



LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LOS SABERES DOCENTES DURANTE LA PANDEMIA. ESTUDIO EXPLORATORIO CON MAESTRAS DE UNIDADES DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA DE NIVEL PREESCOLAR

Dominga Leyva Flores

*Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva 17
Escuela Normal Superior de México
narrativadocente@gmail.com*

Alicia Estela Pereda Alfonso

*Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco
apereda@upn.mx*

Área temática: A.14 Educación y valores

Línea temática: 7. Inclusión y diversidad en educación

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación



Resumen

La ponencia ofrece resultados parciales de una investigación exploratoria orientada por la siguiente interrogante: ¿qué respuestas generaron las especialistas de UDEEI para orientar a las educadoras a fin de garantizar la inclusión educativa del alumnado de preescolar que enfrentaba BAP, cuando las clases presenciales migraron a la virtualidad? En respuesta planteamos que, durante la pandemia, las especialistas afrontaron una situación inédita que las obligó a reconfigurar sus prácticas de acompañamiento al personal docente frente a grupo, para la inclusión del alumnado y, en el proceso, resignificaron su práctica profesional y las relaciones entre colegas. El enfoque teórico recupera la concepción de la pandemia como incidente crítico (Monereo, 2022) y la noción de “invención del hacer” (Teriggi, 2010) que alude a la reconfiguración de los saberes docentes para responder a las demandas imprevistas del contexto. El diseño metodológico adoptó un enfoque cualitativo, los resultados surgen del análisis de contenido de 20 entrevistas a profundidad, con una muestra intencional de supervisoras, personal directivo y docentes de UDEEI de la CDMX. Entre los hallazgos destacan la invención de estrategias de acompañamiento que favorecieron la comunicación horizontal a través de la apropiación y uso de las tecnologías, dispositivos y redes. También, el reconocimiento que recibieron de las educadoras, lo que llevó a las especialistas a percibirse a sí mismas “como parte del equipo”, y a resignificar su práctica profesional.

Palabras clave: Inclusión educativa, saberes docentes, barreras para el aprendizaje y la participación, educación preescolar

Introducción

Esta ponencia presenta avances de una investigación respaldada por la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, que se titula: “Entre la integración y la inclusión educativa del alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación en nivel preescolar. Los saberes de las docentes de las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) durante la contingencia sanitaria 2020-2021”. El objetivo general consiste en relacionar los saberes en torno de la inclusión educativa de las docentes de UDEEI con el acompañamiento brindado a las docentes frente a grupo, para la disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) del alumnado de nivel preescolar, durante la suspensión de las clases presenciales que inició el 16 de marzo de 2020 en México (Acuerdo 02/03/20).

Para afrontar la crisis sanitaria, la Secretaría de Educación Pública (SEP) generó la *Estrategia Aprende en Casa*, para “1) transmitir principalmente por medios televisivos, contenidos curriculares, y 2) utilizar internet para que los docentes interactuaran con sus estudiantes, distribuyeran materiales digitales y organizaran actividades” (Backhoff Escudero, 2021, párrafo 3). De este modo, la labor docente debió migrar abruptamente a la virtualidad, situación que implicó grandes retos. Entre los más acuciantes destacó la “brecha digital” que no sólo refiere a la desigual disponibilidad de recursos tecnológicos, tanto del personal docente en sus domicilios como en los hogares del alumnado; también incluye las habilidades diferenciadas en el uso de redes y programas, y fundamentalmente, las competencias de estudiantes y docentes para desenvolverse en procesos de enseñanza y de aprendizaje mediados por las nuevas tecnologías (González-Videgaray, Baptista Lucio, Covarrubias Santiago y Sánchez Rojas, 2021). Esto nos llevó a pensar en las poblaciones más vulnerables y en las barreras para la inclusión educativa que afrontaban durante el confinamiento.

En este contexto, surgió la siguiente interrogante: ¿qué respuestas generaron las especialistas de UDEEI, asignadas al nivel preescolar, para orientar a las educadoras a fin de garantizar la inclusión educativa del alumnado que enfrentaba BAP, cuando las clases presenciales migraron a la virtualidad? Frente a esta pregunta planteamos que, durante la pandemia, las docentes especialistas debieron afrontar una situación inédita que las obligó a reconfigurar sus prácticas de acompañamiento al personal docente frente a grupo, para disminuir las BAP que afectaban la inclusión del alumnado y, en el proceso, resignificaron su práctica profesional y las relaciones entre colegas.

