el doble confinamiento que han sufrido aquellos que han heredado los efectos de los confinamientos tras las pantallas en el tiempo del confinamiento mundial. Si como expresan los expertos, un alto porcentaje de los trastornos de hiperactividad devienen de sociedades disciplinarias, controladoras, que organizan la vida de los niños y niñas de tal manera que deben permanecer estáticos frente al profesor y después frente a la pantalla, que no juegan con sus iguales, que no juegan en sus casas, que no disponen de tiempo y espacio para aprender a elegir, tal vez, y éste es el punto de partida de este trabajo, el síndrome de hiperactividad sea uno de los efectos de la pandemia y del neoliberalismo instalado en la hiperrealidad de los cuerpos secuestrados, traducido en un consumo compulsivo y en un individualismo atroz que transforma las políticas de amistad de Derrida en políticas de la enemistad donde el otro, cualquier, es potencialmente un enemigo. En este escenario, lo que está amenazado es la comunidad, sus vínculos y también, la vida en paz en un mundo al borde del cataclismo.

La escuela tras las pantallas: El confinamiento de la pedagogía.

Tras la revolución francesa y el dismantelamiento, parcial, de la sociedad estamental, el paso del modelo de servidumbre al de ciudadanía precisaba de una institución que educase a las nuevas generaciones en una serie de valores convivenciales, pero sobre todo, para la solidaridad y en una suerte de moral intersubjetiva. Los primeros sistemas nacionales de educación tenían como misión superar la barbarie desde la defensa en las escuelas de los derechos universales.

Los diagnósticos que, desde diversas ópticas, se hacen sobre la actualidad coinciden en destacar como nota distintiva la desafección frente a los grandes referentes de sentido

del proyecto político moderno. Se trata, como ha destacado Lipovetsky, entre otros, de la disolución de los proyectos prometeicos que movilizaron la aspiración a la vida democrática y de la credibilidad en las promesas demiúrgicas de transformación del mundo. No ha podido, pues, quedar incólume el moderno modo de resolución del problema de la comunidad, esto es, de su conformación ad unum, traducido en la promesa de la comunidad de ciudadanos libres e iguales ante la ley que, bajo la impronta del universalismo de la razón, construyó un modo de estar juntos identificado con el Estado-Nación en cuanto instancia de la comunidad del deber ser del Bien común. (Téllez, 2001)

Desde los planteamientos naturalistas de Rousseau, pasando por el romanticismo alemán de Pestalozzi y Fröebel hasta la escuela nueva, dos siglos de innovaciones pedagógicas configuran la escuela como un espacio sistematizado con un tiempo organizado donde el alumnado aprende progresivamente los códigos de acceso a la modernidad, a convivir con los diferentes y resolver los conflictos pacíficamente, a planificar, a respetar, a perder, a ganar, a escuchar, a perdonar y a argumentar lo que piensa y expresar lo que siente. (Bowen, 1976)

La escuela pública que evoluciona desde el siglo XVIII hasta finales del siglo XX rompe con la herencia familiar propia de las sociedades estamentales; hospeda a alumnado de diferentes estratos socio-económicos reduciendo la distancia de estímulos y apoyos y también los niveles de desconocimiento o prejuicios que preceden a las políticas del odio. Es en la escuela donde una gran parte del alumnado accede por primera vez a la cultura; a esa más allá de las pantallas o de las expresiones populares del barrio, es en la escuela donde el alumnado conoce la poesía, la escultura, el teatro, la música clásica, la literatura universal, todos esos elementos que nos vinculan con la humanidad y con la historia, que nos tornan en historicidad, en parte de una trama mayor en la que insertos, podemos, si somos conscientes de ellos, escribir nuestra propia página y cambiar la realidad.

Esta escuela pública es posible, tras la segunda guerra mundial por una sensación de que, si se podía vencer al fascismo, también al capitalismo. Con la victoria de los laboristas en Inglaterra y tras el informe Beveridge, la política keynesiana de incentivos, algo parecido a lo que hiciera Pisístrato para que naciese la democracia ateniense va a favorecer la nacionalización de los transportes, de la minería y, la creación de los sistemas universales de salud y los sistemas públicos de educación.

Pero tras la caída del muro de Berlín y la victoria de los partidos neoliberales en el mundo anglosajón, con aquella frase de Margaret Thatcher de no hay alternativas, comienza el desmantelamiento del estado del bienestar y con ello la privatización progresiva de todos los servicios asociados a los derechos sociales conquistados en la tercera generación de las democracias.

Lo que habita en los procesos de privatización y en el debilitamiento del estado social demócrata e intervencionista es una vuelta a la herencia, un progresivo regreso al sistema dual de educación que mantiene los privilegios y debilita el proyecto de equidad e igualdad de oportunidades que ofrecía la escuela pública. Este estrategia se desvela en la introducción de conceptos económicos en lo pedagógico, las competencias de Adam Smith se instalan en el Plan Bolonia -no podemos olvidar que en *El origen de las riquezas de las naciones* el fisiócrata escocés bautiza a las personas como recursos humanos y a la madre tierra como recursos naturales- para la cosificación de los sujetos, las patologías de una psicología anclada a lo sanitario supone una culpabilización del fracaso escolar en el alumnado y no en sus circunstancias socio-económicas y culturales, la burocratización y los procedimientos de calidad provenientes de lo jurídico implican la intensificación de los modelos de sociedades vigilantes y vigiladas en los sistemas educativos en contra de la libertad de cátedra, esta triada consolida un ataque a la democratización de la escuela en favor a imponer un sistema de división social del trabajo a nivel global.

La uniformización de los saberes útiles, como expresó Lyotard, significa una colonización del conocimiento como versión 4.0 de los procesos de exclusión de las minorías, siguiendo la ilógica de los números de Appadurai que, encontró en los comienzos del siglo XXI a las TICs y a la hiperrealidad un poderoso aliado. Desde los campus virtuales anglosajones la educación superior privada, gracias al control de las agencias transnacionales de evaluación de la enseñanza y al mercadeo académico de las publicaciones científicas, el prestigio de los rankings fomenta la desaparición de universidades públicas presenciales en favor de la multiplicación de las universidades privadas online.

Las políticas educativas provenientes del Consenso de Washington y expresadas en informes como PISA, se traducen -en el caso español- en leyes como la LOMCE, que si leemos atentamente, encarnan el sueño neoliberal de privatizar y privatizar hasta la

escuela pública derribar (Frago, 2001). ¿Desmantelamiento de la ciudadanía democrática? No solo el saqueo de recursos es la única táctica de guerra, la fagocitación del maestro como intelectual, como portador de esa cultura que entendía Freire como nuestra aportación a la naturaleza, como universalizador de lo que fuimos y somos. Ese maestro que lee y recita, que enseña el sacrificio que supone aprender, qué disciplina en el estudio para que el alumnado tenga instrumental para participar de forma responsable en el mundo que le ha tocado vivir está fuera del currículo. Una colonización de las metodologías y de las tecnologías irrumpe en las aulas; el marketing sustituye a la pedagogía mediante didácticas predatorias y el maestro es exiliado un paso más allá del paidocentrismo hacia el clientelismo. (Martín y González, 2020, pp. 158-159)

Y esto ya estaba en marcha antes del 13 de marzo de 2020, antes del estado de alarma y del cierre de las escuelas. El confinamiento y la vuelta a la nueva normalidad han agudizado la dicotomía presencialidad-virtualidad tornando lo coyuntural en estructural, lo que devino del Consenso de Washington de 1990 se establece como una distopía donde grandes trasnacionales contemplan la educación como un filón bursátil en donde, en base a la fórmula capitalista de minimizar costes y maximizar beneficios, el magisterio sea sustituido por redes neuronales y la ratio pueda expandirse exponencialmente. ¿Qué perdemos o podríamos perder en este tránsito de lo presencial a lo virtual?

Lo Real crece como el desierto. Welcome in the desert of the Real. La ilusión, el sueño, la pasión, la locura, la droga, pero también el artificio, el simulacro: tales eran los predadores naturales de la realidad. Todo esto ha perdido su energía, como si lo hubiese atacado una enfermedad traicionera e incurable. Es preciso encontrar entonces su equivalente artificial, pues de lo contrario la realidad, una vez alcanzada su masa crítica, terminará por autodestruirse espontáneamente, hará implosión por sí sola ya lo está haciendo, por otra parte, al dar cabida a todas las formas de lo Virtual. (Baudrillard, 2008, p. 21)

Fabris anticipa que lo virtual integra la potencia y el acto aristotélicos de manera que se superan los límites humanos desde la hiperrealidad, los límites físicos siendo, en lo digital, todo posible, hasta clases de miles de alumnos aprendiendo de inteligencias artificiales en tiempo récord, desde casa.

Podemos decir, pues, que el concepto de «virtual» desempeña casi una función de síntesis respecto a las nociones de «posible», «potencial» y «potencia» tal como habían sido definidas por la tradición aristotélica, la cual distinguía claramente la potencia del acto. Y una tendencia análoga a la unificación la expresa con respecto a nociones tradicionalmente contrapuestas, como las de «posible» y «real». Ello ocurre en la medida en que «virtual» indica sin duda, por ejemplo, el carácter de posibilidad según el cual un posible puede pasar o no a otro, es decir a la realización del hecho, y lo puede hacer porque justamente en él está esa potencia que permite que suceda: una potencia entendida como su carácter específico, como «virtud» suya propia. Sin embargo, esta síntesis y esta unificación pueden darse porque el término «virtual» los comprende, y expresa juntas la relación entre posible y real, potencia y acto. (Fabris, 2017, p. 2)

Pero si escuchamos al profesorado y al alumnado que sufrió las violencias invisibles del distanciamiento social descubrimos que la brecha digital se convierte en una realidad discriminatoria que expulsa a un gran porcentaje de la humanidad del derecho a la educación. Y no es el único aspecto que determina una mayor segregación mediante la educación, se intensifica la herencia familiar dado que no todas las familias están en disposición de apoyar culturalmente y materialmente a sus hijos. Trasladar el espacio organizado, sistematizado y ordenado de la escuela al hogar es una tarea ingente que no todas las familias saben o pueden asumir. Estas circunstancias amplían la distancia entre quienes tienen y quienes no, amplía las desigualdades sociales y amenaza la cohesión social de la comunidad.

La no presencialidad imposibilita la construcción de vínculos comunitarios desde la infancia, la escuela es el primer espacio de socialización que rompe con la ley del Talión, los valores que se hospedan en las instituciones educativas tienen que ver con la resolución de los conflictos por la vía política, por la negociación, tienen que ver con la construcción del otro no como enemigo sino como adversario, consisten en la cultura del agonismo frente al antagonismo, de la cooperación frente a la competición, de la solidaridad frente al egoísmo, de lo común frente a lo privado. La escuela no solo transmite conocimientos, los crea convivencialmente, el alumnado entre iguales y con el profesorado, aprende no solo en el aula, también en el comedor, en los pasillos, en el patio, a convivir.

Lo que expresan el profesorado, el alumnado y las familias durante el confinamiento y en la modalidad de educación a distancia es un sentimiento de soledad, un solo vivir para las tareas,

una ausencia de la educación como proceso vital y experiencial, comunitario, como afirmaba Aristóteles, de aprender a ser humano entre humanos. La educación, a pesar de las esperanzas taumatúrgicas puestas en la tecnología no es una ciencia exacta; es una ciencia social fundada en las posibilidades no en los resultados. No podemos garantizar que educando tengamos un resultado exacto, pero podemos mejorar las posibilidades de que las nuevas generaciones tengan la oportunidad de vivir en un mundo menos violento o menos intolerante. Y por eso, ese perder el tiempo para ganarlo de Rousseau, que habita en la presencialidad, que se opone a la eficiencia de los algoritmos, resulta fundamental para el ensayo y error, para que el alumnado, en un entorno seguro de aprendizaje, descubra por sí mismo y con los demás, mejores maneras de habitar el presente e incluso de imaginarse el futuro.

