



Educação e deficiência¹ no contexto da pandemia: o caso do México

Gabriela Begonia Naranjo Flores²

 <https://orcid.org/0000-0001-6849-3436>

Arturo Guzmán Arredondo³

 <https://orcid.org/0000-0002-6081-4589>

Resumo

O objetivo deste artigo é avaliar os efeitos da pandemia de COVID-19 no atendimento educacional de crianças e adolescentes com deficiência no México. Durante os primeiros meses da pandemia, foram obtidas informações de 109 professores, 17 gestores, 5 supervisores e 2 mães. São reconhecidas as dificuldades em manter a comunicação e facilitar o acesso às atividades escolares e a preocupação com o bem-estar socioemocional dos alunos. A pandemia também levou a aprendizados que beneficiarão as práticas e interações diárias. As diferenças pré-pandemia entre as crianças com deficiência e o resto da população estudantil podem ser maiores; um indicador desse fenômeno é a redução das matrículas.

Palavras-chave: Pandemia; Incapacidade; Educação básica; México.

Educación y discapacidad en el contexto de la pandemia: el caso de México

Resumen

Este artículo tiene como propósito ofrecer un acercamiento a los efectos de la pandemia COVID-19 en la atención educativa a niñas, niños y adolescentes con discapacidad en México. Durante los primeros meses de la pandemia, se obtuvo información de 109 docentes, 17 directivos, 5 supervisores y 2 madres de familia. Se reconocen dificultades para mantener la comunicación y favorecer el acceso a las actividades escolares, y preocupación por el bienestar socioemocional de las y los estudiantes. La pandemia también ha propiciado aprendizajes que beneficiarán las prácticas e interacciones cotidianas. Las brechas preexistentes a la pandemia entre las niñas, niños y adolescentes con discapacidad y el resto de la población estudiantil podrían ser mayores; un indicador de este fenómeno es la reducción de la matrícula.

Palabras clave: Pandemia; Discapacidad; Educación básica; México.

¹ En México se prefiere hacer referencia a las personas con discapacidad y no con deficiencia; sin embargo, no encontramos una frase en portugués que refleje el sentido con el que utilizamos “personas con discapacidad”.

² Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, Ciudad de México, gabriela.naranjo@mejoredu.gob.mx.

³ Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, Ciudad de México, arturo.guzman@mejoredu.gob.mx.

Introducción

Hace más de dos años (11 de marzo del 2020), la Organización Mundial de la Salud declaró *pandemia COVID-19* a la enfermedad causada por el coronavirus SARS-CoV-2. Han sido dos años en los que el mundo ha vivido en un alto e incesante nivel de incertidumbre en todos los ámbitos de la vida de las personas y las familias; y en algunos países, aún se vive el riesgo de nuevas olas de contagio y mutaciones del virus.

En este escenario, las sociedades han vivido experiencias inéditas de confinamiento que han modificado de manera sustancial la vida cotidiana, tanto a nivel personal como familiar y comunitario, y en sus diferentes ámbitos, desde lo laboral hasta el esparcimiento. En el año 2020, la mayoría de los sistemas educativos en el mundo cerraron total o parcialmente sus escuelas, como una medida para evitar la propagación de contagios, afectando a 63.3% de la población estudiantil mundial en todos los niveles educativos (VEGA et al., 2020). Esto implicó cambios trascendentes en la organización de los sistemas educativos; los procesos de aprendizaje, enseñanza y funcionamiento escolar en general, las relaciones pedagógicas, entre otros. Se advierte que la pandemia dejará huellas en los entornos educativos escolares para siempre.

La emergencia sanitaria ha tornado más visibles las desigualdades y ha profundizado las brechas educativas, tanto entre regiones y países como entre los grupos sociales, afectando particularmente a las poblaciones en situación de mayor vulnerabilidad, cuyas historias han estado marcadas por prácticas institucionalizadas de exclusión y marginación.

Las niñas, niños y adolescentes (NNA) con discapacidad conforman uno de los grupos que más han sido vulnerados en su derecho a la educación, por lo que, desde el inicio del confinamiento, en marzo 2020, se identifican a nivel internacional iniciativas y esfuerzos para promover que este grupo poblacional no quede más excluido. Por ejemplo, la organización no gubernamental Human Rights Watch (HRW, 2020, n.p) se pronunció por la protección de los derechos de las personas con discapacidad, quienes “están entre las más marginadas y estigmatizadas del mundo, incluso en circunstancias normales”. Se advertía que en muchos

países las niñas, niños y adolescentes con discapacidad enfrentan obstáculos para acceder a una educación inclusiva; retos que se tornan más complejos con la educación a distancia, cuando se acentúa la exclusión por falta de materiales y estrategias de comunicación adecuadas.

Por su parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) señalaba que las personas con discapacidad y sus familias experimentan múltiples formas de exclusión y discriminación en nuestras sociedades; situación que podría profundizarse con la presencia de la pandemia. La CEPAL hizo una revisión de las respuestas que los países de la región han generado ante COVID-19 con respecto a la protección de los derechos humanos de las personas con discapacidad. En el ámbito de la educación, se registraron esfuerzos significativos de los gobiernos para atender, con una orientación inclusiva, sus sistemas educativos; aunque en una encuesta realizada entre mayo y junio de 2020 se identificó una valoración negativa por parte de los destinatarios sobre las medidas tomadas por los gobiernos (MERESMAN; ULLMANN, 2020).

En coincidencia con los planteamientos de la CEPAL, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020) reconoció que las y los estudiantes con discapacidad enfrentan múltiples barreras para recibir una buena educación; situación que se agrava en tiempos de emergencia, como la generada por la pandemia, y los coloca en mayor riesgo de exclusión. Entre los principales desafíos se mencionan: la adaptación a los cambios en las rutinas escolares cotidianas, el acceso a la tecnología utilizada en la educación a distancia y el diseño de orientaciones didácticas para que las familias apoyen, desde los hogares, la formación de las y los estudiantes.