Desarrollo

Enfoque teórico-metodológico

La expresión “barreras para el aprendizaje y la participación”, alude a aquellos factores de tipo estructural, normativo y didáctico, que obstaculizan el pleno ejercicio del derecho a la educación del estudiantado (SEP, 2019). El referente principal se ubica en el *Índice de Inclusión* propuesto por Booth y Ainscow (2000) quienes, al referirse a las BAP, señalan que “surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (p. 8).

Así, la educación inclusiva no se enfoca a un sector específico de la población, en cambio, alcanza a todos los educandos que por razones tanto estructurales como individuales, pudieran afrontar situaciones de segregación, discriminación o exclusión. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, y para prevenir estos riesgos que pueden afectar el ingreso, la trayectoria formativa y los logros de aprendizaje, la última reforma a la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación, 30/09/2019), consagra la inclusión como principio equiparado con el carácter obligatorio, público, gratuito y laico (Artículo 7 numerales I, II, III, IV y V). A su vez, la *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* (SEP, 2019) propone disminuir las BAP, como correlato pedagógico del ejercicio pleno del derecho a la educación.

Para el caso de la educación básica en la Ciudad de México, la concreción de esta meta incluye a la UDEEI, “un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos” (...) garantiza [la atención del alumnado] en situación educativa de mayor riesgo [cuando] el acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno afronta barreras en los contextos escolar, áulico y/o sociofamiliar” (SEP, 2021, p. 160). Entre los lineamientos para la intervención de esta Unidad, destaca la figura del maestro especialista, cuya función se centra en la orientación y acompañamiento del docente frente a grupo “con el fin de considerar en la planeación de su intervención, las estrategias, métodos, técnicas, y materiales especializados y ajustes razonables, necesarios que permitan mejorar los aprendizajes y participación de la población” (SEP, 2021, p. 160). Así, se espera que las docentes especialistas aporten los conocimientos propios de la formación profesional y los saberes generados en la experiencia para “coadyuvar a la transformación de los contextos escolares, contribuir al desarrollo de competencias de los alumnos y plantear con directivos, docentes y personal de educación física, acciones para atender a la población estudiantil que enfrenta BAP” (SEP, 2021, p. 160).

La pandemia provocada por el virus SARS-COVID 19 nos recordó, a la gran mayoría de las personas, la fragilidad del ser humano ante determinados eventos que rebasan nuestras certezas, fundamentadas en los avances científicos y tecnológicos, con las que pretendemos controlar la vida en el planeta. Monereo (2021) propone analizar este evento como un “incidente crítico planetario” (p. 10), noción que alude a “un suceso imprevisto que produce un fuerte impacto emocional, desestabilizando al sistema existente y obligando a modificar conductas y respuestas” (pp. 10-11). Al reflexionar sobre el impacto de este acontecimiento en el ámbito

educativo, el autor identifica dos respuestas contrarias. Así, hay quienes califican la pandemia como altamente negativa porque incrementó las desigualdades entre el alumnado, mientras otros destacan la oportunidad “para repensar las respuestas educativas, tratando de que sean más equitativas y generen aprendizajes valiosos” (p. 11).

Desde hace más de una década, el autor enfatiza la importancia de recuperar los incidentes críticos en el ámbito educativo. Precisamente, porque exigen respuestas que reflejan las “concepciones, estrategias y sentimientos” que subyacen al actuar docente y que la mayoría de las veces son difíciles de nombrar e identificar por los propios actores (Bilbao y Monereo, 2011, p. 138). Estos acontecimientos que impactan y fragmentan las creencias y saberes con los cuales nos posicionamos en el mundo, ofrecen una oportunidad para transitar a otras maneras de hacer y de sentir que inciden en la reconfiguración de la identidad personal y profesional (Monereo, 2021).