Insistiremos en la integración y no en el acomodamiento, como actividad de la órbita puramente humana. La integración resulta de la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla, que se une a la capacidad de optar, cuya nota fundamental es la crítica. En la medida en que el hombre pierde la capacidad de adoptar y se somete a prescripciones ajenas que lo minimizan, sus decisiones ya no son propias, porque resultan de mandatos extraños, ya no se integra. se acomoda, se ajusta. El hombre integrado es el hombre sujeto. La adaptación es así un concepto pasivo, la integración o comunión es un concepto activo. este aspecto pasivo se revela en el hecho de que el hombre no es capaz de alterar la realidad; por el contrario, se altera a sí mismo para adaptarse. La adaptación posibilita apenas una débil acción defensiva para defenderse, lo más que hace es adaptarse. De ahí que al hombre indócil, con ánimo revolucionario, se le llame subversivo, inadaptado. (Freire, 1969, p. 31)

El confinamiento de las pedagogías nos recuerda al *Mundo Feliz* de Huxley, al planteamiento científicista de una sociedad programada hacia una perfección que deriva en una suerte de totalitarismo digno de cualquier distopía propia de la ciencia-ficción. Y tal vez, lo que mas preocupa, que la escuela que integra, tras las pantallas y agudizada por la brecha digital, se convierta en una institución excluyente que legitime el desplazamiento de un gran porcentaje de las infancias a los cinturones de herrumbre y al más allá de las fronteras del mundo civilizado.

¿Qué se aprende en la escuela? Es posible llegar hasta un punto más o menos avanzado de los estudios, pero de todas maneras se aprende a leer, escribir y contar, o sea algunas técnicas, y también otras cosas, incluso elementos (que pueden ser rudimentarios o por

el contrario profundizados) de "cultura científica" o "literaria" utilizables directamente en los distintos puestos de la producción (una instrucción para los obreros, una para los técnicos, una tercera para los ingenieros, otra para los cuadros superiores, etc.). Se aprenden "habilidades" (*savoir-faire*).

Pero al mismo tiempo, y junto con esas técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las "reglas" del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está "destinado" a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase. Se aprende también a "hablar bien el idioma", a "redactar" bien, lo que de hecho significa (para los futuros capitalistas y sus servidores) saber "dar órdenes", es decir (solución ideal), "saber dirigirse" a los obreros, etcétera. (Althusser, 1988, p. 4)

Cabe plantearse, pues así lo expresaron familias, profesorado y alumnado, que la escuela es un espacio y un tiempo donde todas y todas pueden aprender de todo y, que, tras las pantallas, sin el otro y sin la otra, estamos en disposición de acabar con el *zoon politikon* para programar un nuevo humano obediente y ordenado por los algoritmos, eficaz y eficiente en igual medida que insolidario y despiadado, que sienta al otro como un potencial enemigo al que odiar y al que vencer, al que eliminar. Esa eliminación que alimenta la lógica de los concursos y reality show que anegan las pantallas y que simulan lo que se respira en las calles, procesos predatorios de inclusión y exclusión que derivan en los campos de refugiados como nueva versión de los campos de concentración, miríadas de humanos convertidos en escombros y en noticias amarillas que contemplamos mientras saboreamos un buen entrecot, con indiferencia, cambiando de canal para volver al reality show y acallar nuestra conciencia con más y más banalidad.

Una infancia frente a las pantallas es una generación que no juega en los parques, que no asiste al teatro, que no comparte su alegría en las calles, que no convive con el otro y que vive a espaldas del otro, que no aprende del diferente y que, mediante los algoritmos, construye una identidad de afines que recuerda a los metarrelatos totalitarios del siglo pasado, a esas identidades asesinas que protagonizaron genocidios más allá de la comprensión humana.

(...) integrada por múltiples pertenencias, unas ligadas a una historia étnica y otras no, unas ligadas a la tradición religiosa y otras no, desde el momento en que vemos en nosotros mismos, en nuestros orígenes y en nuestra trayectoria, diversos elementos confluentes, diversas aportaciones, diversos mestizajes, diversas influencias sutiles y contradictorias, se establece una relación distinta con los demás, y también con los de nuestra propia «tribu». Ya no se trata simplemente de «nosotros» y «ellos», como dos ejércitos en orden de batalla que se preparan para el siguiente enfrentamiento, para la siguiente revancha. Ahora, en «nuestro» lado hay personas con las que en definitiva tengo muy pocas cosas en común, y en el lado de «ellos» hay otras de las que puedo sentirme muy cerca (Maalouf, 1999, p. 44).

El confinamiento nos mostró la importancia de la escuela como un lugar donde se construyen oportunidades de vivir juntos sin hacernos daños, un lugar donde la educación puede reducir la miseria del otro, también el dolor, un espacio donde podemos aprender que la vida es más allá de nuestra vida y que lo que pasa no es solo lo que me pasa, la escuela es el lugar de la política donde nuestras decisiones afectan a los demás y donde más allá de mis intereses, están nuestros derechos y nuestros deberes. En la escuela presencial se construye el modelo de ciudadanía que necesita la democracia. ¿Se puede imaginar una ciudadanía digital? Ahí queda la incómoda pregunta.

El alumnado TDAH en tiempos de distanciamiento social. Las jaulas de oro digitales.

¿Se puede plantear una educación armónica en un mundo inarmónico? Esta es la duda que surge cuando el naturalismo pedagógico de Rousseau se extendió por el mundo, primero a través del romanticismo pedagógico alemán de Pestalozzi y Fröebel y después con la escuela nueva y la teoría de la desescolarización. Las pedagogías puericentristas que dieron tras el siglo XVIII un giro a la percepción magicentrista que moderniza Comenio con la *Didáctica Magna* (González y Perera, 2020) parece legitimar un modelo de sociedad burguesa que se sustenta en una versión dulcificada del sistema dual y que, por lo tanto, persiste en mantener la herencia familiar a la hora de definir un sistema de división social del trabajo durkheimiano.

Claro que el naturalismo pedagógico del XVIII surge integrando una mirada romántica a las edades doradas y a los entornos rurales o sociedades mecánicas de Durkheim, donde la solidaridad comunitaria educa a las nuevas generaciones en un compromiso intersubjetivo que

no se va a dar en las sociedades orgánicas urbanizadas tras la revolución industrial y con mayor incidencia en la era de la globalización.

No podemos discutir los elementos neurológicos que justifican el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, pero parece que la dificultad de atención y el control de conductas impulsivas se ve agudizado por un defecto de disciplina en el entorno familiar y el escolar, un defecto favorecido por una interpretación arbitraria del naturalismo y del romanticismo pedagógicos que confunde la libertad como fin y lo torna en metodología. Ambos entornos permisivos favorecen a lo no exigencia de comportamientos controlados en el espacio y en el tiempo, justamente lo que aporta la escuela sistematizada y, a ello, se suma la velocidad de la vida contemporánea, sin tiempo libre para perderlo, justamente lo que propone Rousseau en *El Emilio*, sin espacios abiertos donde las infancias jueguen y se esparzan y, con un exceso de tiempo destinado al ocio pasivo de las pantallas.

De los estudios provenientes de la psicología de la educación se identifican las infancias con déficit de atención e hiperactividad (TDAH) como fantasiosas, olvidadizas, nerviosas, habladoras, imprecisas, descontroladas, desordenadas y conflictivas, ni negar la tara neurológica, desde la pedagogía se perciben algunos de estos síntomas con déficits educativos tanto en los hogares, como en las escuelas y en las sociedades.

Los tres tipos de TDAH que se diagnostica en el DSM-IV coinciden con su comienzo justamente con la escolarización obligatoria, lo cual debe ser motivo de reflexión, se definen por el predominio de falta de atención -dificultades para organizar y finalizar tareas, prestar atención a los detalles o seguir instrucciones o conversaciones y, facilidad para distraerse y no seguir rutinas-, la hiperactividad -nerviosismo, hablar mucho, inquietud, impulsividad- y la combinación de ambos síntomas (Narbona y Sánchez, 1999).

Los planteamientos psicopedagógicos que abordan la atención a las infancias TDAH se sintetizan en establecer estrategias de ordenamiento de rutinas, de organización del tiempo, de planificación, motivación y comprensión (Barkley, 1982), lo que se identifica con el espacio-tiempo escolar donde la estructuras funcional de los espacios y la sistematización temática de los tiempos dotan a las infancias de unas coordenadas para la gestión conductual que trasladará progresivamente a entornos convivenciales mayores y con un progresivo grado de autonomía.

Si a una escuela previa al estado de alarma se le atribuyen, en el escenario público, un déficit de recursos para la atención de necesidades educativas especiales y a ello sumamos, el análisis desde el pensamiento posmoderno de una sociedad digitalizada que fomenta el individualismo, que incita a una mayor permanencia en la hiperrealidad, a unas familias con mayor carga laboral y mayores dificultades de conciliación, con una sensación de mayor peligro en los espacios públicos y una mayor permanencia de las infancias en espacios reducidos y frente a las pantallas, el escenario que ofrecían las megalópolis del siglo XXI, para las infancias, representa una versión intensiva de las sociedades disciplinarias que somete a los más pequeños a una especie de confinamiento previo al propio confinamiento.

Y esta situación que no se da en lo rural o en entornos menos masificados o menos tecnologizados -no se encuentran estos datos en los países en desarrollo ni en los ambientes rurales respecto al aumento de casos TDAH (Wolraich et al, 1996)- se agudizó con el Estado de Alarma y el cierre de las instituciones educativas. A quienes precisaban mayor libertad, mayor espacio y paciencia, se les instó a seguir sus vidas frente a las pantallas, gamificando sus procesos educativos y aumentando la distancia con sus iguales. ¿Cuántas infancias convivieron durante meses en espacios reducidos, sin espacios claros e identificables para el estudio y el aprendizaje, compartiendo los recursos tecnológicos y con padres-madres trabajando simultáneamente frente a las pantallas?

Se aunaron pedagogías de escasa exigencia con la disolución de lo comunitario tornando el síndrome de déficit de atención y de hiperactividad en casi un diagnóstico social. ¿Cómo vamos a prestar atención a una maestra, respetar el turno, permanecer en silencio, abordar una tarea compleja concentrados y seguir cierto orden cuando nos pasamos la mayor parte de nuestro tiempo frente a pantallas con efectos especiales que nos ofrecen un espectáculo pixelado a más de veinte fotogramas por segundo? ¿O cuando nos venden la comodidad, la facilidad, la gamificación y todo aquello que nos convierta en *homo invalidus* frente a una realidad que es compleja y que nos desafía? ¿De qué manera vamos a controlar nuestros actos si no convivimos con nuestros iguales? En el patio, en el recreo, en el parque, en los espacios públicos, con los otros y otras aprendemos a perder, a ganar, a pedir perdón, a dar las gracias, a respetar y en general, a comprender que nuestra libertad termina donde empieza la dignidad del otro o de la otra. ¿Es posible aprender a convivir a través de las pantallas?

El alumnado TDAH, al igual que el alumnado con necesidades educativas especiales, tuvo mayor dificultad a la hora de estar confinados en casa, dificultad o problemas en el aprendizaje, en la realización de tareas del hogar o de las clases. El no entender también la situación que se estaba produciendo. “Es por ello, que el papel de la familia y de los padres en el hogar es clave para afrontar con garantías esta pandemia. Las familias son fundamentales para la educación y deben proporcionar importantes aportaciones al aprendizaje del niño” (Bjorklund y Salvanes, 2011). El problema de estas familias, es que creen que la escuela es la encargada de educar al alumnado, afirmación que no es cierta, ya que la familia es la principal fuente de educación en el niño, la escuela es simplemente un sustituto para educarlos en el aprendizaje educativo, orientarlos en el estudio y en la enseñanza.