Con información recuperada desde el inicio de la pandemia y hasta agosto de 2020, el BID sistematizó algunas experiencias en los países de América Latina y el Caribe que buscan la continuidad de la educación para NNA con discapacidad durante el confinamiento. Una de las acciones más comunes fue la creación de plataformas digitales con materiales flexibles a disposición de las comunidades escolares: “Sigamos Educando” (Argentina), “Aprender Digital contenidos para todos” (Colombia), “Aprendo en Casa” y “Caja de Herramientas” (Costa Rica), “Plataforma virtual de contenidos educativos” (El Salvador), “Aprendo en Casa” (Guatemala),

“Aprende en Casa” (México), “Conéctate con la estrella” y “La estrella se conecta con la diversidad” (Panamá), “Tu escuela en casa” (Paraguay), “Aprendo en casa” (Perú), y CeRTI CEIP-Ceibal (Centro de Referencia en Tecnología para la Inclusión, en Uruguay).

Además de las plataformas digitales, en algunos sistemas educativos utilizaron la radio y la televisión: Colombia, México, Panamá y Perú. En las acciones de educación a distancia implementadas por estos países se advierten de manera explícita las referencias a la atención educativa para personas con discapacidad auditiva (Chile, Colombia, Panamá, Perú, Uruguay), discapacidad visual (Colombia, México, Perú) y discapacidad intelectual (Perú).

El uso de estos apoyos por parte de las comunidades escolares seguramente se ha enriquecido con las propias iniciativas de los directivos, los docentes y las familias, dadas las condiciones particulares en las que se desarrollan los procesos educativos. El cierre de las escuelas también representó oportunidades para la innovación de recursos educativos para el aprendizaje de las personas con discapacidad. Un ejemplo es la creación de una herramienta virtual que traduce textos a lenguaje de señas colombiana, basada en el procesamiento de imágenes, para ser utilizada en cualquier tipo de presentación en las clases no presenciales para alumnos con discapacidad auditiva (SUÁREZ, 2020).

Como se ha comentado, el uso de las plataformas digitales ha sido una constante en los diferentes países. Al respecto, Bonilla y Sánchez (2022) realizaron un estudio en un centro de la Comunidad de Madrid, con la participación de jóvenes con discapacidad intelectual, sus familias y los especialistas. En los hallazgos destacan que el uso de las plataformas digitales ha abierto nuevas oportunidades, aunque también advierten barreras relacionadas con las posibilidades de acceso a los recursos tecnológicos, y riesgos asociados a las amenazas que puede provocar el ingreso a internet. Entre las plataformas más utilizadas por los participantes en el estudio están: *WhatsApp, YouTube, Instagram* y *Zoom*.

En este contexto, el propósito de este artículo es analizar el caso mexicano, es decir, tener un acercamiento a cómo la pandemia afectó la atención educativa niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad en este país y los desafíos para avanzar hacia el cumplimiento de su derecho a una buena educación con justicia social (MEJOREDU, 2020).

Para abordar este propósito, en un primer apartado de este artículo se describe el

comportamiento de algunos indicadores relacionados con la educación básica de NNA con discapacidad previo a la pandemia, como base para identificar algunas de las afectaciones asociadas a ésta.

En un segundo apartado se presentan algunas voces, principalmente de docentes y directivos, recuperadas durante la etapa temprana del confinamiento en los hogares, que dan cuenta de la experiencia vivida y de sus preocupaciones relacionadas con la educación de la población con discapacidad.

Un tercer apartado presenta una revisión breve de los efectos de la pandemia en algunos sistemas educativos, lo que permite una aproximación a lo que significó para la educación de estudiantes con discapacidad. En el caso de México, se muestra un análisis del comportamiento de la matrícula de esta población con discapacidad en la educación básica, en el tránsito del ciclo escolar 2019-2020 al 2020-2021, tanto en las escuelas comunes -que atienden aproximadamente las dos terceras partes de esta población- como en los servicios especializados que ofrecen los Centros de Atención Múltiple (CAM)⁴ y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Aunque la información disponible es aún limitada para dar cuenta de la magnitud del impacto de la pandemia en la atención educativa de NNA, este artículo se suma a los esfuerzos que varios investigadores y otros actores educativos han aportado para identificar los cambios - algunos de éstos de manera acelerada - que se están generando en los sistemas educativos en general, y en la formación escolar de algunas poblaciones en contextos sociales específicos.

Situación previa a la pandemia

En México como en diversos países del mundo se identifican brechas educativas históricas desfavorables para las NNA. De tal manera que, al enfrentar la pandemia, en el país ya se reconocían grandes desafíos para avanzar en la disminución de esas brechas. En este

⁴ Los Centros de Atención Múltiple (CAM) son escuelas de educación especial donde se atienden principalmente a NNA con discapacidad. Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) apoyan a las escuelas comunes de educación básica en la atención de NNA que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, como pueden ser NNA con discapacidad.

apartado se presentarán algunos datos que dan cuenta de esto.

Los datos que se presentan aquí consideran a la población de NNA con discapacidad conformada por las y los estudiantes inscritos en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, que presentan alguna(s) de las siguientes condiciones: ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia, sordoceguera, discapacidad motriz, discapacidad intelectual, discapacidad psicosocial y discapacidad múltiple.⁵

El ciclo escolar 2019-2020, que se vio interrumpido abruptamente por la pandemia, México registró una matrícula total de 25 004 004 de NNA en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. De éstos, 370 672 (190 545 hombres y 180 127 mujeres), que representan 1.5% de la matrícula total, son NNA con discapacidad (MEJOREDU, 2022).