La pandemia, entendida como incidente crítico, demandó que las maestras reinventaran su práctica, exigencia que puede interpretarse a partir del concepto “invención del hacer”, una noción acuñada por Teriggi (2010) para referirse a “la producción de propuestas de enseñanza que articulan de maneras específicas los saberes profesionales con los requerimientos que [las docentes] identifican en el contexto particular donde trabajan” (p. 83). Sin embargo, la autora advierte:

No se afirma que las respuestas de las maestras sean enteramente novedosas, ni que sean resultado de un análisis completo del contexto didáctico; ni siquiera significa que sean enteramente satisfactorias para ellas. Se trata de reconocer que, a una vacancia en la producción de la enseñanza, la práctica de las maestras responde con un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales disponibles y debe componerse a partir de otros elementos. (Teriggi, 2010, p. 83)

La cita nos alertó sobre esta recomposición de la práctica docente que exige la incorporación de elementos distintos a los saberes consolidados, disponibles, para atender a las demandas del contexto. Pensamos que la pandemia generó una vacancia o vacío en la producción de la enseñanza, que abría la posibilidad de recuperar las experiencias docentes, con miras a la reflexión sobre la propia identidad y práctica profesional.

Por eso, decidimos estudiar las intervenciones pedagógicas de un grupo de directoras y maestras de UDEEI, por medio de las cuales trataron de responder a las demandas del contexto laboral en tiempos de pandemia, a fin de asegurar la inclusión educativa del alumnado que afrontaba BAP. Para ello, se realizaron 20 entrevistas a profundidad, en modalidad virtual, con una muestra de especialistas que trabajaban en tres zonas escolares en el nivel preescolar, seleccionadas en forma intencional. El trabajo adopta un enfoque cualitativo y los resultados derivan del análisis del contenido de las entrevistas. A fin de guardar el anonimato de nuestras interlocutoras, seguimos el formato APA 6° edición para las comunicaciones personales, pero empleamos apellidos ficticios.

Discusión

Para la presentación y discusión de resultados recuperamos las BAP detectadas por las especialistas, las reagrupamos según las categorías propuestas en la *Estrategia* (SEP, 2019), e intercalamos fragmentos donde nuestras interlocutoras describen el acompañamiento brindado a las educadoras para favorecer la inclusión, o bien, los obstáculos que identificaron para disminuirlas.

Barreras estructurales

Derivan de un sistema de organización social, político y económico excluyente, que normaliza la desigualdad, que es “fuente de actitudes prácticas y políticas que invisibilizan y etiquetan a las personas, y que impactan la relación del sistema educativo con el entorno” (SEP, 2019, p. 20). En el contexto familiar, uno de los factores que obstaculizó la participación del alumnado en las clases sincrónicas fue la convivencia con otros integrantes de la familia que cursaban niveles educativos distintos del preescolar, lo que demandaba contar con espacio físico y recursos tecnológicos en los mismos horarios.

No sabemos si los niños cuentan con más espacio, hemos tenido niños trabajando desde la cama, se mira que sólo están recostaditos. En una ocasión, la directora le decía al niño: ‘Levántate, no estés ahí’. En ese momento no intervine, pero ya después le dije a la directora que debemos ser más empáticos, porque no sabemos si es el único cuarto que tiene, no sabemos qué espacios tiene. (J. López, comunicación personal, 9 de agosto de 2021)

Esta situación generó ausentismo o abandono de las clases y, cuando las docentes frente a grupo lograban contactar a las familias, recibían respuestas similares: “el Jardín es para jugar”, “cuando acabe la pandemia entran directo a la primaria”, “los otros hermanos tienen más obligación”, “la primaria (o la secundaria) es más importante” (N. Díaz, comunicación personal, 8 de octubre de 2021 y B. Rosas, comunicación personal, 6 de noviembre de 2021).

Esta información coincide con la exploración preliminar de los impactos de la covid-19 en el ámbito educativo, realizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México, donde se menciona que “en el periodo de crisis observado [2019-2020] en el nivel preescolar, que suele ser percibido como menos necesario que otros, se tiende a mantener más a las niñas fuera de la escuela que a los niños” (PNUD, 2022, p. 26).

Esta investigación nos impide confirmar esta tendencia en cuanto al sexo-género del alumnado que abandonó, pero, la valoración del preescolar coincide con lo que reporta el estudio. Además, el preescolar es uno de los niveles, junto con media superior y superior, donde resulta más difícil mantener la continuidad educativa, aunque la probabilidad de abandono y truncamiento se reduce considerablemente cuando el alumnado asiste a escuelas públicas (PNUD, 2022). También, al estudiar los periodos de transición de una etapa escolar a otra, el estudio muestra que “entre los 3 y 5 años, no tener antecedente educativo completado (i.e. ingresar por primera

vez a preescolar) suma 17 puntos porcentuales a la probabilidad de abandono o truncamiento” (PNUD, 2022, p. 27).