Es así, como la importancia de establecer un orden en medio de los cambios que se han enfrentado por la cuarentena, resulta imperativo, especialmente para los niños; precisamente algunos autores desde diversas áreas: salud, educación, social, entre otras, han generado guías y protocolos proporcionando a los padres de familia, un apoyo, aportando recomendaciones específicas que pueden facilitar y ayudar a mantener un equilibrio emocional en los niños logrando hacer diferencias entre el tiempo laboral, el tiempo de ocio y el tiempo en familia. (Berasategi, Idoiaga, Dosil, Eiguren, Pikatza & Ozamiz, 2020)

Diseño de una investigación situada: La reinención de lo cotidiano en tiempos de distanciamiento social expresado mediante emociones narradas por jóvenes con TDAH.

El servicio de orientación de los CEIP Acentejo y CEIP Atalaya.

Los equipos de orientación educativa, son los encargados de colaborar con los profesores, el alumnado y sobre todo con sus familias. Estos equipos de profesionales educativos (psicólogos y pedagogos), están a disposición de los centros educativos y de las familias para asesorar, evaluar, y planificar actuaciones o situaciones concretas en el alumnado que presente dificultades. Dentro de los centros educativos se encuentra el perfil del orientador/a, con titulación en psicología, pedagogía, o psicopedagogía. En este caso, la orientadora del CEIP Acentejo, cuenta con la formación académica de la licenciatura en Psicología. En los centros de enseñanza de educación infantil y primaria, el orientador/a acude con frecuencia varios días a la semana (2 o 3), según las necesidades que presenten el alumnado de los colegios, y también comparte su atención con otros centros escolares. Los diferentes orientadores que atienden en una zona o sector conforman el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

En este caso, la orientadora hace uso de sus servicios, tanto en el CEIP Acentejo, como en el CEIP Atalaya, de la misma manera, aunque ambos colegios no tienen comparación alguna, ya que cada uno de los colegios tienen diferencias, tales como, el número de alumnos siendo en el CEIP Acentejo de mayor cifra de alumnado que presenta dificultades, también la manera de gestionarse dentro de los centros educativos es diferente, es decir, en cuanto a normas, valores, principios, etc.

Una vez, la orientadora se encuentra situada dentro del centro educativo, tanto la familia, como el profesorado puede dar parte al orientador/a de que encuentra a un alumno/a con dificultad y derivarlo, de ahí el orientador/a lo deriva a salud mental a hacer una revisión, y comprobar si efectivamente ven al niño/niña con síntomas de algún tipo, incluso se les recomienda también que lo lleven al oculista y al otorrino para comprobar si ven y oyen bien. Una vez se le da el visto bueno, el orientador/a interviene con las familias y se les pregunta si están de acuerdo o no en que se trabaje con sus hijos, si las familias dan también el visto bueno, el orientador/a comienza a trabajar y los recoge en la clase que les corresponde, a estos jóvenes se les atiende

en el despacho del servicio de orientación (antes del COVID-19, podían tener en el despacho hasta 2 o 3 sujetos juntos, pero, en la actualidad, por cuestiones de precaución por COVID, se trabaja con sólo 1 sujeto en el despacho) y se trabaja con el sujeto en cuestión, la orientadora trabaja con los jóvenes TDAH en función de sus necesidades, es decir, hay jóvenes que presentan sólo dificultades en la lectura, otros sólo en la escritura, y otros jóvenes tienen dificultades en ambas partes. De manera que, existen diversas pruebas diseñadas para ayudarles a que mejoren. Los tipos de pruebas que existen son: PROLEC-R, PROESC, PROESCRI, K-BIT, WISC-IV, etc., y así poder llevar un seguimiento todas las semanas, hasta que finalmente se puede dar un diagnóstico y un PIP (Preinforme Psicopedagógico o informe) de lo que presenta el alumno/a y comunicarse a la familia.

Durante el confinamiento, se paralizó este servicio en ambos centros, la orientadora no pudo llevar a cabo el seguimiento de esos jóvenes que en ese momento estaban en evaluación. Según expresa la orientadora: “Cuando volvimos a la realidad, a la escuela, fue una locura, era tal el trabajo que tenía encima, todos los niños que llevaba en seguimiento, y que tuvo que ser paralizado, también me derivaron niños nuevos para mirar, era muchísimo trabajo y no tenía el tiempo suficiente para todo, aun así, intentaba coger al máximo de niños que podía, ocurre ahora también en la actualidad del curso”.

Los jóvenes TDAH que participan en la investigación situada

Los jóvenes TDAH que participaron en la investigación son 9 alumnos/as de ambos centros. Por parte del CEIP Acentejo participaron 4 jóvenes, y del CEIP Atalaya participaron 5. Las edades de los jóvenes comprenden entre 6 y 11 años. Todos/as y cada uno de ellos/as son totalmente diferentes, ya no sólo por su edad, desde el menor que comprende entre esas edades que tenía 6 años, hasta el joven de 11 años, sino por sus caracteres, sus personalidades, etc.

El día lunes, 17 de mayo, se realiza la investigación en el CEIP Acentejo a los sujetos 1 y 2. El primer día se observa que primero, prefieren contar detalles por encima y luego escribir lo que iban contando, son escuetos a la hora de escribir. Escriben poco de sus emociones, por lo tanto, se les pide que representen un dibujo de cómo fue para ellos su confinamiento en casa. El sujeto 1 es muy pobre y escueto en su dibujo, sin embargo, el sujeto 2 le pone más entusiasmo al dibujo, como si fuera un cómic. El día martes, 18 de mayo, se sigue la investigación en el CEIP

Acentejo y se intervino con el sujeto 3 y sujeto 4. El sujeto 3 cuenta muy detalladamente cada momento y tiene ganas de escribir lo que estaba contando. En el dibujo se esmera muchísimo, ya que le gusta dibujar. Presenta entusiasmo y se le ve disfrutando de la actividad. Sin embargo, el sujeto 4, tiene entusiasmo, cuenta, pero es muy escueto escribiendo. También muy escueto en su dibujo, representa poco. El día miércoles, 19 de mayo, se realiza la investigación en el CEIP Atalaya con los sujetos 5, 6, y 7. El sujeto 5, tiene interés en contar cada detalle, le gustaba hablar del tema, es dedicado y vivo, lo expresa también escribiéndolo en el folio. El dibujo se lo curra muchísimo, le pone empeño, porque también le gusta dibujar como al sujeto 3. El sujeto 6, tiene un poco de interés, cuenta, pero es muy cueto, no cuenta con detalles. Haciendo el dibujo no le pone empeño, tiene poca imaginación y se copia de su compañero sujeto 5. El sujeto 7, es un niño muy hablador, le encanta contar toda su experiencia, pero se cansa rápido y decide no escribir más. Por lo tanto, se encomienda a escribir los hechos. Finalmente, tiene interés y hace el dibujo. El día jueves, 20 de mayo, se acude al Equipo de orientación educativa y Psicopedagógicos, donde se reúnen todas las orientadoras y psicopedagogas, por lo tanto, no se pudo intervenir con ningún sujeto. Y el día viernes, 21 de mayo, se intervino con el sujeto 8 y 9. El sujeto 8, tiene poco interés, pero es escueto en sus respuestas y en su dibujo. El sujeto 9, tiene también poco interés, cuenta, pero no con detalle, es muy escueta en sus respuestas y a la hora de escribir. El dibujo es muy escueto también, nada currado.

Con respecto a la dimensión 1, relaciones entre iguales. La mayoría de los sujetos expresaban que se comunicaban con sus compañeros mediante: móviles (classdojo, videollamadas), playstation (mediante el chat de la play), a excepción de los sujetos 1 y 7, que no expresaron en ningún momento que se comunicaban con sus compañeros/as mediante algún tipo de dispositivo digital. Esta dimensión es muy importante para los niños y niñas, ya que sus compañeros son algo fundamental en su vida, son como una parte de ellos, mediante los compañeros son capaces de compartir, ayudar, hacerse compañía, y eso los hace crecer como personas.

Con respecto a la dimensión 2, la escuela. Los sujetos extrañaban a sus compañeros/as y amigos/as de clase, y sobre todo echaban de menos a los profesores e ir a la escuela a estudiar y aprender. Pero por cuestiones de pandemia por COVID, debían y era una obligación permanecer de manera online desde casa. Esta dimensión viene siendo más amplia, ya no solo engloba a sus compañeros de clase, sino a su profesorado, al personal docente que trabaja en la escuela, etc., son vínculos más abiertos, pero que también forma parte de la vida del alumnado.

Con respecto a la dimensión 3, Relaciones familiares. La mayoría de los padres ayudaban a sus hijos/as a la hora de hacer tareas, trabajos, proyectos, entre otras muchas cosas. Los sujetos expresaban que lo habitual es que hacían las tareas solos, pero cuando tenían algún tipo de duda o problema, acudían a sus padres y estos se comprometían a ayudarlos y apoyarlos. La relación familiar, es el vínculo más cercano que puede tener un niño/a, es el pilar fundamental en su vida, la base, es el vínculo que lo ayuda a crecer, a desarrollarse, a educarse, sin la ayuda de la familia, un niño no podría desarrollarse de la mejor manera.

Con respecto a la dimensión 4, Ocio y tiempo libre. La mayoría de los sujetos expresaban que jugaban con sus hermanos y hermanas, a veces también con sus padres, en el caso de cuando son hijos únicos, por ejemplo, los sujetos 4 y 7. Se suele decir que el ocio y el tiempo libre es secundario, pero es un ámbito muy necesario para el niño, desarrollarse en el juego, ser capaz de ser empático, y de compartir junto a otras personas, también es la opción de que un niño sea niño y juegue como niño, es la libertad que tiene para expresarse y despejar su mente.

La investigación situada: Emociones narradas por los jóvenes TDAH en tiempos de distanciamiento social.

La importancia de la vida cotidiana, siguiendo a de Certeau, nos permite develar, en esta investigación, el entrelazamiento que existe entre el trabajo, el ocio, lo socioeconómico, la política, la ética y la producción artística. Pero también nos convoca a reconocer que en las actividades o prácticas cotidianas los detalles dan cuenta de la invención de lo cotidiano. En este caso, las prácticas que tienen lugar bajo condiciones de confinamiento y distanciamiento social por Covid- 19 darían cuenta de la reinención o trastocamiento de lo cotidiano. (Oviedo; Arjona y Quintero, 2021)

Este trabajo de fin de grado forma parte de un proyecto transoceánico en el que participan el Colectivo Educación para la Paz, la Universidad Surcolombiana, EDUCAR Orinoquía y el grupo de investigación PEDACRI-ULL, con el objeto de estudiar como reinventan la vida cotidiana los jóvenes en emociones narradas en tiempos de distanciamiento social por COVID-19.

Los objetivos que persigue y que sincronizamos mediante nuestra investigación situada con jóvenes TDAH, es la de desvelar cómo reinventaron la vida cotidiana, comprender sus sentires en relación al discurso público del confinamiento (expresiones estético narrativas), interpretar las emociones de los jóvenes vinculadas a las prácticas cotidianas de obediencia y resistencia en relación a las normas legales, morales, políticas y sociales y, describir los sentires en relación con las violencias que se activan en el marco de distanciamiento social por COVID-19 mediante la entrevista narrativa.

Nos interesan las experiencias vinculadas a las prácticas en la vida cotidiana que los jóvenes TDAH han reinventado bajo los efectos de la narrativa pública del COVID-19. La transformación de los escenarios de sociabilidad y de las estrategias de interacción, el cambio del espacio-tiempo, todo desde la perspectiva de sus deseos, intereses, expectativas y sensibilidades.