En el ciclo anterior a la irrupción de la pandemia (2018-2019), la matrícula era de 370 672 alumnas y alumnos con discapacidad en los mismos niveles educativos. Esto significa que se había logrado un incremento de 5.4% en este indicador. Este dato es relevante no sólo por el aumento en sí mismo, sino porque la tendencia del total de matrícula en estos niveles educativos había mostrado un comportamiento descendente al menos desde el ciclo 2015-2016 (la disminución en el ciclo 2019-2020 con respecto al 2015-2016 es de 3.5%), en congruencia con la reducción gradual de la población en las NNA en edad de cursar la educación básica.

A pesar del avance que hasta ese momento se había logrado en la escolarización de NNA con discapacidad, se identificaban diversos problemas relacionados con su atención educativa. Por ejemplo, se observa una presencia muy limitada de los servicios especializados orientados a apoyar la atención que se les ofrece en las localidades rurales y las que presentan un alto o muy alto grado de rezago social. Esto significa que dentro del mismo grupo de NNA con discapacidad existen factores que profundizan las desigualdades, como lo es la pobreza y la marginación.

Por otro lado, se identifica formación poco pertinente de las y los docentes para atender a las alumnas y alumnos con discapacidad, así como escasa infraestructura adaptada en las

⁵ Se trata de datos que provienen de cálculos que se realizan en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), con información recuperada por la Secretaría de Educación Pública directamente de las escuelas, mediante un instrumento administrativo llamado Formato 911.

escuelas para facilitar su atención; y muy pocos materiales educativos adecuados para desarrollar el trabajo escolar (por ejemplo, textos disponibles en formatos de audio, braille y lenguaje de señas).

Entre los indicadores que ilustran las brechas en la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad de 15 años y más, en comparación con el resto de la población de las mismas edades, se encuentra el de grado promedio de escolaridad que para los primeros es de 5.9, mientras que para los segundos es de 9.9 años. Otro indicador es el porcentaje de quienes no saben leer ni escribir un recado, que es de 20.4 y 3.7%, respectivamente (MEJOREDU, 2022).

Otro indicador que revela brechas desfavorables para las NNA con discapacidad es el porcentaje de asistencia a la escuela de la población de 3 a 17 años, que para el total es de 82.4%, mientras que para quienes presentan discapacidad es de 70.4% (MEJOREDU, 2022).

En estas condiciones, con el reconocimiento de importantes retos para la atención educativa a NNA con discapacidad, nos sorprendió la pandemia COVID-19. En el siguiente apartado se da cuenta, a través de las voces de algunos integrantes de las comunidades escolares, cómo se enfrentó el reto de dar continuidad a la educación de estos estudiantes.

La atención educativa en el contexto de la pandemia

Con el propósito de tener un acercamiento a lo que sucedía en México en relación con la educación de NNA con discapacidad, durante los tres primeros meses de la pandemia -de marzo a junio de 2020- se realizaron entrevistas a 12 docentes, 3 supervisores, 2 directivos y 2 madres de familia; también se aplicó un formato en línea para recuperar narrativas de 97 docentes, 15 directivos y 2 supervisores. Todos estos actores forman parte de comunidades escolares de educación básica que atienden a NNA con discapacidad. Las entrevistas se realizaron a través de medios digitales, llamadas telefónicas e incluso intercambio de preguntas y respuestas grabadas en mensajes de voz por *WhatsApp* (en los casos de comunidades

distantes y apartadas).⁶

En la transcripción de las entrevistas y la recuperación de las narrativas destaca la reiteración de la palabra “reto”, que de alguna manera podría sintetizar las experiencias de las comunidades escolares durante el periodo de confinamiento: “mi experiencia durante este periodo ha sido de reflexión y todo un reto”; “mi experiencia ha sido de retos constantes”; “esta experiencia ha representado un gran reto”; “es un reto, no es fácil, ya que muchas familias no cuentan con la tecnología, pero hay que adaptarse”; “es un reto, ya que es algo nuevo tanto para uno como para los estudiantes”.

A continuación, se presentan algunas narrativas, principalmente de docentes y directivos, que dan cuenta del impacto que significó el cierre de las escuelas y de las estrategias implementadas para dar continuidad a la educación de NNA con discapacidad.

Las dificultades para mantener la comunicación.

Durante los primeros meses de confinamiento, las y los directivos y supervisores consultados coincidían en que hasta ese momento la información proporcionada por las autoridades educativas era limitada y con poca claridad, lo que les generaba incertidumbre:

Sólo hay información genérica del tipo de ‘preparémonos para recibir a los alumnos’, pero eso está todavía muy general (supervisor de CAM).
No hay indicaciones específicas todavía, estamos en espera de ellas (director de CAM).

Una de las primeras acciones realizadas fue brindar herramientas a las y los docentes de educación especial sobre el uso de los medios digitales para continuar con la educación desde los hogares:

En la actual estrategia de educación en línea, los servicios de educación especial están recibiendo la capacitación sobre el uso de herramientas digitales de *Classroom* y *YouTube*, pero aún no nos dicen cómo vamos a participar (directora de USAER).

⁶ El informe completo de este estudio se puede revisar en: Mejoredu (2021). Comunidades escolares al inicio del confinamiento por SARS-CoV-2. Voces y perspectivas de los actores.

En medio de la incertidumbre, se advertía la complejidad de mantener la comunicación con las familias, que se reconocía como indispensable para el acompañamiento a las familias en las actividades con sus hijas e hijos:

Gran parte de la población no cuenta con los recursos y muchos papás que los tienen no cuentan con el manejo de los mismos (supervisor de educación especial).

