



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Universidad de la República
Facultad de Psicología

Trabajo monográfico sobre:

“Estar en la escuela en tiempos de pandemia: un recorrido sobre lo simbólico y lo institucional”

Estudiante: Santiago Donamarí

Tutora: Claudia Lema

Montevideo, Uruguay

31 de Octubre, 2025

Tabla de contenido

Resumen.....	1
Introducción.....	2
1. Pandemia: acontecimiento, emergencia y transformación social	3
1.1 Pandemia	3
2. Cuidado como categoría política	5
2.1 Cuidado e infancias.....	7
3. Consecuencias del confinamiento en la crianza y el cuidado	11
4. Intersubjetividad y vinculaciones con la tecnología en pandemia	15
5. Vínculo entre los centros educativos y los niños y niñas durante el confinamiento. Desde lo presencial hasta lo virtual.	20
6. Domestización de la escuela: entre la pérdida del espacio como lugar de socialización y aprendizaje.....	25
7 La escuela como institución: consideraciones en el marco del Análisis Institucional	29
7.1 Instituido, Instituyente e Institucionalización.....	30
7.2 Sobre el Orden Simbólico y la Subjetividad.....	31
8. La noción del cuerpo en la escuela	32
Consideraciones finales	36
Referencias bibliográficas	1

Resumen

La pandemia por COVID-19 constituyó una crisis sanitaria que se transformó en un acontecimiento biopolítico que reconfiguró las tramas de la vida escolar y familiar. En Uruguay, el cierre de centros educativos y la virtualización acelerada de los vínculos y del aprendizaje expusieron y ampliaron brechas de desigualdad preexistentes, al mismo tiempo que desafiaron las capacidades instituidas de cuidado y enseñanza. Este trabajo propone una lectura sobre el pasaje de la presencialidad a la virtualidad durante la pandemia, articulando dos ejes: las variaciones en plano de lo simbólico como los rituales, reglas compartidas, tiempos y sentidos, y lo operativo como la organización del trabajo pedagógico-docente, dispositivos y las mediaciones tecnológicas. A partir de una mirada crítica sobre las políticas educativas y de cuidado, se analiza cómo la escuela sostuvo su función estructurante de socialización al intentar organizar tiempos comunes, definir límites y responsabilidades, y preservar el lazo pedagógico en condiciones de emergencia. Se examinan, además, los alcances y límites de la virtualidad y su insuficiencia para reproducir la experiencia corporal, grupal y colectiva que singulariza a la institución escolar.

El trabajo arriba a la conclusión sobre la necesidad de fortalecer el papel de la escuela como bien relacional e institucional; la profundización de políticas de cuidado y convivencia; la reducción de brechas de acceso y acompañamientos adultos; y el restablecimiento de prácticas corporales y expresivas que sostienen el aprendizaje y la ciudadanía. En suma, se consolida la centralidad de la escuela como espacio público de socialización y como generadora de sentido que no puede ser sustituida por soluciones exclusivamente tecnológicas.

Palabras clave: Escuela; socialización; cuidado; virtualización educativa; subjetividad

Introducción

La presente monografía se enmarca en el Trabajo Final de Grado de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar). El objetivo es analizar las transformaciones que fueron experimentadas por las infancias, y también las que tuvieron lugar en las instituciones educativas, en el marco de la emergencia sanitaria provocada por la pandemia por Covid-19 en el contexto de nuestro país.

A través de una perspectiva psico-socioeducativa, se abordan los efectos subjetivos e institucionales de este fenómeno global, con foco en el cuidado, los vínculos y el rol de la escuela en la vida de niños y niñas.

En primer lugar, se realiza una breve caracterización de la pandemia, entendida no solo como crisis sanitaria, sino como un evento que impactó profundamente en la organización de la vida cotidiana, las formas de socialización y los entramados institucionales. Asimismo, se identifican los principales cambios ocurridos en la infancia a partir del confinamiento, y cómo estos pusieron en tensión las prácticas habituales de crianza y escolarización. En este contexto, se trabaja el cuidado como categoría política, retomando lecturas desde la psicología y los estudios de género, entendiendo que cuidar no es solamente una acción individual o afectiva, sino una práctica social e históricamente construida. También se profundiza en la tensión entre lo público y lo privado en la que está inmersa la noción de cuidado, resaltando cómo la pandemia puso en evidencia las desigualdades de género en la distribución de estas tareas, en consonancia al desplazamiento de las responsabilidades del Estado hacia los hogares.

Uno de los puntos centrales que se abordan en el trabajo son las consecuencias del confinamiento en la crianza, en especial en las infancias más vulnerables, analizando el modo en que el cuidado se transformó, se intensificó y, en muchos casos, se precarizó. Los vínculos e intersubjetividades se vieron trastocados por el aislamiento, dando lugar a nuevas formas de conexión que alteraron las condiciones para el desarrollo psicoafectivo.

En este marco, se estudia el vínculo entre los centros educativos y los niños y niñas durante el confinamiento, observando el pasaje abrupto de la presencialidad a la virtualidad, y cómo esta transición desafió la función social y subjetivante de la escuela. Se incluye la categoría de domesticación de la escuela, interrogando los límites difusos entre hogar y escuela durante el confinamiento, y cómo esto modificó las reglas, los ritmos y las funciones de ambos espacios.

Por otra parte, se reflexiona sobre la noción de escuela en sus diversos roles, tanto como institución transmisora de conocimientos, como espacio de encuentro, sostén y estructuración de subjetividades. Esto implica utilizar herramientas del análisis institucional para comprender cómo las instituciones respondieron, resistieron, se adaptaron y se

transformaron ante la emergencia. Estas herramientas permiten revisar los efectos de la pandemia en las prácticas pedagógicas, en los dispositivos de cuidado y en los modos de estar con otros, tanto de los adultos como de los niños.

Finalmente, también se considera el lugar del cuerpo en la escuela, desplazado en la virtualidad, junto con una parte fundamental del aprendizaje y la construcción de la alteridad.

1. Pandemia: acontecimiento, emergencia y transformación social

En este primer capítulo se analizan las características, impacto y alcance que tuvo la pandemia por Covid-19 a nivel mundial, y en particular en Uruguay, donde la emergencia sanitaria impuso un periodo de confinamiento y otro de semipresencialidad, entre otros cambios notorios en la rutina de las personas, que trastocaron de manera sustancial la realidad de niños y niñas y su relación con la escuela.

1.1 Pandemia

En el mes de diciembre de 2019 comenzaron a arribar hacia Uruguay noticias relacionadas a casos de infecciones respiratorias en Asia, más precisamente en China, en la ciudad de Wuhan. La noticia se expandió rápidamente a nivel mundial y el virus comenzó a propagarse. En enero de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020a) declaró que el brote de SARS-CoV-2 constituía una Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional. Enseguida, el organismo actualizó las cifras y reportó que, hasta febrero de 2020, se habían notificado más de 80.000 casos confirmados en todo el mundo (OMS, 2020b).

El organismo explica que el Covid-19 es una enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2, que provoca a la mayoría de las personas infectadas por el virus una enfermedad respiratoria de leve a moderada. Agrega que la propagación ocurre de persona a persona y se contagia por las gotículas respiratorias de una persona infectada cuando la misma tose, estornuda, habla o respira fuertemente. Los síntomas más habituales son fiebre y síntomas respiratorios, y en casos más graves, la infección puede causar neumonía, insuficiencia respiratoria, insuficiencia renal e incluso la muerte (OMS, 2023).

Finalmente, el 11 de marzo de 2020, la OMS declara mundialmente la pandemia (OMS, 2020c), en un pronunciamiento oficial que hizo a un lado lo que conocíamos como una crisis sanitaria en rápido crecimiento, y presentó una nueva realidad: el inicio de una era de confinamientos, incertidumbre y transformación social (Cuenca, 2024).

El 13 de marzo de 2020 se identifican los primeros cuatro casos de Covid-19 en Uruguay, y diez días después el gobierno, a partir del Decreto 93/020, establece el "estado de

emergencia Nacional Sanitaria" frente al avance del Covid-19 (Uruguay, 2020a).