En tal sentido, la práctica cotidiana nos permite centrar el interés en lo que hacemos con los sentires y qué cosas decimos acerca de lo que sentimos. Las emociones en narrativas de jóvenes acerca de la reinención de sus prácticas cotidianas no son independientes de contextos institucionales, sociales y políticos, por lo tanto, contienen trayectorias históricas culturales cuya acumulación nos permite ver que se mantiene y que se transforma en la vida cotidiana. (Oviedo; Arjona y Quintero, 2021)

Optamos por una metodología hermenéutica para conocer las prácticas cotidianas de las personas participantes en relación a su sentir y comprensión de las normas legales, morales, políticas y sociales. Desde sus acciones y expresiones configuran sus universos simbólicos que nos revelan sus tácticas de sociabilidad y cómo inciden en sus emociones.

En nuestra investigación situada las características de los jóvenes TDAH nos llevan a intuir un doble confinamiento y otras estrategias de resiliencia, de tal manera que hemos estructurado nuestra entrevista narrada, gracias al apoyo y hospedaje de servicio de orientación pedagógica de los CEIP's participantes, en cuatro dimensiones que persiguen comprender (escuchar-leer) como han resignificado el tránsito del espacio escolar -tiempo y espacios organizados- a sus hogares, como han resignificado su ocio y tiempo libre y, como expresan los cambios sufridos en sus relaciones familiares y con sus iguales.

Siguiendo las prácticas del servicio de orientación, hemos diseñado una entrevista semiestructurada para poder conversar con los jóvenes participantes y crear un espacio de confianza donde pudiesen elegir el medio más confortable para expresar sus emociones en el antes, en el confinamiento y el después de estos tiempos de distanciamiento social.

Análisis de las emociones narradas por los jóvenes TDAH en tiempos de distanciamiento social por COVID-19

Dimensión 01 Relaciones entre iguales

En esta dimensión vamos a estudiar cómo se expresan los jóvenes con TDAH que participan en esta investigación situada sobre las relaciones con sus iguales. Vamos a incidir en las expresiones que se refieran a lo que hacían durante del confinamiento, que actividades echaban de menos, cómo se comunicaron con ellos durante ese duro confinamiento y si expresan emociones respecto a los mismos.

En relación a cómo se comunican con sus compañeros y compañeras durante el confinamiento, el sujeto 2, se comunicaba con sus amigas por classdojo (aplicación para hacer las tareas), el sujeto 3, se comunicaba con sus compañeros mediante videollamada y classdojo. El sujeto 4, se comunicaba con sus compañeros por videollamada. Sin embargo, los sujetos 5 y 6, al ser amigos y compañeros de clase, se comunicaban mediante el chat de la play, y por videollamada, como bien lo expresan en sus dibujos. El sujeto 8, se comunicaba con sus compañeros, mediante las clases online con la profesora. El sujeto 9, se comunicaba con sus compañeros mediante clases online y videollamada. Los sujetos 1 y 7 no se comunicaban con sus amigos, preferían jugar con sus hermanos. Como podemos comprobar, existe una gran variedad a la hora de comunicarse con los compañeros, sí es cierto que algunos se repiten, pero existe variedad y ellos disfrutaban y gozaban de ese tiempo de ocio que tenían para comunicarse con ellos.

Sujeto 3: *“Yo hablaba con mis compañeros por videollamada y a veces por classdojo, depende del día”.*

Sujeto 5: *“Jugaba con mi amigo, que es mi compañero de clase, por el chat de la play”.*

Sujeto 6: *“Yo jugaba también con mi amigo, estábamos todo el día jugando”.*

Sujeto 8: *“Yo veía a mis compañeros por las clases online, podíamos hablar y saber cómo estábamos”.*

Dimensión 02 La escuela.

En esta dimensión incluimos todas las expresiones referidas al espacio escolar; no solo el aula, también el patio, el comedor, la biblioteca, y a todas las situaciones que extraña o demanda el alumnado participe tanto de forma escrita como a través de sus ilustraciones.

En relación a la escuela, el sujeto número 1, expresaba que se sentía mal porque no podía ir al colegio, y que echaba de menos a sus compañeros y sus profesores. Significativamente en el dibujo tacha la escuela. Es una imagen representativa, la cancelación absoluta o la imposibilidad de acceder a un espacio cotidiano. Y lo expresa emocionalmente de la siguiente manera: “Soy yo en casa triste, mirando al colegio porque no puedo ir”. El sujeto número 2, expresaba que echaba de menos aprender y estar con sus amigas, y también a sus profesores. El sujeto número 3, expresaba que se sentía mal por sus amigos, echaba de menos estudiar, y no ver a sus compañeros. El sujeto número 4, expresaba que se sentía triste porque se iba a cerrar el colegio y no podía salir a la calle. Cuando estaba en casa, echaba de menos hacer las multiplicaciones, y las sumas, y echaba de menos a sus amigos. El sujeto número 5, echaba de menos pasar tiempo con sus amigos en el colegio. La asignatura que más le gusta es la plástica, y la que menos es música. En el dibujo tacha el colegio. Es una imagen representativa, la cancelación absoluta o la imposibilidad de acceder a un espacio cotidiano. Y lo expresa emocionalmente de la siguiente manera: retratando un dibujo de él junto a una casa representando que él se encontraba en casa en ese momento. El sujeto número 6, echaba de menos ver a sus amigos y se sentía triste por ello, extrañaba jugar con sus amigos y ver a sus maestros. La asignatura que más le gusta es la educación física. Y lo expresa emocionalmente de la siguiente manera: Significativamente en el dibujo tacha el colegio. Es una imagen representativa, la cancelación absoluta o la imposibilidad de acceder a un espacio cotidiano. Y lo expresa emocionalmente de la siguiente manera: se representa a él viendo la televisión en casa. El sujeto número 7, echaba de menos a sus amigos. El sujeto número 8, escribe que el confinamiento era malo, porque no podía aprender, y expresa que echaba de menos a sus compañeros, y a sus profesores, las asignaturas que más le gustaba era naturales, y la que menos era sociales. El sujeto número 9, echaba de menos a sus compañeros y a su maestra. Le gusta la asignatura de plástica y no le gusta el inglés. Todos los sujetos coinciden en echar en falta a las mismas personas, siendo sus amigos, sus profesores, donde compartían tantos momentos juntos, algo que se volvió inexistente.

Sujeto 1: *“Yo me sentía mal porque echaba de menos a mis amigos, porque no nos podíamos ver, porque el cole estaba cerrado, y teníamos que quedarnos en casa”*.

Sujeto 3: *“Me sentía mal, porque echaba de menos a mis amigos, y también estudiar”*.

Sujeto 4: *“Yo me sentía triste porque se iba a cerrar el cole, y no podíamos salir a la calle”*.

Sujeto 8: *“Yo pienso que el confinamiento era malo, porque no se podía aprender y además echaba de menos a mis compañeros y profesores”*.

Sujeto 9: *“Yo de la escuela, echaba de menos a mis compañeros y a mi maestra”*.

Dimensión 03 Relaciones familiares

En esta dimensión vamos a incluir las expresiones escritas e ilustradas de los jóvenes con TDAH que se refieren a sus familiares y a la cotidianidad en sus hogares.

En relación a la familia, el sujeto número 1, expresa que vivía con su madre y su hermano, y pasaba más tiempo y jugaba con su hermano. Observamos en la ilustración del sujeto número 2 como refleja que su hogar se ha transformado y que se ha intensificado su relación con su hermano, jugaba a hacer casetas en el salón y le leía cuentos, vivía con su madre, su padre y su hermano. El sujeto número 3, como podemos observar también refleja en su ilustración un sillón y en él se encuentra el sujeto con sus hermanas viendo la tele, también expresa que estuvo bastante tiempo con su familia. El sujeto número 4, expresa que vivía con su madre y que pasaba tiempo con ella, ya que vivían solos. El sujeto número 5, expresa que vivía con su madre, su padre, su pez y su pájaro. El sujeto número 6, expresa que pasaba tiempo con su madre, su padre y su hermana. El sujeto número 7, expresa que vivía con su madre únicamente. El sujeto número 8, expresaba que vivía con su madre, su abuela y su tía, y que pasaba más tiempo con su madre. El sujeto número 9, expresa que vivía con su madre, su padre y su hermana, y que pasaba más tiempo con su hermana y su madre. Como podemos observar, existe variedad en el entorno del hogar.

Sujeto 1: *“Mis padres están separados, y todas las semanas, me turnaba con mi madre o con mi padre, y pasaba mucho tiempo jugando con mi hermano”*.

Sujeto 2: *“Yo vivía en ese momento, con mi madre, mi padre y mi hermanito pequeño, jugaba a hacer casetas con los cojines y hacíamos como un campamento en el salón, pasaba mucho tiempo con mi hermano”*.

Sujeto 4: *“Yo vivía con mi madre sólo, y pasaba mucho tiempo con ella, aunque a la hora de jugar, jugaba o veía la tele solo”.*

Sujeto 7: *“Yo vivía con mi madre, estaba siempre con ella, ella jugaba conmigo”.*

Sujeto 9: *“Yo vivía con mis padres, y mi hermana, yo jugaba mucho con mi hermana en la azotea de mi edificio”.*

Dimensión 04 Ocio y tiempo libre

La última dimensión de esta investigación situada aborda las expresiones o referencias que hacen los jóvenes con TDAH en relación al uso y los cambios que ha sufrido el ocio y tiempo libre durante el confinamiento.

En relación al ocio y al tiempo libre, el sujeto número 1, expresa que jugaba con su hermano. El sujeto número 2, también jugaba con su hermano, hacían casetas con los cojines en el salón y le leía cuentos, como podemos comprobar en su ilustración, construían como una especie de campamento. El sujeto número 3, podemos observar en su ilustración que veía dibujos o películas con sus hermanas, y sus padres. El sujeto número 4, expresa que jugaba él solo, al no tener hermanos/as, jugaba a los legos, dibujaba que es algo que le encanta, y veía la televisión, como lo muestra en su ilustración. Como podemos observar en la ilustración del sujeto número 5, estaba jugando a la play y se comunicaba con el sujeto número 6, que es su compañero de clase. El sujeto número 7, al ser hijo único también, en su tiempo libre jugaba a minecraft, veía dibujos (mario bros, comecocos, bob esponja), veía películas. El sujeto número 8, en su tiempo libre miraba el móvil, el ordenador, y veía películas, en su ilustración se muestra sentado mirando el ordenador. El sujeto número 9, jugaba con su hermana, se iba a la azotea y jugaban allí, etc, como lo muestra en su ilustración. En cuanto a esta dimensión, existe diversidad también en el espacio del juego.

Sujeto 2: *“Siempre estaba jugando con mi hermano, nunca nos aburrimos porque yo le hacía reír, es más pequeño que yo”.*

Sujeto 3: *“Yo pasaba mucho tiempo con mi familia, siempre estábamos viendo dibujos o películas, también con mis hermanas, que son más pequeñas”.*

Sujeto 4: *“Yo jugaba sólo a lo que me gustaba, porque no tengo hermanos, soy hijo único, jugaba a los legos, dibujaba mucho porque me encanta, y veía dibujos que me gustan”.*

Sujeto 5: “Yo siempre estaba jugando a la play con mi amigo”.

Sujeto 6: “Estaba siempre jugando con mi amigo de clase”.

Sujeto 7: “Yo jugaba sólo, porque no tengo hermanos, jugaba a minecraft, veía mario bros, comecocos, y bob esponja, y también veía películas cuando podía”.

Sujeto 8: “Cuando era mi tiempo libre, me gustaba mirar y estar con mi móvil, también el ordenador, y a veces ver películas”.

Valoraciones de las emociones narradas por los jóvenes TDAH en tiempos de distanciamiento social por COVID-19.