Al ser alumnos con discapacidad, no siempre suelen resolver o entender las actividades que pasan por televisión (supervisor de educación especial).

Para los docentes, la comunicación era en aquel momento una de las principales dificultades que enfrentaban para continuar con su labor educativa desde los hogares. En las entrevistas hacían referencia a lo complejo que les resultaba establecer comunicación permanente con las familias para acompañar la formación de sus hijas e hijos con discapacidad.

Las dificultades en la comunicación se asociaban a que las familias no contaban con la capacidad económica y/o los dispositivos adecuados para recibir las orientaciones didácticas que les ayudaran a trabajar con sus hijas e hijos, así como para enviar a los docentes tanto las dudas que les surgían como los resultados de las actividades realizadas. También se mencionaba el poco tiempo e interés que, por distintas circunstancias, las familias dedicaban a la formación de las y los estudiantes con discapacidad.

Las siguientes expresiones compartidas por docentes dan cuenta de esta situación:

Ha sido difícil la comunicación con algunos padres; por lo regular, los alumnos que se atienden por parte del servicio de educación especial son población en situación de vulnerabilidad. Los padres dicen no tener las herramientas para trabajar con sus hijos, o bien que no tienen tiempo; otros ni siquiera contestan el teléfono, le dan poca prioridad a la educación preescolar.

Las dificultades que se han tenido hasta el momento es el poder mantener una comunicación asertiva entre todos los involucrados, ya que en ocasiones no se cuenta con recursos tecnológicos para que exista esta comunicación. Sin embargo, se ha establecido comunicación vía telefonía con la mayoría de los docentes y padres de familia para dar seguimiento.

En cuanto a las dificultades, la principal ha sido el contacto con los padres para darles las actividades. Trabajo en zona marginada y muchos de los niños no cuentan con acceso a una computadora o smartphone; algunas familias ni siquiera cuentan con los servicios básicos de agua y luz.

La dificultad principal fue precisamente la comunicación adecuada con los padres, ya que muchos no tienen internet, impresora, etc.

Nos limita el acceso a internet, es muy difícil que me pueda comunicar con ellos. La dificultad más grande con los padres de familia es que no todos cuentan con la tecnología para participar.

La principal dificultad que se ha detectado es que la mayor parte de la población que se atiende no tienen acceso a internet en estos momentos, ya que los tutores han optado por cubrir necesidades básicas como alimentación, antes que pagar ciertos servicios.

Favorecer el acceso a las actividades escolares.

Los docentes, después del primer impacto que significó el cierre de las escuelas, comenzaron a implementar diversas acciones para facilitar la comunicación con las familias y ofrecerles acompañamiento para favorecer la formación de sus hijas e hijos: “Nos planteamos un reto: llegar a todos, éste fue el lema inicial de nuestro sistema de comunicación” (director de primaria).

Entre las estrategias que se implementaron están las llamadas telefónicas y el uso de la red social *WhatsApp*, a la que podían acceder familias que contaran con al menos un teléfono celular, ya que permitía el envío de audios y videos grabados.

He tratado de hablarles, de hacer audios, enviarles mensajes (docente de preescolar).

Hemos realizado un grupo de Whats para tareas y los padres envían por este medio evidencias del trabajo que los niños hacen físicamente (docente).

El acceso a internet es difícil, he optado por mandar imágenes o infografías para que los papás vayan checando, aunque a veces los padres de familia no nos contestan los mensajes (docente de CAM).

El uso de ese tipo de medios tecnológicos poco a poco se fue diversificando para responder a las características y necesidades de las y los estudiantes con discapacidad: “Envío enlaces de videos en YouTube en lengua de señas mexicana” (docente); “si me percato de alguna dificultad cuando están haciendo la actividad, les envío audios para solucionar esas problemáticas” (docente de preescolar).

Ante la carencia total de medios tecnológicos de comunicación, la creatividad de las y los docentes de las USAER y de los CAM jugó un papel fundamental, pues buscaron otros

medios para hacer llegar las actividades escolares a las familias de sus estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, a través de la reproducción de cuadernillos de apoyo y otros materiales impresos, hicieron llegar a los hogares actividades escolares para llevar un seguimiento en casa. Cabe señalar que, en el desarrollo de este tipo de acciones, la cooperación y el trabajo conjunto de los integrantes de las comunidades escolares fue otro de los factores clave en este proceso.

El apoyo de docentes a las familias de NNA con discapacidad, a través de este tipo de acciones, fue adicional a la estrategia principal adoptada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), Aprende en casa, que consistió en la transmisión de clases mediante los programas difundidos por televisión. Esta estrategia, en opinión de algunos informantes, no siempre se adaptaba a la problemática de los alumnos con discapacidad:

El programa televisivo Aprende en Casa no está bien orientado a educación especial (docente).

Los materiales que aporta la SEP no son completos, parece que para la SEP todos los alumnos son iguales (docente).

No hay presencia de intérpretes, tampoco hay ningún material en video con interpretación en lengua de señas, nada para los alumnos ciegos (docente de secundaria).

Mi hijo no aguanta ver tanta televisión, se distrae mucho (madre de familia).

Los directivos y supervisores se sumaban a los esfuerzos de los docentes en la construcción de soluciones para continuar con la formación de NNA con discapacidad:

En las escuelas que apoyamos decidieron seguir los programas de televisión y cuadernillos impresos para algunos alumnos, debido a que la mayoría de los estudiantes no cuenta con equipo tecnológico en casa. Así que seguiremos en el diseño de materiales y con nuestras reuniones en videollamadas para organizar nuestro trabajo (directora de USAER).

