



Multidisciplinary Journal of Educational Research

Volume 3, Number 2

Hipatia Press

www.hipatiapress.com



Articles

- Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España -
Javier Díez & Katherine Gajardo 102
- Rural Online Learning in the Context of COVID-19 in South Africa:
Evoking an Inclusive Education Approach - Bekithemba Dube 135
- Inclusion of People with Disabilities amid COVID-19: Laws,
Interventions, Recommendations - Cathy Mae Dabi Toquero. 158
- Atención Psicosocial y Pandemia de COVID-19: Reflexiones sobre la
Atención a Infancia y Adolescencia que Vive en Contextos Socialmente
Vulnerables - Maria Fernanada Barboza, Amanda Dourado Souza,
Giovana Garcia, & Martha Morais 178

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Educación y Evaluación en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España

Enrique Javier Díez Gutierrez¹, Katherine Gajardo Espinoza²

1) Universidad de León

2) Universidad de Santiago de Chile

Date of publication: May 10th, 2020

Edition period: June 2020 – October 2020

To cite this article: Díez-Gutiérrez, E. & Gajardo-Espinoza, K. (2020). Educación y Evaluación en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. doi: 10.4471/remie.2020.5604

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2020.5604>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Educating and Evaluating in Times of Coronavirus: the Situation in Spain

Enrique Javier Díez Gutiérrez
Universidad de León

Katherine Gajardo Espinoza
Universidad Santiago de Chile

(Received: 5th May 2020; Accepted: 9th May 2020; Published: 10th May 2020)

Abstract

As a result of the "state of alarm," decreed due to the COVID-19 pandemic in Spain, all educational centers were closed and the educational system was reorganized so that 10 million students could continue their education remotely. This research, which is exploratory in nature, has investigated the vision that the families and, above all, the students themselves have of the educational measures that have been taken to deal with this period. 3400 Spaniards answered a survey, whose answers were analyzed, following mainly quantitative techniques (descriptive statistical analysis,) but also qualitative ones (content analysis.) Five fundamental ideas were identified from the results: (1) the digital divide adds to and amplifies the social divide, increasing inequality in times of crisis; (2) technologies, which have been an essential ally during the crisis, are not an alternative to the face-to-face educational relationship, but are an increasingly enriching tool to support the teaching-learning process; (3) it is necessary to rethink the current encyclopedic curriculum in order to discern what is dispensable from what is indispensable and to prioritize relevant content; (4) evaluation is not about grading, it is about understanding how the learning process has taken place in order to help each student to keep moving forward, and (5) it is necessary to "look after people" and give priority to their overall well-being, so that "no one is left behind".

Keywords: educational policy; coronavirus; COVID19; pandemic; educational evaluation

Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España

Enrique Javier Díez Gutiérrez
Universidad de León

Katherine Gajardo Espinoza
Universidad Santiago de Chile

(Recibido: 5 Mayo 2020; Aceptado: 9 Mayo 2020; Publicado: 10 Mayo 2020)

Resumen

A raíz del “estado de alarma”, decretado por la pandemia del COVID19 en España, se cerraron todos los centros educativos y se reorganizó el sistema educativo para que 10 millones de estudiantes pudieran continuar su educación a distancia. En esta investigación, de naturaleza exploratoria, se ha indagado la visión que tienen las familias y, sobre todo, los propios estudiantes sobre las medidas educativas que se han tomado para afrontar este periodo. 3400 españoles y españolas contestaron una encuesta, cuyas respuestas fueron analizadas, siguiendo técnicas principalmente cuantitativas (análisis estadístico descriptivo), pero también cualitativas (análisis de contenido). De los resultados se extraen cinco ideas fundamentales: 1) la brecha digital se suma y amplifica la brecha social, aumentando la desigualdad en épocas de crisis; 2) las tecnologías, que han sido un aliado esencial en la crisis, no son una alternativa a la relación educativa presencial, pero son una herramienta cada vez más enriquecedora para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje; 3) es necesario repensar el actual currículum enciclopédico para discriminar lo prescindible de lo imprescindible y priorizar los contenidos relevantes; 4) evaluar no es calificar, es entender cómo ha sido el proceso de aprendizaje para ayudar a cada alumno y alumna a seguir avanzando, y 5) es necesario “cuidar a las personas” y primar su bienestar integral, para “que nadie se quede atrás”.

Palabras clave: política educativa; coronavirus; COVID19; pandemia; evaluación educativa.

El 14 de marzo de 2020 se decretó en España el estado de alarma, debido a la pandemia del coronavirus COVID-19, un virus que ha producido una alarma mundial (Chen et al., 2020; Geldsetzer, 2020; Sivakumar, 2020). Se cerraron los centros educativos de todo el país y se ordenó que todos: niños, niñas y jóvenes estudiantes, así como la población en general (excepto quienes realizaban servicios esenciales), permanecieran confinados en sus domicilios, hasta finalizar el estado de alarma, dado que esta parece ser la medida no-clínica más efectiva para frenar el avance de la pandemia (Choe, & Choi, 2020; Kim et al., 2020; Prem et al., 2020).

En poco tiempo se tuvo que reorganizar todo el sistema educativo para que 10 millones de estudiantes –8,5 millones en enseñanzas no universitarias– pudieran continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia, desde sus hogares, en confinamiento. La docencia y la atención educativa presencial fue sustituida por enseñanza vía telemática. El gobierno, de hecho, estableció como primera medida, en el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo (BOE, 2020a), que, durante el período de confinamiento, “se mantendrían las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y ‘online’, siempre que resulte posible”.

Los centros y el profesorado tuvieron que improvisar con los medios que tenían a su disposición, una estructura que ha permitido a una buena parte de los estudiantes de todas las etapas educativas seguir el aprendizaje (Trujillo, 2020a). Utilizando sus propios ordenadores y medios desde casa; continuando a veces su docencia con el móvil y el WhatsApp, o vía email (Vallespín, 2020); aprendiendo sobre la marcha cómo utilizar programas de videoconferencia y de trabajo en grupo online; utilizando la estructura “didáctica” impuesta por las plataformas tecnológicas (Brenner, 2020; Trujillo, 2020b).

Pasar de una docencia presencial a un trabajo a distancia (Gewin, 2020; Gonzales-Zamora et al., 2020; Chick et al., 2020), tratando de llegar a todo el alumnado de un día para otro, “sin manual de instrucciones”, con escasos medios tecnológicos, poca formación en su uso didáctico, escasa experiencia en educación digital, en redes de aprendizaje y trabajo colaborativo online, sin experiencias previas en las que basarse y sin un operativo previsto (Álvarez, 2020a; Hodges et al., 2020) no fue nada fácil.

Las administraciones educativas impulsaron plataformas que intentaban dar soporte a los centros, y espacios web, donde aunaban recursos educativos antes dispersos, para docentes, alumnado y familias, como ya habían hecho otros países (Wang, Cheng, et al., 2020; Zhang et al., 2020). Incluso se puso en marcha la televisión educativa (5 horas diarias). Prácticas de enseñanza y evaluación online que se estaban implementando sobre la marcha, como en otras partes del mundo que estaban sufriendo el mismo fenómeno (Boursicot et al., 2020; Chick et al., 2020; Gewin, 2020; Gonzales-Zamora et al., 2020; Mian & Khan, 2020). Y progresivamente se distribuyeron tarjetas de móvil con datos y portátiles entre algunos estudiantes sin medios telemáticos (Torices, 2020).

Brecha Digital, Educativa y Social en Confinamiento

Fuimos testigos entonces de situaciones en donde la brecha digital fue expuesta: el alumnado se veía saturado de “deberes” (CEAPA, 2020), obligados a quedarse en casa y seguir las clases de forma online durante un largo periodo de confinamiento (Wang, Zhang et al., 2020), en entornos familiares que les ayudaban cuando podían (Alonso, 2019). Apañándose a veces con un móvil con escaso almacenamiento para buscar información, para acceder a aquellas plataformas con las que los centros y el profesorado mandaban las tareas, y para hacer fotos de sus trabajos realizados para así poder enviarlos vía WhatsApp a sus profesores. Pero que se vuelve imposible cuando desde los centros se han empezado a enviar videoconferencias grabadas y a organizar videollamadas colectivas. Con familias que se acaban de quedar en el desempleo, que todavía no han cobrado la prestación, pero tienen que seguir pagando las facturas y alimentar a los hijos y las hijas (Torices, 2020).

No podemos dejar de exponer, en esta línea, los datos que se han publicado sobre la situación de España: según la última encuesta del Instituto Nacional de Estadística sobre el uso de la tecnología, en 2019, el 11% de los menores de 15 años no tenía acceso a un ordenador (INE, 2019). Unicef recoge que el 8% de los menores de 10 a 15 años no disponen de acceso a internet desde sus hogares (EU Kids Online, 2018). También, que, en la Comunidad Autónoma de Galicia, en el primer estudio que se hizo durante la

crisis del Coronavirus a 5.600 familias de escuelas públicas, se detectó que dos de cada tres alumnos tienen que compartir ordenador con sus padres y hermanos, y uno de cada tres carece de Internet de calidad (CONFAPA, 2020).

La brecha digital se ve incrementada en el ámbito rural, en la denominada “España vaciada”, donde la brecha territorial de desconexión digital es mucho mayor. Según los últimos datos publicados por el Ministerio de Economía y Empresa (2019), apenas el 38% de la población que vive en la España rural dispone de conexión de banda ancha de alta velocidad (100 Mbps), mientras que en el conjunto del país este tipo de cobertura llega al 80%. Además, según Eurostat apenas la mitad de la gente que vive en áreas rurales posee habilidades digitales básicas o superiores; mientras que, en el caso de las ciudades, el porcentaje llega al 63% (Arias et al., 2018; Skakelja & McGlynn, 2018).

Pero es sobre todo el alumnado de familias más vulnerables y con menos recursos —1 de cada 4 niños y niñas que viven en España (Lacort, 2020)— quien ha visto cómo se reducía la función compensadora de la escuela. Buena parte de las familias con más necesidades “carece de las condiciones materiales (tecnología¹, conexión a la red, espacio, temperatura, luz, etc.), las herramientas culturales (habilidades pedagógicas, conocimiento del idioma, formación, etc.), el tiempo para acompañar el proceso educativo, la estabilidad emocional (por problemas económicos, de salud, habitacionales, etc.) o los recursos alimentarios necesarios para aprender” (Martín & Rogero, 2020), así como su “capital cultural” y su “lenguaje académico” están más distantes a la cultura escolar académica tradicional (Alonso, 2019; Martín Criado, 2019; 2020; Martín Criado & Gómez Bueno, 2017). No se puede esperar que el curso siga sin más, porque muchas familias siguen sin tener acceso, hoy en día, a los mínimos vitales que le permitan su subsistencia, viviendo hacinadas en infraviviendas con una situación de estrés difícilmente imaginable (Makarov & Lacort, 2020).

La brecha digital se suma, con el COVID-19, a la brecha social y a la brecha digital de segundo orden, o sea, la que identifica el distinto uso de la tecnología según clase social: es así como el alumnado de familias de menos recursos económicos y culturales, tienden a pasar más tiempo ante el ordenador y en la red que sus compañeros de clase media y alta, culta y

escolarizada, etc., haciendo un uso más indiferenciado, consumista y pasivo; mientras que estos últimos, al tener acceso a una oferta más amplia de actividad cultural y de ocio alternativo y tener entorno familiar con más recursos para entender, controlar y orientar lo que hacen estos ante las pantallas hacen un uso más variado, selectivo y formativo de la tecnología y las redes (Vicky Rideout, 2015; 2017; Fernández, 2020; L'Ecuyer, 2020). Lo que amplía todavía más la desigualdad educativa (Martín & Rogero, 2020).

El problema es que son estos niños y niñas, los que más necesitarían “no descolgarse”, son los que más tienden a hacerlo en esta situación. Una parte del alumnado con mayores dificultades y menos recursos siguen sin ser localizados por su profesorado tras el fin de las clases presenciales (Lacort, 2020). El 30% del alumnado de Primaria y el 18% de la Educación Secundaria Obligatoria (hasta los 16 años) de la Comunidad Autónoma de Madrid, una de las que tiene mayor población, no responden a los intentos de contacto del profesorado, durante esta situación de confinamiento, con el fin de intentar mantener su continuidad durante el proceso de aprendizaje (CAM, 2020).

Políticas Educativas Adoptadas

Dado que en España las competencias educativas están transferidas y, por lo tanto, corresponden a las administraciones regionales la mayor parte del ordenamiento, fueron éstas quienes, al cabo de quince días de confinamiento, comenzaron a enviar a los centros y equipos docentes las instrucciones de cómo desarrollar el proceso educativo durante el confinamiento. Estas instrucciones presentaron distintas variantes, que se podrían encuadrar dentro de un abanico entre dos enfoques.

Uno más orientado en centrarse fundamentalmente en las competencias básicas, “rehuyendo la necesidad y la presión de terminar los programas”, con seguimiento tutorial, apoyo emocional y una evaluación formativa adaptada a las limitaciones formativas y personales de cada alumno, teniendo en cuenta que las tareas y actividades realizadas en la tercera evaluación no presencial debían ser valoradas solo a efectos de “valor añadido”, porque este periodo no presencial se consideraba “no lectivo ni calificable” (Generalitat de Catalunya., 2020).

El otro enfoque se centra en seguir avanzando contenidos, optando por abordar la situación mediante una adaptación de la “temporalización establecida” y los “mecanismos telemáticos” para “garantizar la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje”. En cuanto a la evaluación, aunque se recuerda que esta debe ser continua, formativa, integradora, se establece que la tercera evaluación se debe realizar (Junta de Andalucía, 2020).

Tras un mes de confinamiento y viendo que la situación se alargaba, pues se hablaba ya de la posibilidad de no volver a las clases ante la gravedad de la crisis, las miradas se volvieron hacia los responsables políticos de la educación. Demandándoles instrucciones claras sobre cómo abordar el tercer trimestre escolar, así como el fin de curso.

Ante esta situación, el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (MEFP), en la Conferencia Sectorial de Educación, donde se reunió con los Consejeros y Consejeras de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas, estableció un marco general de actuación para orientar las actuaciones de la comunidad educativa y los centros escolares para finalizar el tercer trimestre del curso escolar 2019/2020 y la evaluación global del mismo. Estas instrucciones, inicialmente asumidas por los gobiernos regionales, empezaron a ser cuestionadas por algunos de los responsables educativos de las regiones con gobiernos conservadores, aunque finalmente enviaron a sus centros instrucciones muy similares a las del ministerio (Sánchez Caballero, 2020). Fueron publicadas oficialmente en el Boletín Oficial de España el viernes 24 de abril, Orden EFP/365/2020 (BOE, 2020b).

A raíz de la situación expuesta en las líneas anteriores, nace el propósito de la investigación aquí referida: se ha querido explorar la visión de las familias y, sobre todo, de los y las estudiantes, parte de la comunidad educativa que ha sufrido esta situación y que no siempre se tiene en cuenta a la hora de tomar las decisiones, sobre las políticas educativas que les afectan. Conocer su valoración sobre cómo organizar el sistema educativo en tiempos de COVID19, qué respuestas consideran las más acertadas a la hora de afrontar desde la educación esta situación de crisis y confinamiento, cómo valoran las decisiones y actuaciones que se están tomando desde la

Administración Educativa en este nuevo contexto, desconocido en tiempos modernos, y qué soluciones consideran las más adecuadas.

Se quiere demostrar con ello, que las familias y los y las estudiantes pueden aportar información relevante con la que se puede contar al momento de generar políticas educativas, y, además, constatar fenómenos ligados a las inequidades y necesidades que actualmente no se están considerando.

La investigación desarrollada en las líneas que proceden se estructura en de forma descriptiva: primero, dando a conocer al lector la metodología empleada, los objetivos del estudio, la descripción de la muestra, la descripción del instrumento de recolección de datos y el procedimiento de análisis de datos; y segundo, dando a conocer los resultados, describiendo las características de los y las participantes y sus valoraciones respecto a la educación y la evaluación en tiempos de COVID19. Finalmente, se realiza una discusión sobre los principales hallazgos y se expone la constatación de fenómenos que deben ser desarrollados en un futuro cercano.

Método

Objetivos

Esta investigación tiene por objetivo describir la visión que tienen las familias y, más aún, los propios estudiantes sobre cómo afrontar la educación y la evaluación escolar en tiempos de COVID19.

Se realizó con un enfoque exploratorio ([Arias, 2012](#)), pues busca recabar información sobre un fenómeno social nuevo y tiene por finalidad formular cuestionamientos que puedan dar origen a nuevas investigaciones en el futuro.

Se les ha pedido su valoración y nivel de acuerdo sobre distintas acepciones a 3445 personas, 3400 españoles y españolas que componen unidades familiares de todo el país, y de ellos, 358 estudiantes, que han contestado voluntariamente, sobre las medidas educativas que consideran adecuadas de cara a finalizar el curso en esta situación excepcional, cómo se debería evaluar el proceso educativo de todo el curso escolar y cómo se debería plantear el diseño y planificación del inicio del siguiente curso 2020/2021, tras esta pandemia.

Muestra

Investigadores e investigadoras del grupo “Investigación educativa y Justicia Social” de la Universidad de León, generaron y posteriormente aplicaron una encuesta, entre el 18 de abril y el 26 de abril de 2020, días en los cuales los y las habitantes de España estaban en confinamiento. Debido a la contingencia nacional, se realizó un muestreo no probabilístico incidental.

Se generó un llamado por medio de anuncios en redes sociales (Twitter, Facebook e Instagram), publicaciones en sitios web (www.unileon.es, <http://educar.unileon.es>), redes de contactos (Whatsapp y Telegram) y medios de comunicación institucionales (principalmente boletines de universidades y correos electrónicos masivos a miembros de comunidades universitarias). Los anuncios contenían una breve introducción sobre los antecedentes y objetivos de la investigación, una explicación sobre la naturaleza voluntaria de participación y una declaración de anonimato y confidencialidad para quienes decidieran participar, así como una aclaración donde se expresaba que era una encuesta dirigida específicamente a integrantes de grupos familiares y a estudiantes. Todo esto remitido con un link a la encuesta, la cual se alojó en la aplicación de administración de encuestas *Google Forms*.

Un total de 3444 personas contestaron la encuesta, de ellas 3400 residentes de 17 Comunidades Autónomas de España. En cuanto a las características principales de la muestra se identificó que la mayoría de las personas encuestadas eran mujeres (76,6%), eran adultos de entre 35 y 54 años (70, 3%) y trabajadores en activo (73,4%). Para analizar la opinión y las valoraciones de los estudiantes, se realizó una selección por la ocupación “estudio” (n=358).

Instrumento

La encuesta “Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus” fue diseñada inicialmente con 27 indicadores, divididos en cinco apartados. Para validar el contenido de esta se aplicó un método Delphi de consulta a personas expertas (Ruiz, 2014). En esta fase, ocho personas de reconocido prestigio por sus líneas de investigación en políticas educativas y evaluación curricular analizaron la idoneidad de los indicadores e introdujeron un conjunto de cambios, básicamente referidos al contenido y a la estructura del

cuestionario: precisión lingüística en los términos empleados, cierre de ítems, cambio en el orden de preguntas, así como en las respuestas a alguna de las preguntas y eliminación de una pregunta por considerarse ajena al objeto de investigación. Se elaboró, a partir de esta revisión, una segunda versión del instrumento.

Esta nueva versión, se sometió a un segundo proceso de validación para probar su fiabilidad (Ruiz, 2014) mediante su aplicación, como prueba piloto, a un grupo de 42 personas (64.5% mujeres y 35.5% hombres), seleccionadas por conveniencia.

Al analizar los resultados de la aplicación piloto, se encontraron dos aspectos que facilitaron la mejora de su versión definitiva y contribuyeron a la comprensión de esta. Estos dos cambios se introdujeron en la versión final del cuestionario: (1) se integró un indicador de identificación toponímica, y (2) se realizaron correcciones léxicas en dos escalas Likert.

El cuestionario final se compuso de 5 apartados con 24 preguntas en total: 6 preguntas de caracterización demográfica; 4 preguntas sobre condiciones materiales del hogar; 3 preguntas sobre acompañamiento académico durante el confinamiento; 6 preguntas de opinión sobre estrategias adecuadas de educación y evaluación en tiempos de COVID19, 4 preguntas de opinión sobre acciones educativas y evaluativas post COVID19 y 1 pregunta abierta, orientada a estudiantes, en la cual los encuestados y encuestadas se podían expresar libremente sobre los problemas actuales.

Procedimiento de Análisis de Datos

Nos servimos de un instrumento que brindó tanto datos cuantitativos como cualitativos, por lo que realizamos un diseño de análisis para ambos casos: para los datos cuantitativos (apartados 1, 2, 3 y 4) realizamos un análisis estadístico descriptivo. Para el análisis de los datos cualitativos (pregunta abierta a los estudiantes encuestados) generamos un análisis de contenido cualitativo (Abela, 2002).

Análisis cuantitativo. Los datos obtenidos de la encuesta fueron analizados con apoyo del programa estadístico informático *IBM® SPSS Statistics* versión 26. La base de datos inicial (ofrecida por *Google Forms*) fue exportada y sus variables y casos codificados (y recodificados). La muestra

inicial se compuso por 3445 casos los cuales se segmentaron por localidad. Los casos no originarios de España y los casos duplicados fueron descartados, lo que generó una muestra general de 3400 casos.

La muestra general se analizó de forma descriptiva, al igual que el grupo estudiantes, el cual se definió por medio de la identificación de casos por la variable “ocupación” y el indicador “estudio”.

Análisis cualitativo. La pregunta abierta fue analizada por medio del método de análisis de contenido cualitativo de Abela (2002). Los textos de la pregunta abierta que se abordaba en la encuesta fueron exportados a 69 documentos independientes, los cuales se integraron a una unidad hermenéutica del programa informático *Atlas TI*. versión 7. Se realizó una codificación mixta (inductiva y deductiva) y, con ayuda del programa, los códigos se sometieron a saturación temática. A partir de esta última acción se identificaron 5 categorías las cuales se desarrollan en el apartado resultados.

Resultados

Valoraciones de la Muestra General

Caracterización descriptiva de la muestra general. La muestra general se compuso por todos aquellos casos que afirmaron formar parte de una unidad familiar y vivir en alguna Comunidad Autónoma de España. La Tabla 1 presenta las principales características de las encuestadas y encuestados. Se evidencia una participación alta de mujeres en comparación con hombres. Las personas adultas con edades comprendidas entre los 35 y 49 años representan el grupo de más prevalencia, al igual que los y las trabajadoras en activo.

En lo que refiere a la procedencia, se identificaron casos en todas las Comunidades Autónomas, destacándose la Comunidad de Castilla y León (46,6%), la Comunidad de Cataluña (13,15%), la Comunidad Valenciana (10,2%) y la Comunidad de Madrid (8,6%), siendo éstas las que tenían mayor representación.