El alumnado TDAH que participó en la investigación, comentaba que se lo pasaban bien estando en casa y con sus familias, pero que extrañaban el ambiente del colegio, a sus compañeros, etc. No es lo mismo, el ambiente que disfrutaban en el colegio, que cuentan con espacios para el recreo, de media mañana y de comedor, espacio para hacer educación física, los pasillos, las clases, sitios y lugares donde ellos puedan jugar, corretear y saltar, al ambiente que se vieron en casa repentinamente, lógicamente, es un shock para ellos, y difícil de asimilar y más aún cuando eres un niño TDAH o con indicios. Te cuesta creerlo y no lo asimilas, si esto le pasa a la gente adulta, más difícil es para un niño.

A la hora de hacer tareas, expresaban que no tenían ningún tipo de problema, ya que contaban con ordenadores, tablets, o incluso móviles de sus padres o propios. Algunos de ellos, se adaptaron bien a un horario fijo para realizar esas tareas, mientras que otros les costaban un poco más o les daba pereza, siempre “a fuerza de sus padres”, es decir siempre los padres estaban detrás de ellos, insistiendo que tenían que hacer la tarea, para poder jugar. En cuanto a su espacio cotidiano de hacer tareas, casi siempre era el mismo, durante el confinamiento no crearon ninguno nuevo.

En el tema juegos, la mayoría de estos niños, jugaba con sus hermanos, al tener tanto tiempo libre, se entretenían con juegos diversos, juegos de mesa, juegos variados (play, legos, ...), jugaban con los cojines del sillón y formaban un espacio de campamento, dibujaban, veían películas, dibujos, etc. Algunos de ellos, eran hijos únicos, y se divertían jugando solos, o con sus familiares, otros preferían jugar a la play con sus amigos de clase.

En el tema familiar, compartían tiempo con sus padres, unos más que otros, ya que algunos padres salían a trabajar, y ya no se encontraban las 24 horas junto a sus hijos, y esos niños quedaban a cargo de algún familiar cercano, ya no sea de conexión familiar, sino de distancia, muchas de estas familias vivían cerca de sus padres y abuelos de esos niños, por ejemplo, compartían una casa de 2 pisos. Por lo tanto, al tener esa cercanía los abuelos quedaban a cargo de sus nietos.

Dimensión 01: Relaciones entre iguales

Observando lo analizado anteriormente, en relación a los mecanismos de comunicación entre iguales que usan los niños y niñas del centro, podemos desprender que, los jóvenes que han participado en nuestra investigación, algunos/as se decidieron por los chats o espacios de comunicación por medio de los videojuegos, ya que se comunican de manera oral, mediante el micrófono de los cascos, o más bien se decantan por “classdojo”, para comunicarse con sus compañeros de forma escrita. El classdojo es una aplicación que usan los profesores y profesoras del colegio, como vía para enviar tareas al alumnado, o más bien poder comunicarse con los padres de forma informal. Otros niños y niñas al no tener acceso a videojuegos, ni classdojo, preferían la opción de comunicarse con sus compañeros, mediante videollamadas, ya sea por sus móviles propios, o por los móviles que les prestan sus padres, o la gente que convivió con ellos en ese momento.

Dimensión 02: La escuela

En relación al entorno de la escuela, podemos observar que la mayoría de los jóvenes, por mayoría completa se podría decir, echaban de menos a sus compañeros/as, amigos/as de clase, el estar con ellos, disfrutar de su compañía, ya sea dentro del ámbito del aula, donde tanto comparten, como en el entorno de ambos recreos, el de media mañana, y el recreo del comedor, en el ámbito dentro del comedor, algunos/as también me comentaban que echaban de menos a sus profesores y profesoras, y muy pocos me decían que echaban de menos la enseñanza y el aprendizaje, es decir, la docencia que les impartía el profesorado en diversas asignaturas y ámbitos educativos. Como podemos comprobar en los relatos de los jóvenes, hay niños que se expresaban en sus dibujos tachando la escuela, como significado de que en ese momento no podían acudir a ella.

Dimensión 03: Relaciones familiares

Destacamos como los jóvenes expresan los cambios sufridos en lo cotidiano en sus hogares, el aumento del tiempo de permanencia resignifica el hogar que pasa a ser el sustituto del recreo, del parque, de todos los espacios de juego y también se convierte en el lugar de estudio. Podemos observar que en los relatos existe bastante variedad a la hora de los jóvenes relacionarse con sus familias, y existen diferencias a la hora de convivir con algunas personas de la familia, es decir, lo normal es vivir con tus padres y tus hermanos, y lo que he visto en estos niños y niñas, es que casi la mayoría de ellos, sus padres están separados y con otras parejas, o viven únicamente con su madre, o viven con sus tíos o con sus abuelos. Existe bastante variedad en este ámbito.

Dimensión 04: Ocio y tiempo libre

Analizando esta dimensión, podemos observar que, la mayoría de los sujetos coinciden en que pasaban más tiempo junto a sus familiares y sus hermanos/as, ya sea viendo dibujos, películas, jugando, dibujando. Por ejemplo, el sujeto número 2 nos muestra que su salón se ha convertido en un campamento, ya que jugaba con su hermano a hacer casetas con cojines. También, el sujeto número 9, jugaba con su hermana, se iba a la azotea y jugaban allí. Otros sin embargo, pasaban más tiempo solitarios al no tener hermanos, ni hermanas. Por ejemplo, el sujeto número 4, que jugaba él solo, al no tener hermanos/as, jugaba a los legos, dibujaba que es algo que le encanta, y veía la televisión, o el sujeto número 7, al ser hijo único también jugaba solo.

Conclusiones

Este trabajo de fin de grado, atiende las emociones narradas por jóvenes con TDAH en tiempos de COVID-19. Cómo han vivido esos jóvenes dicho confinamiento, cuáles han sido sus experiencias, sus vivencias, si han sentido miedo, agobio, cuáles han sido sus impresiones, etc.

Los objetivos que perseguía esta investigación principalmente eran: 1) desvelar cómo reinventaron la vida cotidiana, 2) comprender sus sentires en relación al discurso público del confinamiento (expresiones estético narrativas), 3) interpretar las emociones de los jóvenes vinculadas a las prácticas cotidianas de obediencia y resistencia en relación a las normas legales, morales, políticas y sociales, 4) describir los sentires en relación con las violencias que se activan en el marco de distanciamiento social por COVID-19 mediante la entrevista narrativa.

Se han desarrollado cuatro dimensiones para poder entender la situación vivida por estos jóvenes, existiendo bastante variedad en sus argumentaciones, mediante el discurso de estos jóvenes, de sus relatos, se ha podido comprobar cómo ha sido el confinamiento que han vivido en casa junto a sus familias.

La primera dimensión: Relaciones entre iguales, esta primera estudia cómo estos jóvenes se han comunicado con sus compañeros y amigos de clase, mediante qué medios han utilizado ellos, si les ha gustado dicha experiencia. En la segunda dimensión: La escuela, relatan que echaban de menos de la escuela en sí, aunque muchos de ellos, hacían hincapié en que echaban de menos sobre todo a sus compañeros y amigos de clase, y a su profesorado, alguno relataba que echaba de menos alguna asignatura que le gustaba o le disgustaba, pero en sí, echaban en falta el entorno de la escuela. La tercera dimensión: Relaciones familiares, en dicha dimensión trata sobre con quién vivían esos jóvenes en esos momentos, cuál y cómo era su relación, si ese confinamiento enriqueció esa relación o simplemente empeoró. Con qué familiar tenían más complicidad. La cuarta dimensión: ocio y tiempo libre, analizando cómo pasaban el día, cómo se entretenían, con quién tenían más complicidad a la hora del juego, que hacían, cuáles eran sus gustos, etc.

Como valoración final, de esta investigación situada, en cuanto a las emociones narradas de jóvenes con TDAH en tiempos de Covid-19, personalmente me ha encantado trabajar con esos

jóvenes, saber de ellos, de su vida, de cómo ha sido su confinamiento en casa, cómo lo pasaron, que sintieron ante tal situación. Una de las cualidades que tengo es que adoro a los niños, por eso he sabido atenderlos, escucharlos, entenderlos, ponerme en la piel de otro, saber que sienten.

Un análisis hermenéutico de las emociones narradas de los jóvenes TDAH que han participado en esta investigación situada nos ofrece unas narrativas y unas ilustraciones que reflejan el impacto de las violencias silenciosas provocadas por el distanciamiento social, lo que nos invita a reflexionar sobre cómo desandar el camino que hemos avanzado en estos tiempos de pandemia. Rehacer los pasos desde la inmunidad a la comunidad implica recuperar el hilo del *zoon politikon* aristotélico y vigorizar en las instituciones educativas la dimensión socializadora de las escuelas. Frente a la taumaturgia sobre las TIC's y la apuesta emergente, proveniente del neoliberalismo, de la digitalización de la educación, se precisa seguir nombrando la importancia de la escuela como un espacio y un tiempo donde las infancias no solo acceden a los códigos de la posmodernidad, aprenden a convivir juntos a pesar de las diferencias, a superar el estado de barbarie que encarna la ley del Tali3n y a resolver los conflictos negociando, de forma pacífica.

Los fundamentos y los desafíos de una sociedad democrática dependen de la construcción de una ciudadanía capaz de defender sus libertades negativas, pero, sobre todo, de asumir sus responsabilidades intersubjetivas respecto a las libertades positivas. La participación en lo comunitario es la condición necesaria para la conservación de los derechos sociales, los cuales, son los que garantizan la igualdad de oportunidades y los que reducen las desigualdades sociales que amenazan la cohesión social.

En estos tiempos de virtualización de la vida, de los cuerpos secuestrados tras las pantallas, del confinamiento impuesto y de los confinamientos autoimpuestos, la vuelta a los espacios públicos, a compartir la vida con los demás, se convierte en una urgencia frente a la emergencia de las políticas del odio que anegan la realidad y también la hiperrealidad. Es complejo imaginar una ciudadanía digital cuando lo que predomina en las redes sociales es la competitividad predatoria y el todos contra todos, donde el sálvese quien pueda prima sobre el beneficio común y la palabra sacrificio se borra de la Wikipedia. Cuando la comodidad, la inmediatez, el presente límbico se imponen a la solidaridad, la paciencia y la historicidad, las necesidades se tornan en deseos y los deseos vuelven a las bambalinas de los instintos. La barbarie se maquilla mediante el Photoshop de los píxeles y se expanden procesos de uniformización que excluye toda vida

que no se ajuste a los indicadores de eficiencia y productividad de los algoritmos. Este frenesí, esta velocidad de vértigo de la hiperrealidad nos torna en hiperactivos; en una sociedad del cansancio que en aras de eslóganes como el *yes we can* o el *nothing is imposible* nos convierten en nuestros propios déspotas en un invertir todo el tiempo para no tener tiempo de nada.

Repensar las pedagogías confinadas implica aprender, por ejemplo, de estos jóvenes que nos muestran la importancia de las relaciones humanas, del contacto entre las personas, de como para ser humanos, necesitamos del otro y de la otra. De cómo la escuela, como primera institución socializadora, nos prepara para estar entre los demás y para comprender que sin los demás, como nos narró Kipling en *El libro de la selva*, seremos salvajes. Es tiempo para pedagogías lentas, para pedagogías en los hogares, para madres y padres educando a sus hijos con paciencia y amor, es tiempo para patios donde los niños y las niñas juegan con su imaginación, es tiempo para perderlo, para anegar los espacios públicos de encuentros y reencuentros, es tiempo para llenar los teatros, ir a los conciertos, visitar los museos, perdernos en los parques o conversar en las terrazas, es tiempo para dosificar las pantallas para recordar que nuestros antepasados, los inventores de la democracia, diferenciaron al civilizado del bárbaro por aquel que compartía la *Paideia*, es decir, la cultura y, que, junto a los demás, defendía la justicia común por encima de los intereses particulares. Estos vínculos o cordones de plata que cosen los retales de la comunidad se aprenden viviendo juntos, compartiendo espacios y tiempos, experiencias, conocimientos, afectos, esfuerzos...