Las narrativas de un directivo de educación especial y una directora de USAER ilustran los esfuerzos realizados por las comunidades escolares para resolver los problemas de comunicación y diseñar estrategias y actividades didácticas, trabajando incluso durante el periodo de vacaciones, para atender a las y los estudiantes con discapacidad:

Las alternativas para promover el aprendizaje no son accesibles para todos. Algunos padres de alumnos del CAM también presentan alguna condición de discapacidad y se encuentran en una situación económica difícil, prácticamente viven al día [...] muchos se quedaron sin ingresos. Las estrategias que se han llevado con los padres son diferentes: vía WhatsApp o teléfono de casa o celular, y entrega de cuadernillos de trabajo. La mayoría de los alumnos no acceden a la plataforma, no tienen dinero para imprimir o no pueden salir de sus casas; tienen condiciones específicas como el uso de silla de ruedas, ceguera o sordera, lo cual dificulta más el acceso. Por eso los maestros y trabajadores sociales fueron a la escuela y a las casas de los alumnos para llevarles los materiales de trabajo impresos y engargolados (directivo).

Tuvimos que actuar de manera inmediata con los alumnos con discapacidad y que enfrentan barreras, sin contar con la comunicación con los directivos de las escuelas que apoyamos, debido a que no les daban indicaciones de cómo trabajar; y los maestros de grupo que apoyamos tampoco tuvieron tiempo de prepararse. El material del CTE [Consejo Técnico Escolar] extraordinario lo revisamos de manera virtual, con apoyo de correos y WhatsApp, y nos organizamos para elaborar cuadernillos de trabajo para quienes no pueden seguir con los libros de texto [...] En el periodo de vacaciones, el equipo de USAER preparó el material, lo imprimió y lo envió a los maestros de grupo; en casos muy particulares, se entregaron en las casas de los alumnos. Los materiales que se entregaron a docentes fueron orientaciones generales y específicas para los alumnos atendidos por educación especial: actividades para desarrollar la inteligencia emocional, sugerencias de juegos para la atención y memoria, cuadernillos para acceder a la lengua escrita y juegos para mejorar el lenguaje (directora de USAER).

A pesar de los esfuerzos realizados, en las entrevistas los informantes manifestaron sus preocupaciones respecto a la educación de NNA con discapacidad: “Mi preocupación es tal vez que los pequeños pudieron haber avanzado más asistiendo al centro” (madre de familia).

Las y los informantes también referían preocupaciones cuando se regresara a la presencialidad, como perder el ciclo escolar y la dificultad para recuperar las rutinas con los alumnos con discapacidad: “Que los alumnos puedan perder el ciclo escolar” (supervisor de educación especial).

El bienestar socioemocional de NNA con discapacidad y sus familias.

En varias de las narrativas recuperadas se aprecia que una de las prioridades y preocupaciones de las y los docentes fue apoyar en el bienestar socioemocional de NNA con

discapacidad, tal como se detalla en los siguientes extractos:

Darí­a prioridad a la salud emocional, hacerlos sentir en confort, que se sientan integrados nuevamente (docente de preescolar).

Será muy importante trabajar el aspecto socio-emocional (docente de educación especial).

Son una población que presenta diferentes tipos de situaciones socioemocionales, entonces yo creo que trabajaría esta parte (docente de CAM).

Por las necesidades que enfrenta mi escuela, busqué fortalecer el aspecto socioemocional, ya que la parte académica se atendería desde cada materia (docente).

Esta preocupación derivó en el desarrollo de acciones por parte de las y los docentes orientadas a apoyar no sólo a sus estudiantes con discapacidad, sino también sus familias:

En lo personal, he hecho fichas de trabajo con ejercicios de atención y retención, así como sobre inteligencia emocional. Busco brindar actividades atractivas y agradables para los niños, además que sean sencillas para los padres (docente).

Las primeras actividades fueron enfocadas al aspecto socioemocional de las familias (docente).

Hay que pensar en actividades adecuadas para las condiciones diversas de las familias de los estudiantes, logrables y apegados a los programas educativos. Intentando dar una respuesta a esta problemática, se trabajaron materiales y actividades para desarrollar autonomía, habilidades de autocuidado, socioemocionales y valores (docente).

Hemos transformado el propio autoaprendizaje (adaptarnos a las nuevas tecnologías y plataformas), así como técnicas de relajación y el manejo del estrés que utilizamos de apoyo de manera vivencial en el aula de apoyo, para trasladarlas a su aplicación y uso en el contexto familiar (docente).

Por parte de los directivos de educación especial, también realizaron diversas acciones para apoyar la situación emocional de NNA con discapacidad y sus familias.

Estamos cuidando la situación emocional, ya que han caído en crisis de ansiedad [...] Hemos proporcionado teléfonos de DIF [Desarrollo Integral de la Familia] para apoyos psicológicos gratuitos. Muchos padres y sus hijos están tratando de sobrevivir en la contingencia y aun así no dejan de lado las actividades académicas de sus hijos (directivo de educación especial).

Los aprendizajes desde la experiencia de trabajo en los hogares.

Las experiencias vividas durante la pandemia han representado nuevas formas de relación entre los actores educativos, así como un gran aprendizaje en términos de colaboración y trabajo conjunto, particularmente con las familias. Estos aprendizajes fortalecerán la educación de NNA en general, y de quienes enfrentan las condiciones menos favorables, en particular. Algunas de las voces recuperadas destacan lo que ha representado esta experiencia, por ejemplo:

Mi experiencia ha resultado gratificante, pues logré establecer comunicación con los docentes de grupo a los que apoyo en la primaria por medio de USAER [...] También ha resultado muy enriquecedora por parte del equipo de USAER, ya que nos mantenemos en comunicación por diversas plataformas para establecer un plan de trabajo e intercambiar estrategias exitosas (docente). Las personas que me han apoyado para realizar mi labor educativa han sido el director de USAER, la directora de la primaria, el equipo de apoyo y maestros de grupo; me han dado la información pertinente para comunicarme con los padres de familia y así planear las actividades necesarias (docente). Nuestro supervisor y director han brindado materiales y han estado en constante comunicación conmigo y el resto del equipo de USAER (docente). La experiencia durante este período de contingencia ha sido favorable debido [...] al apoyo que se ha recibido ha sido por parte de los docentes, directivos, personal de apoyo (docente). La comunicación fluida con la comunidad escolar hace que se sienta el acompañamiento; la tecnología pone a disposición las herramientas para ello y los compañeros nos dan apoyos con recursos diversos que enriquecen lo que hacemos (docente).