Tabla 1.

Características descriptivas de la muestra en porcentajes

<i>Sexo</i>	<i>Porcentaje</i>
Mujer	76,6
Hombre	23,4
<i>Edad</i>	<i>Porcentaje</i>
Menos de 12	0,1
13-16	1,2
17-20	4,6
21-24 años	2,9
25-29 años	2,7
30-34 años	4,1
35-39 años	10,4
40-44 años	21,4
45-49 años	23,0
50-54 años	15,5
55-59 años	7,4
Más de 60 años	6,5
<i>Formación</i>	<i>Porcentaje</i>
Sin estudios	0,1
Estudios primarios	2,4
Secundaria Obligatoria	8,8
Bachillerato	16,4
FP Básica	26,8
FP Grado Medio	37,9
FP Superior	1,3
Diplomatura	4,9
Licenciatura o Grado	1,1
Postgrado	0,4
<i>Ocupación</i>	<i>Porcentaje</i>
Estudiante	10,5
Trabajador	73,4
Desempleado	9,1
Pensionista	4,8
Ama de casa	1,2
ERTE	0,2
Con Excedencia	0,7

Respecto a la caracterización de las regiones de procedencia, se pudieron obtener ejemplos variados, tanto del mundo rural como del urbano (Tabla 2):

Tabla 2.

Porcentajes de representación por región de procedencia

<i>Tipo de zona</i>	<i>Porcentaje</i>
Zona rural de menos de 100 habitantes	2,7
Zona rural - población de entre 100 y 500 habitantes	3,5
Zona rural - población de entre 501 y 1000 habitantes	3,4
Zona rural - población de entre 1001 y 5000 habitantes	10,3
Zona rural - población de más de 5000 habitantes	12,9
Zona urbana	67,1

Condiciones de los hogares durante el confinamiento. Para comprender la situación particular de las personas encuestadas, representantes de grupos familiares de distinto tipo, se hicieron preguntas relacionadas a las condiciones de los hogares durante el confinamiento.

Un 8,6% declaró no convivir con nadie durante la cuarentena; un 55,3% expresó vivir con otra persona; un 20,6% mencionó vivir con hasta dos personas y el 15% restante expresó que vivía con más de dos personas.

De las 3108 personas que compartían con otros su confinamiento, un 76% declaró que lo hacía al menos con un niño o niña.

En el apartado que señalaba el acceso a ciertas herramientas clave para el teletrabajo, estudio o conexión con otros durante el confinamiento, se identificó que, en su gran mayoría, los hogares contaban con elementos básicos:

- Un 99,2% puede acceder en el hogar al menos a un teléfono móvil.
- Un 96,2% puede acceder en el hogar al menos a un ordenador.
- Un 66,2% puede acceder en el hogar a una impresora.
- Un 91,3% puede acceder siempre o a veces a un espacio independiente de trabajo y concentración en el hogar.
- Un 90,5% tiene acceso a una mesa independiente en el hogar.
- Un 94,8% puede acceder a veces o siempre a materiales de trabajo.
- Un 68% puede acceder en su hogar a una conexión de internet rápida

y estable.

Seguimiento del curso escolar durante el confinamiento. En relación con las valoraciones y opiniones sobre el seguimiento del proceso educativo de las personas en tiempos de confinamiento se identifica que gran parte de los y las encuestadas no han tenido grandes problemas, pero que existe un grupo significativo que ha tenido dificultades:

- Un 1,6% señala que no se han podido hacer las tareas ni seguir lo que se pedía por falta de medios.
- Un 26,1% señala que se han podido hacer algunas cosas, pero con muchas dificultades.
- Un 35,6% señala que se ha seguido bastante bien el ritmo y la realización de tareas.
- Un 23,3% señala que se ha podido seguir sin ningún problema.
- Un 6,6% señala que no solo se ha seguido muy bien, sino que se ha hecho más.

Las percepciones de los encuestados y encuestadas sobre el seguimiento del curso escolar a distancia durante el confinamiento fueron variadas:

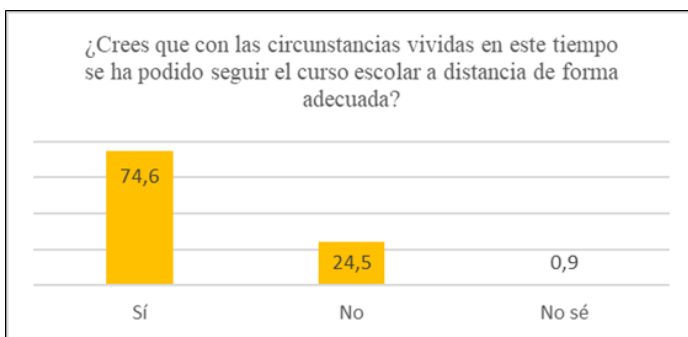


Figura 1. ¿Se ha podido seguir el curso escolar a distancia de forma adecuada? (%)

En relación con la disponibilidad y preparación de los adultos para acompañar a los y las menores durante su proceso educativo se observan importantes informaciones. En primer lugar, un 5,2% (n=177) de personas

indican que cuentan con tiempo para acompañar a los estudiantes de su hogar; un 65% (n=2210) señalan que a veces pueden hacerlo; un 16,2% (n=552) señala que no cuentan con tiempo y un 13,6% (461) no responde. En segundo lugar, un 80,2% se siente mediana o totalmente preparado para acompañar a otros en sus procesos educativos y un 19,8% se siente poco o nada preparado.

Valoraciones sobre el futuro de la educación y evaluación. Respecto a aquellos indicadores que invitaban a las personas a seleccionar alternativas entre avanzar o no contenidos del temario escolar, ante el hipotético caso de continuar en confinamiento o no volver a las escuelas durante el tercer trimestre, se puede resumir:

- Un 60% sugiere que el trimestre sea para recuperar, reforzar y repasar contenidos ya desarrollados, en este mismo eje un 31% sugiere avanzar en el temario.
- Un 69,8% no está de acuerdo con desarrollar exámenes sobre los contenidos del tercer trimestre.
- Un 59,6% está de acuerdo con que solo se valore en positivo el tercer trimestre teniendo en cuenta las tareas desarrolladas. Un 28,6% sugiere tener en cuenta una evaluación de las tareas del trimestre para hacer una media con los anteriores. Un 11% sugiere no calificar el trimestre y solo considerar el trabajo anterior.

Referido a la opción de prolongar el curso escolar, durante alguno de los meses de verano, un 74% de las y los participantes del estudio están de acuerdo con no prolongar el año escolar más allá de junio.

En este apartado la muestra eligió en una escala su nivel de acuerdo con algunas de las frases que explican la decisión de no extender el curso académico vemos gran acuerdo con afirmaciones relacionadas a no extender el curso para no privar a los y las estudiantes de vacaciones:

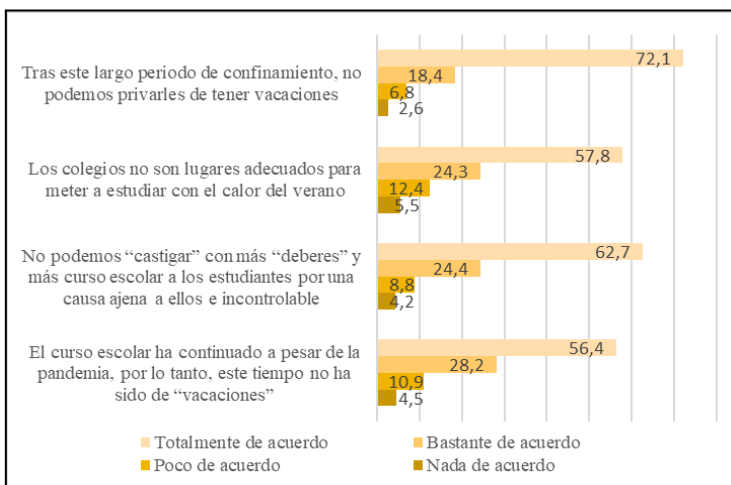


Figura 2. En qué medida estás de acuerdo con estas razones para no prolongar el curso escolar más allá de junio (%)

En el eje referido a la evaluación del alumnado en tiempos de pandemia, las encuestadas y encuestados eligieron por medio de una escala su nivel de acuerdo con algunas de afirmaciones que hacían referencia a los procesos de calificación y promoción del alumnado:

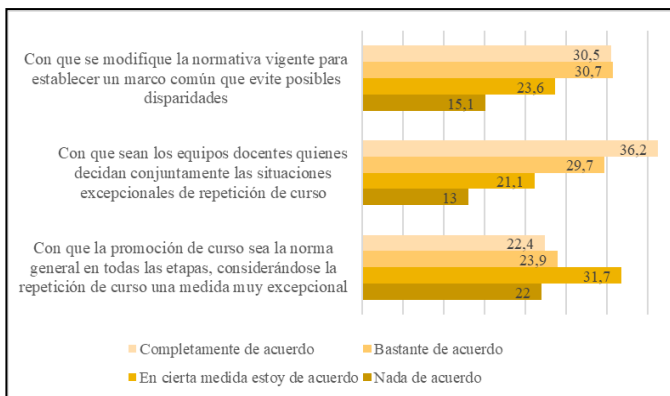


Figura 3. ¿En qué medida estás de acuerdo con estas propuestas de cara a la evaluación? (%)

En este apartado las visiones fueron heterogéneas, si bien existe gran acuerdo con que sean los expertos quienes decidan la promoción del alumnado, existe un grupo de encuestados que no están de acuerdo con que la promoción sea la norma general.

En cuanto a la utilización del tiempo de verano como apoyo a los estudiantes en esta situación, especialmente a los que han sufrido más la crisis por sus condiciones socioeconómicas o culturales, un 46% de las y los participantes del estudio están de acuerdo con la apertura de recintos escolares durante los meses de verano para que niños, niñas y jóvenes puedan acceder a actividades, pero de tipo lúdico y recreativo fundamentalmente. Se observa un interés moderado (15,4%) por que las escuelas desarrollen planes de refuerzo y compensación respecto al alumnado que haya podido quedar rezagado.

Para exponer su opinión sobre las medidas a seguir en el próximo curso en un contexto incierto, las personas encuestadas seleccionaron sus apreciaciones en distintas escalas:

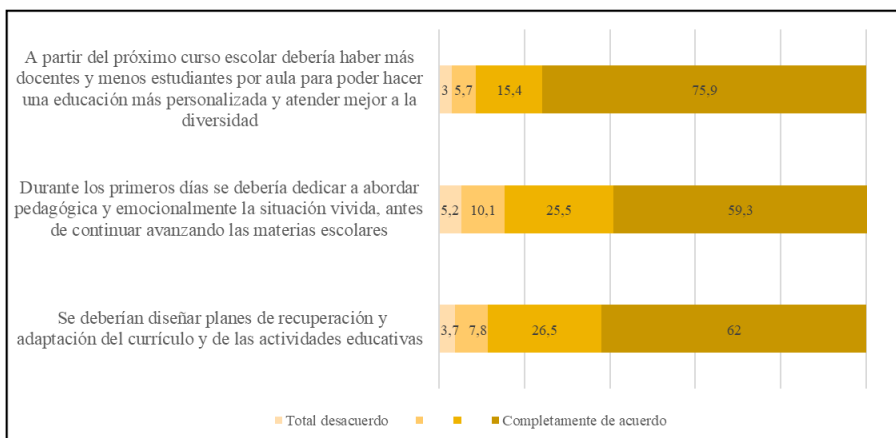


Figura 4. ¿En qué medida estás de acuerdo con estas propuestas de cara a la evaluación? (%)

Valoraciones de las y los Estudiantes

Ya definida la opinión de las familias en la muestra general, se quisieron identificar y describir las opiniones y valoraciones específicas de los y las estudiantes que componían la muestra.

Se abrieron los alcances de análisis en este grupo, considerando su poca participación en el proceso de toma de decisiones, y generamos una caracterización más profunda, integrando indicadores y describiendo los principales temas que abordaron en la pregunta abierta que los invitaba expresar su situación durante el confinamiento.

Caracterización descriptiva de la muestra. Un total de 358 personas se identificaron como estudiantes al momento de contestar la encuesta. En líneas generales, se observa, al igual que en la encuesta en la muestra general, que existe mayor representación femenina (n=259) que masculina (n=99) y parecida representación por procedencia: 40,2% provienen de Castilla y León, 14% de la Comunidad Valenciana, 10,3% de la Comunidad de Madrid y 6,7% de Cataluña.

En cuanto a tipos de localidad de procedencia destacan las zonas urbanas (57,8%) y las zonas rurales con entre 1001 y más de 5000 habitantes (27%).

Por su situación ocupacional, los encuestados y encuestadas presentan perfiles de edad y formación distintos a la muestra general:

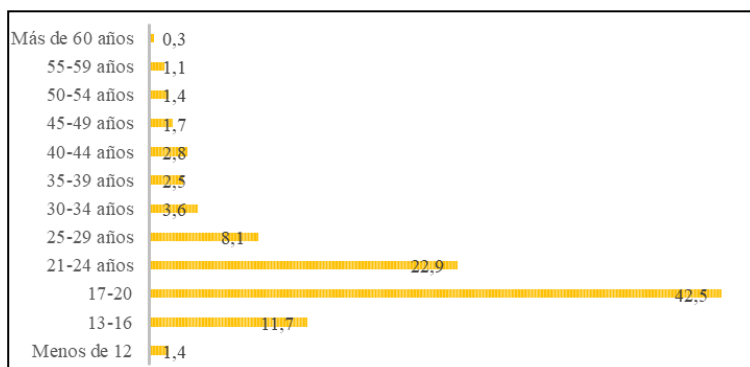


Figura 5. Distribución porcentual de edades de estudiantes encuestados (%)

Un 48% de los estudiantes ha terminado el bachillerato, un 10,3% ha cursado formación profesional básica y un 13,1% una formación profesional de grado medio. A partir de estos datos podemos declarar que gran parte de los encuestados y encuestadas que estudian, actualmente se encuentran cursando un grado o formación profesional de grado superior.

Seguimiento del curso escolar durante el confinamiento. En lo que refiere a la situación personal de cada uno de los estudiantes que contestaron la encuesta, observamos que comparten su hogar, en su mayoría (43,3%) con más de dos personas. En este eje un 4,5% está pasando su confinamiento en soledad y un 39,4% comparte su hogar con al menos un niño o niña.

En la mayoría de los casos las condiciones materiales de su hogar les permiten tener acceso a un teléfono móvil (99,4%) y/u ordenador (98,9%). Pero se evidencia una carencia de impresoras, un 39,1% declara no tener acceso a una. Respecto a la conexión de internet, un 52,8% declara tener una conexión estable, 43,9% una conexión inestable. 12 estudiantes señalan no tener acceso a internet.

Un 10,6% señala no contar con un espacio independiente para poder concentrarse, 51,4% cuenta con uno a veces y 38% cuenta con uno todo el tiempo. Respecto a las características de este lugar, un 55% señala contar con luz y una mesa independiente. 38 personas comentan que no cuentan con una zona idónea para trabajar. Además, 19 estudiantes (5,3%) declaran no tener materiales y medios suficientes para estudiar en sus casas. 167 (46,6%) cuentan con algunos materiales y medios suficientes y 172 (48%) cuentan con todos los materiales y medios suficientes para estudiar en casa.

En los apartados relacionados a las condiciones actuales sobre su proceso educativo y el confinamiento en el hogar se puede resumir que un 62% señala que ha podido seguir el curso académico a distancia sin grandes problemas, un 38% señala que ha tenido grandes dificultades o no ha podido seguir el ritmo.

El grupo que necesita de adultos para estudiar y/o vive con niños y niñas que necesitan de un adulto para estudiar se compone de 290 personas. En este eje, un 29% expresa que los adultos del hogar no han dispuesto de tiempo para acompañarlos o acompañar a niños y niñas durante sus labores estudiantiles. Un 50,6% describe que a veces los adultos cuentan con tiempo para apoyar,

pero otras veces no. Muy pocos señalan contar con un adulto en el hogar que disponga de tiempo para acompañar a personas que requieren acompañamiento en los estudios (n=4).

En las preguntas de valoración de su actual desempeño los y las estudiantes exponen opiniones variadas:

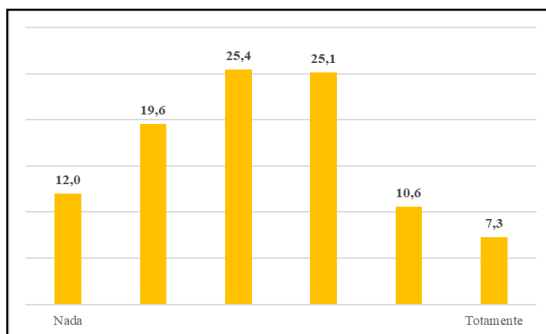


Figura 6. ¿Has podido seguir tu proceso escolar de forma adecuada? (%)

Si se les pide su opinión sobre el desarrollo y proceso de evaluación durante el confinamiento los y las estudiantes declaran, en un 67,3% que prefieren dedicar este tiempo a la recuperación, el repaso y el refuerzo de contenidos ya pasados. Aunque un 27% desea avanzar en el temario. El 4,8% restante sugiere centrarse en procesos de acompañamiento emocional o adecuar el enfoque de acuerdo con cada asignatura. Un 76% no está de acuerdo con realizar exámenes.

Respecto a las tareas y actividades desarrolladas durante el confinamiento, un 65,4% está de acuerdo con realizar evaluaciones solo en positivo, el 27% señala que se deberían tener en cuenta las actividades para hacer una media con otros trimestres y un 7% piensa innecesario calificar las actividades que se hacen durante el confinamiento. Un 72,1% está de acuerdo con no extender el curso escolar más allá de junio, frente al 28% que optarían por utilizar meses del verano para acabar el curso. Las principales razones alegadas para no extender el curso escolar hacen referencia a que el curso ha continuado durante el confinamiento, a que seguir sería una especie de “castigo” y que no se puede privar el derecho a tener vacaciones.

Para valorar el grado de acuerdo con diversas acepciones ligadas a la evaluación, los y las estudiantes contestaron a diversas escalas:

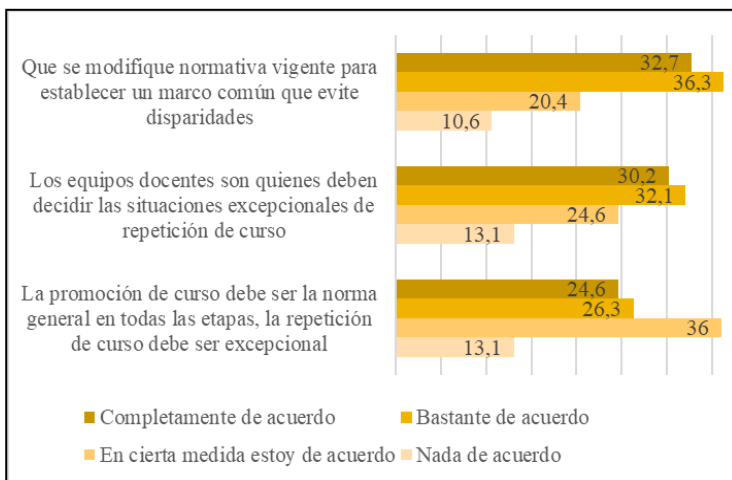


Figura 7. ¿En qué medida estás de acuerdo con estas propuestas de cara a la evaluación?

Valoraciones sobre el futuro de la educación y evaluación. Finalmente, la opinión de los y las encuestadas sobre su propia educación de cara al próximo curso la podemos resumir que

- Un 87% está completamente de acuerdo o muy de acuerdo con el diseño de planes de recuperación y adaptación del currículo.
- Un 80% está completamente de acuerdo o muy de acuerdo con comenzar el próximo curso con actividades que aborden emocional y pedagógicamente la situación vivida los primeros días, antes de avanzar contenidos.
- Un 81% está completamente de acuerdo o muy de acuerdo con aumentar las plantillas docentes y disminuir el número de estudiantes por aula.

La Expresión del Estudiantado en la Encuesta.

El análisis de contenido cualitativo de la pregunta abierta de la encuesta identificó 5 dimensiones temáticas en los textos escritos por los y las 69 estudiantes que quisieron responder.

Críticas a los actuales procedimientos educativos. Existieron 21 menciones en el texto que expresaban un descontento con las actuales formas de educar. Las críticas siguieron dos redes temáticas: la primera, por medio de la expresión de experiencias negativas vividas en carne propia: “nos han dado nulas facilidades para seguir la enseñanza” (mujer, 17 a 20 años); “Los e-mails no siempre se nos responden y tenemos que estar las 24h del día disponibles” (mujer, 21 a 24 años); “en mi caso la docencia está siendo nefasta, sin flexibilidad ni nuevas opciones y con docentes apáticos con la situación” (Mujer, 17 a 20 años); “La demasía de deberes ha sido una pasada (...) eso me ha llevado a un agobio bastante importante, tanto es así que he requerido medicación (mujer, 21 a 24 años).

La segunda línea de expresión crítica se hace respecto a la gestión de los centros educativos: “se han tomado decisiones nefastas sin tener en cuenta al alumnado, como, por ejemplo, la realización online de las prácticas de laboratorio” (Estudiante mujer, 17 a 20 años); “peor me parece (la decisión) de seguir mandando actividades y proyectos grupales” (hombre, 21 a 24 años).

Propuestas para afrontar el impacto de la pandemia. Un total de 14 menciones exponen alternativas para afrontar el impacto del confinamiento en la población. Las y los estudiantes expresaron opciones en dos redes temáticas: una dedicada al bienestar físico de las personas como forma de utilizar el espacio de confinamiento como lugar de aprendizajes: “por los niveles actuales de obesidad (...) se hace vital aumentar las horas de educación física” (mujer, 17 a 20 años); “es bueno que los niños aprendan a cocinar, por su salud (mujer, 24 a 30 años).

La segunda red temática se centraba en el bienestar emocional: “exijo más preocupación por la situación personal de los alumnos, en vez de preocupación porque el alumno entregue un trabajo” (mujer, 21 a 24 años); “Ha sido una situación emocional a nivel mundial (...) Somos personas que nos regimos por sentimientos, no se nos puede exigir que funcionemos cómo

máquinas” (mujer, 45 a 49 años); “deberían tener más en cuenta la situación que se está viviendo, ya que no todo el mundo está bien emocionalmente y psicológicamente” (mujer, 21 a 24 años).

Expresiones sobre la inequidad de la educación en línea. Un total de 10 menciones expresan descontento con la educación en línea y los estragos que genera en aquellos que no tienen competencias o condiciones materiales, aprender de esta forma: “Esta situación ha puesto de manifiesto que seguimos sin estar preparadas para la educación online” (hombre, 17 a 20 años); “Deben tomarse medidas urgentemente (...) con la situación actual online se hacen injustas diferencias en el nivel educativo de las comunidades y provincias más dejadas de lado” (hombre, 17 a 20 años); “Creo que el tema de los exámenes online de tipo test está siendo una medida que fomenta la inquietud y el agobio por parte del alumnado” (mujer, 25 a 29 años).