Posteriormente, se suspenden las clases en todo el país, así como las actividades académicas de la Universidad de la República (Udelar) y los espectáculos públicos (Uruguay, 2020b). Esta decisión de carácter urgente, destinada a mitigar el avance del virus, significó un giro inesperado para la cotidianeidad de los niños, niñas y familias de todo el país. Se instó desde el gobierno a la responsabilidad individual de cada ciudadano y a aislarse voluntariamente en sus hogares con el slogan de "Quedarse en casa" como consigna. El distanciamiento entre las personas constituyó un elemento central en términos de cuidado, y se comenzó a naturalizar la utilización de un nuevo accesorio antes poco conocido como el tapabocas. Con estas medidas, las reuniones y aglomeraciones, así como compartir tiempo y espacios físicos, comienzan a convertirse en escenarios peligrosos. El otro comienza a ser un potencial portador del virus y se percibe como amenaza. Comienza así a entretenerse un manto de sospecha en los encuentros y en los contactos físicos ya que el otro se constituye como un agente y posible canal de contagio. Las infancias, en este escenario, son receptoras involuntarias de estos mensajes.

Durante la emergencia sanitaria se apeló a la conciencia ciudadana y a la corresponsabilidad, tanto individual como colectiva, como formas de sostener el cuidado mutuo. Esta situación implicó un desafío para las capacidades de autorregulación subjetiva y de regulación social. Tal como señalan Aranda y González (2011), la noción de responsabilidad colectiva adquiere una dimensión intersubjetiva, ya que todos los miembros de una comunidad comparten la responsabilidad por el estado de situación alcanzado.

A medida que la pandemia se prolongaba y aumentaban los casos de infectados, especialmente hacia el año 2021, también se intensificaron las pérdidas humanas y el aislamiento en los vínculos afectivos y sociales. Las relaciones familiares y entre pares se vieron afectadas por el distanciamiento físico, que en algunos casos fue parcialmente compensado por el uso creciente de tecnologías digitales. Estas herramientas comenzaron a desempeñar un rol central no sólo en el ámbito laboral y educativo, sino también como mediadoras de los vínculos interpersonales.

Como se mencionó, a través del decreto 101/020, en nuestro país el gobierno exhortó a los Entes de Enseñanza Pública, a que, en forma preventiva y provisoria, dispusieran la suspensión de las clases y el cierre de los centros educativos públicos en todos los niveles de enseñanza (Uruguay, 2020b). Fue así como, a partir del 16 de marzo de 2020, el sistema educativo uruguayo debió enfrentar el cierre de todas sus instituciones y la suspensión del dictado de clases en modalidad presencial, lo que impuso una adaptación a nuevas modalidades de aprendizaje de carácter virtual para poder continuar con el proceso de enseñanza. En ese periodo, una gran cantidad de centros educativos permanecieron abiertos para brindar alimentación a través del servicio de comedor.

En un comienzo, la suspensión de las clases fue por dos semanas, pero la misma tuvo que ser aplazada en varias oportunidades, hasta llegar a permanecer suspendidas por tres meses. Esto requirió la intervención de varias instituciones para lograr la continuidad educativa del estudiantado (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2020).

Durante los cierres escolares, los comedores continuaron funcionando para cumplir su rol social de alimentación, socialización y educación alimentaria (Presidencia de la República, s.f.). Los alumnos y sus familias tuvieron que adaptarse a realizar la mayor parte de las actividades en forma remota, y para algunas familias significó un problema la conexión a internet y la disponibilidad de computadoras y espacios físicos adecuados para la tarea educativa (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2021).

De forma escalonada, a fines de abril de 2020 comenzó la reapertura voluntaria de escuelas rurales, con asistencia limitada y protocolos sanitarios. Posteriormente, en junio reabrieron paulatinamente las instituciones educativas y la educación rural media, la educación especial, los centros para estudiantes vulnerables y el último año de bachillerato. El 15 de junio fue el turno de la educación media básica, con excepción de los centros ubicados en el área metropolitana y en Montevideo; y el 29 de ese mes reabrieron los restantes centros de educación media (INEEd, 2021). La educación, en este contexto de crisis, implicó pensar y reflexionar hacia nuevos escenarios.

Durante esta etapa, y conforme el paso del tiempo, las medidas de protección recomendadas fueron flexibilizándose, en signo de acostumbramiento, cansancio o resignación al estado de alerta permanente (Filgueira et al., 2021).

2. Cuidado como categoría política

La noción de cuidado es clave en el entendimiento de las políticas de protección social y en el de las políticas de infancia en particular. Se trata de un concepto en construcción teórica en el mundo y que aún no arroja consenso en su definición ni delimitación. Sin embargo, todas las definiciones conciben esta noción como un concepto intrínsecamente relacionado a la vida de las mujeres (Batthyány, 2009). Según la Oficina Regional para las Américas (ONU Mujeres) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2021, p. 11):

Los cuidados son actividades que regeneran diaria y generacionalmente el bienestar físico y emocional de las personas. Incluye las tareas cotidianas de gestión y

sostenimiento de la vida como: el mantenimiento de los espacios y bienes domésticos, el cuidado de los cuerpos, la educación/formación de las personas, el mantenimiento de las relaciones sociales o el apoyo psicológico a los miembros de la familia.

De acuerdo con ambos organismos, el cuidado refiere a la acción de ayudar a un niño y/o a una persona dependiente en el desarrollo y en el bienestar de su cotidianeidad. Implica hacerse cargo materialmente, económica, y psicológicamente de alguien.

Se trata de un trabajo material y emocional, constituido por relaciones de género y clase que, en cuanto a cantidad de tiempo, supera ligeramente al total del trabajo remunerado de los hombres y las mujeres, mientras que, en lo que respecta a su calidad, tiene unas características que son fundamentales para mantener las condiciones de sostenibilidad del sistema en su conjunto. Su noción contempla dos miradas: por un lado, es un derecho al que todos deben acceder, mientras que, por otro, la acción de cuidado es un acto que todos y todas en mayor medida realizan siendo este determinante para el desarrollo de la sociedad. Desde una perspectiva de derechos, las políticas de cuidados pueden garantizar el derecho a recibir y brindar cuidados en condiciones de calidad e igualdad (ONU Mujeres y CEPAL, 2021).

El cuidado puede realizarse de manera honoraria o benéfica por parientes en el seno de una familia o de manera remunerada fuera de la familia. Es una actividad cuya naturaleza varía según se realice o no dentro del marco familiar y también de acuerdo con establecimiento de una remuneración como contraparte (Genta et al., 2022). En términos generales, también se concibe la noción de cuidado como una actividad feminizada, en la mayoría de los casos no remunerada, y sin reconocimiento social.

La forma en que se organizan los cuidados en nuestra sociedad es importante porque constituye un elemento a destacar de la institución familiar, pero continúa siendo invisibilizada desde lo social. Históricamente, los sistemas de cuidados se asentaron sobre la base de una división sexual laboral que se prescribía culturalmente a roles asociados al género. Los varones generaban ingresos económicos para las familias y las mujeres se encargaban del cuidado de niñas, niños y personas que lo requieren en el hogar (ONU Mujeres y CEPAL, 2021). Ese arquetipo de familia tradicional, que se basaba en el papel del padre proveedor y la mujer como ama de casa, se ha modificado debido al ingreso de las mujeres al mercado laboral y por tanto el encuadre del cuidado se expresa de distintas maneras según los contextos socioeconómicos (Esquivel et al., 2012).

En Uruguay, se creó en 2015 el Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC), a partir de la ley 19.353 (Uruguay, 2015), con el objetivo de cuidar y promover el desarrollo integral de todas y cada una de las personas en situación de dependencia. Este sistema es un modelo de responsabilidad compartida de los cuidados entre familia, Estado, comunidad y mercado, como forma de garantizar que las responsabilidades de cuidados sean compartidas

equitativamente y apuntar a superar la injusta división sexual del trabajo que históricamente, y aún hoy, caracteriza a la sociedad uruguaya. El modelo parte de una perspectiva de género, y tiene entre sus cometidos formar a los/las cuidadores/as y establecer servicios, prestaciones y licencias para proveerlos (Uruguay, 2015).

Durante la pandemia, la crisis en el sector de salud pública trajo consigo una crisis de los cuidados. La feminización del cuidado no remunerado amortiguó la crisis en tiempos donde el cuidado no se le puede delegar a otros (ONU Mujeres y CEPAL, 2020). A esto se suma la escasa inversión en salud y servicios locales, lo que suele consolidar la desigualdad de género debido a que las mujeres se ven obligadas a asumir las responsabilidades de cuidado. Este escenario se vio intensificado durante la crisis sanitaria, lo cual fue cuantificado por Espino et al. (2021), quienes muestran que, en Uruguay, durante este periodo, aumentó la carga de cuidados para ambos sexos, pero se mantuvo la tendencia de desigualdad, en tanto las mujeres destinaron más tiempo a los cuidados a raíz de que aumentaron los tiempos de los niños en el hogar y se vieron reducidas las redes vinculares y/o institucionales.