Solos, tras las pantallas, a la velocidad de los hercios, la inquietud que habita en el tintero es de qué manera no ser hiperactivo, cómo no ser impulsivo, como no ser distraído o desordenado o si es posible no ser incapaz de poner atención cuando la sucesión de estímulos audiovisuales imposibilita los tiempos subjetivos del humano para aprender, entender, comprender, pensar, reflexionar, cuestionar, ponerse en el otro lugar. Los jóvenes con TDAH son los hijos de una sociedad hiperactiva que consume adictivamente, una sociedad que cosifica al otro y lo torna en producto, una sociedad que como en *Momo* de Michael Ende, escucha los cantos de sirena de los hombres grises y ahorra su tiempo para ser productivo y sin darse cuenta, quedarse sin tiempo para vivir, entre los demás, su propia vida.

Bibliografía

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Aristóteles (2016) *Política*. Barcelona: S.L.U. Espasa libros
- Barkley, R.A. (1982). Guidelines for defining hyperactivity in children. En Labey, B., y Kazdin, A., *Advances in clinical child psychology*. New York: Plenum.
- Baudrillard, J. (2008) *Pacto de lucidez o la inteligencia del mal*. Madrid: Amorrortu
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Riccardo Mazzeo*. Barcelona: Editorial Planeta,S.A.
- Bauman, Z. (2007) *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Camus, A. (2005) *La peste*. Barcelona: EDHASA
- Castoriadis, Cornelius (1996): *El ascenso de la insignificancia*. Madrid: Cátedra
- Chacón-Lizarazo, O.M, Esquivel-Núñez, S. (2020). Efectos de la cuarentena y las sesiones virtuales en tiempos del COVID-19. *Eco Matemático*, 11 (1), 18-26
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias del cierre de escuelas por el Covid-19 en las desigualdades educativas. *RIEJS - Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e). Universidad de Murcia, España.
- Deborg, Guy (2005): *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Editorial Pretextos
- Fabris, A. (2017). Ética de las relaciones virtuales. *Diálogo Filosófico*, vol. 33, (97), 37-50.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, Michael (2006): *Historia de la locura en la época clásica*, Barcelona: S.L. Fondo de la Cultura Económica.
- Frago, V. (2001). *El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza. Su aplicación en España (1996-1999)*. *Témpora* (4), 63-87.
- González-Novoa, A. (2015). In-competencias de la Universidad occi-neo-liberal. De los sueños de Quintiliano a las pesadillas de Michel de Montaigne. *Historia De La Educación*, 34, 39-59. <https://doi.org/10.14201/hedu2015343959>
- González Novoa, A., & Perera Méndez, P. (2021). Panglotia, pampedia y pansofía: el realismo pedagógico en *Comenio. Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11286>
- Han, B. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder

- Lyotard, Jean-François (1979). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, Editor digital Titivilus
- Martin Hurtado, M.D. y González Novoa, A. (2020). ¿Influencers o maestros? Políticas educativas desde la hiperrealidad en *Transferencia, transnacionalización y transformación de las políticas educativas (1945-2018)*. Salamanca: Farenhouse, 155-163
- Mouffe, C. (2007) *En torno a lo político*, Buenos Aires: S.L. Fondo de la Cultura Económica de España.
- Naïr, S. (2003) *El imperio frente a la diversidad del mundo*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Narbona-García, J. y Sánchez-Carpintero, R. (1999). Neurobiología del trastorno de la atención e hipercinesia en el niño, *Revista de Neurología*, 28 (supí. 2), 160-164.
- Nicholas Taleb, N. (2007) *El cisne negro: El impacto de lo altamente improbable*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Perera Méndez, P., Castañeda Acosta, T., & González Novoa, A. (2021). Cuerpos secuestrados, pedagogías confinadas. *RIESED - Revista Internacional De Estudios Sobre Sistemas Educativos*, 3(11), 19-40.
- Rousseau, J.J. (1987) *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Alba
- Téllez, Magaldy (2001). *Reinventar la comunidad, interrumpir su mito*, Revista Foro Interno. Anuario de Teoría Política. Vol. 1, Universidad Complutense de Madrid.
- Virilio, Paul (1997) *El ciber mundo, la política de lo peor. Entrevista de Philippe Petit*. Madrid: Ediciones Cátedra S.L.
- Wolraich, ML., líannah, J. N., Pinnock, T. Y., Baumgaertel, A., Brown, J. (1996). Comparison of diagnostic criteria for attention-deficit hyperactivity disorder in a county-wide sample. *Journal of American Academy Child Adolescent Psychiatry*, 35, 319-324.
- Žižek, S. (2005) *Bienvenidos al desierto de lo real*. Madrid: Akal

Anexos

Anexo 01: Entrevista semiestructurada a los niños y niñas con TDAH.

Como bien sabes, hubo un confinamiento debido a la pandemia global producida por el COVID-19. Vamos a retroceder un poquito e intentar pensar en lo que sucedió, porque yo quiero saber cómo lo viviste en casa, y quiero aprender de ti. Me gustaría que me contaras cómo te sentiste en ese momento. Quiero que me cuentes tus sensaciones, tus emociones y tus experiencias.

Vamos a recordar el último día que viniste al cole:

1. ¿Cómo te sentó la noticia de que el colegio se iba a cerrar por dos semanas y que teníamos que estar en casa sin salir? ¿Qué pensaste? ¿Cómo te sentiste en ese momento?
2. Estando en casa durante el confinamiento, ¿qué echabas de menos del colegio?
3. ¿Echabas de menos a tus compañeros y compañeras? ¿Te comunicabas con ellos? ¿A través de qué?
4. ¿Y a tus profesores y profesoras? ¿Echabas de menos la enseñanza que te daban en clase? ¿Cuál era tu asignatura favorita? ¿Y cuál no te gustaba tanto?

Vamos a pensar en las personas con las que vivíamos en casa en ese momento:

5. ¿Con quién vivías?
6. ¿Con quién pasabas más tiempo?
7. ¿Trabajaban tus familiares?
8. ¿Trabajaban dentro o fuera de casa?

Ahora vamos a recordar cómo eran los momentos en los que hacías tus tareas del cole:

9. ¿Tenías un espacio fijo en casa para hacer las tareas?
10. ¿Ese espacio lo tenías antes, o lo creaste durante el confinamiento?
11. ¿Era para ti ese espacio, o lo compartías con alguien más?
12. ¿Contabas con un horario fijo para hacer las tareas, o las hacías cuando te apetecía?
13. ¿Te ayudaban a realizar las tareas?
14. ¿Te gustaba que te ayudaran o preferías hacerlas solo/a?
15. Durante el confinamiento, ¿tenías algún tipo de dispositivo digital en casa? (Ordenador, portátil, tablet, móvil...)
16. ¿Tenías acceso a internet o WIFI para que los profesores/as te pudieran mandar la tarea? ¿O tenías dificultades para recibir esas tareas?
17. En el caso de no tener ningún acceso en casa, ¿Cómo te sentiste? ¿Cómo hiciste para realizar las tareas?
18. ¿Cómo era tu tiempo libre? ¿Qué hacías durante todo el día en casa? ¿Cómo te entretenías?

Sujeto 1 Aridane

Me sentí mal por que no pude ir al colegio
para hacer tarea y por que no pude salir.

Echaba demerás a mis compañeros y profesores.

Me turnaba cada dos semanas.

con mi hermana y mi madre.

Na trabajaba algunos días

me hacía en la mesa de la cocina
así ya lavaba en la cocina.

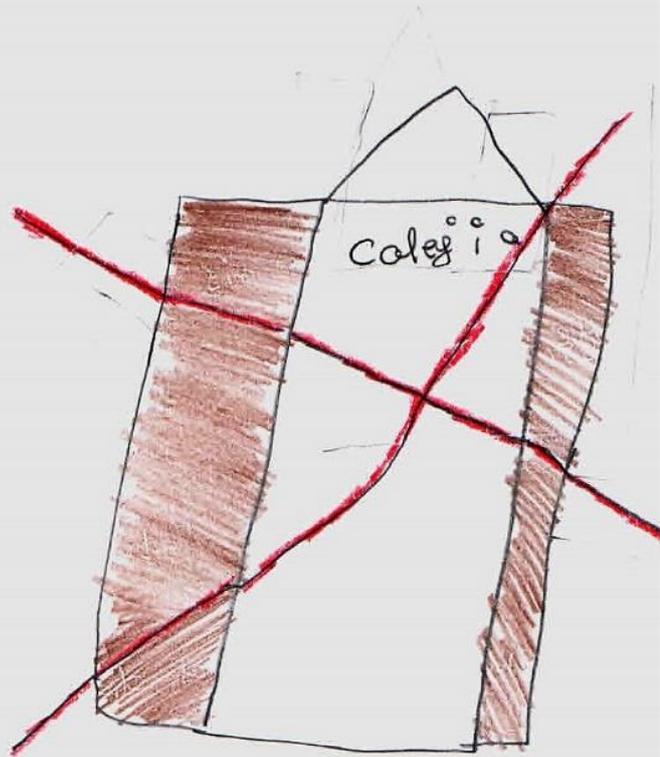
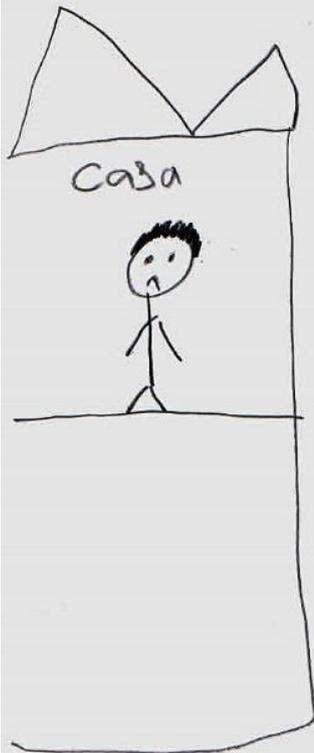
Era un animal fijo

me ayudaba mi madre

me gustaba.
Miraba la tarea en el móvil.

Jugaba con mi hermana

Sujeto 1

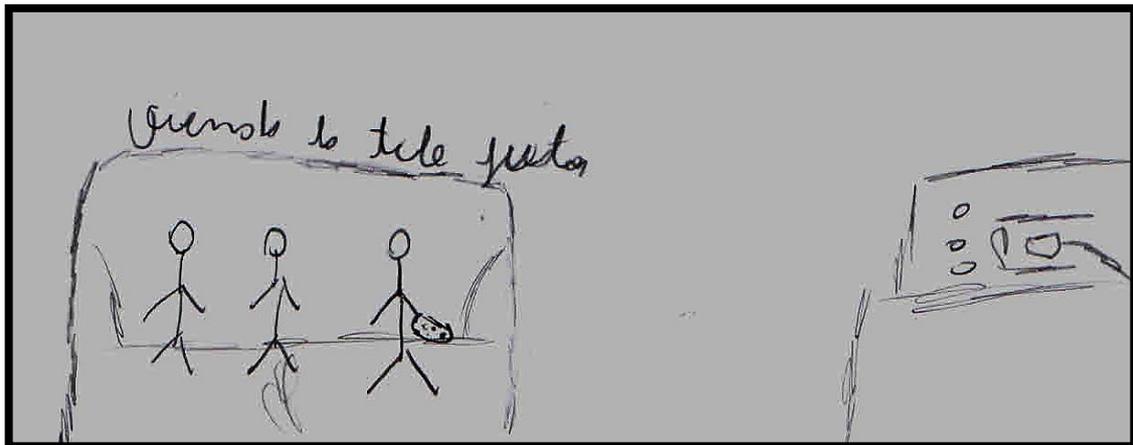


soy ya a casa triste mirando el colegio
por que no pueda ir.