La necesidad social de la presencialidad. Hasta 5 menciones hacen referencia a la necesidad humana del aprendizaje con otras personas: “Nunca la educación por internet puede sustituir a la presencial porque el sistema educativo debe de garantizar la igualdad de oportunidades” (mujer, 25 a 29 años); “son necesarias las prácticas presenciales (...) haciendo eso aprendemos” (mujer, 17 a 20 años).

No olvidar valorar el trabajo que se hace en confinamiento. Cuatro menciones exponen que docentes e instituciones educativas deben valorar de formas variadas las actividades que a diario realizan los estudiantes. En este eje los y las estudiantes se expresan: “Lo más conveniente sería evaluar a partir de nuestra participación en las clases virtuales y la media de todos los trabajos que hemos ido realizando (...) vivimos una situación de estrés extrema y constante y nadie hace nada para ayudarnos” (mujer, 21 a 24 años); “esto es algo de calidad y no cantidad (..) tener tantos trabajos en un límite reducido de tiempo no ayuda, sino que se deberían distanciar más para que comprendan que estamos aprendiendo” (hombre, 13 a 16 años).

Discusión y Conclusiones

Hay quienes aseguran que la actual pandemia por Coronavirus se convertirá en la disrupción que acelera el cambio y la toma de conciencia, un elemento acelerador de la transformación social (Raya, 2020). También, que nada volverá a ser igual, pues nuestra forma de vida cambiará drásticamente; la forma en que nos movemos, trabajamos, consumimos o nos relacionamos (Lichfield, 2020). Pero también cuáles son nuestras prioridades y los valores por los que nos movilizamos y nos movilizan. Esto es lo que hemos querido indagar, en el campo educativo, al preguntar a familias y estudiantes sobre la visión que les está obligando a plantearse al respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje la actual crisis.

Quizá la constatación más inmediata que nos depara esta investigación es la confirmación de la brecha social que sufre una parte importante de la población, pues en España hay 2,1 millones de menores que viven en situación de pobreza y exclusión social (Jorquera, 2020) y cuyas familias no cuentan con recursos y medios para apoyarles escolarmente cuando la educación se traslada a los hogares. De esta forma, la brecha socioeconómica se ve aumentada en época de crisis y de confinamiento por la brecha digital, donde medio millón de niños y niñas no tienen ordenador en sus casas y hasta 100.000 hogares no pueden permitirse pagar el acceso a internet para conectarse (Plataforma Infancia, 2020). Aunque hay autores que defienden que esto es una minoría social cuantitativamente residual, exagerándose las carencias lo cual “sirve a algunos docentes para justificar su inacción y a algunos alumnos para eludir tareas y exigencias” (Fernández, 2020).

Una segunda constatación es que la brecha digital se suma y amplifica la brecha social, aumentando más aún la desigualdad en época de crisis. Porque esa brecha digital de la que se habla no tiene que ver solo con las herramientas básicas, como tener una conexión a internet o un ordenador o una Tablet disponible en casa —ya vemos que una parte de la población y de la muestra de este estudio carece de elementos materiales—, el problema añadido está en el hecho de que a pesar de contar con los materiales básicos, gran cantidad de estudiantes (en este estudio, un 38% del total de la muestra) tiene o ha tenido grandes dificultades para seguir el curso académico y aún más, siente que no ha podido progresar adecuadamente trabajando desde casa. Porque, como

muestran numerosas investigaciones, muchas de estas familias con más necesidades carecen no solo de las condiciones materiales, sino de las herramientas culturales, pedagógicas, capital cultural, formación, idioma, tiempo o incluso estabilidad emocional para acompañar el proceso educativo de sus hijos e hijas en el hogar familiar (Alonso, 2019; Martín Criado, 2019, 2020; Martín Criado & Gómez Bueno, 2017; Martín & Rogero, 2020).

Por eso, no avanzar en el temario durante el tiempo de confinamiento, y optar por el repaso, la recuperación y el refuerzo de los aprendizajes esenciales es una demanda tanto de las familias como de los mismos estudiantes. Ellos y ellas requieren centrarse en los conocimientos necesarios e imprescindibles, en esta situación excepcional, en vez de seguir avanzando en un temario.

Lo anterior se une a cómo perciben que debería ser el proceso de evaluación en este curso, bajo esta situación excepcional. Parece claro, en este estudio exploratorio, que las personas encuestadas mayoritariamente coinciden con las propuestas políticas consensuada inicialmente por las administraciones educativas, que han tendido a plantear una evaluación centrada en el diagnóstico de las dificultades para orientar la acción educativa y la atención a la diversidad de cara al inicio del curso siguiente. Apoyan claramente un modelo de evaluación "continua, formativa e integradora", con un enfoque de "promoción general" de todo el alumnado y que "la titulación debe ser la práctica habitual. Donde se tenga en cuenta únicamente las notas obtenidas en los dos primeros trimestres presenciales, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolló de forma habitual, con la intención de no perjudicar al alumnado que no disponía de dispositivos digitales o conexión a internet en casa (Torres & Zafra, 2020). O, en todo caso, tener en cuenta lo realizado en el tercer trimestre solo para mejorar en todo caso la nota, no penalizando en todo caso al alumnado en esta situación tan anómala. Y que la repetición de curso sea una medida realmente "excepcional" y claramente justificada, dado que como demuestran las evidencias internacionales ni es buena para el alumno ni es buena para el sistema educativo (OCDE, 2012). De esta forma, la crisis del coronavirus ha permitido cambiar radicalmente ese vínculo tradicional entre la evaluación y la calificación, donde "aprobar seguía teniendo más peso que aprender" (Zubillaga & Cortazar, 2020, p.6).

La preocupación por los medios y recursos tecnológicos también ha sido constatada en esta investigación. Hemos visto con esta crisis el valor de la educación online como una herramienta complementaria a la educación presencial (Jowsey et al., 2020; L'Ecuyer, 2020). Pero está claro que un modelo de educación online fuera de la escuela no puede sustituir a uno presencial, especialmente en las etapas de infantil, primaria y secundaria obligatoria. El contacto, la relación directa, la comunicación, la interacción, la convivencia y la emoción son claves y esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de este periodo de la vida. Es difícil compartir con un ordenador el impacto de este periodo de confinamiento (Zhang & Ma, 2020) y poder abordar pedagógica y emocionalmente la situación vivida, antes de continuar avanzando las materias escolares, como demandan la mayoría de las personas que han participado en la investigación.

Tras el confinamiento resurgen las ganas de vivir y el 46% de los y las participantes apoyaban abrir espacios para ofrecer a todo el alumnado que lo desee, o lo necesite, un amplio y variado programa de actividades lúdico-educativas, más centradas en actividades de “de ocio y deportivas” que en reforzar contenidos académicos para quienes se hayan quedado rezagados, como proponen Zubillaga & Cortazar (2020) o Save The Children (2020), algo que solo apoya un 15,4%, expresando claramente que en el periodo vacacional tiene otros objetivos.

Como último punto, no debemos olvidar que para iniciar un ciclo que sea comprensivo con las nuevas experiencias que han surgido de la crisis debemos escuchar. En el caso del estudio exploratorio, muchas voces de jóvenes expresaban el sufrimiento del cual habían sido víctimas durante su confinamiento. Es un grave error mantener la maquina educativa funcionando sin tener en cuenta el bienestar emocional, físico y educativo de la comunidad educativa Álvarez (2020b). Igualmente, es necesario reconocer que las voces de las familias y los mismos estudiantes, más allá de los datos cuantitativos que puedan brindar, al ser escuchadas ofrecen informaciones clave, basadas en experiencias reales y humanas, pueden aportar elementos clave a las decisiones políticas que se están tomando en el ámbito educativo.

Notas

[1] Según el informe PISA 2018, el 5% del alumnado de 16 años no dispone de ordenador en casa, mientras que un 27% dispone de un ordenador, un 36% dispone de dos ordenadores y un 32% dispone de tres o más ordenadores. Sin embargo, en el nivel socioeconómico bajo, el 14% del alumnado no tienen ordenador en casa, mientras que un 44% solo tiene un ordenador. (Zubillaga & Cortázar, 2020, p.8).

Referencias

- Abela, J.A. (2008). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Universidad de Granada.
- Alonso, C. (2019, 8 de julio). *La “implicación parental en la escuela” es una relación de fuerzas entre padres, hijos y profesores*. Entramados Sociales. <https://cutt.ly/Fypy7Tj>
- Álvarez, D. (2020a, 23 de marzo). *COVID-19, Educación Digital y el Futuro que se Anticipa*. E-aprendizaje. <https://cutt.ly/XyeTWis>
- Álvarez, D. (2020b). *Café con Blogosfera Educativa*. E-aprendizaje <https://cutt.ly/wyeOsSY>
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Arias Fernandez, E., Lirio Castro, J., Alonso González, D., & Herranz Aguayo, I. (2018). Acceso y uso de las TIC de las mujeres mayores de la Europa comunitaria. *Prisma Social: revista de investigación social*, (21), 282-315. <https://cutt.ly/vyjJVPE>
- BOE. (2020a, 14 de marzo). *Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19*. Boletín Oficial del Estado. <https://cutt.ly/JyphL2L>
- BOE. (2020b, 22 de abril). *Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19*. Boletín Oficial del Estado. <https://cutt.ly/byph39F>
- Boursicot, K., Kemp, S., Ong, T. H., Wijaya, L., Goh, S. H., Freeman, K., & Curran, I. (2020). Conducting a high-stakes OSCE in a COVID-19

environment. *MedEdPublish*, 9.

<https://doi.org/10.15694/mep.2020.000054.1>

- Brenner, M. A. (2020, 6 de abril). *Google classroom, la cuarentena. El silencio como ausencia pedagógica*. Alainet. <https://cutt.ly/Uyy4SN8>
- CAM. (2020, 30 de marzo). *El 90% de los alumnos de Bachillerato de la Comunidad de Madrid cumple con sus trabajos online*. Comunidad de Madrid. <https://cutt.ly/Kyr7K17>
- Chen, Y., Jin, Y. L., Zhu, L. J., Fang, Z. M., Wu, N., Du, M. X., ... & Yao, Y. S. (2020). The network investigation on knowledge, attitude and practice about COVID-19 of the residents in Anhui Province. *Zhonghua yu Fang yi xue za zhi Chinese Journal of Preventive Medicine*, 54(4), 367-373. <http://doi.org/dtqg>
- Chick, R. C., Clifton, G. T., Peace, K. M., Propper, B. W., Hale, D. F., Alseidi, A. A., & Vreeland, T. J. (2020). Using technology to maintain the education of residents during the COVID-19 pandemic. *Journal of Surgical Education*, <http://doi.org/ggr2h8>
- Choe, Y. J., & Choi, E. H. (2020). Are We Ready for Coronavirus Disease 2019 Arriving at Schools? *Journal of Korean Medical Science*, 35(11). <http://doi.org/ggq848>
- CEAPA. (2020, 30 de marzo). *Las familias piden a los profesores "dosificar las excesivas tareas a distancia"*. Público. <https://cutt.ly/fypECs8>
- CONFAPA. (2020, 3 de abril). *Crise sanitaria COVID-19. Resultados encuesta respecto do ensino non presencial*. CONFAPA Galicia. <https://cutt.ly/Jyo3lvt>
- EU Kids Online. (2018). *Los niños y niñas de la brecha digital en España*. UNICEF Comité Español. <https://cutt.ly/IypRq7r>
- Fernández Enguita, M. (2020, 30 de marzo). *Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible*. Cuaderno de Campo.
- Geldsetzer, P. (2020). Use of Rapid Online Surveys to Assess People's Perceptions During Infectious Disease Outbreaks: A Cross-sectional Survey on COVID-19. *Journal of medical Internet research*, 22(4), e18790. <http://doi.org/ggq7t8>
- Generalitat de Catalunya. (2020, 30 de marzo). *Criteris per al desenvolupament de l'acció educativa i l'avaluació dels alumnes en els centres on s'imparteixen els ensenyaments del segon cicle*

d'educació infantil, primària, secundària obligatòria, batxillerat i formació d'adults, davant la prolongació del període de confinament pel Covid19. Publica.CAT. <https://cutt.ly/zyqSJd2>

- Gewin, V. (2020). Five tips for moving teaching online as COVID-19 takes hold. *Nature*, 580(7802), 295-296. <http://doi.org/ggqkw8>
- Gonzales-Zamora, J. A., Alave, J., De Lima-Corvino, D. F., & Fernandez, A. (2020). Videoconferences of Infectious Diseases: An educational tool that transcends borders. A useful tool also for the current COVID-19 pandemic. *Le infezioni in medicina*, 28(2), 135. <https://cutt.ly/CyjLpWf>
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020, 27 de marzo). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educase Review. <https://cutt.ly/nyjLfIH>
- INE. (2019, 16 de octubre). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. INE. <https://cutt.ly/kypE3RC>
- Jorquera, G. (2020). *Familias en riesgo, análisis de la situación de pobreza en los hogares con hijos e hijas en España*. Save the Children España.
- Jowsey, T., Foster, G., Cooper-Ioelu, P., & Jacobs, S. (2020). Blended learning via distance in pre-registration nursing education: A scoping review. *Nurse Education in Practice*, 44. <http://doi.org/ggrz99>
- Junta de Andalucía. (2020, 2 de abril). *Circular de 2 de abril de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa relativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación en los centros docentes andaluces como consecuencias de la Orden de 13 de marzo de la Consejería de Salud y Familias*. Consejería de educación y deporte. <https://cutt.ly/UyqG9kD>
- Kim, S., Kim, Y. J., Peck, K. R., & Jung, E. (2020). School Opening Delay Effect on Transmission Dynamics of Coronavirus Disease 2019 in Korea: Based on Mathematical Modeling and Simulation Study. *Journal of Korean medical science*, 35(13). <http://doi.org/dtqx>
- L'Ecuyer, C. (2020, 13 de enero). *La verdadera brecha educativa*. La Vanguardia. <https://cutt.ly/4ypuKuf>

- Lacort, J. (2020, 20 de abril). La escuela por Internet iba a democratizar la educación, pero el curso forzosamente online está teniendo el efecto opuesto. XATACA. <https://cutt.ly/RyrJdGK>
- Lichfield, G. (2020, 17 de marzo). *We're not going back to normal*. Technology review. <https://cutt.ly/FyeUQhq>
- Makarov, A. & Lacort, J. (2020, 17 de marzo). Niños sin tecnología, niños sin acceso a la educación: la escuela a distancia está acentuando la brecha social. XATACA. <https://cutt.ly/syrHuv6>
- Martín Criado, E. & Gómez Bueno, C. (2017). El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 35. <http://dx.doi.org/10.5209/CRLA.56777>
- Martín Criado, E. (2019, 21 de marzo). *Las clases populares sí se preocupan por la escolaridad de sus hijos*. Entramados Sociales. <https://cutt.ly/Pypy8rG>
- Martín Criado, E. (2020, 1 de abril). *El confinamiento aumenta la desigualdad educativa (y no es culpa de los padres)*. Entramados Sociales. <https://cutt.ly/dypy1Ti>
- Martín Ortega, E. (2007). Evaluación de centros, competencias y mejora del aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 64-70. <https://cutt.ly/RyjZFYv>
- Martín Ortega, E. (2010a). Autonomía y evaluación: un equilibrio necesario para la calidad de la educación. *Participación educativa*, (13), 127-133. <https://cutt.ly/XyjZHhi>
- Martín Ortega, E. (2010b). ¿En qué medida la evaluación está contribuyendo a la mejora de la calidad de la educación? *Presente y futuro de la educación iberoamericana*. 7, 91-112. <https://cutt.ly/vyjZJQ7>
- Martín Ortega, E. (2020, 19 de abril). *La repetición no es buena para el alumno y tampoco para el sistema educativo*. El Diario. <https://cutt.ly/Jyodkqj>
- Martín, J. M., & Rogero, J. (2020, 17 de abril). *El coronavirus y la asfixia educativa: el confinamiento deja sin protección a la infancia más vulnerable*. Agencia SINC. <https://cutt.ly/Fyuw3dW>
- Mian, A., & Khan, S. (2020). Medical education during pandemics: a UK perspective. *BMC medicine*, 18(1), 1-2. <https://cutt.ly/rvjZKEL>

- Ministerio de Economía y Empresa. (2019, 3 de abril). *Informe cobertura de banda ancha en España en el año 2018*. Gobierno de España.
<https://cutt.ly/Lyo8WBB>
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools*. OCDE. <https://cutt.ly/IyjZLL3>
- Plataforma Infancia. (2020, 29 de marzo). *100 medidas para proteger a la infancia en la crisis del COVID-19*. Plataforma de la infancia
<https://cutt.ly/EyozjsW>
- Prem, K., Liu, Y., Russell, T. W., Kucharski, A. J., Eggo, R. M., Davies, N., ... & Abbott, S. (2020). The effect of control strategies to reduce social mixing on outcomes of the COVID-19 epidemic in Wuhan, China: a modelling study. *The Lancet Public Health*.
<https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2468-2667%2820%2930073-6>
- Raya, A. (2020, 6 de abril). *Coronavirus, la disruption que acelera el cambio y la toma de conciencia*. AndresRaya.
<https://cutt.ly/myeY5uW>
- Ruiz, A. (2014). *La operacionalización de elementos teóricos al proceso de medida*. Universitat de Barcelona. <https://cutt.ly/Uyap1Ms>
- Sánchez Caballero, D., Cela, D. & Calvo, E. (2020, 21 de abril). *Las comunidades del PP reculan tras su plantón a Educación y delegan la evaluación del curso en los docentes*. El diario. <https://cutt.ly/oyiWzJq>
- Save the Children. (2020, 15 de abril). *Carta abierta a la Ministra de Educación y a los consejeros y consejeras de Educación: para que el COVID-19 no marque educativamente a una generación es tiempo de actuar*. Save the children. <https://cutt.ly/PypuQ3a>
- Skakelja, N. & McGlynn, D. (2018). Pueblos inteligentes. Revitalizar los servicios Rurales. *Revista Rural de la UE*, 26, 1-52.
<https://cutt.ly/6yo4kxA>
- Sivakumar, B. (2020). Educational Evaluation Survey on Corona Virus 19 (An Awareness)–South India. *Studies in Indian Place Names*, 40(70), 228-234. <https://cutt.ly/pyjZfm9>
- Torices, A. (2020, 31 de marzo). *Educación distribuirá 20.000 líneas móviles entre estudiantes sin medios telemáticos*. Diario La Rioja.
<https://cutt.ly/cypEW22>

- Torres, A. & Zafra, I. (2020, 9 de abril). *La rebelión de las familias contra las evaluaciones de sus hijos durante el coronavirus*. El País. <https://cutt.ly/lypRTz5>
- Trujillo, F. (2020a, 18 de marzo). *Sentido común pedagógico frente a la crisis del coronavirus*. Educación 3.0. <https://cutt.ly/FyeO32g>
- Trujillo, F. (2020b, 26 de marzo). *Año 2020: Educación frente al coronavirus*. Fernandotrujillo. <https://cutt.ly/ZyeRWN9>
- Vallespín, I. (2020, 8 de abril). *CC.OO. alerta de la brecha digital entre los profesores para impartir clases en línea*. El País. <https://cutt.ly/Fyo3QJt>
- Vicky Rideout, M.A. (2015). *The Common sense Census: Media Use by Tweens and Teens*. Common Sense. Commonsense Media. <https://cutt.ly/qypu5Mv>
- Vicky Rideout, M.A. (2017). *Fact Sheet. The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight, 2017. A Special Population: Children Under Two*. Commonsense Media. <https://cutt.ly/hypieZM>
- Wang, C., Cheng, Z., Yue, X.-G., & McAleer, M. (2020). Risk Management of COVID-19 by Universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(2), 36. <http://dx.doi.org/10.3390/jrfm13020036>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Wendelboe, A. M., Amanda Miller, J. D., Drevets, D., Salinas, L., Miller, E. J., & Jackson, D. (2020). Tabletop exercise to prepare institutions of higher education for an outbreak of COVID-19. *Journal of Emergency Management*, 18(2), 183. <http://doi.org/ggq89j>
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 1-6. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>
- Zhang, Y., & Ma, Z. F. (2020). Impact of the COVID-19 Pandemic on Mental Health and Quality of Life among Local Residents in Liaoning Province, China: A Cross-Sectional Study. *International Journal of*

Environmental Research and Public Health, 17(7), 2381.

<https://doi.org/10.3390/ijerph17072381>

Zhong, B., Luo, W., Li, H., Zhang, Q., Liu, X., Li, W., & Li, Y. (2020).

Knowledge, attitudes, and practices towards COVID-19 among chinese residents during the rapid rise period of the COVID-19 outbreak: A quick online cross-sectional survey. *International Journal of Biological Sciences*, 16(10), 1745-1752. <http://doi.org/ggq8cb>

Zubillaga, A. & Cortazar, L. (2020). *COVID-19 y educación: problemas, respuestas y escenarios*. Fundación COTEC.

Enrique Javier Díez Gutiérrez es Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de León

Katherine Gajardo Espinoza es Profesora de Estado de la Universidad de Santiago de Chile y Doctoranda en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid

Contact Address: Universidad de León. Campus de Vegazana, s/n, 24071 León, España.

Email: katherine.gajardo@usach.cl

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Rural Online Learning in the Context of COVID-19 in South Africa: Evoking an Inclusive Education Approach

Bekithemba Dube¹

1) University of the Free State

Date of publication: May 13th, 2020

Edition period: June 2020 – October 2020

To cite this article: Dube, B. (2020). Rural Online Learning in the Context of COVID-19 in South Africa: Evoking an Inclusive Education Approach. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 135-157. doi: 10.4471/remie.2020.5607

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2020.5607>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Rural Online Learning in the Context of COVID-19 in South Africa: Evoking an Inclusive Education Approach

Bekithemba Dube

University of the Free State

(Received: 5th May 2020; Accepted: 11th May 2020; Published: 13th May 2020)

Abstract

This paper discusses the challenges faced by rural learners in South Africa in the context of the world pandemic commonly known as COVID-19. Rural learners face unprecedented challenges in adjusting to a new mode of life and learning, the latter being characterised by the predominant use of online, learning management systems and low-tech applications. The paper is informed by critical emancipatory research, which argues for social justice, empowerment and social inclusion of all learners in teaching and learning, with the aim of constructing better futures for all learners. To generate data, I used participatory action research. A total of 10 learners and five teachers participated via WhatsApp. The paper answers two questions: what are the learning challenges faced by rural learners in South Africa, and how can online learning be enhanced in the context of COVID-19? The findings suggest that, while the South African government is promoting online learning as the only alternative in the context of COVID-19, this mode excludes many rural learners from teaching and learning, due to a lack of resources to connect to the internet, the learning management system, and low-tech software. Based on the findings of this study, the paper argues that rural learners are critical stakeholders in education and in the fight against COVID-19, and they cannot be left behind in efforts to fight the pandemic. Values such as social justice and the rights of rural learners should not be foregone in the fight against COVID-19.