2.1 Cuidado e infancias

La primera infancia es una etapa vital y decisiva en el ser humano, donde el cuidado, la atención a las demandas y la educación son fundamentales para el desarrollo del niño. Las niñas y los niños necesitan acompañamientos y apoyo para desarrollarse diariamente y para realizar determinadas acciones en su vida cotidiana como alimentarse, higienizarse o educarse. En el cuidado y la educación de los niños no existe el cuidado sin la educación, así como no existe educación sin atención ni cuidado (Morales, 2009). En esta primera etapa formativa de los niños y las niñas es necesaria la presencia de un otro/a que lo aproxime y le facilite en sus tareas para cubrir sus necesidades básicas. Tal como indica Fernández (1994), en situaciones ansiógenas o difíciles y estresantes, estar con otros se convierte en un sostén insustituible para la posible elaboración de los impactos emocionales.

En medio de esta situación de emergencia, y en el estado de cierre de los centros educativos, se agudizaron las dificultades en términos de cuidado para aquellas familias que más lo necesitaban. La escasa disponibilidad de centros públicos obstaculizó la relación cuidado-trabajo de las familias, creando aún más desigualdades (Genta et al., 2022).

En Uruguay, la desigualdad está marcada por la desigual provisión de cuidados familiares y sociales: los que tienen más posibilidades económicas poseen mejores oportunidades para recibir cuidado cuando hay menos personas que necesitan de ellos. En el

caso de los sectores con poblaciones de carácter más vulnerable, el cierre de los centros públicos los comprometió, en tanto los mismos colaboran y cooperan en acciones de cuidado y de alimentación que no tienen tanto que ver con la escuela, sino que pertenecen a responsabilidades familiares (Faur, 2017).

De esto se desprende que la principal función cuidadora de instituciones como los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF). Según Gil y Cambón (2014), el Plan CAIF se presenta como la política pública más relevante implementada por el Estado uruguayo para atender las necesidades de la primera infancia. Se trata de una estrategia basada en el enfoque de derechos y en la generación de oportunidades, destinada principalmente a niños y niñas de entre 0 y 3 años, así como a mujeres embarazadas y a sus familias.

Las acciones desarrolladas en los centros CAIF están orientadas a favorecer el desarrollo integral infantil mediante propuestas educativas, espacios de estimulación temprana y acompañamiento en las prácticas de crianza. Estos dispositivos buscan fortalecer los vínculos afectivos y las habilidades parentales, brindando experiencias de aprendizaje significativas durante los primeros años de vida. Además, se garantiza una alimentación adecuada y se promueven hábitos de vida saludables para los niños y sus familias, con el propósito de reducir desigualdades sociales y contribuir a la construcción de una comunidad más equitativa (Gil y Cambón, 2014).

En una situación similar se posicionan las escuelas de tiempo completo o de jornada completa. Si bien los centros no alcanzan a toda la población objetivo, por lo general se sitúan en los sectores de mayor vulnerabilidad, brindándoles el acceso a servicios de necesidades básicas siendo un sostén para las familias en clave educativa (Faur, 2017).

En consonancia, Cuevas-Parra y Stephano (2020) sostienen que:

Los niños y jóvenes se ven afectados de manera desproporcionada por el Covid-19 con el cierre de escuelas y la pérdida de acceso a su red de seguridad social. A medida que se extienden los confinamientos, cientos de estudiantes dejan de recibir las comidas que se distribuían en la escuela, y muchos padres no pueden proveer alimentos por haber perdido sus empleos y medios de vida. El desplazamiento restringido y las comunicaciones interrumpidas han impedido que los niños y jóvenes se pongan en contacto con amigos y familiares, provocando confusión, ansiedad y desesperación. El aislamiento y el confinamiento ponen a los niños en mayor riesgo de violencia doméstica y otras formas de abuso, como la trata de niños, el trabajo y el abuso infantiles en línea. (p.10)

Ante el cierre de los centros educativos, cimentados como red de apoyo para los padres, los cuidados quedaron a expensas del esfuerzo del cuidado doméstico, en su mayoría realizado por mujeres, haciendo ardua la conciliación entre tareas laborales de carácter

remunerado, las tareas domésticas y el cuidado de los/as niño/as. Esto obligó a los hogares a reconfigurar sus prácticas de cuidado infantil y los programas de acompañamiento no formal quedaron interrumpidos, eliminando un soporte clave para familias sin posibilidad de dejar a sus hijos en centros formales (Morales, 2009).

La crisis educativa durante la pandemia reveló la urgencia de articular el sistema nacional de cuidados con las instituciones escolares, y de desplegar nuevas estrategias de interdependencia en la tarea de cuidar, de modo que la función de cuidado no recaiga exclusivamente en el ámbito familiar, y sobre todo hacer sostenible la filiación escolar (Marotta Méndez et al., 2024). Los autores se refieren al mencionado SNIC, con el que se buscó fomentar “la autonomía de personas dependientes, su atención y asistencia, a través de acciones y medidas basadas en la solidaridad y la corresponsabilidad entre familias, Estado, comunidad y mercado” (Uruguay, 2007, párr. 1).

En adición, el cierre de las escuelas provocó adaptaciones en la atención infantil, particularmente en la primera infancia, donde las relaciones familiares tuvieron que suplir la ausencia de la institución educativa, generando un reto adicional a las familias, fusionando la crianza y escolarización en un mismo ámbito doméstico (Genta et al., 2022).

El cuidado, lejos de ser una acción privada o individual, se devela como una práctica en sí misma de orden política porque organiza nuestra vida social y discrimina responsabilidades, tiempos y cuerpos. Según los planteos de Batthyány (2020), el COVID-19, como toda pandemia, ha desajustado los modelos de vida a los que estábamos acostumbrados/as. Esta crisis sanitaria puso en evidencia que todos y todas somos interdependientes y que no se han dado respuestas estatales adecuadas a los efectos de enfrentar la crisis.

En la pandemia, el imperativo del cuidado se intensificó; “quedarse en casa” se volvió una consigna sanitaria, moral y afectiva. Sin embargo, ¿quiénes cuidaron y cómo? Desde la psicología crítica y los feminismos, se denuncia cómo el cuidado recayó mayoritariamente sobre las mujeres, relegadas al ámbito doméstico, mientras las redes comunitarias y estatales se veían sobrecargadas o ausentes.

El cuidado como categoría se devela entonces como un entrecruce entre lo subjetivo, lo institucional y lo político. En este contexto, la pandemia desdibujó la frontera entre lo privado y lo público. Las casas se volvieron escuelas, oficinas, consultorios, recreos y refugio, y en el caso de niñas y niños, sus cuerpos y tiempos quedaron intensamente regulados dentro del hogar, generando nuevas tensiones en la crianza.

Vasen (2022) sostiene en este sentido, que las familias se organizan en función de los espacios educativos y es en ese mismo distanciamiento con la esfera familiar donde se habilitan espacios para producir vínculos y relaciones de otro tipo antes desconocidos. Contar

con un sitio referencial para los niños, les permite organizarse y regularse sobre distintos asuntos cotidianos de orden social. La imposibilidad de acceder a estos espacios produjo dificultades en el desarrollo de su socialización, en sus habilidades emocionales y de relaciones interpersonales, que son fundamentales para posicionarse en el mundo (Vasen, 2022).

3. Consecuencias del confinamiento en la crianza y el cuidado

Criar niños y niñas es una labor compleja que exige responsabilidad, compromiso y una fuerte implicación emocional por parte de quienes asumen ese rol. Los adultos que participan activamente en la vida cotidiana de los niños, brindándoles contención, protección y sostén, son considerados figuras clave en su desarrollo. De acuerdo con Silva y Balzaretto (2017), contar con un entorno afectivamente seguro, estimulante y con diversas oportunidades de aprendizaje impacta significativamente en el proceso formativo y de socialización de las infancias.

La crianza constituye la primera historia de amor sobre la que se cimienta en gran parte la identidad del niño y se construye como sujeto social. En este sentido, potenciar sus estímulos requiere de adultos atentos a sus demandas y respetuosos de los tiempos y ritmos del/la niño/a, enfocado en sus intereses y exploraciones lúdicas, y con disponibilidad para acompañar, cooperar y dar sentido a sus expresiones, movimientos y acciones propias del mundo infantil (Guerra, 2009).