Entonces, vemos que en las decisiones familiares intersecan factores socioeconómicos y concepciones sobre la educación preescolar que pueden afectar la trayectoria futura del alumnado, a lo que se agregan otras consecuencias perjudiciales porque “la interrupción prolongada de los servicios de educación preescolar y de primera infancia, priva a los niños y niñas más pequeños de experiencias de aprendizaje necesarias para su pleno desarrollo” (UNICEF, 2020, p. 2).

Las docentes encontraron mucha dificultad para acompañar al alumnado en la regulación de sus emociones, no sólo por la distancia que establecía la virtualidad sino por el temor de incrementar situaciones de agresión y violencias que percibían en las interacciones sincrónicas.

En el caso del alumnado se ha notado en varios niños (...) que hay como una parte de ansiedad y de estar enojados y de que no se quieren levantar, se generan situaciones emocionales, hemos notado varias veces eso. Sin embargo, no hacemos preguntas directas de: ¿qué te molesta? [porque] ¿qué tal si dicen ‘que mi papá me pegue en las clases en línea’? Evitamos toda esa parte porque es una indicación de la directora, de decir: ‘Chicas, no se metan en eso porque puede ser peor’. (L. Negrón, comunicación personal, 15 de octubre de 2021)

Entra las interlocutoras, 12 reportaron incidentes similares al descrito donde, en ocasiones, el maltrato y las amenazas se empleaban como recurso para mantenerlos frente a la pantalla durante las clases. Esta situación coincide con el análisis de Gómez McFarland y Sánchez Ramírez (2020) quienes identifican “la educación a distancia de manera improvisada”, como uno de los factores que, aunados al “encierro, la restricción de movilidad, la incertidumbre, el estrés y la presión por la situación económica” incrementaron el riesgo de violencia en las familias (p. 2). Ellas mencionan que, en México, desde el año 2015 hasta el primer trimestre de 2020, la violencia familiar fue en aumento, con un repunte considerable en marzo de 2020, fecha que coincide con la suspensión de clases. Entre los grupos vulnerables destacan las niñas, niños y adolescentes quienes debieron adaptarse a la educación mediada por las tecnologías, además de convivir con otros miembros de la familia con quienes “deben compartir materiales, aparatos tecnológicos de trabajo y un espacio que no siempre es suficiente” (p. 15).

Además, un estudio de UNICEF (2020) afirma que la “educación a distancia ha resultado menos adecuada para los estudiantes en edad preescolar cuyo aprendizaje depende de las interacciones directas que tengan con padres, cuidadores y maestros a través del juego y otras actividades” (p. 10). Estas reflexiones contribuyen a una mejor comprensión de las barreras que afrontaron las niñas y los niños en edad preescolar durante el confinamiento. Las intervenciones para disminuir esas BAP tuvieron un alcance reducido y difícil de evaluar porque los centros educativos perdieron contacto con algunas familias, o bien, porque estas problemáticas se abordaban de manera muy general, para evitar señalamientos que agravaran la situación en el contexto familiar.

Barreras normativas

Este apartado recupera la perspectiva de las docentes especialistas en relación con el desplazamiento abrupto a la virtualidad, situación que propició un nuevo concepto: “educación remota de emergencia” (ERE). Romero Fernández, Villanueva Mendez, Morandín Ahuerma y Vargas Vizuet (2021), la caracterizan en estos términos:

La ERE se diferencia de la educación en línea, porque básicamente es el resultado de un cambio abrupto de un sistema educativo presencial a uno que debe improvisar medios y recursos para el cumplimiento de las necesidades educativas de los estudiantes; es decir no cuenta con una estructura definida y ésta se va creando de acuerdo a los recursos con los que se cuenta en el momento. (p. 428)

Al respecto, las entrevistadas recuerdan que, durante el periodo comprendido desde marzo de 2021 y hasta el cierre del ciclo escolar, las pautas de organización resultaban confusas, reinaba el desconcierto, los saberes entraron en crisis, y la maestra especialista perdió contacto con los procesos de trabajo de las educadoras:

Sólo tenía las reuniones con la directora del preescolar, eso fue en marzo, únicamente la directora me solicitó dos talleres, los cuales no se han llevado a cabo, fue un caos, porque la verdad yo no estaba con ellas, y ellas me comentan que no sabían ni qué hacer con los niños, ni qué estrategias retomar, nada más dábamos el Aprende en casa y ya. Pasaron cinco meses para que se pudiera dar una mejor organización. (T. Testa, comunicación personal, 10 de octubre de 2021)

Otra docente recuerda: “Se comenzó a solicitar que los niños realizaran actividades por escrito distantes de los procesos de aprendizaje establecidos en el programa de estudio para preescolar, lo que generó que los niños realizaran copias de lo que los adultos escribían” (A. Juárez, 27 de agosto de 2021).