Keywords: COVID-19, rurality, online learning, human rights, inclusion

Aprendizaje Rural Online en el Contexto de COVID-19 en Sudáfrica: Evocando un Enfoque de Educación Inclusiva

Bekithemba Dube

Universidad de Free State

(Recibido: 5 Mayo 2020; Aceptado: 11 Mayo 2020; Publicado: 13 Mayo 2020)

Resumen

Este artículo discute los desafíos de los estudiantes rurales en Sudáfrica en el contexto de la pandemia mundial del COVID-19. Estos estudiantes se enfrentan a desafíos sin precedentes para adaptarse a un nuevo modo de vida y aprendizaje, caracterizado por el uso predominante de sistemas de gestión de aprendizaje en línea y aplicaciones tecnológicas. El artículo presenta una investigación crítica de emancipación, que defiende la justicia social, el empoderamiento y la inclusión social de todos los alumnos en la enseñanza y el aprendizaje, con el objetivo de construir un futuro mejor para todos los alumnos. El diseño parte de una investigación de acción participativa. Un total de 10 alumnos y 5 profesores participaron a través de WhatsApp. El documento responde a dos preguntas: ¿cuáles son los desafíos de aprendizaje que enfrentan los estudiantes rurales en Sudáfrica y cómo se puede mejorar el aprendizaje en línea en el contexto de COVID-19? Los resultados sugieren que, si bien el gobierno de Sudáfrica está promoviendo el aprendizaje en línea como la única alternativa en el contexto de COVID-19, este modo excluye a muchos estudiantes rurales de la enseñanza y el aprendizaje, debido a la falta de recursos para conectarse a Internet, sistema de gestión de aprendizaje y software de baja tecnología. Con base en los hallazgos de este estudio, el documento argumenta que los estudiantes rurales son actores críticos en la educación y en la lucha contra COVID-19, y no pueden quedarse atrás en los esfuerzos para combatir la pandemia. Valores como la justicia social y los derechos de los estudiantes rurales no deben ser renunciados en la lucha contra COVID-19.

Palabras clave: COVID-19, ruralidad, aprendizaje online, derechos humanos, inclusión.

2020 Hipatia Press

ISSN: 2014-2862

DOI: 10.4471/remie.2020.5607

Hipatia Press

www.hipatiapress.com



This paper was written at the time a pandemic known as COVID-19 was ravaging the world, and which changed the way of life of many people. The pandemic has required drastic measures to be pursued as a way of limiting the spread of the virus. One of the measures taken by the South African government to address the spread of COVID-19 was to prohibit public gatherings, enact social distancing and close schools, which required a move to online teaching and learning. While the move to online teaching and learning, as opposed to the traditional approach to education, was inevitable, many learners in rural contexts now find themselves excluded from schooling and unable to access online resources, due to a lack of infrastructure, the unavailability of electricity and electronic gadgets, and a lack of qualified teachers who can assist with online learning. It appears that online learning favours urban and well-privileged learners, thus, widening the gap between the poor and the rich, instead of uniting the nation in the fight against COVID-19.

South Africa gained independence from British rule in 1994 and, today, most people still live in rural areas. Because there is no fixed definition of rurality, this paper defines it as the composition of human settlements which have agricultural production as the main economic activity, or a place isolated from urban areas. Rural areas are remote places found in the countryside, in forests and mountains. Typically, rural people lack access to socio-economic amenities, such as quality education, good health services, transport, marketing facilities, and even electricity. Rural people often live nomadic lives – they are pastoralists and fishermen (Avila, & Gasperini, 2005). Generally, and particularly with reference to South Africa, rural areas mostly lack the social and economic viability needed to sustain technological improvement (Cristobal-Fransi, Montegut-Salla, Ferrer-Rosell, & Daries, 2020).

Hall (2019) reports that South Africa had 11252 schools in rural areas across the country and, of these, 3060 were secondary schools and 8 192 primary schools. The majority of these schools are in the Eastern Cape, KwaZulu-Natal and Limpopo, which are mostly rural provinces. These three provinces alone are home to about three-quarters (72%) of all rural children in South Africa. KwaZulu-Natal has the largest child population in numeric terms, with 2.6 million (62%) of its child population being classified as rural

(Hall, 2019). According to the World Bank (2018) 33% of the South African population may be classified as rural. Governments find it more difficult to supply quality education services in rural areas, and various factors weaken the quality of learning and teaching in South Africa's rural areas (Du Plessis & Mestry, 2019). This observation is supported by the Parliamentary Monitoring Group (2015), which explains that rural education formed a large part of South Africa's history. While acknowledging the progress the country has made, not enough attention has been given to rural education, which necessitates redress. Some learners in cities are already using online learning and, all learners will write the same examination at the end of the year. Thus, COVID-19 and the implementation of online learning has magnified the challenges faced by rural learners and teachers. Rural teachers and learners are deprived of useful information, education and skills, which are essential for community development, self-development and the fight against COVID-19. Thus, I agree with Dieltiens (2008, p. 40), that "rural schools certainly have problems particular to them; predicaments which require systemic effort and creative ideas most. Rural areas already face tremendous barriers to high learner attainment and operate in less than favourable policy environments".

Cognisant of the foregoing argument, researchers confirm that the predominant measure against the spread of COVID-19 is ensuring social distancing, self-isolating, and prohibiting people from gathering in large numbers (Krishnakumar & Rana, 2020). These prescriptions represent a blow to rural learners, who are taught using a traditional classroom setup, where a teacher is visible to students, and the teacher monitors learning at close range. Thus, in the time of COVID-19, the traditional approach to teaching is no longer permissible, and there is a need to invent new ways of teaching, such as online learning, using learning management systems (like Blackboard), which, unfortunately, is new to many students in rural areas, leading to the fear that education during the time of COVID will serve a few privileged students who are connected to resources. The situation was exacerbated by the South African government responding to COVID-19 by shutting down what is deemed non-essential services, which affected many rural families whose members earn their livelihood selling vegetables or doing casual labour for wages. I raise this issue, because the lockdown caused

many people to lose their income, which could have assisted them to set up a conducive online learning environment for their children.

To buttress the foregoing, Ebrahim, Ahmed, Gozzer, Schlagenhauf and Memish (2020) argue that the state of lockdown halted the economic services and products of the Global South, including South Africa. To this end, rural learners and teachers are seemingly helpless on how to approach online learning during the COVID-19 lockdown, and, therefore, the chasm between the haves and the have nots gets ever deeper.

The argument of the paper is that, while COVID-19 has made online learning inevitable, and online learning is a practicable alternative to traditional schooling, there is need for an inclusive approach that caters for the lived realities of rural learners. The paper is opposed to instituting measures to fight COVID-19 that isolate some sections of the population merely because they are in deprived communities, with inadequate access to electricity, network connectivity and expertise, which is an integral part of successful online teaching and learning.

Thus, as argued by Nkoane (2010, p. 113–114), I am “opposed to any classroom practices that undermine the rights of rural learners”. Informed by this argument, I agree with Du Plessis and Mestry (2019), that there is a need to put strategies in place to improve the working conditions of teachers and the teaching at rural schools, to improve learner achievement across the rural areas of South Africa, and to ensure a better future for and development of human capital emanating from rural contexts.

In short, in the context of COVID-19 and learning, as Shibeshi (2006) suggests, the solutions implemented should respond to the needs of rural people, and should consider their diversity – agro-ecological, geographical and socio-economic and cultural. The paper is unique in the sense that it outlines the lived realities of rural teachers and learners and argues the rights of learners in the fight against COVID-19, and regarding online learning, are respected. The paper is organised as follows. Next, the paper discusses the theoretical framing, which is critical emancipatory research, I will explain participatory action research (PAR), and present and discuss the findings.

Theoretical Framing: Critical Emancipatory Research

I used Critical Emancipatory Research (CER) as a theoretical lens to interrogate learning in the context of COVID-19. CER is an offshoot of the critical theory of Germany's Frankfurt School for Social Research, which had been established at the University of Frankfurt in 1923 and, in particular, CER is based on the work of "Habermas, who was influenced by Marxist perspective on economic and social questions" (Schmidt, 2007, p. 51). Some scholars, such as McKernan (2013), trace the ideas of CER to Emmanuel Kant, a German philosopher, who first hinted at critical theory in 1871.

There is a general understanding among scholars that CER arose as a product of a "Marxist think tank founded by a wealthy son of a German millionaire, Mr Weil, who helped the Frankfurt School to create an innovative brand of philosophically oriented radical social science" (McLaughlin, 1999, p. 109). Nkoane (2013, p. 99) argues that the CER proponents at the Frankfurt School represented a left-wing group that had "philosophical roots in several traditions such as Marx's analysis of socio-economic conditions and class structure, Habermas's notion of emancipatory knowledge and Freire's transformative and emancipatory pedagogy". Demirovic (2009) explains that the CER scholars sought to explain and encourage participation, to shape the world into a better place for all. To do so, CER scholars problematised "historical and social conditions of crisis, oppression, inequality and replace them with emancipatory ones" (Sinnerbrink, 2012, p. 370).

Thus, in the context of COVID-19, and with particular reference to rural learning in South Africa, there is need for conditions that would emancipate learners and promote social and learning conditions. It will enable rural learners to benefit from online learning, which has been seen as a tool to address trajectories during the times of crisis, not only for survival (by communicating essential information on the fight against COVID-19), but also for teaching and learning by members of deprived communities, such as those of rural schools.

I see CER as a relevant theory to address the challenges of learning in the time of COVID-19, because one of the objectives of the theory is to enable marginalised people, such as rural teachers, learners and education

stakeholders, to unleash their human power and potential and transform their otherwise transient situation (Mahlomaholo, 2013). In short, CER is a theory that seeks to ensure that everyone is included in life-transforming experiences that could emancipate individuals, so that they can confront their lived realities, while at the same time respecting rural leaders through promoting values such as social justice, inclusion and human rights in the fight against COVID-19.

Methodology: Participatory Action Research

This qualitative study is located within the broader space of the transformative paradigm. It used PAR to generate data from the participants. I chose PAR methodology because it is an approach that encourages active participation of affected people to construct their new identities. The approach has an underlying philosophy that states that the people with the problem can suggest effective solutions for their problems.

To this end, the participants in this study were rural learners and teachers who were experiencing trouble with online teaching and learning – a problem that was intensified by the presence of the global pandemic of COVID-19. Another reason for using PAR for this study is that it “investigates the actual practices and not abstract practices and learning about the real, material, concrete, and particular practices of particular people in particular places” (Kemmis, S, & McTaggart, 2007, p. 277). By doing so, Cornwall and Jewkes (1995, p. 1674) argue, PAR “identifies the rights of those concerned by the research, and empowering people to set their own schemas for research and development, thereby giving them tenure over the process”.

Furthermore, I chose PAR since it resonates well with CER, in that PAR reveals and challenges conditions of injustice (Loewenson, Laurell, Hogstedt, D’Ambruoso, & Shroff, 2014). In short, PAR was chosen as a methodology which avoids univocal research representations, and promotes the adoption of techniques from multiple perspectives, voices, and sources to solve composite class challenges (Rogers, 2012).

To collect data, in line with the need for social distancing, a WhatsApp group was created involving 15 participants, which included 10 learners in Grade 10, aged between 14 and 17, and five teachers at rural schools in the

KwaZulu-Natal province of South Africa. Purposeful sampling was used for this study. In addition, the snowball or chain method was used to recruit participants, whereby participants were requested to identify other possible participants who could provide useful data for the study (Onwuegbuzie, 2007).

The participation of the group members was guided by two research questions, namely, 1) what are the learning challenges faced by rural learners in South Africa, and 2) how can online learning be enhanced in the context of COVID-19? The following table gives details of the research participants in terms of the age, grade, and general location of their schools. Pseudo names are used to protect the identities.

Table 1.

Characteristics of the participants

<i>Pseudonym</i>	<i>Age</i>	<i>Location of the rural school</i>	<i>Grade or Subject</i>
Sipho (Learner)	16	UThukela	Grade 11
Zuzu (Learner)	15	UThukela	Grade 10
Nnuku (learner)	16	UMkhanyakude	Grade 11
Mpilo (Learner)	14	UMkhanyakude	Grade 9
Velo (learner)	15	Harry Gwala	Grade 9
Dlodlo (Teacher)	40	UThukela	English/ IsiZulu
Zalo (Learner)	17	Harry Gwala	Grade 12
Busi (Learner)	16	Harry Gwala	Grade 11
Mzi (Learner)	15	UMkhanyakude	Grade 10
Rams (Teacher)	44	Harry Gwala	Mathematics
Mzamo (Learner)	14	UThukela	Grade 9
Simiso (Learner)	15	UMkhanyakude	Grade 9
Xoli (Teacher)	30	UMkhanyakude	Life Science
Senzo (Learner)	17	UMkhanyakude	Grade 12
Msebele (Teacher)	52	UThukela	Geography

To ensure ethical considerations, participants were asked for consent to participate in the study. It was assured that pseudonyms would be used, that no-one was obliged to participate in the study, and that they could decide to withdraw from the study for any reason (Fritz, 2008). In addition, collected

data would only be used for academic purposes, and to raise the awareness of the Department of Basic Education about the realities faced by rural learners in the fight against COVID-19, particularly, teaching and learning online.

WhatsApp discussions took place for over five days with the 15 participants, during which we reflected on the two questions for two hours a day. Ground rules were set by all participants so that the group achieve its purpose. As the discussions were going via WhatsApp text message, it was ensured that rural learners remained focused on COVID-19 discussions.

Data generated through PAR was subjected to the thematic approach suggested by Laws, Harper and Marcus (2003, p. 395), which comprises the following steps:

- **Step 1** Reading and rereading all the collected data: The data from the discussions was read and reread, so that I heard the views of the participants.
- **Step 2** Drawing up a preliminary list of themes arising from the data: Major issues and themes were identified and arranged according to the two main research questions of the study.
- **Step 3** Rereading the data. I checked if the themes we had identified accurately represented what the participants had said, and that they related to the research questions.
- **Step 4** Linking the themes to quotations and notes: The themes that emerged from the data were linked to various scholarly views.
- **Step 5** Perusing the categories of themes to interpret them: In the interpretation of data, I remained cognisant of the research questions.
- **Step 6** Designing a tool to assist in discerning patterns in the data in order to triangulate and determine the patterns during data analysis.
- **Step 7** Interpreting the data and deriving meaning: This step mainly relates to highlighting the research findings and arranging material according to categories, which are premised on or guided by the research questions.

To ensure the validity of the findings, I conducted member checking, during which process I presented the analysed data that had been thematised

to participants to obtain confirmation that the data responded to their lived experiences in the context of COVID-19, specifically, teaching and learning using online platform (Birt, Scott, Cavers, Campbell, & Walter, 2016; Bygstad & Munkvold, 2007; Gunawan, 2015). This allowed me and the participants to analyse the collected data to see if it reflected their contributions on COVID 19 and rurality. In the following section, I will present data gleaned during the WhatsApp discussions.

Results and Discussion

The first section of the findings will address Question 1, which is, what are the challenges faced by rural learners and teachers on the use of online as alternative during the COVID-19?

Challenges of Online Learning in Rural Areas

In response to the first question, participants raised a number of issues, which are summarised by pointing out the main themes that arose from participating in this research. Next, I discuss the first challenge, the unavailability of network access in rural schools.

Unavailability of network in rural areas. It emerged during the research that, in spite of online learning seeming to be one of the best ways of learning during the COVID-19 period, the innovation is hampered by the unavailability of connectivity in some rural contexts. During the discussion, the participants gave different responses. On the one hand, Muzi¹ reported that “most of the learners in rural areas are experiencing the problem with network, it is hard for them to access online learning material provided by the department of basic education”. On the other hand, Senzo added:

Yaa this is a serious challenge, it is not that we do not want online learning, it is because there is no or sometimes very limited network which makes it difficult for me to teach learners. This thing is only working for those in towns where network is always available.

Gorge said:

This online learning thing is like giving some one pots to cook without food and expect you have addressed his or her needs. Am scared that this year will be wasted because of COVID-19 and online learning that does favour us as rural learners

The essence of the participants' views is that they are not prepared to do online learning, due to limited or no network access. This implies that, while the idea to use online learning to compensate for the loss of face-to-face contact, is noble, it does not include all learners. To this end, World Bank (2020) points out that the students who will be able to make the best use of online learning are those who are already competent and knowledgeable about using technology tools to support their learning, online sources in particular, who have sufficient access to good bandwidth and connected devices, and who are supported by their family and peers.

It is clear that the COVID-19 arrangement, though noble, is exclusive in its nature, and excludes many learners in deprived communities. Thus, informed by CER, it is an injustice to institute systems and structures in education that exclude some on the basis of poverty, or because they live in deprived communities. In addition, the lack of connectivity does not only place a damper on academic matters, but also on strategies that are implemented in various contexts to fight COVID-19. In essence, the lack of connectivity affects online education and prevents access to information, which is essential in the fight against COVID-19.

Shortage of devices for online learning. Another challenge raised by research participants is the lack of devices to connect for online learning. The devices mentioned by the participants included cell phones, computers, laptops and smart phones that are compatible with low-tech teaching apps, such as Blackboard. During the discussion, the participants made the following comments. First, Simiso, a school learner, said:

The school head teacher sent a message to us that we will start with online learning, and to me this was new and was confused because at home we do not have even a single laptop or smartphones, the one I am

using for WhatsApp, is a borrowed phone and the owner can ask for it any time.

Second, Mzamo added that “online learning would be very difficult for me because of the COVID-19 lockdown, I would have visited my uncle in town who would have helped me with a laptop to study, but not I cannot move at all”. And Rams, a teacher, added:

I have a laptop but that would not help much since my learners are not having gadgets to complete the tasks that I would have given them. Sometimes, I try to use WhatsApp, I see that most learners are not online or simply do not have devices to support online learning.

In this regard, I agree with an observation by the World Bank (2020), that the move to online learning at scale typically benefits students already advantaged in various ways disproportionately (e.g., rich over poor, urban over rural, high-performing over low-performing, students in highly educated families over students in less well educated families).

Closure of internet cafés. During the research it emerged that most of the rural learners and educators relied on internet cafés for their online needs, which, according to the lockdown regulations, were closed, which worsened rural learners’ access to online learning. During the discussions the participants said the following. Mzi, a rural learner, said that “the closest internet café is closed and if it was opened, I would not have managed to do online learning since it is expensive and overcrowded since everyone in the community uses the internet café”. Busi, a learner, added “Besides being closed, internet café has very poor connectivity, is very poor in our internet café and just imagine when I am expected to use online learning for all my ten subjects. That would not work at all.”

It is clear that lockdown, as a strategy to fight COVID-19, contributed to the plight of rural learners. Thus, lack of facilities or closure of internet cafés defeats the purpose of championing online learning as a strategy to combat COVID-19. Therefore, it is critical that the Department of Education provides more centres at which learners can access online material free of charge, or at

a limited amount, to ensure that most learners have access to the learning material.

Lack of computer skills of some rural teachers. In addition to the issues relating to lack of internet gadgets and connectivity, the research participants also reported that most rural teachers in South Africa are unable to use online learning apps, which makes it difficult for these teachers to help learners. During the discussion, Mpilo, a teacher, said “In my school, I know some of the colleagues that cannot even operate a computer. He trained as a teacher 30 years ago when computers were not common in South Africa including in teachers’ colleagues.” And Zalo added that “some teachers do not know these things, in my school, I always assist my teachers with software or application for various things, and relying on such teachers to help with online teaching will be a waste of time.”

Considering the points raised by participants, it is clear that the effectiveness of any curriculum implementation will be related to the competencies of the user system. Thus, if the training of teachers has been compromised, it will translate to incompetency in curriculum execution. I agree with Schwartz (2006, p. 450) that,

“curriculum writers, with all good intentions have compiled volumes of well-conceived educational action plans, choosing specific materials and activities for their pre-conceived target, curriculum receivers, students, only to find that the curriculum users, teachers, are not prepared for the innovations”.

To buttress the foregoing argument further, World Bank (2020) argues that very few classroom teachers have received training in online instructional approaches and tools. If teachers are to support online learning by their students while schools are closed, they will need to be prepared to do so before schools are closed (World Bank, 2020).

Therefore, as I discuss below, the Department of Basic Education should invest in teacher capacitation, which would assist teachers and learners to engage in online teaching and learning, effectively and efficiently, in the face of COVID-19.

Expensive internet data. During the research, the participants also reported that data is too expensive to facilitate effective online learning. The situation is worsened by the fact that some parents lost their jobs due to the lockdown, which prevents them from buying and selling, which seems to be the main source of income of many rural communities in South Africa. During the discussion, Velo said that “While we wish to engage in online learning as a way to avoid the spread of COVID-19, the problem is that data is very expensive and beyond the reach of many in rural communities”. Siphosiso, who lives with a grandmother, added:

My grandmother is not working. She only gets government grant and that grant is too little for us to survive a month, what more if that money is also going to be used for buying data. This simple means that some of us have been structurally excluded in schools by this thing of online.

From the discussion above, it is clear that the issue of data is a serious impediment to online learning, and it is critical that the cost of data is reduced to accommodate deprived communities. Alternatively, the Department of Basic Education should provide free access to learning material, to assist learners, or provide data that is tailor-made for learning purposes, should they fear learners will misuse the data for non-academic purposes.

In short, the research revealed that expensive data impedes online learning, which disadvantages learners and teachers, not only in academia, but also in the fight against COVID-19. The following section, I will address research question two.

Enhancing Online Teaching and Learning in Rural Schools in the Context of COVID-19

The paper does not only highlight the problem, but also presents possible solutions suggested by the teachers and learners to ensure that teaching and learning processes continue during the COVID-19 crisis. Thus, in this section, I will respond to Question 2 of the paper, which is, how can online learning be enhanced in the context of COVID-19? The first suggestion was that there is need for all-inclusive education.

Social inclusive learning approach. As part of the solution, the research participants discussed the need for an inclusive approach to online teaching and learning. Inclusive approach, as used in this paper, “concerns quality in the distribution of an education service, and it also concerns the nature of the service itself and the consequences for society through time” (Connell, 2012, p. 681). It is clear that the COVID-19 pandemic has created or widened the gap between the rich and the poor, or urban learners and rural learners. Education during the time of COVID-19 should not violate the rights of learners, despite their geographical location. This suggestion resonates with Mag, Sinfield and Burns (2017), who state that inclusive education is a child’s right, not a privilege, and, as such, any approach to education during COVID-19 must be premised on respect for human rights, that involves that all the needs of learners’ are catered for by the teaching and learning process. In a discussion, Zuzu indicated:

Indeed we want to learn, forgoing 2020 academic year is disastrous to already suffering rural learners who look at education as the only alternative to escape deprived circumstances. Simply I want to finish my studies and, the Department of Basic Education should find ways to ensure I am included as a rural learner.