La vida de los hombres y de las mujeres a lo largo de la historia se ha transformado en relación con el vínculo que éstos entablaron con su entorno, con sus pares, con los desarrollos tecnológicos y con las experiencias previas que les permitían resolver nuevas situaciones que se presentaban en la cotidianidad (Duek, 2024). La pandemia nos convocó a transitar procesos de adaptación y aprendizaje ciertamente abruptos.

Durante la emergencia sanitaria, se intensificaron las prácticas de crianza en contextos de encierro, incertidumbre y estrés. Las rutinas fueron alteradas y los dispositivos de apoyo externo se vieron suspendidos o trasladados a la virtualidad. Las condiciones materiales como la conectividad, el espacio y la alimentación marcaron fuertes desigualdades, y el cuidado infantil se transformó en un terreno conflictivo entre protección y control. Las subjetividades infantiles se vieron tensionadas entre la presencia constante de los adultos y la ausencia de sus pares, generando efectos emocionales diversos (Duek, 2024)

En este escenario, resultó esencial que los niños y niñas contaran con la presencia de una figura adulta disponible, atenta y comprometida con su cuidado. La responsabilidad de los adultos en torno a las medidas preventivas adquirió un rol central: el uso correcto del tapabocas, el lavado frecuente de manos, la utilización de alcohol en gel, el mantenimiento de la distancia física y la limitación del contacto con personas ajenas al núcleo familiar fueron acciones fundamentales. Se promovió la creación de “burbujas” domésticas para reducir riesgos, especialmente en hogares con niños pequeños. (Marotta Méndez et al., 2024)

Cuando la rutina se modifica, y se alteran los trabajos que nos identifican, con el riesgo de enfermarnos, quedamos como en “suspense” (Calmels y Farrés, 2021). Los cuerpos se ven forzados a permanecer a distancia, nuestras bocas se esconden detrás de mascarillas y

las pantallas predominan en nuestros espacios (Calmels y Farrés, 2021).

Carbonell (2013) señala que el tiempo en el que los niños van configurando su mundo interno, aprendiendo e incorporando reglas, costumbres y normas en el marco de la crianza, debe darse con figuras que los acompañen físicamente, que los escuchen y que los miren. Desde esta perspectiva, la pandemia afectó a lo corporal como medio para comunicarnos con otros y otras, ya que imposibilitó el contacto y los gestos mínimos de cariño. En contextos de crianza, la función corporizante de los adultos y los padres es determinante para la construcción corporal de los/as niños/as porque los moldea, les da cobijo, les da un lugar de aceptación y es desde el contacto físico y las relaciones con otros/as que la identidad del mundo infantil comienza a desarrollarse y estimularse (Calmels, 2019).

La situación exigió la presencia activa y disponible de referentes adultos, lo que implicó poner a prueba tanto su creatividad como su sensibilidad afectiva. Muchos padres, madres o tutores no estaban habituados a convivir con los niños y niñas durante largos períodos debido a las dinámicas laborales y escolares previas, por lo que este nuevo escenario representó un desafío en la reorganización de los tiempos compartidos (Carbonell, 2013).

Por un lado, el contexto sanitario abrió la posibilidad de escuchar más atentamente a los/las niños/as e involucrarse en sus espacios y sus juegos, promoviendo mayor participación en su construcción psíquica. Por otra parte, el contexto favoreció a una toma de conciencia por parte de los adultos responsables acerca de la importancia de su presencia activa en el día a día de los niños/as. (UNICEF, 2020).

El cuerpo, atado a la afectación del virus, dificultó las actividades cotidianas a las que está acostumbrado todo individuo, toda familia, toda sociedad. El cuerpo estaba atado a participar remotamente en diversas tareas mediante plataformas virtuales, pruebas a distancia, comunicaciones telefónicas o videollamadas (Vidal, 2021). Los hábitos de todos los días y los rituales de la vida cotidiana a los niños y las niñas les brindaban una sensación de seguridad. Necesitaban, esencialmente, un orden y cierto panorama de previsibilidad: saber que pasará y cuándo. Desde este lugar, la pandemia afectó el normal transcurrir diario, generando incertidumbre y desorganización (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2021a).

Con relación a ello, Guerra (2014) plantea que el acompañamiento en el encuentro con el otro es fundamental en la construcción de la vida psíquica del sujeto. Los procesos de simbolización en edades tempranas son fundamentales para devenir en sujeto.

Prácticas como la lectura de cuentos, el canto compartido y el juego conforman parte de la vida cotidiana de las infancias, promoviendo espacios de encuentro afectivo y elaboración simbólica. En contextos de emergencia sanitaria, estos recursos también pueden funcionar como canales para elaborar emociones complejas o ambivalentes a través del juego y la imaginación. También ha implicado para las familias un desafío reconfigurar los tiempos

y el espacio para jugar, así como aprender a través de los diferentes juegos: motores, sensoriales, al aire libre, dramáticos (Viloria et al., 2021). El ejercicio del juego se limitó al ámbito de la vida privada y dependiendo de la condiciones o posibilidades que cada familia le pudiera ofrecer.

Janin (2011) vincula, dentro de la teoría psicoanalítica, que la estructuración psíquica se constituye a través de las múltiples experiencias y vivencias, dentro de las cuales otros/as (adultos referentes) deciden tomar determinadas decisiones y acciones. Por lo cual, el niño se configura bajo una relación de dependencia, no solo de sus cuidadores y padres responsables de su cuidado, sino de las decisiones que tomen los mismos.

Desde allí, según la autora, se estructura su psiquismo, una estructuración signada por otros. Los lazos creados en la familia son fundamentales para el desarrollo socioemocional del niño/a, en tanto es el escenario donde se construyen las primeras experiencias de convivencia, actitudes, pensamientos, emociones y comportamientos, en un marco de relación con adultos y/o pares.

Para los cuidadores/as y las familias, que son garantes del sostén de niñas y niños, el encierro generó estrés, peligro e incertidumbre y dificultó brindarles la atención y la generación de un entorno seguro que necesitan (Recagno, 2021). Fue una fuente de estrés y ansiedad para muchos, ya que estaban preocupados en forma simultánea por no enfermarse, por el cuidado de sus hijos y por el desempeño de sus tareas laborales, sumado a la posible pérdida del empleo y otros desafíos económico-familiares que complejizaron las dinámicas en los hogares y el bienestar emocional de los niños y las niñas.

Esta situación, en un momento donde las infancias sintieron la necesidad de proximidad ante el estado de alerta, incidió en la calidad y en la cantidad de interacción, atención y estimulación brindada hacia ellos/as, lo cual pudo afectar a su posterior desarrollo (Pérez, 2021).

En sintonía con esta perspectiva, Janin (2022) señala que los niños y niñas manifestaron su sufrimiento psíquico de formas específicas durante el contexto de emergencia sanitaria. Según la autora, algunas de las expresiones posibles incluyen una mayor demanda de atención, episodios de llanto frecuente, hiperactividad, irritabilidad ante situaciones mínimas, resistencia a cumplir indicaciones, conductas agresivas, alteraciones en la ingesta de alimentos, retraimiento, actitudes complacientes hacia los adultos que pueden alternar con explosiones emocionales, e incluso la reaparición de comportamientos que ya se habían superado previamente en su desarrollo.

Según Morales-Marente et al. (2023), se han demostrado aumento de diagnósticos de ansiedad, depresión, dificultades en la regulación de las emociones y del estrés causados por miedos al contagio, a infectar a otros, y por el aislamiento. Además, se presentaron múltiples casos de sedentarismo dado el cierre de espacios públicos y actividades dedicadas al

esparcimiento, disminución de la actividad física, y menor calidad de sueño.

Janin (2022) enfatiza la importancia de comprender que estas manifestaciones no deben ser interpretadas como simples problemas de conducta, sino como modos particulares que tienen los niños de exteriorizar el estrés y la angustia que también los afecta. Desde allí también se comprende la importancia del vínculo afectivo entre pares de diversas características para poder canalizar y elaborar sus emociones, aprender a ser afectivos y poder ser reconocidos desde el acompañamiento.

Otro concepto relacionado al cambio de las rutinas tiene que ver con los horarios y su adaptación a ellos. Como indica (Duek, 2024):

El reloj, marca las horas y, con ellas, los tiempos de producción, de ocio, de descanso, de vinculación con otras personas y espacios. Para cada una de estas acciones o actividades hay un tiempo. Y lo primero que marca el comienzo de la pandemia y el confinamiento para las infancias es la confusión de los tiempos y rutinas de la vida cotidiana. El tiempo de estudio y socialización escolar se funde con los tiempos domésticos y no tienen regularidad ni periodicidad anticipable. Las clases no presenciales asumieron la jornada como una pizarra en blanco que se moldeaba en relación con las posibilidades de los y las docentes, pero, también con las de las familias (p.9).