Sujeto 2 *Indy*

Me senti un poco triste y preocupada
aprender y estar con mis amigos
debea con mis amigos en las cosas
echalea demenos a mis profesores
me guadaea con mis padres y los jindes de como con mi tia
com mi madre, Padre y con mi hermano
hay dias que seoy con mi madre y con mi padre
Tengo dos espacios donde acer la tarea
Tengo un orario que era que despues de comer asia la tarea
mi madre abeses me ayudaa a acer la tarea
Tengo una tableta donde Tengs el dia de
jugar con mi hermana a acroseta con las cosas de los cuentos



Aleraham

Sujeto 3

Me siento mal por mis amigos

Es trucidar malicia a mis amigos

Por sus sentimientos y cosas de eso

Mis Padres mis amigos y yo

Estando con mi familia

Un esposo feliz

Capacidad con mi madre

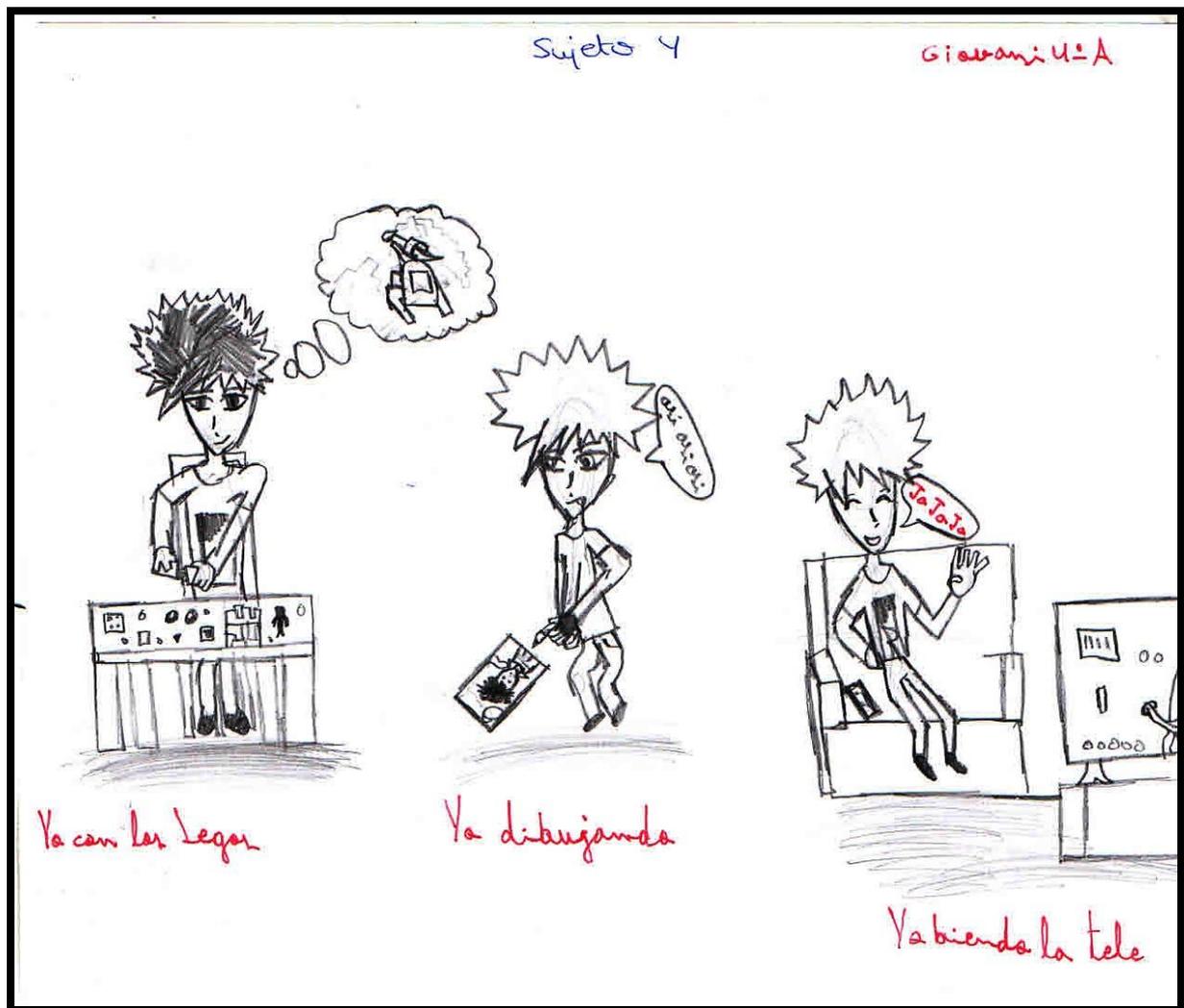
Cuando me la mandaban

Cuando no entendía

Yo y algunos

Por el ordenamiento de mi casa

Por la noche con películas y cosas



Sujeto 4 Gianni U-A

Ya estaba triste por que se iba a cerrar el cole y no podia salir a la calle.

Pues Ya cuando estaba en casa echaba de menos las multiplicaciones ni sumas y en si me mis amigos.

Por decir llamada.

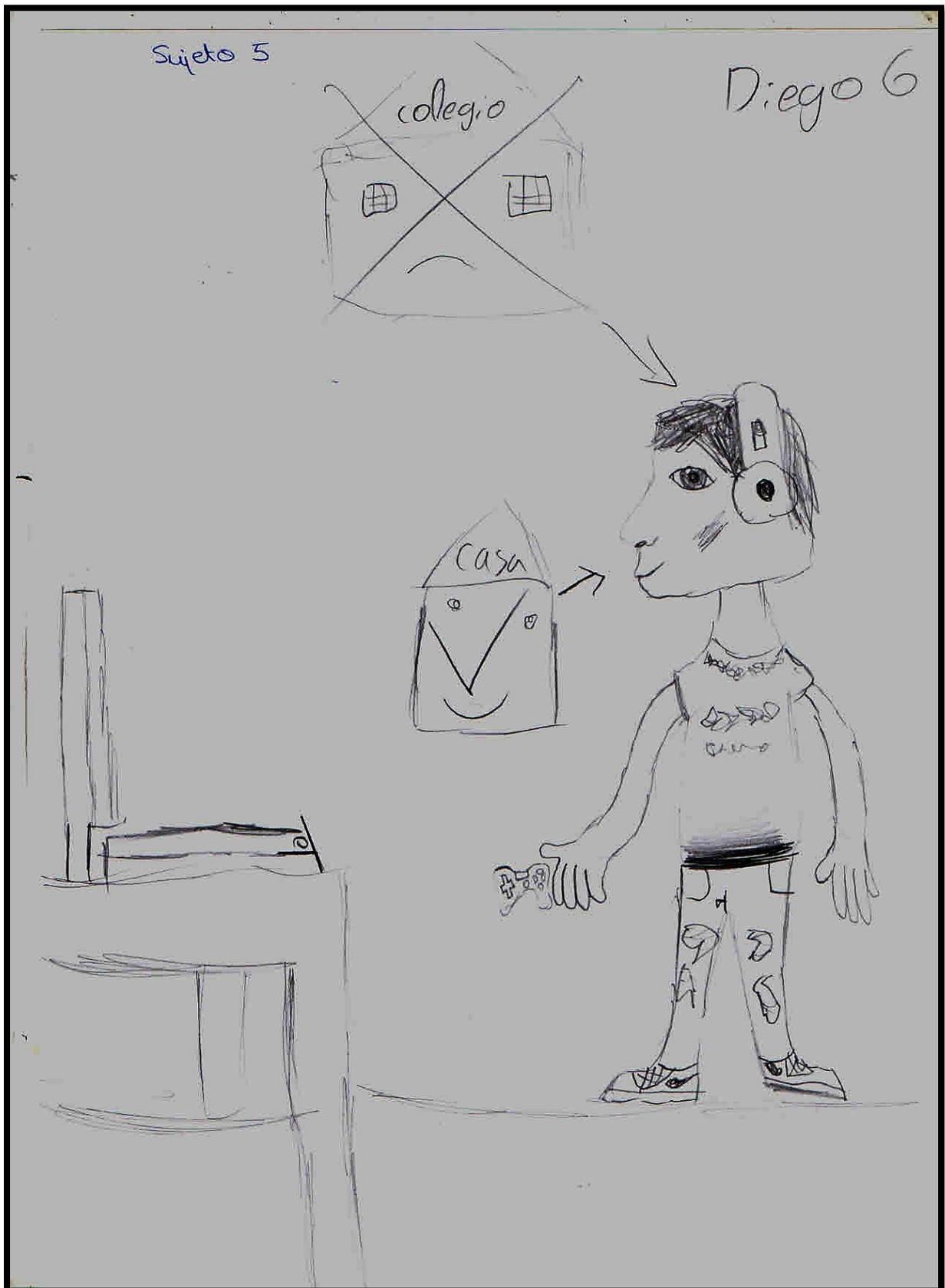
Ya hacia con mi mamá.

Ya trabajaba en la mesita que me dio mi Aquela.

Ya se la tarea cuando queria y mi madre me ayudaba.

Ya tenia una tablet y asi la tarea.

Ya jugaba a los Legos y dibujaba y veia la tele.



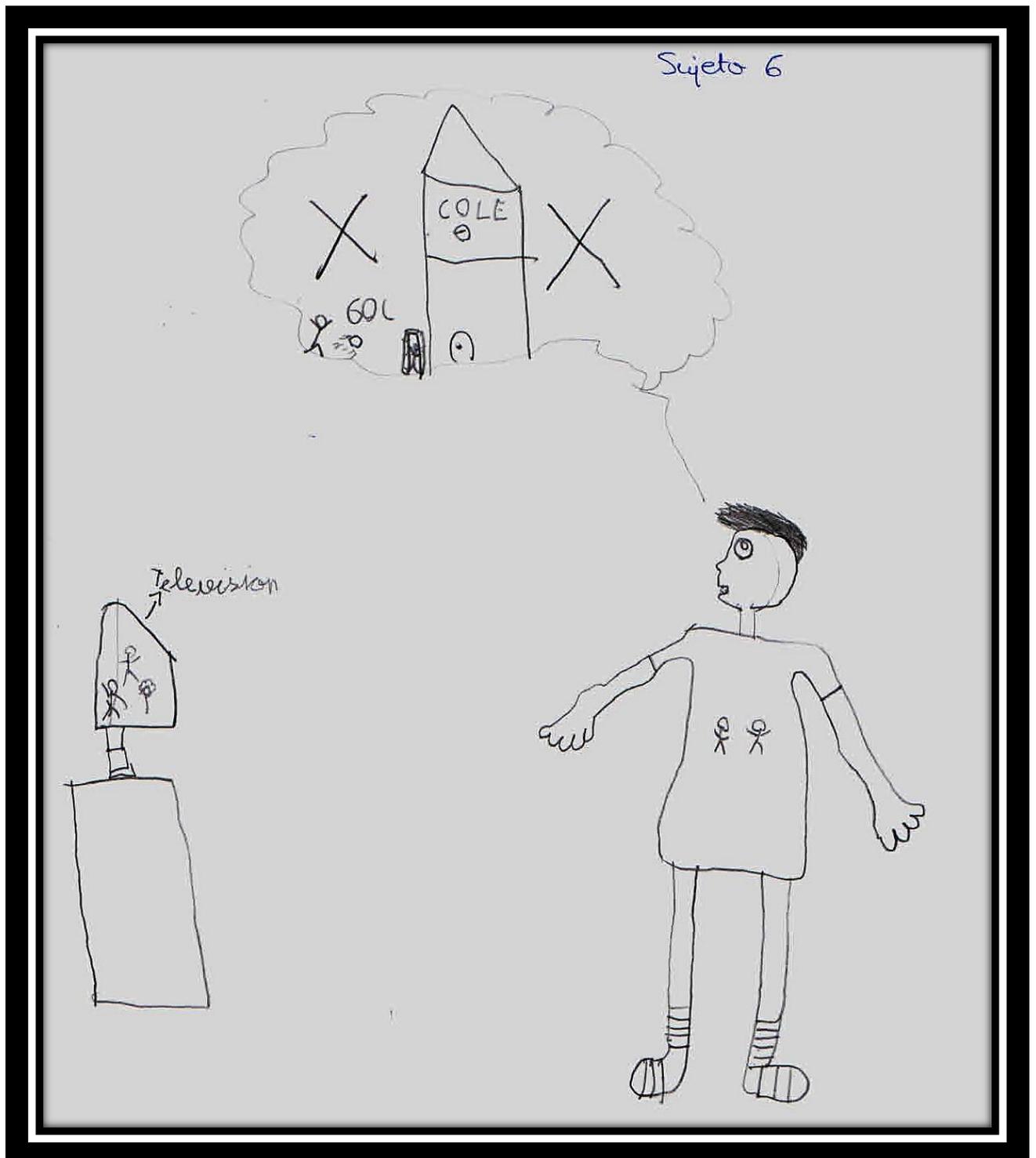
Sujeto 5

Diego G

Por una parte leer y por otra
mal porque a veces como
tengo muchas actividades a veces
no puedo ni merendar y por la
mala porque quiero jugar con
mis amigos. Plástica, música
y las noticias y pasar tiempo
con mis amigos. Por la
play podíamos charlar y
por videollamada. Música o
Plástica. Con mi pez, papá
padre y madre.