In this line, Nnuku added:

The way this thing of online learning is done seems to favour the rich and those in the cities. It won’t be fair for us to write the same examination with them since we do not have access to online resources. There is need to ensure that rural learners benefit as much as town learners concerning online learning.

An inclusive approach would be the best, desirable and doable in the fight against COVID-19, and would also ensure that no child is left behind due to this global pandemic. I agree with Komives, Lucas, and McMahon (1998, p. 74), who argue that the inclusive approach is purposeful, and builds commitment towards positive change.

Oloruntegbe and Collins (2011) state that successful reforms are initiated from the grassroots (bottom-up), particularly by teachers and learners who

150 Dube – Rural Online Learning in South Africa

have first-hand experience of the realities of online learning in the context of COVID-19. Through such an inclusive approach, the preservation of an oppressive status quo is challenged, and social transformation that values social justice can be achieved (Ngwenyama, 1991).

Equal access to learning resources. One of the suggestions that learners made concerns supplying learners with learning devices to facilitate online teaching and learning. This recommendation was made against the background that some city schools are either buying or lending learners devices to ensure that learning continues in the context of COVID-19 (Parliament Monitoring Group, 2020).

According to Mahlomaholo (2009), CER seems to be one of the most potent means of creating conditions under which this distorted learning environments can be subverted, and a positive academic identity cultivated. During the discussion, Xoli, a teacher said:

It is important that government assists the less privileged learners in rural schools with devices that they can use for online learning like what is happening with other learners in city schools. I think the government has capacity to assist as long the principle of equity is followed rather than equality

Velo added that:

Once we get resources and cheap data we can at least try to learn like the city learners. Since the government is able to supply some rural communities with either cheap or free electricity, I am sure they can be able to supply with cheap or free data for rural learners and teachers

Providing data will go a long way to ensure the success of online learning, especially for rural learners. In this way, providing data is expected to address the lived realities of people, offer solutions and facilitate the improvement of human lives (Koopman, 2013; Geduld & Sathorar, 2016; Mbatha, 2016).

Providing teachers trained in online teaching and learning. In this study, the issue of teacher incapacity to handle online learning was raised as a

challenge. The research also revealed that there is need for the Department of Basic Education to cease assuming that all teachers are able to execute online learning. Workshops should be conducted online to equip teachers on the way to handle on line learning. Dlodlo, a teacher, said “All we need is training on online and once we get how it is done, am sure it will be easy for us to assist learners in this regard. In this line, Msebele added “once we get training, the challenges we are facing now as teachers could be addressed and then we begin to help learners”

To this end, I argue that teachers need to be empowered in unthreatening ways, as teacher knowledge is the biggest factor in the implementation of the curriculum (Quyen & Khairani, 2017). In addition, education system managers must be aware of their teachers’ ability levels, and must set expectations accordingly (David, Pellini, Jordan, & Phillips, 2020).

Ultimately, I conclude that, while it is important to go online in the context of COVID-19, it is critical to consider the observation of Stabback (2011), that the Department of Basic Education in South Africa needs to take into account where the country is, in terms of the current breadth and depth of the curriculum; learners’ attainment levels; the quality of teachers; and the range and effectiveness of teaching, learning and assessment practices.

This knowledge will assist to address the challenge cited by De Clercq (2013), namely that, the majority of teachers have deeply ingrained negativity and scepticism towards their jobs and developmental programmes aimed at improving the lives of learners. In fact, if teachers are not equipped with online learning skills, they will become even more negative and sabotage the teaching and learning process, which will, eventually, deprive other rural learners.

Conclusions

Based on the findings, the study recommends that rural learners and educators should have access to data that allows them to engage in an online learning process. The greatest challenge faced with online education is that Internet connection is very expensive and, in some cases, very limited. Thus, it is critical that the Department of Basic Education invest in ensuring that all

learners have access to Internet connection to enhance teaching and learning during the time COVID-19 crisis.

In addition, the study recommends that the Department of Basic Education provide learners and teachers with devices they can use for online learning, and to gain access to information that relates to the fight against COVID-19. These devices can include smartphones, tablets, or general phones that support installation of learning packages such as Blackboard. In addition, the study recommends that teachers must be capacitated on online learning, so that they can assist learners.

Finally, the study suggests that the government and the Department of Basic Education should ensure that the global division between the rich and the poor, or between rural areas and the city, is not widened during COVID-19 by concentrating its efforts not only on privileged learners. Lives of rural learners matter too.

In short, the paper outlined the challenges relating to online learning encountered by rural learners and teachers in South Africa during the COVID-19 world pandemic. The paper was couched in CER and responded to two questions. PAR was used as a methodology for the study, in which 15 participants from rural KwaZulu-Natal, South Africa, took part. The study found that learners and teachers have difficulties with online learning, which frustrates efforts to teach and learn.

I argue in this paper that in the fight against COVID-19, it is critical that human rights, especially those of rural learners, are respected. Furthermore, the Department of Basic Education should take an all-inclusive approach to addressing the lived realities of rural learners. When all people are included in all processes, including learning, it will facilitate the easy flow of information, which is essential in the fight against COVID-19.

Notes

[1] All names are pseudonyms.

References

Avila, M. & Gasperini, L. (2005). *Analysis of the situation-MDGs, EFA goals and rural people in sub-Saharan Africa: Challenges and*

implications for ERP. Working document prepared for the Ministerial Seminar on Education for Rural People in Africa: Policy Lessons, Options and Priorities. Addis Ababa, Ethiopia, 7-9 September 2005. Rome: FAO.

- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation. *Qualitative Health Research*, 26(12), 1802–1811. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Bygstad, B. & Munkvold, B. E. (2007). The significance of member checking validation in qualitative analysis: Experiences from a longitudinal case study. *Proceedings of the 40th Hawaii International Conference on System Sciences*.
<https://core.ac.uk/download/pdf/52058218.pdf>
- Connell, R. (2012). Just education. *Journal of Education Policy*, 25(5), 681–681.
- Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). What is participatory action research? *Social Science and Medicine* 41, 1666–1676.
- Cristobal-Fransi, E., Montegut-Salla, Y., Ferrer-Rosell, B., & Daries, N. (2020). Rural cooperatives in the digital age: An analysis of the Internet presence and degree of maturity of agri-food cooperatives' ecommerce. *Journal of Rural Studies*, 74, 55–66. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.11.011>
- David, R., Pellini, A., Jordan, K & Phillips, T. (2020). *Education during the COVID-19 crisis. Opportunities and constraints of using EdTech in low-income countries*. Policy Brief. EdTechHub. Available at <https://edtechhub.org/wp-content/uploads/2020/04/education-during-covid-19-crisis.pdf>
- De Clercq, F. (2013). Professionalism in South African education: The challenges of developing teacher professional knowledge, practice, identity and voice. *Journal of Education*, 57, 31-53.
- Demirovic, A. (2009, July). *Foucault, Gramsci and critical theory: Remarks on their relationship* Presentation at Workshop 2: Foucault and critical realism: Marx, Gramsci and Foucault, at the Cultural Political Economy Research Cluster of the Institute for Advanced Studies of

- Lancaster University. Retrieved from www.lancaster.ac.uk/cperc/docs/CR-Demirovic-Foucault.pdf
- Dieltiens, V. 2008. As long as the rain still falls we must cultivate: Africanist challenges to liberal education. *Journal of Education*, 45, 29-42.
- Du Plessis, P. & Mestry, R. (2019). Teachers for rural schools – a challenge for South Africa. *South African Journal of Education*, 39(1), 1-9.
- Ebrahim, S. H., Ahmed, Q. A., Gozzer, E., Schlagenhauf, P., & Memish, Z. A., (2020). Covid-19 and community mitigation strategies in a pandemic. *BMJ*, 2020(368), 1066. Retrieved from <https://doi.org/10.1136/bmj.m1066>
- Fritz, K. (2008). *Ethical issues in qualitative research*. Bloomberg: Johns Hopkins University.
- Geduld, D. & Sathorar, H. (2016). Leading curriculum change: Reflections on how Abakhwezeli stole the fire. *South African Journal of Education*, 36(4), 1-13. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.15700/saje.v36n4a1319>
- Gunawan, J. (2015). Ensuring trustworthiness in qualitative research. *Belitung Nursing Journal*, 1(1), 4-11. Retrieved from <http://belitungraya.org/BRP/index.php/bnj/article/viewFile/4/pdf>
- Hall, K. (2019). *Urban-rural distribution*. Children Count. Statistics on children in South Africa. Children's Institute, University of Cape Town. Retrieved from <http://childrencount.uct.ac.za/indicator.php?domain=3&indicator=13>
- Kemmis, S, & McTaggart, R. 2007. Communicative action and public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 559–603). Thousand Oaks, CA: Sage,
- Komives, S. R., Lucas, N., & McMahon, T. R. (2013). *Exploring leadership: For college students who want to make difference*. San Francisco: Jossey-Bass
- Koopman, O. (2013). Teachers' experiences of implementing the further education and training (FET) science curriculum. Unpublished PhD thesis. Stellenbosch, South Africa: Stellenbosch.
- Krishnakumar, B. & Rana. S. (2020). COVID 19 in INDIA: Strategies to combat from combination threat of life and livelihood, *Journal of*

Microbiology, Immunology and Infection,

<https://doi.org/10.1016/j.jmii.2020.03.024>

- Laws, S., Harper, C., & Marcus, R. (2003). *Research for development*. Sage.
- Loewenson, R., Laurell, A. C., Hogstedt, C., D'Ambruoso, L., & Shroff, Z. (2014). *Participatory action research in health systems: A methods reader*. Harare: TARSC, AHPSR, WHO, IDRC Canada, EQUINET.
- Mahlomaholo, S. (2009). Critical emancipatory research and academic identity. *Africa Education Review*, 6(2), 224–237.
- Mahlomaholo, S. G. (2013). *Naivety of empiricism versus complexity of bricolage in creating sustainable learning environments*. Proceedings of International Conference of Education, Research and Innovation. 18-20 November 2013, Seville, Spain.
- Mag, A.G., Sinfield, S., & Burns, T. (2017). The benefits of inclusive education: new challenges for university teachers. *MATEC Web of Conferences*, 121, 12011.
<http://doi.org/10.1051/matecconf/201712112011>
- Mbatha, M. G. (2016). Teachers' experiences of implementing the curriculum and assessment policy statement (CAPS) in Grade 10 in selected schools at Ndwedwe in Durban. Unpublished Master's dissertation. Unisa, Pretoria.
- McKernan, J. A. (2013). The origins of critical theory in education: Fabian socialism as social reconstructionism in nineteenth century Britain. *British Journal of Educational Studies*, 61(4), 417–433.
- McLaughlin, N. (1999). Origins myths in the social sciences: Fromm, the Frankfurt School and the emergence of critical theory. *Canadian Journal of Sociology*, 24(1), 109–139.
- Ngwenyama, O. K. (1991). The critical social theory approach to information systems: Problems and challenges. In H-E. Nissen, H. K. Klein, & R. A. Hirschheim (Eds.), *Information systems research: Contemporary approaches and emergent traditions*. Amsterdam, Netherlands: NorthHolland
- Nkoane, M. M. (2010). Critical liberatory, inclusive pedagogy: Arguing for a zero defect. *Acta Academica*, 43(4), 111–126.
- Nkoane, M. M. (2013). Creating sustainable postgraduate supervision learning environments through critical emancipatory research. *TD:*

The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa, 9(3), 393–400.

- Oloruntegbe, K. O. & Collins, K. M. T. (2011). Teachers' involvement, commitment and innovativeness in curriculum development and implementation. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2(6), 443-449.
- Onwuegbuzie, A. J. (2007). A typology of mixed methods: Sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol12/iss2/9/>
- Parliamentary Monitoring Group (2015). *Rural schooling/multi-grade schools/farms schools/non-viable schools; inclusive education implementation; special needs schools*. Department briefing. Meeting summary. 23 June 2015. Retrieved from <https://pmg.org.za/committee-meeting/21135/>
- Parliament Monitoring Group (2020). *COVID-19 Update & Department of Basic Education 2020/21 Annual Performance Plan; with Ministry*. Retrieved from <https://pmg.org.za/committee-meeting/30135/?via=homepage-feature-card>
- Quyen, N. T. D. & Khairani, A. Z. (2017). Reviewing the challenges of implementing formative assessment in Asia: The need for a professional development program. *Journal of Social Science Studies*, 4(1), 160-178. Retrieved from <https://doi.org/10.5296/jsss.v4i1.9728>
- Rogers, Y. (2012). HCI theory: classical, modern, and contemporary. *Synthesis Lectures on Human-Centered Informatics*, 5(2012), 1–129.
- Schmidt, J. (2007). The eclipse of reason and the end of the Frankfurt School in American schools. *American Educational Research Journal*, 33, 757–798.
- Schwartz, M. (2006). For whom do we write the curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 449–457. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00220270500296606>
- Shibeshi, A. (2006). *Education for rural people in Africa*. FAO/IIEP.
- Sinnerbrink, R. (2012). Critical theory as disclosing critique: A response to Kompridis. *Constellations*, 19(3), 370–381.
- Stabback, P. (2011). What Makes a Quality Curriculum? In-Progress Reflection No. 2 on "Current and Critical Issues in Curriculum and

Learning" Geveva: UNESCO International Bureau of Education World Bank (2018). Education in South Africa.

<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30017?locale-attribute=en>

World Bank. (2018). *Overcoming poverty and inequality in South Africa. An Assessment of Drivers, Constraints and Opportunities*. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/530481521735906534/pdf/124521-REV-OUO-South-Africa-Poverty-and-Inequality-Assessment-Report-2018-FINAL-WEB.pdf>

World Bank. (2020). *Remote learning and COVID-19. The use of educational technologies at scale across an education system as a result of massive school closings in response to the COVID-19 pandemic to enable distance education and online learning*. Revised draft 16 March 2020. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/266811584657843186/pdf/Rapid-Response-Briefing-Note-Remote-Learning-and-COVID-19-Outbreak.pdf>

Bekithemba Dube is Senior Lecturer at the School of Education Studies of the University of the Free State

Contact Address: School of Education Studies. Qwaqwa Campus. University of the Free State. Private Bag X13. Phuthaditjhaba. South Africa.

Email: bekithembadube13@gmail.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Inclusion of People with Disabilities amid COVID-19: Laws, Interventions, Recommendations

Cathy Mae Dabi Toquero¹

1) Mindanao State University-General Santos City

Date of publication: June 15th, 2020

Edition period: June 2020 – October 2020

To cite this article: Toquero, C.M. D. (2020). Inclusion of People with Disabilities amid COVID-19: Laws, Interventions, Recommendations *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 158-177. doi: 10.4471/remie.2020.5877

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2020.5877>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Inclusion of People with Disabilities amid COVID-19: Laws, Interventions, Recommendations

Cathy Mae Dabi Toquero
*Mindanao State University-
General Santos City*

(Received: 4th June 2020; Accepted: 11th June 2020; Published: 15th June 2020)

Abstract

The COVID-19 pandemic has presented an ongoing challenge especially for those people and children with disabilities as their voices are unheard of normal times and this unfortunate situation is heightened during this emergency. Government policies during the pandemic necessitate inclusion for people with disabilities who also have their global rights for no one should be left behind in this crisis. This article examines the laws of the Philippine Government on the provision for the inclusive special education and rights of the said learners, highlights the possible educational interventions to supplement their learning amid the pandemic and offers recommendations for the emergency preparedness legislative policies and services to be responsive to the educational, socio-emotional, and mental health needs of the students with disabilities amid the pandemic. Future research should examine the experiences of children with disabilities in using digital media during the pandemic period and evaluate the effectiveness of assistive technologies to meet the learning needs of people with disabilities.

Keywords: COVID-19; people with disabilities; emergency preparedness; mental health; inclusive education

Inclusión de Personas con Discapacidad en medio de COVID-19: Leyes, Intervenciones y Recomendaciones

Cathy Mae Dabi Toquero
Mindanao State University-
General Santos City

(Recibido: 4 Junio 2020; Aceptado: 11 Junio 2020; Publicado: 15 Junio 2020)

Resumen

La pandemia de COVID-19 ha presentado un desafío continuo, especialmente para aquellas personas y niños con discapacidades, ya que sus voces son desconocidas en los tiempos normales y esta desafortunada situación se intensifica durante esta emergencia. Las políticas gubernamentales durante la pandemia requieren la inclusión de las personas con discapacidad que también tienen sus derechos globales para que nadie se quede atrás en esta crisis. Este artículo examina las leyes del Gobierno de Filipinas sobre la provisión de educación especial inclusiva y los derechos de dichos alumnos, destaca las posibles intervenciones educativas para complementar su aprendizaje en medio de la pandemia y ofrece recomendaciones para que las políticas y servicios legislativos de preparación para emergencias sean receptivos a las necesidades educativas, socioemocionales y de salud mental de los estudiantes con discapacidades en medio de la pandemia. La investigación futura debería examinar las experiencias de los niños con discapacidades al usar los medios digitales durante el período de la pandemia y evaluar la efectividad de las tecnologías de asistencia para satisfacer las necesidades de aprendizaje de las personas con discapacidades

Palabras clave: COVID-19; personas con discapacidades; preparación para emergencias; salud mental; educación inclusiva

Numerous students worldwide are affected due to school closures caused by the pandemic. Consequently, continuous schooling has been made possible with the help of educational measures and legislative policies. The governments instructed the educational sector to ameliorate the instruction for the students amid the crisis through distance education so teachers and students transferred their lessons in virtual classrooms. There are existing provisions of relevant policies for the educational directions and interventions that most children need during these unprecedented times.

Everybody should have access to the provision of the government during this dire situation due to the pandemic. The major goal of inclusive special education is also to warrant that students with disabilities are “effectively educated in either special or mainstream facilities from early childhood through secondary school education, to achieve their maximum inclusion and full participation in the community when they leave school (Hornby, 2015, p. 252).”

However, not all rights and experiences are heard especially dealing with students who have disabilities (Alper, & Goggin, 2017). Conversely, the policies and guidelines of renowned organizations that spearhead the information dissemination and scientific endeavors to fight COVID-19 have not addressed the needs of people with disabilities.

Emergency and public health designers have proposed and implemented several recommendations and guidelines but these strategies have not endeavored to enjoin people with disabilities in their emergency preparedness planning (Campbell, Gilyard, Sinclair, Sternberg, & Kailes, 2009). People with disabilities face similar challenges during COVID-19 in even more complex ways and they too need access to education, employment, healthcare services, and media support for societal participation (Alper, & Goggin, 2017).

Likewise, there is an elevated level of stress, loneliness, depression, and anxieties due to home quarantine (World Health Organization, 2020). Among the many vulnerable and oftentimes disenfranchised sectors with regards to government disaster response and planning include people with disabilities. Institutions stated that those who have physical limitations, intellectual disabilities, a family history of mental and addictive disorders,

etc. can experience mental health problems (Edwall, Woodcock, & Thorson, 2004) compared to those who do not have similar conditions. As an estimate, there are 93 million children with a moderate or severe disability while there are 13 million children with severe difficulties worldwide (World Health Organization & Calouste Gulbenkian Foundation, 2015) but this is an underestimate because of the lack of data monitoring in many countries. This data presents a challenge to governments worldwide but the government organizations should create programs on the principles of social engagement involving all citizens regardless of their affiliations, abilities, and social status (UNESCO, 2006) for people with disabilities to be productive citizens.

Although there are plans for alternative delivery which are ongoing in the Philippines as one of the government responses to address the educational needs of the learners, however, education and legislative emergency preparedness plans need to include provision for students with disabilities throughout this pandemic. Nationally, PhilHealth approximations revealed that 5.1 million Filipino children are living with disabilities (Government Australia & UNICEF, 2018) as of July 2018. Considering the current situation in the country, the educational and public health provisions have not been possible for people with disabilities.

The success of the program implementations depends on the stakeholders, instructional materials, facilities, equipment, parents (Ofori, 2018; Rabara, 2017), educators (Avramidis, & Norwich, 2002), and government support. Hence, the society needs to remove the barriers to learning and provide equal access to education and life-long learning (UNESCO, 2006) regardless of the world conditions as people with disabilities are also vulnerable even during this virus outbreak.

Methodology

The researcher employed a desktop analysis approach of the scientific body of literature focused on inclusive education to determine the existing provisions for people with disabilities. The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities acknowledges that disability as a concept continues to evolve.

In this study, thereby, people with disabilities refer to those who have long-term physical, intellectual, mental, or sensory impairments that hinder their full and effective involvement in society (UNCRPD, 2006). Likewise, government support given to people with disabilities had also been evaluated through archival research and document analysis of laws, public records, memoranda, and online-based policies.

The researcher scrutinized the public documents in the Philippines based on the existing provision of rights, laws, guidelines, and policies being delivered and implemented in the educational system to support the inclusion of the marginalized population. Thereafter, since there are no specific guidelines provisioned for people with disabilities concerning emergency preparedness planning in the country, the researcher created a diagram (see Figure 1).

The diagram can assist the government and other organizations in the community in creating their emergency planning and preparedness to cater to people with disabilities during this pandemic. The diagram is also based on the statements of recommendations of Campbell et al, (2009).

After synthesizing the review of the literature and scrutinizing the public records, a short interview from an education consultant, special education teacher, and a lawyer had also been carried out through virtual communication in Facebook messenger and LinkedIn. The interviews were made for triangulation purposes of the conducted literature review, archival research, and document analysis. The online interviews were done to obtain perspectives from experts in law and education sectors for the researcher to verify the existing provisions for children and people with disabilities amid the pandemic.

Results and Discussion

There exists an internal gap, social exclusion, and digital divide among people with disabilities as they are not given the provision that they need before, during, and possibly after the pandemic. The article hereafter offers the laws, educational interventions, and recommendations which can aid the government, policymakers, educators, and parents to support people and children with disabilities.

Laws that Protect People with Disabilities

Governments should have the accountability and responsibility to respect and fulfill the rights of all citizens including children with disabilities (World Health Organization & Calouste Gulbenkian Foundation, 2015). The birth of Special Education (SPED) in the Philippines was established at the start of the school for the Deaf and Blind in the Philippines. Commonwealth Act No. 3203 Articles 356 and 259 opened up the system for the Special Education in the Philippines. As of today, the rights of people with disabilities (see Table 1) are afforded through the promulgations of laws and policies in the Philippine Government.

Table 1.