El tiempo para las infancias que permanecían siempre en el mismo lugar era indiferenciado: jugar, leer, estudiar, convivir con sus familias y, eventualmente, colaborar en alguna tarea de cuidado ocurrían todo el tiempo de manera no estructurada en el mismo lugar.

A medida que se fueron organizando los trabajos remotos o presenciales de los adultos y las instituciones escolares, para muchas familias fue posible construir una rutina digna de definirse como tal. Lo cierto es que el comienzo de la pandemia astilló los tiempos y los espacios tal como los conocimos de manera inesperada y sin un marco contextual que nos permita comprenderlos y configurarlos (Duek, 2024).

Las subjetividades infantiles se vieron interpeladas por la convivencia prolongada con los adultos y la ausencia de sus pares, lo que generó efectos ambivalentes. Por un lado, se observaron manifestaciones de ansiedad, retraimiento y malestar emocional; por otro, surgieron también estrategias de adaptación creativa, juego simbólico y reconfiguración de vínculos en condiciones adversas (Duek y Moguillansky, 2021). Las rutinas generan un marco de predecibilidad en los niños y las niñas y logran dotar a la incertidumbre del día un alto grado de normalidad y estabilidad muy importantes para su desarrollo cognitivo, emocional y comportamental (Duek, 2024).

El acompañamiento emocional requiere de una actitud cercana y empática: ponerse a su altura, contenerlos con abrazos, palabras y gestos que transmitan comprensión y seguridad. Es importante validar sus emociones, haciéndoles saber que es normal sentirse tristes, confundidos, asustados o enojados en contextos de transformación. Los adultos

también atravesamos emociones similares, aunque contamos con mayores herramientas para expresarlas (Calmels y Farrés, 2021).

Cuando no es posible el contacto físico, por ejemplo, ante situaciones de enfermedad, la comunicación verbal y no verbal como el tono de voz, la mirada, los gestos adquieren un valor fundamental para brindar contención (UNICEF, 2021b).

Según Ingrassia (2020), las personas vivimos con incertidumbre sin una respuesta posible a lo que sucedería y se presenta el miedo a la muerte en términos generales en esta crisis. En este contexto, Morici (2002) refiere sobre las crisis que el ser humano construye su aparato psíquico a partir de las mismas, entendiendo que las crisis se generan a partir de acontecimientos externos al sujeto y caracterizados por una sucesión de pérdidas. En ese sentido, elaborar la pérdida aparece figura como vía saludable para transitar la pandemia.

El contexto sanitario también arrojó a la población a desinformaciones vinculadas al virus que solo hicieron que el nerviosismo general se alimentase. Posteriormente, las instituciones y organizaciones de la salud fueron estableciendo informaciones certeras entorno al virus sujeto a alteraciones derivadas a la cantidad de contagios y al riesgo. Ahora bien, ¿cómo se le comunica a los niños y a las niñas, en el escenario de cierre de escuelas y de nuevas formas de relacionamiento sobre lo que realmente sucede? ¿Cómo se elabora su angustia? Para Bleichmar (2006), lo traumático no es el hecho, sino la imposibilidad de simbolizarlo. Para la autora, lo que define el trauma psíquico no es simplemente la vivencia objetiva (ej. el encierro, la pérdida, la enfermedad), sino cómo ese hecho se inscribe o no en el aparato psíquico. En ese sentido, para las infancias supuso una gran dificultad comprender las emociones en algunos casos contradictorias que estaban sintiendo. El escaso relacionamiento presencial entre compañero/as y con el núcleo externo de la familia constituyó una barrera para poder simbolizar.

Cuando los niños no pueden simbolizar lo que ocurre por ausencia de palabras, silencio adulto o exceso de información confusa, el trauma puede consolidarse como un agujero no representado. En esta nueva dinámica de rutina familiar fue importante poner palabras a lo vivido, no negar la angustia y acompañar desde la escucha, sin proteger mediante el silencio. Los niños tienen recursos psíquicos para elaborar, pero requieren un entorno que legitime sus preguntas y emociones (Bleichmar, 2006).

4. Intersubjetividad y vinculaciones con la tecnología en pandemia

Durante la pandemia, la construcción de la subjetividad a partir de los vínculos interpersonales se transformó de manera significativa. La relación con los otros, sus cuerpos, voces y gestos, se vio interrumpida o reemplazada por la mediación tecnológica (Duek, 2023).

La ausencia de contacto físico, el distanciamiento emocional y la disolución de las dinámicas grupales/familiares tradicionales dieron lugar a nuevas formas de interacción, muchas veces atravesadas por el cansancio y reducido al contacto mínimo de los cuerpos (Calmels y Farrés, 2021).

En el caso de las infancias, la socialización quedó reducida o condicionada, dependiendo principalmente del vínculo y la mediación de personas adultas con la tecnología. No obstante, en ese contexto también surgieron formas creativas de establecer lazos: maneras particulares de jugar, comunicarse e inventar lenguajes compartidos a través de las pantallas (UNICEF, 2021a).

Esto implicó transformaciones tanto simbólicas como prácticas. La idea misma de “ir a la escuela” se redefinió. La escuela, como espacio cargado de sentido, con sus ritos cotidianos (el uso del uniforme, el armado de la mochila, el reencuentro en el patio, el contacto directo con compañeros y maestras) fue sustituida por la experiencia fragmentaria de la virtualidad. El uso de pantallas y celulares pasó a ocupar un lugar central en la vida escolar, alterando el modo en que se habita y se representa ese espacio.

Uno de los conceptos clave para comprender cómo se construyen los vínculos es el de intersubjetividad. La subjetividad puede entenderse como el proceso mediante el cual una persona forma su perspectiva sobre el mundo, interpretando las experiencias de manera singular a través de sus recursos simbólicos y corporales. En este sentido, un niño o niña que cuenta con herramientas emocionales diversas podrá expresarse a través del cuerpo, el lenguaje o el juego, desplegando diferentes formas de comunicación (Guerra, 2009).

Dentro de los diversos elementos que componen la intersubjetividad, Guerra (2009) destaca especialmente dos: la empatía y el ritmo. La empatía se entiende como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, identificarse con sus emociones y compartirlas. Esta habilidad implica una integración espontánea de señales verbales y no verbales que permiten captar el mundo emocional de quienes nos rodean. Incluso en los primeros días de vida ya pueden observarse manifestaciones de empatía, por ejemplo, cuando un bebé llora al oír el llanto de otro, lo que evidencia una forma temprana de resonancia emocional (Guerra, 2009). Así, la empatía constituye la base sobre la cual se apoya el proceso intersubjetivo, al permitir la sintonía emocional entre los sujetos desde los primeros momentos de vida.

En adición, se vieron afectados los procesos de constitución subjetiva durante la primera infancia. Aspectos claves como la formación de la identidad, la percepción del propio yo y la manera en que los niños y niñas comienzan a comprender su entorno se vieron alterados por las condiciones excepcionales del confinamiento (Vasen, 2022).

La interacción con otros es esencial para que los niños y niñas adquieran competencias sociales y emocionales: a través del contacto con pares y adultos significativos, aprenden a comunicarse, a jugar, a compartir, a regular sus emociones y a construir vínculos (Vasen,

2022). La interrupción o limitación de estos intercambios durante la emergencia sanitaria afectó el despliegue de estas habilidades, dificultando el aprendizaje de roles, normas y formas de participación en el mundo social (Vasen, 2022).

En el desarrollo del sujeto se construye desde los vínculos con otros y se constituyen como ejes fundamentales el entorno social y la cultura en los procesos de vinculación. Forma parte de un proceso compartido, en el que es necesaria la ayuda de otros como pares, profesores, familia para poder lograr un mayor nivel de comprensión y aprehensión del objeto a conocer (Vygotsky, 1979).

La Zona de Desarrollo Próximo es un concepto clave en el espacio entre lo que el niño puede hacer solo y lo que puede hacer con ayuda de otro más competente. Ese "otro" adulto o par crea una situación de intersubjetividad donde ambos comparten una actividad y co-construyen sentido (Vygotsky, 1979).