La expectativa del retorno a la presencialidad, a pesar del temor y los cuidados que se deberían tener por la continuidad de la pandemia, se describía con expresiones de entusiasmo y alegría, reconociendo además lo que la experiencia dejó en cuanto a crecimiento personal:

Muy feliz, muy alegre, esperemos que nos permitan abrazarnos, nos permitan sonreír más cerquita, tocarnos de un saludo de mano (docente). Me lo imagino retador con mucho entusiasmo y alegría de volver a ver a las personas con las que convives mucho tiempo de tu vida (docente). Yo creo que todo mundo vamos a ir contentos, espero que sea bueno, porque este encierro estuvo muy fuerte (docente).

Me percibo más empática, bondadosa y generosa (docente).

La educación a distancia también generó oportunidades para crear nuevos aprendizajes para las comunidades escolares.

Mayor organización, ver que las tecnologías son bastantes funcionales (director de CAM).

He aprendido que tengo que cuidar la vida de mi prójimo, porque en esta situación otros dependen de mí (supervisor de CAM).

Muchos aprendizajes, desde buscar la forma para hacerles llegar la información (docente de CAM).

De manera particular, se valora como muy necesaria la colaboración entre docentes, directivos y supervisores, especialmente en las USAER:

Mi experiencia ha resultado gratificante, pues logré establecer comunicación con los docentes de grupo a los que apoyamos en la primaria por medio de USAER [...] También ha resultado muy enriquecedora por parte del equipo de USAER, ya que nos mantenemos en comunicación por diversas plataformas para establecer un plan de trabajo e intercambiar estrategias exitosas (directivo).

Es muy importante que haya tenido apoyo de autoridades, compañeros directivos y docentes (directivo).

Algunos efectos de la pandemia en la educación de estudiantes con discapacidad

En estudios recientes se empieza a dar cuenta de los efectos de la crisis humanitaria por COVID-19 en la educación de estudiantes con discapacidad. En Kenia, con información de marzo a diciembre del año 2020, Ressa (2021) realiza un análisis situacional y afirma que la pandemia ha afectado significativamente la educación de las NNA con discapacidad, quienes experimentan un incremento en las prácticas escolares que generan discriminación, estigma, agresión y violencia.

En Arabia Saudita, desde la perspectiva de 383 madres y los padres de familia, a quienes se aplicó un cuestionario, Busaad y Alnaim (2021) concluyen que las medidas adoptadas para

limitar la propagación de la pandemia han tenido graves efectos en el nivel psicológico, social y académico de las niñas y los niños con y sin discapacidades. Llama la atención que, a diferencia de otros estudios, los autores encuentran que no existen diferencias significativas entre las NN con y sin discapacidad en el aspecto académico.

En Rumania, mediante la aplicación de un cuestionario a 81 madres y padres de familia de niñas y niños con discapacidad, Folostina e Iacob (2021) sostienen que el impacto negativo de COVID-19 en la vida de las NNA con discapacidad se advierte especialmente en la actividad física, la socialización con pares, el acceso a terapias de rehabilitación y los servicios médicos especializados. Los investigadores también advierten que la pandemia ha brindado la oportunidad de desarrollar nuevas herramientas digitales en apoyo a la educación para estudiantes con discapacidad.

En Pakistán, desde un acercamiento fenomenológico con cinco directores de escuelas de educación primaria, secundaria y superior, Nasir y Hameed (2021) concluyen que las y los estudiantes con discapacidad tienen una mayor pérdida en términos de su desarrollo académico, debido a la falta de recursos de las familias para el acceso a internet y que las madres y los padres no cuentan con los conocimientos y las habilidades suficientes para guiar las actividades didácticas; esta situación les genera estrés y sienten que sus hijas e hijos se van rezagando cada vez más.

Las diferencias que se advierten en los hallazgos de estos estudios remiten a la diversidad de condiciones de los sistemas educativos del mundo, así como en la metodología que se sigue, los informantes y el momento en que se obtiene la información empírica. En el futuro inmediato, seguramente estarán disponibles los resultados de muchos estudios provenientes de todos los continentes y países; lo que permitirá realizar estudios de sistematización de hallazgos de la investigación educativa para tener un panorama general del efecto de la pandemia en la formación de las NNA con discapacidad.