Philippine Laws that delineates the rights of people with disabilities

<i>Laws</i>	<i>Definitions</i>
1987 Constitution Article XIV Sec. 1-2	Education, Science and Technology, Arts, Culture and Sports Education
Commonwealth Act No. 3203 Articles 356 and 259	The Right Of Every Child to Live in an Atmosphere Conducive to his Physical, Moral and Intellectual Development" and the Concomitant Duty of the Government "to Promote the Full Growth of the Faculties of Every Child."
Presidential Decree 603	The Child and Youth Welfare Code
Republic Act No. 3562	An Act to Promote the Education of the Blind in the Philippines
Republic Act No. 7277	Magna Carta for Disabled Persons
Republic Act No. 344	An Act to Enhance the Mobility of Disabled Persons By Requiring certain Buildings, Institutions, Establishments, and Public Utilities to Install Facilities and Other Devices

Article XIV of the Philippine Constitution (1987) section 1 states that “the State shall protect and promote the right of all citizens to quality education at all levels, and shall take appropriate steps to make such education accessible to all” and this means providing the needs of the students with disabilities through emergency remote teaching (Talidong, 2020; Toquero, 2020a) during a global crisis to not disrupt their education (Bozkurt et al, 2020).

Likewise, Article XIV of the 1987 Philippine Constitution section 3 emphasizes to “establish and maintain a system of scholarship grants, student loan programs, subsidies, and other incentives which shall be available to deserving students in both public and private schools, especially to the underprivileged” and provide the disabled with training and other skills. In that case, the major goal of the government for people with disabilities should be “to facilitate independence, a sense of well-being and active participation in the communities in which they live” (Hornby, 2015, p. 242).

Republic Act No. 7277 or the Magna Carta for Disabled Persons (Republic Act of the Philippines 7277, 2006) provides for the self-development, self-reliance, and rehabilitation of disabled persons and their integration to the mainstream of society for their rights and privileges. This entails having an equal opportunity for employment, access to quality education, national health program, auxiliary social services, telecommunications, accessibility, and political and civil rights. On the contrary, if the educational system is not able to provide for people with disabilities for them to achieve independence and success after their studies, it will be more difficult for the society in the long term because of the cost of unemployment, welfare payments, and criminal justice system (Hornby, 2015).

Presidential Decree 603 also states that in Article 3 that “all children shall be entitled to the rights ... without distinction as to legitimacy or illegitimacy, sex, social status, religion, political antecedents, and other factors” (Presidential Decree, 1974). So, special classes even through digital technology at this time should also be given “in every province... for the physically handicapped, the mentally retarded, the emotionally disturbed, and the specially gifted “(article 74). The use of assistive technology can be

useful to support people with disabilities to create an accessible educational platform for them during this time of crisis ([Ahmed, 2018](#)).

However, focusing on the current situation on the impact of the pandemic to people with disabilities, the researcher interviewed an Education consultant based in London, UK about the provision for those people with disabilities. The interview was made through LinkedIn.

Corresponding author: How do you think are the governments providing for their needs during this pandemic?

Education Consultant: They are not really. In my local community I sent out through a charity a presentation and some exercise to do whilst the families are at home. Yesterday the charity came back to me and ask me to do more as they are having such good feedback from the parents.

A special education teacher from the Philippines was also asked on the provision of the government but there was a similar answer since the educational provision was for the general population of students and not specific for people with disabilities. Likewise, to verify from the lawmakers' perspective, a lawyer working for a public office was asked by the researcher through a chat message.

Corresponding author: Is there an existing provision from the Philippine government for the needs of people with disabilities during this pandemic?

Lawyer: Specifically, there is no provision with respect to people with disabilities, because the Bayanihan Act 2020 is only for the duration of a public health emergency. Practically, the law is just an allocation of public funds through cash assistance to those who are distressed as a result of this virus, and that includes those people with disabilities since they also belong to the vulnerable group.

People with disabilities need protection, especially during this crisis. Republic Act No. 344 promotes the rights of persons with disabilities “to participate fully in the social life and the development of the societies in which they live and the enjoyment of the opportunities” (sec. 1) and “discriminating against disabled persons...is hereby declared unlawful” (sec. 2) ([Republic Act of the Philippines, 1963](#)). People with disabilities also need

acknowledgment of their rights for social participation and that their voices should also be heard even during this time of the pandemic so that the government can support them. Policies should be created to protect them of their rights in the digital domain and create spaces and opportunities where children with disabilities can be heard (Alper, & Goggin, 2017).

People with disabilities are also citizens of the society, so the state must also give their full support for their total well-being. They have the same rights as mandated in the constitution so both public and private organizations and governments need to prevent the social, economic, environmental, attitudinal, and cultural barriers that exclude these people with disabilities from claiming their rights. These laws need to transfer their strength to the needs of people with disabilities during the present situation. Policies and guidelines should be crafted that consider the social inclusion of people with disabilities so that they too will be educated and can understand how to prevent the spread of the virus while they are given the healthcare and educational services that they need amid the pandemic. Public healthcare planning is vital to this disproportionate population (Campbell et al., 2009).

Convention on the Rights of the Child (CRC) Article 24 pointed that states need to

“recognize the right of the child to the enjoyment of the highest attainable standard of health and facilities for the treatment of illness and rehabilitation of health [and] shall strive to ensure that no child is deprived of his or her right of access to such health care services” (World Health Organization & Calouste Gulbenkian Foundation, 2015).

Interventions for People with Special Needs and Disabilities

Use of assistive technology. One of the prevailing challenges teachers and specialists face is the lack of skills and knowledge on the utilization of assistive technology which affects the suitability for the needs of people with disabilities and presents neglect of the use of assistive technology. In this case, the IEP team needs to determine the individual needs of the students for support using technology services to select the best assistive technologies that can be adapted to ensure student learning (Mahmoud, 2018) even through virtual means. Appropriate assistive technology can facilitate and maximize the educational opportunities for their performance (Alnahdi,

2014) amid the pandemic. The teachers and parents themselves need to be trained in using the assistive technologies during home quarantine or even after the pandemic so that the students can continue learning using the existing technologies available for them. Likewise, suggested technologies assist students with disabilities to include: word processors, proofreading programs, spell-checking programs, speech recognition, speech synthesis, optical character recognition system, talking calculators, Free-Form Databases, etc. (Raskind, 1994)

Use of social media. The utilization of social media for learning through digital technology can allow people with disabilities to maximize their voices, rights, and education even during the pandemic. A result of a study (Asuncion et al., 2012) has shown that the accessibility of the students with disabilities in using social media can raise basic awareness in the education sector. The results showed that people with disabilities can also use social media such as YouTube and Facebook for personal and educational purposes if the goal of the teachers is to offer an inclusive distance learning environment amid the pandemic, then the adoption of the use of social media can serve as proactive steps for the full participation of the people with disabilities (Asuncion et al., 2012).

Likewise, social media also presents benefits on the psychological and educational experiences of people with disabilities. A study reported a moderate psychological impact of using social media for having entertainment, enjoying leisure time, and venting out students' psychological pressures (Almakanin, Alodat, & Batarseh, 2019). The educational impacts of using social media include seeking information, discussing ideas, and engaging in educational dialogues. Consequently, there should be an "expansion of public programs addressing the digital and social rights of people with disabilities (including digital citizenship and information literacy initiatives), promoting their systematic evaluation and discussion of effectiveness (Alper, & Goggin, 2017, p. 11).

Recommendations for Inclusive Special Education amid the pandemic

Emergency preparedness plans of government. From the state to the local government and agencies, everybody should be a useful partner to ensure that adequate provisions are provided to people with disabilities (see Figure 1). The state, local governments, health emergency managers, and public health officials must address the specific needs of people with disabilities (Campbell et al., 2009; Qi, & Ho, 2020) in their emergency plans as this population is disproportionately affected by every crisis.

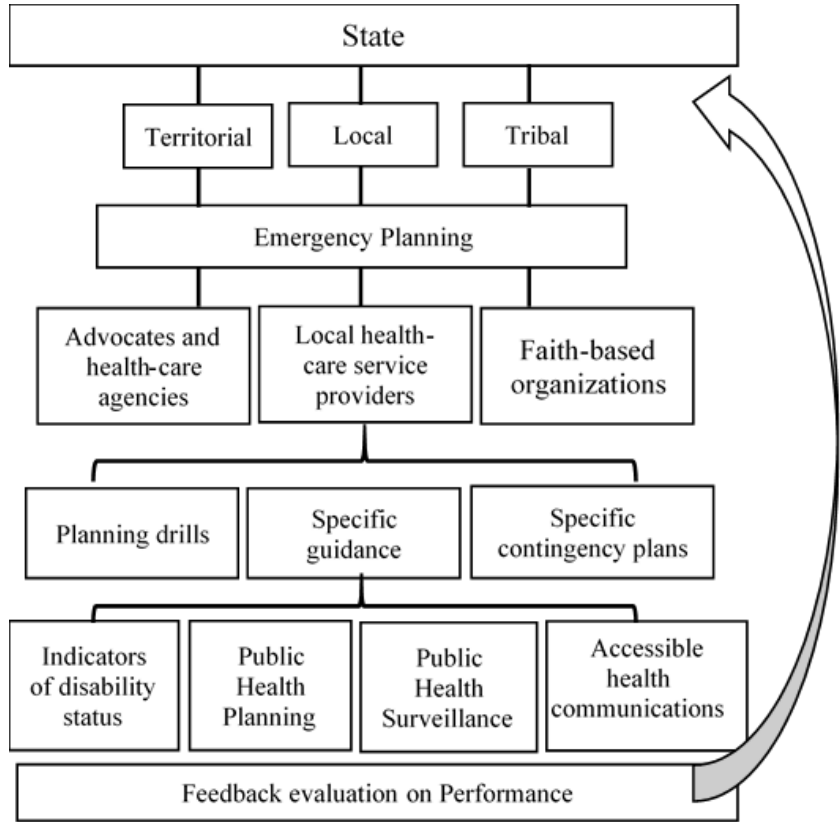


Figure 1. Emergency Planning and Preparedness for People with Disabilities

In an emergency event, “environmental factors would include support services that must be continued to prevent or mitigate disease and to prevent mortality” (Campbell et al., 2009, p. 295). However, there are only a few plans or guidelines of emergency planners that can meet the needs of the people with disabilities before, during, and after the emergency (Campbell et al., 2009). The authors recommended the pandemic and planning response for people with disabilities to include health communications and public health planning.

The indicators of disability status are necessary for “public health surveillance systems to assess the impact of public health threats and events on populations with disabilities” (Campbell et al., 2009, p. 298). Contingency plans need to mitigate the difficulties to help at-risk populations. Public health planning for the pandemic needs to involve people with disabilities so that the “plans adequately anticipate and address these needs to minimize preventable exposure, communicate risks effectively, and ensure continuity of essential services” (p. 299).

Thus, legislators need to make “modifications through a rights-based disability lens, as reflected in the UNCRPD” (Qi, & Ho, 2020, p.5). Qi and Ho strongly recommend organizations to participate in the legislative and policy processes and learn lessons from China on the consideration or lack thereof in providing the emergency response plans for people with disabilities. Consequently, the Philippine government necessitates to include legislative and policy provisions for the education and healthcare needs of people with disabilities in emergency preparedness and response plans. There should be consultation, participation, and governance in designing policies along with the best practices of media policies that are ‘friendly’ to children with disabilities (Alper, & Goggin, 2017).

E-inclusion through emergency remote teaching. E-inclusion describes the usage of digital technologies to remove the learning difficulties of the students with disabilities and to “break down barriers of gender, race, age, sexuality or class” (Abbott, 2007, p. 6) to understand debates on social inclusion and social justice. The aim is to have a focus not just on the pedagogical approach but in the context where learning takes place to make

the technologies innovative to assist the learners. “E-inclusion can be seen to encompass technology to train or rehearse, technology to assist learning and technology to enable learning” (p. 24). Having this concept in mind along with Emergency Remote Teaching (ERT) can guide educators to implement instruction for children with disabilities during a pandemic. ERT characterizes the meaning different from online learning. SPED teachers can use ERT to maximize the learning of children with disabilities by using temporary access to the existing mode of instruction available at the time of an emergency. This allows for considering leniency to not recreate a comprehensive online learning curriculum which can require a longer time to establish especially during a pandemic (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020; Bozkurt, & Sharma, 2020). The Department of Education (DepEd) needs to provide training for special education teachers, expand the government services to reach those persons with disabilities (Rabara, 2017), and create learning content that can be transferred online as a precautionary on social distancing measures.

Provision for mental health needs through online intervention. COVID-19 changed the life of people worldwide (Talidong, & Toquero, 2020) and people and children with disabilities are the most vulnerable during this pandemic era. As an aid, a framework was given by the Convention on the Rights of the Child (CRC) (1) and Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (65) to ensure that those children with psycho-social disabilities are given protection and can enjoy their rights without discrimination (World Health Organization & Calouste Gulbenkian Foundation, 2015). As the need arises, governments should look into consideration some approaches considered by the aforementioned institutions to diminish stigmatization among people with disabilities which can be done through online interventions.

With the pandemic at hand, the government must be resolved for having inclusivity in their planning and legislative agenda in mental health programs. The programs and policies should increase the services for the children with disabilities and assist their families for information seeking on available resources and provide them with financial assistance to avail of

mental health services (Thabet, 2017). The use of digital technology for online counseling will be beneficial for people with disabilities considering accessibility and convenience for seeking treatment or therapy (Pedrelli, Nyer, Yeung, Zulauf, & Wilens, 2015). There should be health personnel who can offer free virtual counseling and mental health teleconferencing for students with disabilities (Hinderaker, 2013; Toquero, 2020b).

Service providers also need to identify the improvement of disability services. Research is also needed to assist parents and caregivers for knowledge and skills on the coping strategies in dealing with people with psychosocial disabilities. Governments and schools need to adopt an inclusive special education policy to promote the use of interventions that focus on children's strengths and needs which is influenced by a range of psychological, medical, and other treatment models (Hornby, 2015). An evidence-based practice on the offering of mental health services can contribute to systematic monitoring so that help can be given to people with psychosocial disabilities especially during this time of crisis.

Strengthen research efforts on the use of digital technology. Inclusive special education supports intensive research for evidence on the effectiveness of policies and practices (Hornby, 2015). There is a need to evaluate the perspectives of the stakeholders toward inclusion examined through the conduct of more research (Rabara, 2017). This research can be done through online surveys and interviews using social media or video conference for accessibility and multiple communication (Alper, & Goggin, 2017). There is a greater need for baseline data and peer-reviewed and published research on the uses and practices and how digital technologies can assist learners with disabilities (Abbott, 2007; Alper, & Goggin, 2017). The research should focus on the effectiveness of interventions, programs, and educational placements of students with disabilities (Hornby, 2015).

Conclusions and Implications

Before the start of COVID-19, the rights of the people with disabilities were not thoroughly granted in mainstreaming them in society since not all people

with disabilities can access classroom-based education, healthcare services, and equal employment opportunities. There is an even more imbalance and digital divide in the system on the surge of the pandemic as their rights and voices are unheard of based on the government provision on health guidelines, healthcare services, virus prevention policies, and educational interventions.

However, the state must warrant, protect, and respect the natural and constitutional rights of everybody regardless of their abilities, affiliations, and social status. There is a need to raise awareness and advocate for the human rights of people with disabilities— especially the children to formulate laws and policies that can uphold their rights during this pandemic.

The digital divide and social exclusion should not serve as a preclusion to their constitutional rights. The Philippine government, parents, teachers, and the community need to work together to help people with disabilities.

Hence, this article gives social, academic, and policy implications. Socially, people with disabilities should be given protection and a platform where they can also experience that the government provides for their political and civil rights. Academically, teachers need to maximize the use of emergency remote teaching through assistive technologies so that there will be no interruption on the virtual-based education of the students with disabilities. Additional laws and policies need to be created to uphold the rights of people with disabilities since they too can experience numerous challenges on their education, mental health, and entire well-being due to the pandemic. Governments also need to be inclusive in crafting their emergency preparedness planning to provide for the healthcare needs and services of people with disabilities during this pandemic or any forthcoming outbreak. Future research needs to evaluate the experiences of the children in using digital media and on the effectiveness of assistive technologies for the learning needs of people with disabilities.

References

- Abbott, C. (2007). *E-inclusion: Learning Difficulties and Digital Technologies*. Futurelab: London. Accessed from www.futurelab.org.uk/litreviews
- Ahmed, A. (2018). Perceptions of Using Assistive Technology for Students with Disabilities in the Classroom. *International Journal of Special*

Education, 33(1), 129-139. Accessed from

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184079.pdf&ved=2ahUKewiym-3Sn5XpAhW3yYsBHd2UAY8QFjAAegQIAxAB&usg=AOvVaw3g1l_eRxRUgV6XBJ-aFU5k

- Almakanin, H., Alodat, A., & Batarseh, H. (2019). Psychological and Educational Impacts of Using Social Media by Students with Disabilities in Higher Education. *Journal of Psychological and Educational Research*, 27(2), 111-125.
- Alnahdi, G. (2014). Assistive Technology in Special Education and the Universal Design for Learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 18-23. Accessed from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1022880>
- Alper, M., & Goggin, G. (2017). Digital technology and rights in the lives of children with disabilities. *New Media and Society*, 19(5), 726-740 <http://doi.org/10.1177/1461444816686323>
- Asuncion, J. V., Budd, J., Fichten, C. S., Nguyen, M. N., Barile, M., & Amsel, R. (2012). Social Media Use By Students With Disabilities. *Academic Exchange Quarterly*, 16(1), 30-35.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <http://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bozkurt, A. & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. Retrieved from <http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/articleview/447>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G.,... & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. Retrieved from <http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/articleview/462>
- Campbell, V., Gilyard, J., Sinclair, L., Sternberg, T. & Kailes, J. (2009). Preparing for and Responding to Pandemic Influenza: Implications for People With Disabilities. *American Journal of Public Health*, 99(2), 294-300. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4504380/>

- Commonwealth Act No. 3203 Articles 356 and 259. Accessed at https://apiar.org.au/wpcontent/uploads/2017/02/19_APJCECT_Feb_BRR7120_EDU-183-194.pdf
- Constitution of the Philippines. (1987). Article 14. Retrieved from <https://www.chanrobles.com/article14.htm#.XqmntMkRWDY>
- Edwall G. E, Woodcock, C. S., & Thorson, S. (2004). Integrating Public Health, Mental Health, and Special Education Perspectives to Address the mental Health Needs of CYSHCN. *Healthy Generations*, 5(2), 1-12. Accessed from http://www.epi.umn.edu/mch/wp-content/uploads/2015/09/hg_october04.pdf.
- Government Australia & UNICEF. (2018). Philippines Policy Brief No. 6 - Children with disabilities: Finding the way to an inclusive service framework (July 2018). Relief Web. Accessed from <https://reliefweb.int/report/philippines/philippines-policy-brief-no-6-children-disabilities-finding-way-inclusive-service>
- Hinderaker, D. (2013). College Student Mental Health and Use of Counseling Center Services. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website. https://sophia.stkate.edu/msw_papers/190
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020, March 27). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning (Blog post). Accessed from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256. <http://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
- Mahmoud, A. (2018). Assistive Technology Competencies of Special Education in Jordan. *European Journal of Special Education Research*, 3(4), 112-125. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1344648>
- Ofori, E. (2018). Challenges and Opportunities for Inclusive Education in Ghana. The University of Iceland.
- Qi, F., & Ho, L. (2020). Including people with disability in the COVID-19 outbreak emergency preparedness and response in China. *Disability & Society*, 1-7 <http://doi.org/10.1080/09687599.2020.1752622>

- Pedrelli, P., Nyer, M., Yeung, A., Zulauf, C., & Wilens, T. (2015). College Students: Mental Health Problems and Treatment Considerations. *Academic Psychiatry*, 39(5), 503-511.
<https://doi.org/10.1007/s40596-014-0205-9>
- Presidential Decree 603. (1974). The Child and Youth Welfare Code. Manila, 10th December 1974. Retrieved from
<https://www.pcw.gov.ph/law/presidential-decree-no-603>
- Rabara, N. (2017). The Education of Exceptional Children in Public. Asia Pacific. *Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3(1).
- Raskind, M. H. (1994). Assistive technology for adults with learning disabilities: A rationale for use. In P. J. Gerber & H. B. Reiff (Eds.), *Learning disabilities in adulthood: Persisting problems and evolving issues* (pp. 152-162). Stoneham, MA: Andover Medical.
- Republic Act of the Philippines No. 344. (1963). An Act to Enhance the Mobility of Disabled Persons by Requiring Certain Buildings, Institutions, Establishments, and Public Utilities to Install Facilities and Other Devices. Manila, 25th February 1963. Retrieved from
https://www.lawphil.net/statutes/bataspam/bp1983/bp_344_1983.html
- Republic Act of the Philippines No. 3562. (1963). An Act To Promote The Education Of The Blind In The Philippines. Manila, 21st June 1963. Retrieved from
https://laws.chanrobles.com/republicacts/36_republicacts.php?id=3566
- Republic Act of the Philippines No. 7277. (2006). Implementing Rules and Regulations of the Magna Carta for Disabled Persons. Manila, 24th July 2006. Retrieved from at <http://adpi-mpc.tripod.com/id20.html>
- Talidong, K.J. (2020). Implementation of emergency remote teaching (ERT) among Philippine teachers in Xi'an, China. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 196-201. Retrieved from
<http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/articleview/450>
- Talidong, K.J., & Toquero, C.M. (2020): Philippine Teachers' Practices to Deal with Anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*.
<https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1759225>
- Thabet, A. M. (2017). Coping and Mental Health of Children with Special Needs in the Gaza Strip. *JOJ Nurse Health Care*, 4(3) 555-637.
<http://doi.org/10.19080/JOJNHC.2017.04.555637>

- Toquero, C. M. D. (2020a). Emergency remote teaching amid COVID-19: The turning point. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 185-188. Retrieved from <http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/articleview/450>
- Toquero, C. M. (2020b). Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*, 5(4). <https://doi.org/10.29333/pr/7947>
- UNCRPD. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. New York: UN
- UNESCO. (2006). *ICTs in Education for People with Special Needs*. Institute for Information Technologies in Education. Moscow, Russia. Accessed from <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214644.pdf&ved=2ahUKEwiyp5uln5XpAhV3wosBHVH5ArkQFjAAegQIBBAC&usg=AOvVaw3U26VXwyvO46UpZBHMEbas>
- World Health Organization & Calouste Gulbenkian Foundation. (2015). *Promoting rights and community living for children with psychosocial disabilities*. Geneva. Accessed from <https://www.who.int/gender-equity-rights/knowledge/children-with-psychosocial-disabilities/en/>
- World Health Organization. (2020). *Mental health and COVID-19*. World Health Organization, Regional Office for Europe. Accessed from <http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novel-coronavirus-2019-ncov-technical-guidance/coronavirus-disease-covid-19-outbreak-technical-guidance-europe/mental-health-and-covid-19>

Cathy Mae Dabi Toquero is Professor in the College of Education of the Mindanao State University-General Santos City

Contact Address: Mindanao State University. General Santos City, SOCCSKSARGEN, Philippines

Email: cathymaetoquero@gmail.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Atención Psicosocial y Pandemia de COVID-19: Reflexiones sobre la Atención a Infancia y Adolescencia que Vive en Contextos Socialmente Vulnerables

Maria Fernanada Barboza Cid¹, Amanda Dourado Souza Akahosi Fernandes¹, Giovana Garcia Morato¹, Martha Morais Minatel¹

1) Universidade Federal de Sao Carlos

Date of publication: June 15th, 2020

Edition period: June 2020 – October 2020

To cite this article: Cid, M.F.B., Fernandes, A.D.S.A., Morato, G.G., & Minatel, M.M. (2020). Atención Psicosocial y Pandemia de COVID-19: Reflexiones sobre la Atención a Infancia y Adolescencia que Vive en Contextos Socialmente Vulnerables. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 178-201. doi: 10.4471/remie.2020.5887

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/remie.2020.5887>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Psychosocial Care and the COVID-19 Pandemic: Reflections on Care for Children and Adolescents Living in Socially Vulnerable Contexts

Maria Fernanada Barboza Cid
Universidade Federal de São Carlos

Giovana Garcia Morato
Universidade Federal de São Carlos

Amanda Dourado Souza Akahosi
Fernandes,
Universidade Federal de São Carlos

Martha Morais Minatel
Universidade Federal de São Carlos

(Received: 5th June 2020; Accepted: 14th June 2020; Published: 15th June 2020)

Abstract

Taking into account the mental health of children and adolescents living in conditions of social vulnerability and the current context of the pandemic of COVID-19, this reflective essay seeks to reflect the possibilities of care for this population, based on the reference of psychosocial care and work collaborative. As reflections raised, part of the actions developed with families assisted by social assistance services and programs of the Brazilian Unified Social Assistance System and with children and adolescents linked to an institution / service that integrates high quality social protection (The children's and youth shelter). The complexity and plurality of factors involved in mental health and the psychological suffering of children and adolescents are discussed, especially those that have their access and guarantee of weakened or violated rights. Demanding intersectoral actions to support psychosocial treatment. Thus, the challenges and possibilities suggest the importance of involving different actors with care in childhood and adolescence, creating actions in a shared way that actually reach, consider and proclaim as voices and expressions of a population that has little chance to exercise their own citizenship.