Así, se interrumpieron los procesos de acompañamiento a las educadoras, la comunicación, el desempeño de las funciones y roles previamente definidos, incluso, en la confusión, se apeló a prácticas que habían sido superadas desde hacía tiempo. Como contrapartida, los testimonios permiten vislumbrar un principio de reconocimiento de las educadoras hacia la especialista, como una figura relevante para afrontar la situación.

Barreras didácticas

En relación con el acompañamiento de las educadoras, las docentes de UDEEI identificaron una barrera en la coexistencia de los modelos de integración e inclusión educativa. “Ellas todavía ven la barrera como inherente al niño: ‘es que este niño no me habla, es que este niño no me hace esto’” (R. Rosas, comunicación personal, 7 de septiembre de 2021). No obstante, también detectaron acciones implementadas por las educadoras, por iniciativa propia, que evidenciaron una modificación de la práctica docente para minimizar las BAP:

Ellas proponen: ¿crees que me sirva este material?, ¿crees que pueda hacer esta actividad? Entonces, ya le van quitando ese peso al niño, están modificando su entorno, aunque sea virtual, y el niño pueda acceder a esos aprendizajes; ahí es el cambio, se están dando cuenta que la barrera no está en el niño sino en los contextos: en los contextos es donde nos toca intervenir. (D. Ortiz, comunicación personal, 10 de septiembre de 2021)

En este sentido, el acompañamiento a las educadoras durante el ciclo escolar 2020-2021 adoptó distintas estrategias. En algunos casos, la especialista sólo recibía la consulta de sus colegas y enviaba algunas sugerencias.

Mi participación durante el trabajo virtual se centró en la observación de si los niños realizaban las actividades. Enviaba sugerencias a las docentes de grupo semanalmente con base en la planeación que realizaban del programa Aprende en casa. Pero no tenía la certeza de si las docentes aplicaban las sugerencias que les enviaba. (L. Negrón, comunicación personal, 15 de octubre de 2021)

La dificultad para reunir evidencias generó desconcierto. Pero, paulatinamente, se incrementó la comunicación a través de dispositivos móviles y de video conferencias entre especialistas y educadoras, una estrategia que para muchas resultó inédita porque se concretaba sin convocatoria oficial, sin autoridades ni colegas presentes: dos maestras que reflexionaban juntas sobre las intervenciones más adecuadas para superar las BAP. Esta dinámica fue uno de los aspectos más significativos que evocaron 8 entrevistadas y que se puede sintetizar con este comentario: “Durante la pandemia, por primera vez, me sentí parte del equipo” (S. Soria, comunicación personal, 26 de octubre de 2021). Esta expresión refiere al reconocimiento de la labor de las especialistas por parte de las educadoras, situación que no habían experimentado con tal intensidad en la educación presencial.

Aunado a lo anterior, el trabajo colaborativo favoreció la creación de un espacio de coevaluación entre las docentes que adoptó distintas modalidades en cada Jardín. Al respecto, una de ellas evoca:

Para establecer este vínculo [entre colegas] se emplearon las llamadas telefónicas y las reuniones en el preescolar los viernes. Se coincide en la acción de las reuniones, en este caso, sobre todo para valorar las acciones realizadas durante la semana, en este espacio acordaba con las maestras los temas que necesitaban reforzar y sobre de ello enviaba las sugerencias. (M. Duarte, comunicación personal, 3 de septiembre de 2021)

Los testimonios reunidos destacan la resignificación de la autoridad pedagógica de las especialistas por parte de las directoras y docentes del nivel. Un reconocimiento que, con mucha frecuencia en la presencialidad, dependía más de las buenas relaciones con el personal directivo que de la competencia profesional de la docente de UDEEI. La virtualidad modificó la frecuencia y modalidad de las interacciones entre docentes quienes, en lugar de dialogar cara a cara, de camino hacia los salones de clase o en los momentos previos al inicio o cierre de la jornada escolar, contaron con más tiempo para reunirse en sesiones de trabajo y compartir experiencias y orientaciones.