En el caso de México, las experiencias y preocupaciones descritas por los integrantes de las comunidades escolares permiten anticipar que habrá modificaciones sustantivas en las prácticas e interacciones cotidianas. La sistematización de estos cambios y otros efectos derivados de la pandemia configuran una materia pendiente para la administración y la

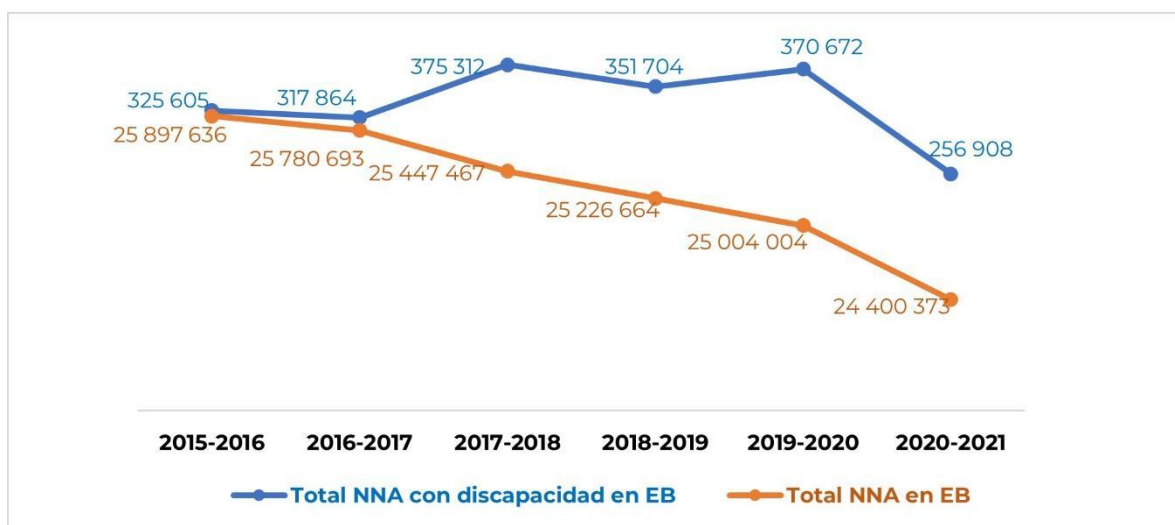
investigación educativa.

En el registro más reciente de la UNESCO (se revisó la página Web el 21 de marzo de 2022), México reporta información relacionada con el estatus del cierre de escuelas durante el periodo comprendido del 16 de febrero de 2020 al 31 de diciembre de 2021 (un total de 685 días): 36 días de apertura total de las escuelas (en los meses de febrero y marzo de 2020), 374 días de cierre total (de marzo de 2020 a junio de 2021), 145 parcialmente abiertas (a partir del 7 de junio de 2021) y 130 días de periodos vacacionales.

A partir de enero de este año 2022, en México se han ido regularizando los servicios presenciales de educación básica, llegando a mayo con casi la totalidad de escuelas abiertas. En el periodo de dos años de pandemia, un primer indicador de los efectos de ésta en la educación para NNA con discapacidad es dar cuenta de la inscripción a los diferentes niveles educativos al inicio del ciclo escolar 2020-2021.

En el tránsito del ciclo 2019-2020 al 2020-2021, hubo un importante descenso en la matrícula de NNA con discapacidad en educación básica, de 30.7% (gráfico 1): 34.8% en preescolar, 27.7% en primaria y 33.5% en secundaria. Este porcentaje es más de diez veces mayor que el 2.4% de disminución en la matrícula total en educación básica, que pasó de 25 004 004 a 24 400 373 NNA.

Gráfico 1 - Matrícula en educación básica del ciclo 2015-2016 al 2020-2021



Fuente: Elaboración propia

Esta disminución en la inscripción de NNA con discapacidad es más pronunciada en las mujeres (32.5%) que en los hombres (29.0%). Con respecto a las diferentes condiciones asociadas a la discapacidad, destacan por su mayor retroceso en la matrícula las NNA con baja visión (38.8%, pasando de 219 605 a 136 895), con discapacidad psicosocial (38.2%, de 7 588 a 4 757) y con ceguera (34.3%, de 7 979 a 5 640). Resulta de interés indagar de manera más puntual los factores asociados a la interrupción de las trayectorias educativas de estas NNA.

Con respecto a los servicios educativos especializados de los Centros de Atención Múltiple (CAM), la disminución de la matrícula el ciclo escolar 2020-2021, en relación con el ciclo 2019-2020, fue de 4.5%, pasando de 55 227 a 52 751 NNA inscritos. Llama la atención que la disminución de la matrícula es más acentuada en preescolar (14.2%); en tanto que en primaria es menor (5.6%) y secundaria es el único nivel con un ligero incremento (1.1%).

En las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), durante los mismos ciclos escolares, se registró un descenso en la matrícula de 9.2%, pasando de 76 788 a 69 700 NNA con discapacidad. En este caso, la disminución también es más acentuada en preescolar (20.0%) que en primaria (9.4%) y secundaria (5.3%).

De acuerdo con estas cifras, el descenso de la inscripción de NNA con discapacidad el ciclo escolar 2020-2021 fue notablemente mayor en las escuelas comunes que no cuentan con el apoyo de las USAER. Resulta de interés prioritario conocer la matrícula de esta población el ciclo escolar en curso (2021-2022) para reforzar, de ser necesario, las acciones orientadas a que todas y todos, independientemente de sus condiciones de vida, regresen a las escuelas de educación básica.

Reflexiones finales

A la situación que ya se identificaban antes de la pandemia, como el alcance de los servicios especializados, la formación docente, la infraestructura adaptada y la provisión de materiales educativos para la atención educativa de NNA con discapacidad, se agrega una

notoria disminución de la matrícula del ciclo escolar 2019-2020 al 2020-2021, asociada al contexto de la pandemia.

El mayor descenso en la matrícula de NNA con discapacidad el ciclo escolar 2020-2021 se dio en las escuelas comunes, que no cuentan con servicio de apoyo especializado. Esta situación refuerza la idea de que docentes y directivos de todas las escuelas deben contar con una preparación profesional que les permita ofrecer una buena educación a todas y todos los estudiantes, incluyendo a quienes presentan esta condición, y/o bien con el apoyo de algún especialista.