Keywords: mental health, children, adolescents, social vulnerability, COVID-19

2020 Hipatia Press

ISSN: 2014-2862

DOI: 10.4471/remie.2020.5887

Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Atención Psicosocial y Pandemia de COVID-19: Reflexiones sobre la Atención a Infancia y Adolescencia que Vive en Contextos Socialmente Vulnerables

Maria Fernanada Barboza Cid
Universidade Federal de São Carlos

Giovana Garcia Morato
Universidade Federal de São Carlos

Amanda Dourado Souza Akahosi
Fernandes,
Universidade Federal de São Carlos

Martha Morais Minatel
Universidade Federal de São Carlos

(Recibido: 5 Junio 2020; Aceptado: 14 Junio 2020; Publicado: 15 Junio 2020)

Resumen

Considerando la salud mental de los niños y adolescentes que viven en condiciones de vulnerabilidad social y el contexto pandémico actual de COVID-19, este artículo reflexiona sobre las posibilidades de asistencia para esta población, basándose en el marco teórico de la atención psicosocial y en el trabajo colaborativo. Las reflexiones planteadas provienen de las acciones desarrolladas con las familias asistidas por los servicios y programas del Sistema Unificado de Asistencia Social de Brasil y con los niños y adolescentes vinculados a una casa de acogida que integra una protección social de alta complejidad. Se discute la complejidad y la pluralidad de los factores involucrados en la producción de la salud mental y del sufrimiento psíquico de niños y adolescentes, especialmente aquellos que tienen acceso y garantía de sus derechos debilitados o violados, exigiendo acciones intersectoriales que apoyen la atención psicosocial. Los desafíos y las posibilidades sugieren la importancia de involucrar a diferentes actores en el cuidado de menores para crear acciones de manera compartida, que realmente incluyan las voces de una población con pocas posibilidades de ejercer su ciudadanía.

Palabras clave: salud mental, infancia, adolescencia, contextos socialmente vulnerables, COVID-19.



La salud mental de niños y adolescentes ha sido el foco de estudios e intervenciones prácticas del Grupo de Investigación en Terapia Ocupacional y Salud Mental, en el campo de la infancia y la adolescencia, durante casi dos décadas¹. Tal trayectoria en el campo permitió el desarrollo de una comprensión de la salud mental para niños y adolescentes, la cual ha guiado las reflexiones y los planes de acción en el momento actual impuesto por la pandemia de COVID-19, a saber:

La salud mental de niños y adolescentes es dinámica y el resultado de la compleja relación entre recursos y habilidades personales, factores contextuales y determinantes sociales, que en la dimensión diaria están directamente involucrados en las posibilidades de participación, disfrute, reconocimiento y enfrentamiento de desafíos. Lo cual, entre otros, implica la posibilidad de experimentar placer, frustración, afecto, motivación y proactividad involucrados en los descubrimientos y aprendizajes genuinos de la infancia y la adolescencia (Fernandes, 2019, p. 107, traducción propia).

Sin embargo, considerando la complejidad de la dinámica por la cual se produce la salud mental, como también el sufrimiento psíquico en la población de niños y adolescentes, este artículo propone abordar este tema centrándose en la población que vive en una condición de vulnerabilidad social en el contexto de la pandemia de COVID-19. Por lo tanto, se pretende dialogar con esta realidad desde la perspectiva de la atención psicosocial.

Además, vale la pena señalar que este no es, por lo tanto, un artículo que presentará resultados ya analizados de acciones prácticas e investigativas, sino que tiene la intención de contar sobre un proceso en desarrollo, cuyo objetivo es planificar, poner en práctica y evaluar en colaboración con la red de asistencia social de un municipio del interior de São Paulo, Brasil, acciones de atención de salud mental dirigidas a niños y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad social.

La Pandemia y sus Impactos en la Salud Mental

Considerada una pandemia desde marzo de 2020 por la Organización Mundial de la Salud (OMS), COVID-19 es una enfermedad causada por el coronavirus, que produjo el mayor brote de neumonía típica desde el síndrome respiratorio grave (SARS) en 2003 (Wang et al., 2020), presentando desafíos de diferentes niveles en todos los aspectos de la vida.

Teniendo en cuenta la velocidad de transmisión de la enfermedad y la poca información existente sobre ella, la reducción de la movilidad social se adoptó como una de las estrategias más importantes, y, por lo tanto, se siguió en muchos países (Jiloha, 2020; Pires, 2020; Wang et al., 2020). En la misma dirección, actualmente, el gobierno de todos los estados brasileños ha decidido como medida de emergencia: aislamiento social, cierre de escuelas, comercio y otros servicios no esenciales (Brasil, 2020a).

Además de la medida del aislamiento social, en Brasil se han seguido otras dos estrategias: la de ampliar la capacidad de los servicios de salud, especialmente los hospitales; y crear formas de apoyo económico a ciudadanos, familias y empresas (Pires, 2020). Para Pires (2020), tales medidas no producen efectos uniformes en la población, ya que las personas las experimentan de manera diferente según sus trayectorias, territorios y formas de inserción en el conjunto de relaciones sociales; en este sentido, los grupos sociales sujetos a procesos de vulnerabilidad son más afectados por los resultados adversos y por el incumplimiento de las medidas adoptadas para enfrentar la crisis.

En consecuencia, la Organización Panamericana de la Salud [OPAS] (2015) señala que la forma en la que las personas se ven afectadas por situaciones adversas como esta pandemia es variable. Destacamos la mayor sobrecarga (especialmente experimentada por los profesionales de la salud); la ansiedad y la confusión causadas por el exceso de información; la interrupción de la rutina; la distancia de los seres queridos y el miedo, configurando un escenario potencial para el desarrollo del sufrimiento psíquico en la población general, incluidos niños y adolescentes, que puede durar un período de tiempo significativo después de la pandemia (Huremovic, 2019; Organização Pan-Americana da Saúde, 2015).

De este modo, el brote de COVID-19 conlleva el riesgo de sufrimiento psíquico durante la pandemia, dado su potencial para generar trastornos psicosociales, cuyos impactos a veces van más allá de la condición de confrontación de la población, lo que indica la importancia de desarrollar estrategias de afrontamiento, fortaleciendo, así, la atención de salud mental de la población en general (Jiloha, 2020; Huremovic, 2019; Fundação Oswaldo Cruz [Fiocruz], 2020a).

La OMS (2020), en un documento centrado en la salud mental, disponible poco después de la declaración de una pandemia, alerta a los sistemas de salud de todo el mundo sobre el riesgo potencial de esta realidad de salud para la salud mental, estimando que entre un tercio y la mitad de la población expuesta a la pandemia podrá experimentar sufrimiento psíquico, si esta no se adopta a ninguna medida de protección, prevención y atención a la salud mental.

Además, para la población general, los factores asociados con las repercusiones psicosociales se relacionan tanto con la dimensión y los efectos de la pandemia, como con el grado de vulnerabilidad a la que está expuesta en el contexto mencionado (Fundação Oswaldo Cruz, 2020b; OMS, 2020).

Por lo tanto, se enfatiza que algunos grupos son más vulnerables y propensos al abandono, la exclusión y la negligencia, siendo fundamental una mayor atención de la comunidad y las entidades públicas (Jiloha, 2020). Algunos autores indican que la atención a las personas con problemas psicológicos en este escenario debe incluir estrategias en diferentes niveles y sectores, además de la salud (Jiloha, 2020; Huremovic, 2019).

Vulnerabilidad Social en Contextos de Pandemia: Desafíos Emergentes

Específicamente, en relación con los grupos que viven en contextos de vulnerabilidad social, los artículos reflexivos, informes de investigación y documentos producidos por colectivos vinculados a las periferias y favelas brasileñas indican que esta población está más expuesta a los riesgos derivados de la pandemia, debido a problemas estructurales e históricamente planteados, como: condición relacional “cuerpo-territorio” (Barbosa, 2020), que revela problemas raciales: ser negro; de ingresos: ser pobre; o de género: ser mujer (Pires, 2020; Spadacio, & Alves, 2020); condiciones urbanas

precarias de saneamiento básico, vivienda, acceso a servicios de salud pública y otros servicios esenciales, y, también, una alta tasa de enfermedades respiratorias (Barbosa, 2020; Moura, 2020; Pires, L. N., Carvalho, L., & Xavier, 2020; IPPUR, 2020).

Pensando específicamente en los niños y adolescentes, algunas entidades (Brasil, 2020c; OMS, 2020) se han manifestado con dirección a la necesidad de proteger y cuidar a esta población, continuando el trabajo de garantizar el acceso a sus derechos básicos y proporcionar condiciones que permiten cuidar su salud física y mental.

Garantizar el acceso de los niños, niñas y adolescentes brasileños a sus derechos requiere coordinación entre los diferentes sectores que atienden a esta población (educación, salud, asistencia social, justicia, deporte, cultura). En Brasil, en el contexto de la pandemia, los sectores de la salud, asistencia social y justicia, dado que son esenciales, se mantuvieron activos, con ajustes a las ofertas de trabajo.

Entre otros sistemas, el sistema educativo, de acuerdo con las indicaciones de las autoridades sanitarias, interrumpió las actividades de enseñanza en el aula, de modo que en cada estado y municipio, se han tomado medidas para ofrecer contenido de otras maneras, mediante el uso de tecnologías de la información y otros medios de comunicación. Además, se adoptaron otras estrategias, como, por ejemplo, el avance de las vacaciones escolares, las clases en las redes sociales o en el sistema de televisión (Brasil, 2020a; 2020b). Considerando la pluralidad de realidades existentes en Brasil, tales políticas y acciones, aunque necesarias, pueden causar efectos adversos, especialmente en poblaciones con condiciones socioeconómicas más bajas (OMS, & UNICEF, 2020). En este sentido, una de las consecuencias de la suspensión de clases fue la disminución del apoyo social proveniente de la escuela (Marques, Moraes, Hasselmann, Deslandes, & Reichenheim, 2020).

Según algunos autores, no solo se ve afectada esta área, sino también la esfera comunitaria (debido al mayor acceso a los recursos, especialmente a la salud, la disminución de los servicios para la defensa de los derechos de los niños y adolescentes y la reducción de las redes de apoyo social), y el relacional (considerando el estrés y la carga de los padres, los cambios en el comportamiento de los niños y adolescentes debido a cambios y restricciones en las actividades diarias, relacionales y de circulación). A estas variables se

suma el aumento de la vida familiar y los conflictos interpersonales, que tienden a aumentar la frecuencia de los episodios de violencia contra niños y adolescentes. En este contexto, las condiciones preexistentes de sufrimiento psíquico pueden agravarse, lo que hace difícil hacer frente a la situación (Marques et al., 2020).

Vale la pena señalar que los niños y adolescentes que experimentan sufrimiento psíquico, siendo usuarios de servicios de salud mental en el contexto de la pandemia y de las estrategias para combatirlo, pueden experimentar negativamente la ruptura de su dinámica diaria de actividades (con la suspensión de actividades y terapias escolares, por ejemplo), así como la intensificación del aislamiento social. Este escenario tiende a agravar el sufrimiento psíquico de esta población, además de poner a aquellos que viven en contextos de vulnerabilidad social en mayor riesgo psicosocial.

En Brasil, el gobierno federal ha publicado ordenanzas y documentos (como folletos, pancartas) con enfoque en niños, adolescentes y sus familias; especialmente el Ministerio de la Mujer, la Familia y los Derechos Humanos y el Ministerio de la Ciudadanía.

Los documentos de información presentados por el Ministerio de la Ciudadanía abordan, en general, la higiene; el aislamiento social; la importancia del cuidado mutuo, principalmente el de los niños y ancianos; la producción de hábitos saludables; sugiriendo, a su vez, pautas para actividades que pueden incluirse en la rutina de familias con enfoque en niños/as (Pires, 2020; Pires et al., 2020).

Desde el Ministerio de Ciudadanía, existen varios documentos destinados a guiar a los usuarios de los programas de asistencia del gobierno, preexistentes o creados para enfrentar la crisis financiera derivada de la pandemia. Dichos documentos se han utilizado en función de la realidad de los servicios de asistencia social y se han implementado en diferentes regiones del país; aunque se entiende, según la indicación de estudios recientes (Pires, 2020; Pires et al., 2020), que los desarrollos son diferentes en cada grupo social.

En esta dirección, varios estudios y documentos han señalado acciones de carácter estatal (Pires et al., 2020) como una forma de hacer frente a la crisis derivada de la pandemia, pero, sobre todo, a acciones colectivas, incluida la sociedad civil; los consejos; los movimientos sociales y los residentes locales

como agentes clave para crear una amplia agenda de protección y atención entre los grupos más vulnerables (Barbosa, 2020; IPPUR, 2020; Pires, 2020).

Se agrega la creencia de algunos autores de que una sociedad más solidaria y justa puede ser uno de los resultados de esta pandemia (Pires, 2020; Théry, & Théry, 2020), así como la defensa de un sistema de salud pública y universal, y, a su vez, la participación social como ejercicio democrático legítimo, impulsando su definición e implementación (Nunes, 2020). Tales indicaciones son consistentes con las pautas derivadas del documento preparado por la Inter-Agency Standing Commitees [IASC] (2007) con respecto a la salud mental y al apoyo psicosocial en emergencias comunitarias. La cuestión de cómo producir atención de salud mental para niños y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad social, sus familias y actores profesionales de diferentes campos involucrados en este colectivo y las consideraciones presentadas hasta ahora, apuntan la necesidad de acciones locales, organizadas y planteadas a partir de las demandas de los territorios específicos y sus residentes. En este sentido, este artículo propone la presentación y reflexión de algunas acciones que se han desarrollado como posibilidades para ser compartidas con otros escenarios y regiones, con base a dos referencias teórico-prácticas: atención psicosocial y trabajo colaborativo.

La Atención Psicosocial y el Trabajo Colaborativo

La Atención Psicosocial en Brasil se presenta como un campo que consiste en conocimiento y prácticas (Costa-Rosa, 2013) que actualmente apoyan y guían acciones en el contexto de la salud mental. Dichos conocimientos y prácticas descienden de diferentes disciplinas y experiencias que subsidiaron (y aún subsidian) el proceso de transformación de la atención, el cual se guió por la renuncia a la racionalidad médica y el paradigma psiquiátrico con la consiguiente asunción de la existencia humana como un proceso complejo, una suposición que permite la comprensión sobre la experiencia del sufrimiento psíquico (Yasui, 2010).

En este sentido, el “objeto” de las acciones de cuidado se convierte en el binomio existencia-sufrimiento; la premisa teórico-conceptual es el campo transdisciplinario; las intervenciones mismas se basan en la diversidad de

estrategias y la inventiva; el agente de atención se encuentra en el colectivo; el lugar de atención se configura en una red guiada por la intersectorialidad, y la práctica social tiene como horizonte la inclusión y la solidaridad (Yasui, 2010).

Yasui (2016) llama de conceptos-herramientas, algunos elementos que pueden contribuir a alinear la dimensión abstracta conceptual con el plan de prácticas de Atención Psicosocial, y algunos de estos conceptos-herramientas son cuidado, territorio, responsabilidad, acogida, el equipo, el proyecto terapéutico individual, la red intersectorial, la vida diaria y el tiempo. Por lo tanto, se señala que la atención psicosocial en Brasil se presenta hoy como el arreglo estructurador de la Red de Atención Psicosocial (RAPS), brindando apoyo teórico y técnico a las estrategias de atención formuladas que son base al funcionamiento de dicha red, así como al diseño y orientación de sus dispositivos y prácticas (Fernandes, Matsukura, Lussi, Ferigato, & Morato, 2020).

Cabe señalar que RAPS, es la estructura operativa de la Atención Psicosocial y fue instituida por la Ordenanza 3.088 de 2011, con el objetivo de garantizar la asistencia a las personas con sufrimiento psíquico o trastornos mentales, así como a aquellas con necesidades derivadas del uso de alcohol y otras drogas, a través de creación, expansión y articulación de puntos de atención de salud en el ámbito del Sistema Único de Salud (SUS). (Ministério da Saúde, 2011). Por lo tanto, esta Ordenanza contiene servicios territoriales y puntos de atención del SUS que deben estar disponibles y accesibles para la población mencionada, con énfasis en los grupos más vulnerables, entre los que se encuentran los niños y adolescentes.

En vista de la importancia de los puntos de atención antes mencionados para la prestación de atención a niños y adolescentes, se señala que la articulación de dichos puntos presupone un acuerdo de asistencia que opera en forma de trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo se define como la propuesta y el desarrollo de acciones creativas y efectivas a través de la articulación de instituciones, sectores, instancias y lugares sociales, y que impregna la comunicación y la toma de decisiones (Bower, Gilbody, Richards, Fletcher, & Sutton, 2006). En este sentido, la atención colaborativa puede llamarse una intervención compleja y multifacética, lo que implica el proceso de trabajo con diferentes

actores, con el objetivo de una mayor efectividad de la atención en salud (Bruner, Wait, & Davey, 2011).

El trabajo colaborativo es una herramienta de atención importante para hacer frente a la complejidad involucrada en el campo de la salud, contribuyendo positivamente a algunos de los desafíos de salud más urgentes del mundo. Por ejemplo, en situaciones de crisis humanitaria (OMS, 2010), como el escenario actual de pandemia.

Ante las crisis de emergencia, se espera que los profesionales de la salud utilicen herramientas teóricas y prácticas que sean consistentes con las características, necesidades y desafíos locales, favoreciendo el acceso y la movilización de recursos para mitigar los impactos de las dificultades impuestas. Por lo tanto, la colaboración entre sectores contribuye, de hecho, a una transformación que garantiza el acceso, la inserción y la atención adecuados para niños, niñas y adolescentes (Fernandes, Sebold et al., 2020; Taño, & Matsukura, 2015; OMS, 2010).

Pandemia y Vulnerabilidad Social: una Propuesta de Atención Psicosocial para Infancia y Adolescencia

En justificación de lo que ha sido apuntado hasta ahora, las acciones de atención y cuidado que se presentarán a continuación provienen del campo de la salud mental de niños y jóvenes que, entre otras propuestas dirigidas al contexto de la pandemia de COVID-19, están siendo desarrolladas por el Laboratorio de Terapia Ocupacional y Salud Mental (La Follia), en asociación con diferentes actores y escenarios.

Teniendo en cuenta la orientación teórica de este trabajo, la atención que se ha planificado e implementado está diseñada en forma colectiva, a través de un trabajo colaborativo entre el sector de asistencia social, salud, la comunidad civil y la Universidad.

El punto de partida para la construcción de acciones con la población definida fue acercarse a la Secretaría Municipal de Ciudadanía y Asistencia Social en un municipio en el interior del estado de São Paulo/Brasil. A partir del diálogo entre nuestro equipo y el equipo con los gerentes de esta secretaría, dos posibilidades de trabajo resultaron ser más urgentes y señalaron la construcción de prácticas: una con las familias asistidas por uno

de los programas de asistencia social del SUAS y otra con los niños y adolescentes vinculados a una institución que integra la protección social de alta complejidad (La casa de acogida infanto-juvenil).

A continuación, se presentarán y discutirán prácticas todavía iniciales, sujetas a constante (re)construcción, (re)planificación y desarrollo debido al carácter dinámico de esta crisis de salud, que requiere cambios rápidos y plantea nuevas demandas concretas por parte de los colectivos e instituciones.

Los niños/as, sus Familias y “Nuevos” Cotidianos

Los desafíos que surgen del confinamiento en el hogar, del aislamiento social, de la disminución o ausencia de un ingreso, del apoyo social y relacional ofrecido por instituciones como escuelas y servicios que garantizan la protección de los derechos y necesidades básicas, implican transformaciones profundas y nuevas organizaciones de la vida cotidiana de los niños y sus familias que viven en contextos vulnerables.

Junto con la gestión municipal de SUAS, se identificó como una estrategia inicial, la elección de un programa social dirigido a familias con niños pequeños (cuyo objetivo es monitorear, a través de visitas frecuentes al hogar, el proceso de crecimiento de los niños y su acceso a los derechos básicos), considerando su potencia como un medio para acercarse y proteger a un colectivo que ha vivido intensamente las consecuencias de este período, especialmente en relación con la vulnerabilidad social. Actualmente, 40 familias que viven en un vecindario periférico reciben asistencia de este programa.

Así, la propuesta de acción colaborativa se organiza en dos frentes de trabajo. Un frente concentra acciones de apoyo, atención y orientación a los visitantes sociales en el desempeño del trabajo remoto, con respecto al cuidado de su salud mental, así como también proporciona instrumentos para llevar a cabo el trabajo con familias y niños. El otro frente prevé desarrollar acciones con las familias directamente, construidas de forma remota, a través de aplicaciones de mensajes, *lives* en redes sociales, vídeos, entre otras estrategias que fomentan la recepción de dificultades cotidianas y la creación de estrategias para enfrentarlas.