En este proceso, la comunicación, especialmente el lenguaje, no es solo una herramienta para transmitir información, sino un medio para compartir intenciones, emociones, significados. Así, el lenguaje permite al niño participar de prácticas sociales y construir su subjetividad (Vygotsky, 1979).

Durante el período de confinamiento impuesto por la pandemia, las pantallas y la conexión a internet adquirieron un papel central en la vida cotidiana de las infancias. Al mismo tiempo que se convirtieron en recursos imprescindibles, su uso excesivo generó inquietudes tanto en las familias como en los especialistas.

Estos dispositivos fueron fundamentales para garantizar la continuidad educativa, mantener los vínculos afectivos con familiares y amigos, y se consolidaron como principal medio de entretenimiento y comunicación. Esta última función no resulta menor, dado que una de las transformaciones más significativas, tanto en la infancia como en la adultez, fue la mediación tecnológica en todas aquellas actividades que implicaban relación con otros. El aprendizaje de los lenguajes digitales representó un nuevo desafío, ya que no formaban parte de los contenidos previamente sistematizados en los ámbitos educativos (Duek, 2020).

Si bien la relación entre tecnologías digitales y comunicación no fue una novedad introducida por la pandemia, lo inédito fue la concentración de múltiples espacios como el ocio, estudio, socialización en un mismo medio como las pantallas. Éstas operaron como un distribuidor de posibilidades (Paschke et al., 2021), integrando en un solo dispositivo plataformas de juego, canales de conversación, recursos pedagógicos y aulas virtuales, entre otras prácticas (como se citó en Duek y Moguillansky, 2021b).

Esta convergencia de actividades en un único entorno invita a revisar la relación entre espacio y comunicación en el contexto pandémico. Las investigaciones de Hall (1966) y Knapp (1980) sobre la comunicación y el uso del espacio resultan especialmente pertinentes. Hall plantea que el espacio personal y social puede ser analizado como una herramienta

comunicativa, mientras que Knapp (1980) desarrolló el concepto de “territorialidad” para referirse a la configuración simbólica de los espacios. La pandemia, en ese sentido, provocó una reconfiguración sustancial: al verse limitados los espacios analógicos, la comunicación se desplazó forzosamente hacia lo digital. Comprender esta transformación exige, como plantean Moguillansky y Duek (2021), analizar cómo se usaron y apropiaron los espacios en pandemia, especialmente por parte de las infancias.

Frente a la imposibilidad de desplazarse, quienes accedieron a la conectividad pudieron establecer vínculos con otros espacios mediante los dispositivos electrónicos. Y esta posibilidad implicó dos grandes problemas asociados: en primer lugar, el problema del acceso y de los saberes y pragmáticas de uso y, en segundo lugar, el problema asociado con la relación con los cuerpos, la mirada de otras personas y el sedentarismo (Duek, 2024).

En este sentido, abordar los espacios digitales implica, como plantea Cabello (2018), enfrentar un desafío conceptual. La autora sostiene que los vínculos en la contemporaneidad se construyen en, sobre y a través de los dispositivos, sin que necesariamente exista una complementariedad presencial. El contacto con el mundo de los otros, ya sea en el plano escolar, lúdico o comunicacional, se desarrolló mediante espacios digitales que incluían desde las tareas escolares hasta juegos y videos en plataformas como YouTube. Así, el entorno digital adquirió un carácter fundamental durante la pandemia, no como un espacio irreal o “virtual”, sino como un entorno preexistente que se consolidó como ámbito para la realización de múltiples actividades y para la construcción de vínculos, en un momento donde el espacio físico tradicional no se configuraba como una posibilidad viable.

Duek y Moguillansky (2021) advierten que, durante la etapa de no presencialidad escolar, se desarrolló una relación problemática con la imagen corporal que se hizo más visible con el retorno a la presencialidad en la segunda mitad de 2021. Este fenómeno se vinculó, en parte, con el aumento del sedentarismo y con cambios en los hábitos alimenticios. Sin embargo, incluso en aquellos casos en los que no hubo transformaciones físicas notorias, se identificaron manifestaciones relacionadas con la exposición visual constante que implicaban las videollamadas tanto escolares como sociales frente a las cuales muchos niños y niñas optaban por mantener la cámara apagada, evitando “verse y dejarse ver”. El uso del barbijo fue percibido como un recurso positivo que permitía esconderse y protegerse del juicio visual ajeno.

En este contexto, el entorno virtual fue valorado también por su capacidad de permitir el anonimato o incluso la edición de la propia imagen. A la par de este proceso, se consolidaron discursos sociales y mediáticos que reforzaban ideales corporales hegemónicos, promoviendo la delgadez como norma deseable. Esta exposición constante a estándares corporales a través de redes sociales y medios masivos se produjo en un escenario donde niños, niñas y adolescentes pasaban más tiempo en sus hogares y conectados a internet que nunca antes.

Distintos estudios (Yatche et al., 2021; UNICEF, 2021b) advierten que durante la pandemia se profundizó la distorsión en la percepción de la imagen corporal infantil y adolescente, asociada al sedentarismo, a la modificación de los patrones alimenticios y a la omnipresencia de modelos corporales normativos en los entornos digitales.

A esta situación se sumó el incremento del tiempo que los niños y niñas pasaban frente a las pantallas (Janin, 2022). Esta tendencia estuvo asociada a múltiples factores: el aburrimiento, la necesidad de que los adultos pudieran realizar sus tareas laborales o domésticas, la falta de recursos para proponer actividades compartidas, la urgencia de mantener silencio durante reuniones laborales virtuales, o simplemente la intención de evitar conflictos entre hermanos mediante la habilitación de estos tiempos de pantalla (Balaguer (2012).

De acuerdo con una investigación realizada por Waisman et al. (2018), en 2018 más del 80% de los niños y las niñas menores de dos años de la muestra estaban en contacto con televisores supervisados por adultos y cerca del 40% de la misma población hacía uso de dispositivos electrónicos móviles con ayuda de un adulto. Entre los dos y los cuatro años, casi el 30% de los niños y niñas de la muestra usaban la televisión sin ayuda y cerca del 40% utilizaban dispositivos móviles sin necesidad de supervisión. Por ende, los artefactos electrónicos y su uso creciente comenzaban a sustituir otras instancias fundamentales para la niñez como pasar tiempo de calidad en familia, el relacionamiento entre pares, actividades al aire libre y de estimulación sensorial y motriz.

En relación con esta temática, Moguillansky y Duek (2021) destacan que muchos adultos han manifestado tener dificultades, e incluso imposibilidades, para establecer límites y restringir los permisos concedidos durante la pandemia en cuanto al uso de dispositivos.

En este marco, puede sostenerse que las habilitaciones extraordinarias para el uso de dispositivos durante el aislamiento sanitario parecen haberse naturalizado. Una vez que se ha autorizado el acceso a una plataforma o dispositivo, limitar su uso a posteriori, y configurar un límite, es desafiante para los padres (Moguillansky y Duek 2021).

Según la autora (Etchebehere, 2021), diversas familias han señalado una disminución en el interés de niños y niñas por actividades lúdicas, lo que ha motivado reflexiones en torno a la necesidad de ofrecerles una variedad de propuestas que permitan reconocer que los dispositivos tecnológicos no constituyen la única fuente posible de entretenimiento. En este sentido, el predominio de estímulos altos, característicos de determinados videojuegos y contenidos multimedia, puede restringir el despliegue de la imaginación y la creatividad, que son capacidades centrales en el desarrollo infantil.

Frente a este escenario, se vuelve fundamental la implementación de pautas que regulen el uso de la tecnología en el hogar (Nagata et al., 2021). Establecer tiempos específicos para su utilización, acompañar activamente los consumos digitales y promover

instancias de juego compartido dentro del ámbito familiar son estrategias que contribuyen al desarrollo integral de las infancias. Estas experiencias, sustentadas en la interacción con otros, resultan esenciales para fortalecer procesos afectivos, cognitivos y sociales en esta etapa vital (Moguillansky y Duek, 2021).

5. Vínculo entre los centros educativos y los niños y niñas durante el confinamiento. Desde lo presencial hasta lo virtual.

Ante esta nueva situación, tal como menciona García (2022), desde la llegada de la pandemia por Covid-19, en marzo de 2020, el ámbito educativo se vio transformado radicalmente. Las familias, los niños, jóvenes y adultos e instituciones educativas, todos vieron alterados sus modos de vivir y por lo tanto de aprender. La pandemia irrumpió de manera inesperada, lo que llevó a implementar cambios en la educación exponiendo a sus actores a nuevos escenarios.