Conclusiones

En este punto volvemos a interrogarnos sobre los saberes que las especialistas movilizaron en el pasaje a la virtualidad, para acompañar a las educadoras, a fin de coadyuvar a la inclusión de las niñas y niños en el nivel preescolar. Al respecto, la invención del hacer se evidenció en la apropiación y el uso de las tecnologías, dispositivos y redes, para asegurar la continuidad del acompañamiento. A su vez, las estrategias y respuestas fueron diversas: desde el envío de la planeación por correo electrónico para que la especialista propusiera adecuaciones curriculares, hasta la concertación de encuentros virtuales de trabajo colaborativo.

Además, la investigación muestra que, una vez superado el desconcierto inicial, el paso a la virtualidad favoreció el reconocimiento entre las especialistas, las educadoras y las directoras de los planteles; pero, se requiere documentar minuciosamente las experiencias y, sobre todo, crear espacios para reflexionar sobre ellas, a fin de que estos aprendizajes fomenten la inclusión educativa en el regreso a la presencialidad. Para contribuir en esa dirección, el conocimiento generado aporta información sobre los aprendizajes, los logros y las áreas de oportunidad detectados por las especialistas. También, muestra la coexistencia de los modelos de integración e inclusión para la atención pedagógica de la diversidad, que se han sucedido en el sistema educativo mexicano en las últimas décadas del siglo XX. Sin embargo, este trabajo evidencia algunas transformaciones vinculadas al reconocimiento de la dimensión social de las BAP.

De seguir en esta línea de trabajo, es probable que, en algún momento futuro, y a partir de la reflexión sobre la invención del hacer que generó el incidente crítico de la pandemia, la inclusión pueda ir más allá de las poblaciones a quienes tradicionalmente se identifica como vulnerables. Porque esto implicará la superación de una desigualdad estructural, normativa y cultural que subyace a la distinción entre incluidos y excluidos. En esta dirección es el aporte que propone el trabajo desde el punto de vista del conocimiento científico y social.

Referencias

- Backhoff Escudero, E. (2021). Educación y COVID-19: lecciones aprendidas. *Nexos*. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/educacion-y-covid-19-lecciones-aprendidas/>
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK: Centro de Estudios en Educación Inclusiva. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17276>

- Diario Oficial de la Federación. (2019), *Ley General de Educación*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf.
- Diario Oficial de la Federación (2020). *Acuerdo 02/03/20*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2020). *Educación en pausa*. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/18251/file/Educacion-en-pausa-web-1107.pdf>
- Gómez Mcfarland, C. y Sánchez Ramírez, M. (2020). Violencia familiar en tiempos de Covid. *Mirada legislativa*, (187), 1-31. Recuperado de <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/4891>
- González-Videgaray, M., Baptista Lucio, M., Covarrubias Santiago, C., y Sánchez Rojas, L. (2021). Dimensión tecnológica. En *Educación en contingencia durante la covid-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socio-emocional*. CDMX, México: Fundación SM. Recuperado de https://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Educacion_contingencia_2021.pdf
- Monereo, C. (2021). Introducción. La educación y la docencia pospandemia. Consecuencias de la covid-19 como incidente crítico. En *Educación en contingencia durante la covid-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socio-emocional*. CDMX, México: Fundación SM. Recuperado de https://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Educacion_contingencia_2021.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2022). *Covid-19 y educación en México: primeras aproximaciones de una desigualdad agudizada*. Recuperado de <https://www.undp.org/es/mexico/publications/covid-19-y-educacion-en-mexico-primeras-aproximaciones-de-una-desigualdad-agudizada>
- Romero Fernández, A., Villanueva Méndez, L., Morandín Ahuerma, F., y Vargas Vizuet, A. (2021). Educación remota de emergencia: experiencias de estudiantes de una unidad académica regional de la BUAP durante la pandemia de Covid-19. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 422-442. doi:10.54674/ess.v33i2.469
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Recuperado de https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2021), *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de Educación Básica, Especial y para Adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México*. Recuperado de https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/archivos-2021/Guia-Operativa-Escuelas-Publicas.pdf
- Teriggi, F. (2010). La invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales. *Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (29), 75-88. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10054>