Paralelamente a estas acciones, se propone articular y crear otro grupo con profesionales de la protección social básica, organizaciones no gubernamentales del territorio asistido, líderes de la comunidad, entre otros colaboradores, como profesionales de la atención primaria de salud con el objetivo de acoger y tratar de responder a las necesidades básicas de estas familias en diferentes ámbitos, promoviendo la articulación de los servicios públicos y la sociedad civil en la búsqueda de garantizar los derechos y la atención integral de estas familias y sus hijos, fortaleciendo una red colaborativa y receptiva a las necesidades sociales y a los derechos humanos, promoviendo la participación social y la solidaridad y, en consecuencia, la salud mental.

En situaciones de mayor complejidad, como la actual, y entendiendo la salud mental de los niños desde una perspectiva ampliada, que involucra aspectos sociales, económicos y políticos, es aún más necesario articularse con la red intersectorial y con los diferentes actores involucrados ([Fernandes, Matsukura et al., 2020](#)). Aun así, en vista del trabajo colaborativo, Peduzzi y Agreli (2018) describen la atención intersectorial y la participación de diferentes grupos sociales como los componentes principales para cambiar el modelo de atención. Esto significa que el impacto será tanto en la calidad de la atención médica para los sujetos, como en la reducción del costo de los sistemas de salud.

Se espera, por lo tanto, que las acciones de atención elaboradas y basadas en principios y valores como la colectividad, los derechos de ciudadanía y la participación social llevan al embrión el ejercicio de una sociedad más justa y solidaria, incluso si se parte de un microcorte, como es presentado en este ensayo.

Además, se supone que en la medida en que se crean espacios para que los diferentes actores sociales e institucionales establezcan conexiones e intercambios, también genera la posibilidad de abrir espacios de negociación, un elemento fundamental para aumentar la contractualidad social de los sujetos y el ejercicio de la ciudadanía ([Saraceno, 2001](#)), tanto para aquellos para quienes las acciones de cuidado están diseñadas, como para aquellos que brindan tales acciones de cuidado.

La Casa de Acogida: Desafíos Colectivos y Acciones Integradas

La Casa de Acogida Infanto-Juvenil comprende un servicio brasileño que integra la protección social de alta complejidad del SUAS. Basado en el diálogo entre nuestro equipo y los gerentes del Secretaría Municipal de Ciudadanía y Asistencia Social del municipio en cuestión, incluido los coordinadores de la casa de acogida, el advenimiento de la pandemia y los comportamientos de aislamiento social e higiene, han reconfigurado la vida cotidiana institucional y la vida de los niños y adolescentes albergados, así como el equipo de profesionales que los asisten. El tiempo, antes ordenado por las actividades escolares y las terapias (de los que las frecuentaban), y las visitas semanales de los familiares, ha cambiado radicalmente. A esto se suman los cambios en la rutina institucional con la rotación entre profesionales, la aparición del miedo a la enfermedad causada por el COVID-19 y la propia salud como fuente de contagio para los niños y adolescentes que caen en los grupos de riesgo.

Ante las demandas de este colectivo, se planificaron dos frentes de trabajo que se desarrollan simultáneamente: uno con el equipo de educadores sociales y otro directamente con los niños y adolescentes, a través del apoyo del equipo de profesionales técnicos (pedagogo, terapeuta ocupacional y trabajador social).

A partir de las demandas identificadas con los coordinadores de la casa en relación con los educadores sociales, como la necesidad de apoyo informativo, escuchar y acoger a los problemas relacionados con la vulnerabilidad psíquica que enfrentan y el sufrimiento emergente vinculado al miedo, a la angustia, a la dificultad en la organización diaria, entre otros aspectos, así como los desafíos derivados de la provisión de atención y protección a niños y adolescentes en su trabajo diario. De esta manera, se propuso apoyo, escucha, intercambio de información y estrategias de autocuidado y manejo de problemas psicosociales procedentes de este escenario, como también la oferta de herramientas de trabajo para los niños y adolescentes acogidos, dados los reordenamientos institucionales que surgieron como resultado de la pandemia.

Con este fin, se plantearon acciones remotas, con la sugerencia de crear un canal de comunicación virtual (a través de plataformas de videoconferencia y mensajería) con los equipos de cuidadores.

Con relación a los niños y adolescentes, las demandas planteadas se referían a la reorganización de la vida cotidiana ante la situación de la cuarentena, sus posibilidades concretas y actuales de producción de vida dentro de la institución y la necesidad de escuchar a los niños y adolescentes en relación con sus demandas específicas, especialmente con respecto a la salud mental.

Se señala que, en vista de los cambios diarios que surgen de la pandemia y, considerando un contexto que ya es naturalmente vulnerable, las acciones y estrategias de atención deben basarse en la complejidad de las necesidades de salud actuales, además de los problemas de manera aislada y paralela, con el objetivo de enfatizar las prácticas de promoción de la salud (Fernandes, 2019). Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre los factores contextuales, los determinantes sociales que impactan directamente en la salud mental infanto- juvenil y que repercuten en la vida cotidiana de los niños y adolescentes, además de permitir que su voz sea considerada.

Las acciones se han diseñado conjuntamente con los equipos de servicio, con miembros del equipo técnico y educadores sociales como un canal para vincular y comunicar el equipo del proyecto con niños y adolescentes. Por lo tanto, se espera, con este frente de trabajo, construir una rutina institucional que permita la producción de atención colectiva para la salud mental de niños y adolescentes a través de diferentes estrategias remotas y presenciales.

La propuesta de atención, aún inicial, presentada aquí revela, sobre todo, la apuesta por un posicionamiento compartido entre todos los sujetos, lo que se traduce en un concepto de atención entendido como un acto de planificación y tejido de proyectos de vida con la población atendida (Yasui, 2010).

Se concibe que las acciones y actividades de esta naturaleza, que contribuyen a la organización y planificación de la vida cotidiana, pueden mostrarse como redes de apoyo para la construcción de la autonomía, promoviendo la convivencia, participación e inclusión de sujetos en diferentes contextos, según lo propuesto por la Atención Psicosocial (Castro, Lima, & Brunello, 2001).

Por último, se considera ayudar a los profesionales de los servicios, pero también a los niños y adolescentes a su cargo, con la (re)invención de la vida cotidiana y el vislumbrar de sus posibilidades en la adversidad, al diseñar pequeños proyectos personales y colectivos, los cuales son pilares de apoyo para una vida viable, aspecto fundamental para el mantenimiento de la salud mental.

Consideraciones Finales

En este artículo se trató de abordar las posibilidades de atención de la salud mental de los niños y adolescentes que viven en condiciones de vulnerabilidad social, en el contexto de la pandemia del COVID-19.

Con base a la referencia de la atención psicosocial y la estrategia de acción colaborativa, se presentaron algunos caminos que han sido trazados por el Laboratorio de Salud Mental vinculado al Departamento de Terapia Ocupacional de la Universidad Federal de São Carlos (La Follia) junto con la Secretaría Municipal de Ciudadanía y Asistencia Social de una ciudad brasileña, teniendo en cuenta las directrices mundiales y nacionales para la salud mental en tiempos de pandemia.

Las acciones informadas en este artículo se encuentran en pleno proceso de implementación y evaluación constante y, por lo tanto, aún no es posible presentar los resultados de manera sistemática. Sin embargo, en base a lo que se ha hecho hasta ahora, especialmente el establecimiento de un diálogo con gerentes y profesionales de los servicios de asistencia social, es posible señalar el potencial de los espacios de escucha que fomentan acciones más democráticas y de colaboración, ya que parecen permitir la valorización de diferentes voces y roles, así como el surgimiento de estrategias que de hecho tienen sentido y tienen una mayor probabilidad de efectividad para las realidades en cuestión, frente a la situación de pandemia.

De cualquier forma, señala la necesidad de más estudios que se centren en acciones colaborativas e intersectoriales que involucren asistencia a niños y adolescentes en las áreas de salud, educación, asistencia social, cultura, entre otros, para expandir la comprensión con respecto a los desafíos y el potencial de esta práctica para la construcción de políticas más efectivas, considerando las diferentes realidades socioculturales posibles y teniendo como fondo

principal la expansión del acceso a la procesos educativos, participación social y la ciudadanía.

Con respecto a las acciones y reflexiones reportadas en este manuscrito, refuerzan la complejidad y la pluralidad de factores involucrados en la producción de problemas de salud mental y de sufrimiento psíquico de niños y adolescentes, especialmente de aquellos que ven debilitado o vulnerado su acceso y garantía de sus derechos, exigiendo acciones más allá del propio público infanto-juvenil, o de un único sector asistencial específico, ratificando el poder de las redes intersectoriales en el sostenimiento de la atención psicosocial.

La costura de tales redes, considerando la pandemia y todo lo que significa en términos de impactos cotidianos y sociales, está siendo invitada a tejer sus puntos y conexiones a través de estrategias creativas y tecnológicas, para que todos aquellos que estén dispuestos a participar de esta producción sean llamados a aprender e inventar formas de comunicación y atención sin descuidar el principio de inclusión y acceso universal.

Los desafíos son claros, así como los caminos indicados por las estrategias presentadas aquí, iluminados por el marco de atención psicosocial que claramente invita a la disponibilidad real de todos los actores involucrados en el cuidado de niños y adolescentes para el proceso de creación de acciones de manera compartida que, de hecho, alcanzan, consideran y proclaman las voces y expresiones de una población que tiene pocas posibilidades de ejercer su propia ciudadanía.

También es importante destacar el papel de la Universidad Pública como uno de los actores involucrados en la planificación y ejecución de acciones de atención que, a través de sus pilares de enseñanza, investigación y extensión, la cual se ha colocado como colaboradora en la construcción democrática del conocimiento.

Teniendo en cuenta que las acciones presentadas en este manuscrito parten de un proyecto de extensión universitaria, es evidente no solo su alcance e importancia para la educación superior y la formación de futuros profesionales, sino principalmente para la comunidad y los diferentes sectores que la integran, ya que fomenta la transformación social a través de la producción de conocimiento y la mejora de la calidad de vida, en medio de tantas desigualdades sociales.

Notas

[1] El Grupo de Investigación en Terapia Ocupacional y Salud Mental en el campo de la infancia y la adolescencia es parte del Laboratorio de Terapia Ocupacional y Salud Mental de la Universidad Federal de São Carlos - La Follia.

[2] El concepto de vulnerabilidad social adoptado aquí se basa en el PNAS (Política Nacional de Asistencia Social), desde la perspectiva del riesgo. Morais, Raffaelli & Koller (2012), señalan que el concepto de vulnerabilidad social se aplica a las experiencias de situaciones de adversidad, estando asociado con factores de riesgo que afectan negativamente a las personas y su vida cotidiana. En este sentido, la vulnerabilidad social se expresa en diferentes situaciones que pueden afectar a los sujetos en sus contextos de vida, como, por ejemplo, la pobreza, la privación, la falta de acceso a los servicios públicos, el debilitamiento de los vínculos afectivo-relacionales y la pertenencia social. (Musial, & Marcolino-Galli, 2019).

[3] A fines de 2017, una Resolución (Resolución Resolución N ° 32, del 14 de diciembre de 2017) y una Ordenanza (Ordenanza No. 3,588, del 21 de diciembre de 2017) impusieron cambios importantes en el alcance de las políticas públicas de salud mental que trajeron, y ha traído consecuencias directas a la estructura y funcionamiento de la RAPS, como, por ejemplo, la exclusión de estrategias y acciones relacionadas con el punto de rehabilitación psicosocial (generación de trabajo e ingresos, empresas solidarias y cooperativas sociales) y también la inclusión de hospitales psiquiátricos como punto de atención. Para una comprensión más profunda de este proceso a la luz de una lectura reflexiva crítica, lea Lussi et al., 2019.

[4] Las acciones descritas aquí pertenecen al trabajo denominado “Salud mental de los niños en contextos de vulnerabilidad social” del proyecto de extensión universitaria titulado “Estrategias de atención de la salud mental de los niños frente a la pandemia COVID-19”, vinculado al Programa de Extensión de Salud Mental y la pandemia de COVID-19.

[5] En el municipio objeto de las acciones, los servicios y programas de SUAS han seguido las directrices y decretos municipales, estatales y federales. La indicación de estos como servicios esenciales, siguiendo obligatoriamente las indicaciones del Ministerio de Salud con respecto a la atención ante la pandemia y las directrices del gobierno estatal y municipal sobre la cuarentena y la construcción de estrategias de rotación para equipos de trabajo; suspensión de profesionales del grupo de riesgo; llevar a cabo actividades remotas en ausencia de ofertas cara a cara y una demanda creciente, han guiado la vida diaria de estos servicios a diferentes niveles de complejidad y han causado reorganizaciones del trabajo ofrecido anteriormente.).

Referencias

- Barbosa, J. L. (2020). Por uma quarentena de direitos para as favelas e as periferias. *Espaço e Economia*, 17.
<https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.10274>
- Bower, P., Gilbody, S., Richards, D., Fletcher, J., & Sutton, A. (2006). Collaborative care for depression in primary care: Making sense of a complex intervention: systematic review and meta-regression. *The British Journal of Psychiatry*, 189(6), 484-493.
<https://doi.org/10.1192/bjp.bp.106.023655>
- Brasil. (2020a). Ministério da Saúde. *Boletim Epidemiológico* | Secretaria de Vigilância em Saúde. Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública | COE-nCoV.- Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado de: <https://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/04/Boletim-epidemiologico-SVS-04fev20.pdf>
- Brasil. (2020b). Governo do Estado de São Paulo. Secretária da Educação. *Há uma semana no ar, aulas à distância fazem sucesso entre os alunos da rede estadual*. Disponible en: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/ha-uma-semana-no-ar-aulas-distancia-fazem-sucesso-entre-os-alunos-da-rede-estadual/>
- Brasil. (2020c). Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). *Recomendações do CONANDA para a proteção integral a crianças e adolescentes durante a pandemia do covid-19*. Disponible en: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Recomenda%C3%A7%C3%B5es-CONANDA_Covid-19.pdf
- Bruner, P., Wait, T., & Davey, M. P. (2011). Providers' perspectives on collaboration. *International Journal of Integrated Care*, 11, e123.
<http://doi.org/10.5334/ijic.588>
- Castro, E. D. de., Lima, E. M. F. de A., & Brunello, M. I. B. (2001). Atividades humanas e terapia ocupacional. In *Terapia ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas*. (pp. 41-59). São Paulo: Plexus.

- Costa-Rosa, A. (2013). *Atenção psicossocial além da reforma psiquiátrica: contribuições a uma clínica crítica dos processos de subjetivação na saúde coletiva*. São Paulo: Unesp.
- Fernandes, A. D. S. A. (2019). *Cuidado em saúde mental infantojuvenil na atenção básica à saúde: práticas, desafios e perspectivas* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional). Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11798?show=full>
- Fernandes, A. D. S. A. F., Sebold, R. A., Matsukura, T. S., & Cid, M. F. B. (2020). Saúde Mental infantojuvenil e atenção básica à saúde: percepções de profissionais sobre as redes estabelecidas para o cuidado. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, 12(31), 103-119. Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/69748/43291>
- Fernandes, A. D. S. A., Matsukura, T. S., Lussi, I. A. O., Ferigato, S. H., & Morato, G. G. (2020). Reflexões sobre a atenção psicossocial no campo da saúde mental infantojuvenil. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, Epub June 08, 2020. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoar1870>
- Fundação Oswaldo Cruz. (2020a). Ministério da Saúde. *Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19: Recomendações para Gestores*. Recuperado de : <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%BAde-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%C3%A7%C3%B5es-para-gestores.pdf>
- Fundação Oswaldo Cruz. (2020b). Ministério da Saúde. *Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19: Recomendações Gerais*. Recuperado de: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%c3%bade-Mental-e-Aten%c3%a7%c3%a3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%c3%a7%c3%b5es-gerais.pdf>
- Huremovic, D. (2019). *Psychiatry of pandemics: a mental health response to infection outbreak*. New York: Springer.
- Inter-Agency Standing Committee. (2007). *Diretrizes do IASC sobre saúde mental e apoio psicossocial em emergências humanitárias*. Tradução

de Márcio Gagliato. Genebra: IASC. Recuperado de:

https://interagencystandingcommittee.org/system/files/iasc_mhpss_guidelines_portuguese.pdf

IPPUR- Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional. (2020). *O combate à pandemia covid-19 nas periferias urbanas, favelas e junto aos grupos sociais vulneráveis: propostas imediatas e estratégias de ação na perspectiva do direito à cidade e da justiça social*.

Recuperado de <http://www.ippur.ufrj.br/index.php/pt-br/noticias/outros-eventos/721-instituicoes-propoeem-diretrizes-o-combate-a-pandemia-covid-19-nas-periferias-urbanas-favelas-e-junto-aos-grupos-sociais-vulneraveis-propostas-imediatas-e-estrategias-de-acao-na-perspectiva-do-direito-a-cidade-e-das-justica-social>

Jiloha, R. C. (2020). COVID-19 and Mental Health- Special Issue on SARS-CoV-2 (COVID-19). *Epidemiology International*, 5(1),7-9.

<https://doi.org/10.24321/2455.7048.202002>

Lussi, I.A de O., Ferigato, S.H., Gozzi, A.P.N.F., Fernandes, A.D.S.A., Morato, G.G., Cid, M.F., Furlan, P.G., Marcolino, T.Q. & Matsukura, T.S. (2019). Saúde mental em pauta: afirmação do cuidado em liberdade e resistência aos retrocessos. *Cadernos de Terapia Ocupacional da*, 27(1), 1-3. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoED2701>

Marques, E. S., Moraes, C. L. de., Hasselmann, M. H., Deslandes, S. F., & Reichenheim, M. E. (2020). A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), e00074420. Epub April 30, 2020.

<https://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00074420>

Ministério da Saúde. (2011). Portaria no 3.088, de 23 de dezembro de 2011. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema único de Saúde (SUS). Recuperado de:

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3088_23_12_2011_rep.html

- Morais, N. A., Raffaelli, M., & Koller, S. H. (2012). Adolescentes em situação de vulnerabilidade social e o continuum risco-proteção. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(1), 118-136. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v30n1/v30n1a10.pdf>
- Moura, R. P. (2020). *O Coronavírus e a denúncia das desigualdades contemporâneas a partir de um risco de alta-consequencia*. OSIRIS Observatório do risco. Recuperado de: https://www.ces.uc.pt/ficheiros2/sites/osiris/files/Rafael_Pecanha_Coronavi%CC%81rus%20e%20a%20denu%CC%81ncia%20das%20desigualdades_11_abril_2020.pdf
- Musial., D. C., & Marcolino-Galli, J. F. (2019). Vulnerabilidade e risco: apontamentos teóricos e aplicabilidade na Política Nacional de Assistência Social . *O Social em Questão*, 44, 291-306. Recuperado de: [http://osocialemquestao.ser.pucio.br/media/OSQ_44_SL2%20\(1\).pdf](http://osocialemquestao.ser.pucio.br/media/OSQ_44_SL2%20(1).pdf)
- Nunes, J. (2020). A pandemia de COVID-19: securitização, crise neoliberal e a vulnerabilização global. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(5), e00063120. Epub May 08, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00063120>
- Organização Mundial da Saúde. (2010). *Marco para Ação em Educação Interprofissional e Prática Colaborativa* (WHO/HRH/HPN/10.3), 2010. Recuperado de: https://www.paho.org/bra/images/stories/documentos/marco_para_acao.pdf%20
- Organização Mundial da Saúde. (2020). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak* . Recuperado de: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf>
- Organização Mundial da Saúde OMS e Fundo das Nações Unidas para Infância UNICEF (2020). *Social Stigma associated with COVID-19*. Recuperado de: <https://www.gmhpn.org/uploads/1/2/0/2/120276896/covid19-stigma-guide.pdf>
- Organização Pan-Americana da Saúde. (2015). *Primeiros cuidados psicológicos: guia para trabalhadores de campo*. OMS: Genebra.

Recuperado de:

https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=prevencao-e-cont-doencas-e-desenv-sustentavel-071&alias=1517-primeiros-cuidados-psicologicos-um-guia-para-trabalhadores-campo-7&Itemid=965

- Peduzzi, M., & Agreli, H. F. (2018). Trabalho em equipe e prática colaborativa na Atenção Primária à Saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 22(2), 1525-1534 <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0827>
- Pires. R. R. (2020). Nota técnica nº33 IPEA: *Os efeitos sobre grupos sociais e territórios vulnerabilizados das medidas de enfrentamento à crise sanitária da covid-19: propostas para o aperfeiçoamento da ação pública*. Recuperado de: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9839/1/NT_33_Diest_Os%20Efeitos%20Sobre%20Grupos%20Sociais%20e%20Territ%c3%b3rios%20Vulnerabilizados.pdf
- Pires, L. N., Carvalho, L., & Xavier, L. L. (2020). *COVID-19 e desigualdade: a distribuição dos fatores de risco do Brasil*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/340452851>
- Saraceno, B. (2001). *Libertando identidades: da reabilitação psicossocial à cidadania possível*. (2. ed.). Rio de Janeiro: Te Corá/ Instituto Franco Basaglia.
- Spadacio, C., & Alves, M. G. M. (2020). Nos entremeios: o biológico e o social no Brasil no contexto da COVID-19 e o papel da Atenção Primária à Saúde. *Revista ARTIGOS*, 2(1), 61-65. <https://doi.org/10.14295/aps.v2i1.67>
- Taño, B. L., & Matsukura, T. S. (2015). Saúde mental infantojuvenil e os desafios do campo: reflexões a partir do percurso histórico. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 23(2), 439-447. <http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAR0479>
- Teixeira, M. R., Couto, M. C. V., & Delgado, P. G. G. (2017). Primary care and collaborative care in children and adolescents psychosocial interventions: facilitators and barriers. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(6), 1933-1942. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017226.06892016>

Théry, N. A. M., & Théry, H. (2020). A geopolítica do COVID-19. *Espaço e Economia (Online)*, 17, 1-9.

<https://doi.org/10.4000/espacoeconomia11224>

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19)

Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729.

<https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>

Yasui, S. (2010). *Rupturas e encontros: desafios da reforma psiquiátrica brasileira*. Rio de Janeiro: Fiocruz.

Yasui, S. (2016). *Vestígios, desassossegos e pensamentos soltos: atenção psicossocial e a reforma psiquiátrica em tempos sombrios* (Tese de Livre Docência). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, Brasil.

Maria Fernanada Barboza Cid es Profesora asociada del Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Amanda Dourado Souza Akahosi Fernandes es Profesora adjunta del Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Giovana Garcia Morato es Profesora adjunta del Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Martha Morais Minatel es Profesora adjunta del Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Contact Address: Universidade Federal de São Carlos – Rodovia Washington Luis, KM 235 – São Carlos/São Paulo – Brasil. CP: 13565-905

Email: mariafernandacid@gmail.com