Según Camejo et al. (2021), no cabe duda de que, con la aparición del Covid-19, la potenciación de la tecnología se aceleró inmensurablemente, trasladando la totalidad de los actores sociales al ciberespacio, y obligando así a los sujetos rezagados de la virtualización a trabajar en el fortalecimiento de sus competencias en el corto tiempo o quedar fuera del sistema imperante, más aún, si entendemos la educación como la puerta de entrada hacia el ejercicio pleno de otros derechos humanos. Así lo expresa la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2025, párr. 3):

La educación es en sí misma un derecho emancipador y uno de los instrumentos más potentes que permite que los niños y los adultos marginados económica y socialmente puedan salir de la pobreza y participar plenamente en la sociedad. En consecuencia, para dar rienda suelta a todo el poder de transformación de la educación todas las personas deben tener acceso a la educación.

La principal estrategia para sostener el vínculo entre la escuela primaria y los niños y niñas durante la pandemia fue la virtualización de las clases, a través de la educación en línea y la socialización mediada por pantallas. Sin embargo, esta modalidad dejó fuera a un sector importante de la población que no contaba con dispositivos adecuados o conexión a internet.

En Uruguay, desde 2007, el Plan Ceibal procura garantizar mayor equidad en el acceso tecnológico mediante la entrega de computadoras portátiles a cada estudiante y docente (Ceibal, 2007). Este programa, de forma anticipada, posibilitó que trece años más tarde la continuidad pedagógica en modalidad virtual fuese una alternativa viable. Aun así, cabe señalar que los dispositivos se entregan recién a partir de primer año de escuela (6 años), por

lo que muchos hogares con niños y niñas menores de esa edad quedaron sin este recurso.

Más allá de la disponibilidad tecnológica, la construcción de vínculos resulta limitada a través de una pantalla. Las investigaciones advierten que el uso de dispositivos electrónicos no es recomendable en la primera infancia, y en etapas posteriores solo debería realizarse bajo supervisión y en tiempos acotados, dado que la exposición prolongada puede afectar negativamente el desarrollo físico, cognitivo y socioemocional. Además, permanecer largos períodos frente a televisores, *tablets* o teléfonos, en una postura sedentaria y con escaso movimiento, no solo genera apatía, sino que también se ha asociado a un incremento de conductas impulsivas y compulsivas derivadas del uso excesivo de pantallas (Vasen, 2022, p. 101).

En este sentido, García (2022) sostiene que la educación en dicho contexto se caracteriza por una complejidad que va más allá de lo estrictamente pedagógico. La implementación de la virtualidad puso en evidencia el papel central que han adquirido las tecnologías de la comunicación en la última década. Asimismo, el autor subraya que estas transformaciones convirtieron en un desafío prioritario para las instituciones educativas y los docentes la tarea de mantener el vínculo con los estudiantes.

Según INEEd (2022), la interrupción de las clases presenciales devino en una gran exigencia hacia el ámbito de la educación a distancia. Esta se llevó a cabo sobre recursos ya disponibles, pero que presentaban una distribución inequitativa en el país. De acuerdo con los datos presentados por Sosa y Ambrosi (2021) sobre la Plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA), hacia fines de 2018 se contabilizaban 270.000 usuarios registrados, de los cuales 119.000 eran activos. Sin embargo, al 1.º de junio de 2020, momento en que la mayoría de las escuelas permanecían cerradas, la cifra escaló a 690.000 usuarios, con 454.000 activos (INEEd, 2022).

El organismo destaca asimismo los cambios radicales en las formas de comunicación entre docentes y estudiantes durante la pandemia. La interacción pasó a desarrollarse muchas veces sin imagen, con pantallas oscuras y, en ocasiones, sin sonido, lo que supuso una limitación significativa. Con el tiempo, los docentes, junto con los equipos de apoyo institucional, fueron encontrando estrategias para enfrentar la angustia y la barrera pedagógica que generaba esta situación (INEEd, 2022). García (2022) sostiene que en lo que respecta a la presencialidad en el ámbito de la educación, el encuentro educativo es en sí mismo un acto de orden social, y, por lo tanto, la presencialidad es fundamental. Sin embargo, al estar privados de ella, la búsqueda del encuentro, las ansias por él tal vez nunca fueron tan intensas en el vínculo educativo como durante la enseñanza virtual producto de la pandemia.

De acuerdo con un informe presentado por la Fundación Ceibal (2020), Uruguay se convirtió en el primer país de América Latina en retomar la presencialidad escolar tras el cierre provocado por la emergencia sanitaria de Covid-19. Como consecuencia, se modificaron los

entornos escolares y los roles asumidos por quienes integran la comunidad educativa. También se vieron alteradas las rutinas, la gestión del tiempo y las dinámicas de convivencia en hogares y escuelas, lo que llevó a reconocer un papel más central de las familias y de las comunidades en el acompañamiento del aprendizaje, en estrecha colaboración con los centros educativos y los docentes.

Un estudio realizado en Uruguay por Vaillant et al. (2022) analizó las percepciones docentes acerca de la enseñanza a distancia durante el confinamiento por Covid-19. La investigación se propuso indagar los cambios que atravesó el sistema educativo en ese contexto y los desafíos pedagógicos que ello implicó. Entre los resultados se destaca que, si bien el país contaba con una infraestructura de conectividad significativa gracias al Plan Ceibal, la transición inmediata de la presencialidad a la virtualidad puso de manifiesto que la apropiación pedagógica de las tecnologías todavía era incipiente, lo que limitó las prácticas de enseñanza.

Asimismo, los autores remarcan que la preparación del cuerpo docente en el uso de recursos digitales era insuficiente: antes de la pandemia, menos del 15% de los maestros y maestras utilizaba CREA, la plataforma de interacción entre estudiantes, familias e instituciones. Este recurso adquirió un papel central al comenzar el confinamiento, pero no pudo aprovecharse en toda su potencialidad por la baja capacitación existente. La investigación también subraya que la necesidad de adaptarse rápidamente a los entornos virtuales supuso una carga adicional al cuerpo docente, que debió crear espacios adecuados para impartir clases en línea, contar con equipamiento, generar motivación a través de pantallas y sostener el acompañamiento de los procesos de aprendizaje a distancia.

En definitiva, la tecnología puede ser una gran aliada a la hora de enseñar/aprender si se la percibe como un recurso más que aporta a la educación, siempre y cuando quienes estén a cargo de la enseñanza virtual tengan las herramientas adecuadas para llevar adelante tan desafiante tarea. Por esta razón se sostiene que es importante que las maestras, educadoras, docentes, tengan información pertinente acerca de cómo proveer a los niños y niñas de un ambiente seguro y saludable.

Kim Jinyoung (2020) señala que la virtualidad presenta ciertos beneficios, entre ellos la disminución de costos y la posibilidad de establecer vínculos con personas situadas en diferentes contextos geográficos. Estas ventajas, sin embargo, parecen adaptarse mejor a las necesidades de estudiantes adultos que a las de la infancia. En los niveles iniciales, las dificultades se acentúan ya que la efectividad del aprendizaje a distancia depende tanto de la destreza tecnológica individual como de las condiciones de accesibilidad. Incluso cuando los niños cuentan con los recursos necesarios, el aprendizaje en edades tempranas requiere del encuentro con otros, especialmente con sus pares, así como de la exploración y la experimentación para favorecer distintos procesos de conocimiento.

Además, la modalidad en línea exige la presencia activa de un adulto que provea dispositivos, conectividad y acompañamiento constante, algo que no siempre resulta posible en todos los hogares. Aprender los lenguajes de las pantallas fue un nuevo desafío dado que no eran contenidos específicos dictados ni desarrollados antes de la pandemia (Duek, 2020).

En esta misma línea, Porlán (2020) advierte que, aunque la educación a distancia se haya mantenido en algunos escenarios, el contacto presencial ofrece interacciones más complejas y significativas. La comunicación cara a cara no se limita a lo verbal, sino que incorpora gestos, posturas corporales, sonidos y miradas, aspectos que enriquecen los intercambios y que en gran medida se pierden en la virtualidad. Por ello, el autor subraya que la relación humana directa en la enseñanza es insustituible.

Siede (2022) afirma que los centros educativos tuvieron que hacer un esfuerzo sin preparación alguna para sostener las “aulas perdidas” pero también para sostener los vínculos perdidos e interrumpidos que permitían a las infancias relacionarse con pares y con adultos que no fueran parte de su círculo áulico. Las pantallas funcionaron como una puerta de acceso a un mundo nuevo y particular por las limitaciones de movilidad, pero también operaron como una dificultad para el despliegue de la sociabilidad y la continuidad educativa para quienes no accedían a ellas. Juegos, redes sociales, chats y videollamadas fueron, para quienes accedieron a los dispositivos y a la conectividad, una forma de poder llevar el aislamiento y de transitarlo a la distancia con otras personas.