Sujeto 5

Con ambos. Mis padres no
estaban trabajando. Tengo un
espacio en mi cuarto que me
faltó por terminar. Primero jugo
media hora des puehago la
tarea y si no la termino en
la tarde. Me ayudan. En
el confinamiento veía la farca
en la tablet. Jugaba antes
de hacer deportes.



me voy a ver a mis amigos y me sentí triste

Jugar vez a mis amigos y a los maestros

por la play y video llamarlos

Educación física

Mi madre, mi padre y mi hermana

Los dosocaban fuera

hacia las tareas en mi escritorio

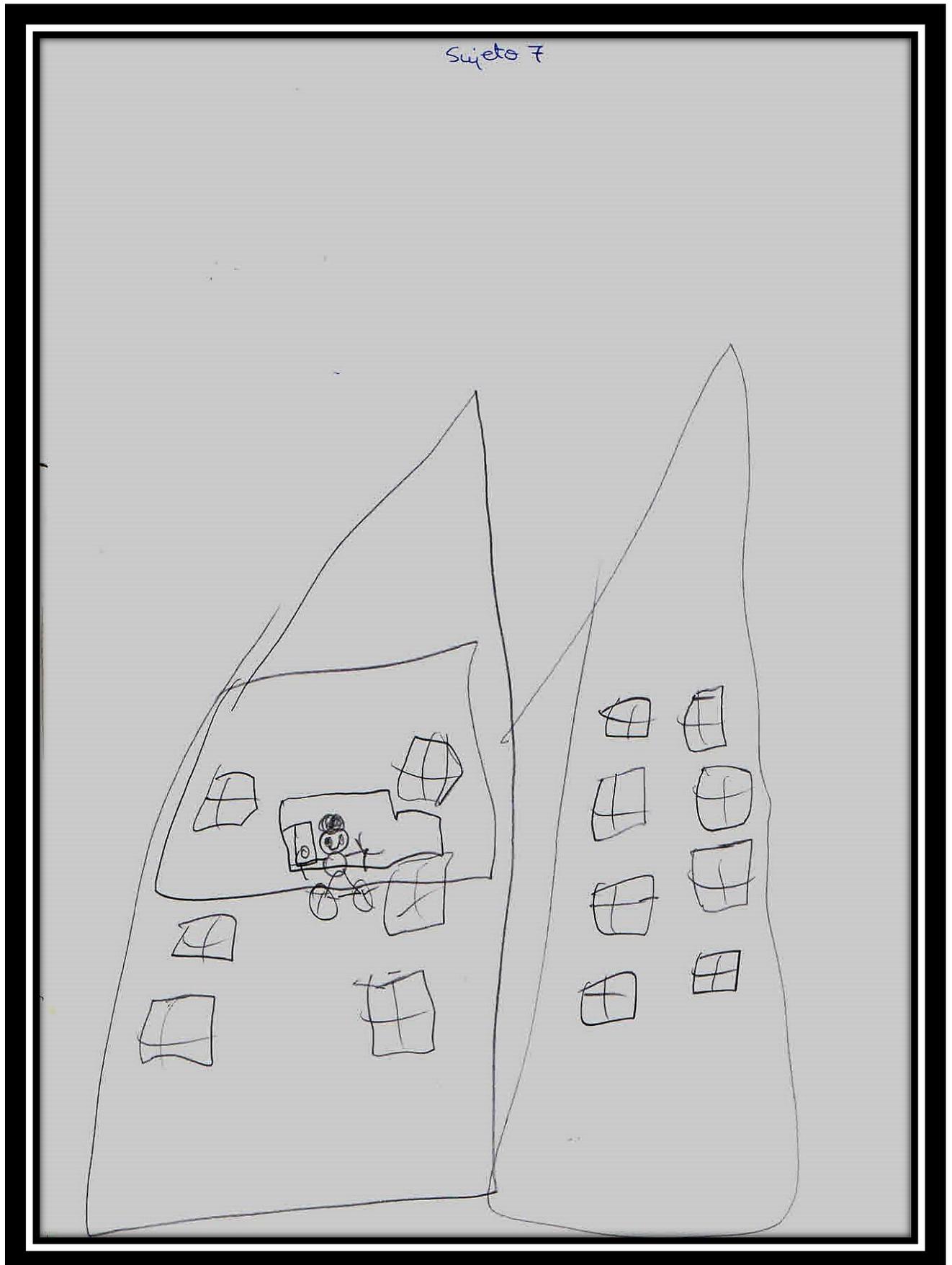
hacia las tareas desde antes

cuando quisiera

en algunos me ayudaban

por la tableta

hacia de todo jugar ver televisión



Trite y en sábado

Sujeto 7

Jaël

echado menos a mi amigos
reinciar con mama

Vivía con su madre.

Su madre trabajaba desde casa.

Hacía la tarea en la mesa del salón.

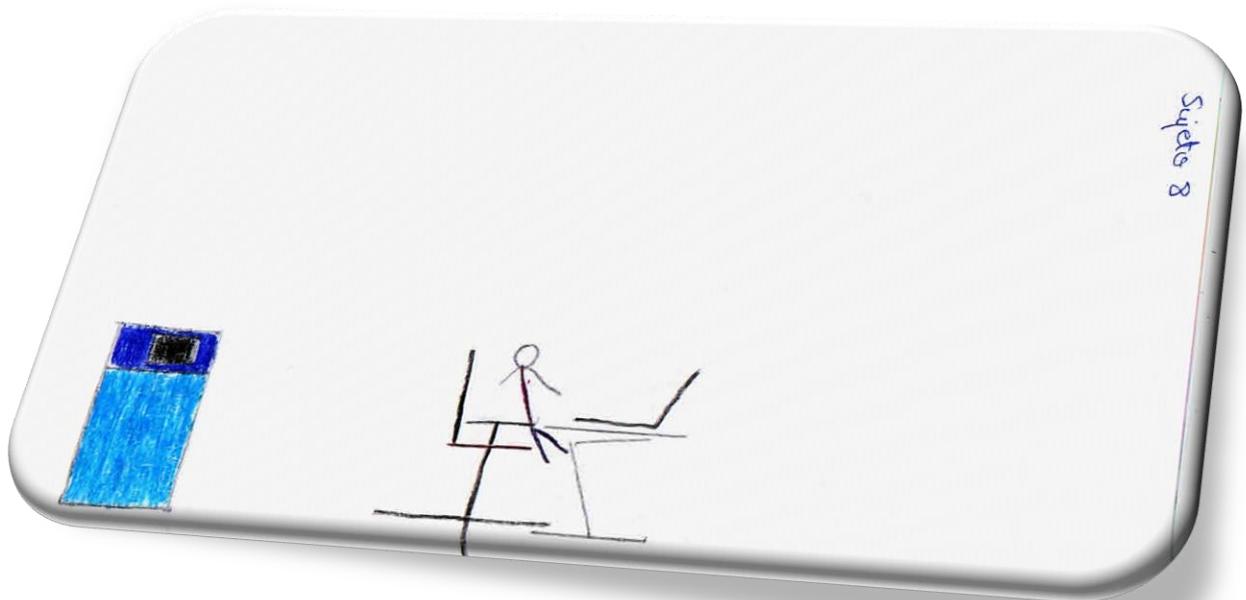
Siempre en la mesa del salón.

La madre a veces ayudaba a hacer las tareas. Si le gustaba la ayuda.

A las 9 de la noche hacía las tareas.

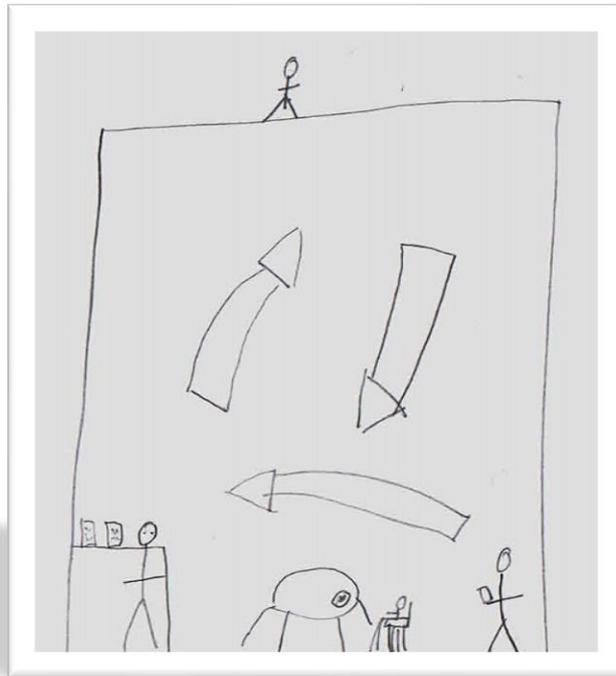
Veía la tarea en la tablet.

En el tiempo libre, jugaba minecraft, veía dibujos (mario-bros, comecocos, bob esponja), películas.



Sujeto 8

Manuel
Por un lado era buena era un descanso pero por otro
era malo no se podía aprender
A mis compañeros.
Por ordenador
Echaba de menos la mis profesoras, la que más me gustó
es Noticias y la que menos Social
Con mi madre, mi abuela y mi tía
Con mi madre
Se quedaba en casa
En el escritorio del escritorio
Lo compartía con alguien
Por las mañanas hacia la tarea y por la tarde
descansaba
Algunas veces cuando no entendía
Solo, porque aprendía más
Mi portátil es mi móvil
Miraba la tarea en el móvil y la hacía
Miraba el móvil, el ordenador y películas



Sujeto 9

Itelar

- 1 Me quede en Shock, no poder salir.
- 2 Amis compañeros ya la maestra
- 3 Por las clases online y alguna video llamada.
- 4 Si, Plastica. Ingles
- 5 Mi madre mi padre y mi hermana.
- 6 con mi hermana / mi madre.
- 7 Mi madre si por que trabaja en el mercadillo.
- 8 En mi escritorio de mi cuarto.
- 9 No tenia desde antes.
- 10 Para mi sola.
- 11 con horario por la mañana / por la tarde
- 12 algunas
- 13 algunas veces si y otras no.
- 14 El movil de mi madre
- 15 Jugaba con mi hermana me iba a la zoteca etc...