Las experiencias compartidas por docentes y directivos escolares respecto a lo vivido durante los primeros meses de confinamiento en los hogares, permitió un acercamiento a los retos que se enfrentaron para dar continuidad a la formación integral de la población con discapacidad: mantener a la distancia la comunicación con ellos o a través de sus familias y, por tanto, dar continuidad al trabajo escolar; generar estrategias pertinentes y viables de apoyo al aprendizaje que consideren las necesidades derivadas de sus condiciones de discapacidad; y brindar apoyo y soporte socioemocional de éstos y sus familias a distancia. A estos retos se sumaron los contextos de marginación y pobreza en que viven muchas de las familias de estas NNA.

En este momento, donde la pandemia parece dar a la humanidad un poco de espacio, el regreso a la presencialidad de las escuelas coloca ante el sistema educativo mexicano y, en particular a las comunidades escolares, presenta nuevos retos. En primer lugar, tratar de que por lo menos se reintegren las niñas, niños y adolescentes que ya estaban escolarizados, sin abandonar el compromiso de propiciar que otros más puedan acceder a los servicios educativos. En segundo lugar, hacer una valoración del estado en que ellas y ellos regresan para poder promover su desarrollo, participación y aprendizaje; en tercer lugar, retomar la experiencia para generar materiales de apoyo, guías, preparar a docentes y directivos para responder ante situaciones de emergencia como la vivida y evitar que los procesos educativos de NNA con discapacidad continúen.

Los aprendizajes que advierten los docentes y directivos de educación básica, producto de la emergencia sanitaria y el confinamiento, constituyen el germen de una transformación

importante del sistema educativo en México; nos permiten pensar que una educación diferente es posible, una práctica caracterizada por mayores márgenes de responsabilidad y autonomía de las comunidades escolares, con apoyo de las autoridades educativas.

Los hallazgos mostrados en este artículo representan apenas las primeras señales del impacto de la pandemia en la educación escolar de las NNA con discapacidad. Es necesario recuperar y sistematizar información, tanto de naturaleza cuantitativa como cualitativa, mediante acercamientos de la investigación educativa y registros de la administración pública, para dar cuenta de las nuevas dinámicas escolares e implementar medidas que permitan prevenir un impacto negativo severo en las trayectorias educativas de las personas con discapacidad.

Las experiencias en el ámbito de la educación durante la pandemia representan una oportunidad para replantear las políticas, estrategias y acciones educativas en general, y para las poblaciones en situación de vulnerabilidad en particular. Es necesario evitar que se amplíen las brechas en los resultados educativos, en desventaja para las NNA con discapacidad; por el contrario, es deseable acelerar la reducción de estas brechas para avanzar hacia la garantía plena de todas y todos a una buena educación.

Referencias

BID. BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *¿Cómo garantizar la educación inclusiva en emergencia para estudiantes con discapacidad? La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe*. Washington D. C.: BID, 2020.

BUSAAD, Y.; ALNAIM, M. Parents' perceptions regarding the effects of COVID-19 on their children with and without disabilities. *International Journal of Instruction*, v.14, n.4, p.997-1012, 2021. Disponible em: <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14457a>. Acceso en: 16 ene. 2022.

BONILLA, M.; SÁNCHEZ, M. L. Inclusión educativa en tiempos de COVID-19: Uso de redes sociales en personas con discapacidad intelectual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Madrid, v.25, n.1, p. 140-155, 2022.

FOLOSTINA, R.; IACOB, C. I. Impact of COVID-19 lockdown on children with developmental disabilities and their parents. *Cypriot Journal of Educational Science*, v.16, n.4, p. 1878-1892,

2021. Disponible en: <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i4.6018>. Acceso en: 26 feb. 2022.

HRW. HUMAN RIGHTS WATCH. *Proteger los derechos de las personas con discapacidad ante el COVID-19*. Nueva York: HRW, 2020. Disponible en: <https://www.hrw.org/es/news/2020/03/26/proteger-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-ante-el-covid-19>. Acceso en: 14 abr. 2022.

MEJOREDU. COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN. *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. Ciudad de México: MEJOREDU, 2020.

MEJOREDU. COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN. *Comunidades escolares al inicio del confinamiento por SARS-CoV-2. Voces y perspectivas de los actores*. Ciudad de México: MEJOREDU, 2021.

MEJOREDU. COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN. *Discapacidad y derecho a la educación en México*. Ciudad de México: MEJOREDU, 2022.

MERESMAN, S. ; ULLMANN, H. COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina: mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana. *Serie Políticas Sociales*, n. 237. Santiago de Chile: CEPAL, 2020.

NASIR, S.; HAMEED, M. Impact of COVID-19 on the Learning Processes of Typically Developing and Special Needs Students in Pakistan. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, Malasia, v.17, n.3, p. 67-75, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i3.14526>. Acceso en: 15 abr. 2022.

RESSA, T. W. The COVID-19 Pandemic, its Consequences, and the Recovery: Implementation of Disaster Education and Management is Key to the Schooling of Children with Disabilities. *International Journal of Modern Education Studies*, Turquía, v.5, n.1, p.22-48, 2021. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.51383/ijonmes.2021.62>. Acceso en: 14 ene. 2022.

SUÁREZ, S. Herramienta para la educación inclusiva en estudiantes con discapacidad auditiva en la pandemia del Covid 19. *Revista Espacios*, Venezuela, v.41, n.42, p.143-154, 2020.

UNESCO. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. (2020). *Policy Brief: a Disability-inclusive response to COVID-19*. United Nations: Nueva York, 2020. Disponible en: <https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-05/Policy-Brief-A-Disability-Inclusive-Response-to-COVID-19.pdf>. Acceso en: 30 ene. 2022.

VEGA, V.; NAVARRO, M.; PÉREZ, L.; GUERRERO, D. Impacto de la Covid-19 en el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, Venezuela,

v.16, p.5-17, 2020.

Recebido em março 2022.

Aprovado em outubro 2022.