Anderete Schwal (2020) identifica otras variables que afectaron la continuidad educativa en la educación no presencial: el tiempo disponible de los adultos para ayudar a los más chicos, la tecnología existente en los hogares, los recursos pedagógicos de docentes y las posibilidades de las escuelas. La educación no presencial se desplegó de diversas formas y hubo grandes desigualdades entre las escuelas de gestión pública y las de gestión privada.

Por su parte, Narodowski y Campetella (2020) señalan que las escuelas privadas se adaptaron más rápido a la virtualidad, posiblemente por contar con mayores recursos y también estimuladas por la necesidad de satisfacer las demandas de la comunidad educativa que exigía en función de una cuota escolar paga mensualmente.

Benítez Larghi y Guzzo (2022) analizaron desde una mirada relacional las diferencias presentes en las instituciones educativas. Los autores observaron que en las escuelas privadas existía un mayor grado de digitalización de los contenidos y que además las modalidades de trabajo variaban según el nivel educativo: en secundaria predominaban los trabajos prácticos y los libros digitales, en primaria se utilizaban principalmente materiales impresos mientras que en inicial se recurría a videos grabados por los docentes. Según concluyen, la percepción de los/as docentes acerca del acceso y de las competencias digitales de los estudiantes pudo haber incidido en la planificación de las estrategias didácticas (Benítez Larghi y Guzzo, 2022), lo que a su vez habría contribuido a la reproducción de desigualdades

ya existentes en torno a los recursos pedagógicos en instituciones de distintos contextos socioeconómicos.

Moguillansky y Duek (2021) llevaron adelante entrevistas con madres y padres de estudiantes de instituciones públicas y privadas, en las que detectaron marcadas diferencias entre ambos tipos de escuelas, aunque también se constató diversidad dentro de cada sector. A partir de los relatos de las familias, se evidenció que las escuelas públicas demoraron más en implementar clases virtuales sincrónicas y que además estas se desarrollaron con menor frecuencia y duración. El malestar de los padres y madres se vinculaba principalmente con el nivel de contacto que lograban mantener con la institución, la existencia o ausencia de planificación de secuencias didácticas y la calidad de los vínculos entre docentes y estudiantes. Como resultado, las desigualdades sociales en los procesos de escolarización tendieron a profundizarse.

Mediante las entrevistas, los autores también reconstruyeron transformaciones clave que atravesó la escuela en este período: la reducción de la carga horaria escolar, que pasó a ocupar un lugar secundario en la rutina de los niños y niñas; la segmentación socioeconómica, donde los estudiantes de familias con mayores recursos lograban conectarse con mayor facilidad a través de plataformas educativas, mientras que aquellos de hogares más vulnerables dependían de redes sociales o fotocopias; y las dificultades relacionadas con la conectividad, la falta de dispositivos adecuados y los obstáculos que enfrentaban los adultos responsables para acompañar las tareas escolares (Moguillansky y Duek, 2021).

En términos generales, se puede señalar que las consecuencias de la suspensión de clases presenciales fueron más duras para niños y niñas de sectores vulnerados que sufrieron la discontinuidad educativa (Tuñón, 2021). La investigación de los efectos de la pandemia desde la perspectiva de la estructura de clases, dirigida por Pablo Dalle (2022), evaluó la continuidad educativa llegando a la conclusión de que, si bien se sostuvo la asistencia escolar, el vínculo y la calidad de las interacciones sufrió un deterioro, que afectó en mayor medida a los hogares de clases populares (López y Hermida, 2022). Así, afirman que el aprendizaje fue desigual entre clases sociales durante la pandemia, al comprobar que los niños y niñas de clases altas tuvieron mayor interacción con docentes y compañeros, mientras que en las clases populares se vieron restringidos al uso de soportes estáticos.

Asimismo, Aguilar (2020) advierte sobre la violencia simbólica que se produjo a raíz de la desigualdad en el acceso al aprendizaje online. La utilización de plataformas virtuales no consolidó los aprendizajes, en gran parte por el desconocimiento de las herramientas digitales, las dificultades para desarrollar trabajos grupales de calidad y la escasa generación de espacios de reflexión conjunta.

En esa línea, Barbieri et al. (2021) señalan que la virtualidad profundizó la falta de interacción entre pares y provocó la exclusión educativa de niños y niñas con necesidades

especiales, quienes no lograron sostener la atención en clases por Zoom, pese a lo cual no se implementaron alternativas acordes, quedando así fuera de los lineamientos de la llamada inclusión educativa y vulnerando a la educación como derecho para todos y todas.

Tonucci (2020) advierte que un error frecuente de la escuela fue pretender continuar como si únicamente cambiara el medio y el espacio, sin reconocer que la situación había alterado de raíz las condiciones de existencia. En Uruguay, si bien la disponibilidad de recursos tecnológicos aparentó garantizar una continuidad educativa homogénea, lo cierto es que muchos niños y niñas no lograron acceder efectivamente a la virtualidad como canal de comunicación con sus maestras y pares durante el período de confinamiento.

A su vez, aunque muchas instituciones intentaron sostener el vínculo pedagógico mediante la elaboración de materiales de apoyo, la pandemia dejó en evidencia la fragilidad del lazo socioeducativo entre familias, escuela y estudiantes (Akar et al., 2021). En este sentido, el derecho a la educación resultó uno de los más afectados, a pesar de que su ejercicio no debería estar condicionado por la situación económica de las familias ni por su acceso a recursos tecnológicos (Giorgi, 2020).

6. Domesticación de la escuela: entre la pérdida del espacio como lugar de socialización y aprendizaje

Dussel et al. (2020) denominaron domesticación en la escuela al fenómeno que implicó la suspensión de la presencialidad escolar y el traslado de la educación formal al ámbito doméstico. Para las familias, este proceso supuso la necesidad de adaptar la estructura de trabajo, enseñanza y aprendizaje a la modalidad a distancia y virtual, sin tener referencias previas. En este escenario, se reconfiguraron y se generaron nuevos desafíos y exigencia. Aquello que se restringía a la institución escolar, que se desarrollaba en un espacio y tiempo separados del ámbito doméstico, y que consistía en determinadas tareas abocadas a la adquisición de conocimientos comenzó a desarrollarse en el hogar, sostenido por la digitalización y las pantallas. De esta manera comienzan a engranarse nuevos encuadres, formas y contenidos del aprendizaje, así como también nuevos roles asignados y expectativas.

Según Marotta Méndez et al. (2024), la manera en que las familias vivieron y se posicionaron frente al acompañamiento de las trayectorias escolares de niños y niñas durante la domesticación de lo escolar estuvo condicionada por múltiples factores. Entre ellos, influyeron las características de las propuestas pedagógicas diseñadas por docentes e instituciones en cuanto a modalidades de comunicación con los estudiantes y sus referentes, estrategias de transmisión de contenidos, volumen de tareas y capacidad para sostener la

motivación, así como las condiciones materiales de cada hogar, que incluyeron la calidad de la conectividad, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos y la existencia de un espacio físico adecuado. También incidieron las competencias y saberes de los adultos responsables para comprender, estimular y contener a los niños, además de la organización del tiempo en relación con las demandas laborales, la cantidad de hijos e hijas y el interés o disposición hacia la tarea educativa (Marotta Méndez et al., 2024).

Estos autores analizaron en su investigación las dificultades identificadas por los/as participantes en este formato de domesticación de lo escolar, y entre los testimonios recogidos, los participantes destacan la importancia de haber recibido orientaciones claras por parte de la maestra y/o institución educativa para utilizar la plataforma CREA o para evacuar dudas o inquietudes acerca de las tareas que se compartían a través de ella. En el estudio se destaca además la importancia del rol de las maestras para facilitar o dificultar los aprendizajes, mientras que las familias perciben como una limitación, no haber contado con conocimientos o herramientas pedagógicas para comprender las tareas consignadas. Esto no solo se reconoce como una dificultad; en algunos casos, permitió reconocer, valorar y legitimar el saber concreto y las tareas específicas de las/los maestras/os.

Este proceso de domesticación atravesó también al cuerpo docente de forma desestabilizadora, ya que perdió el aula como ámbito seguro y privilegiado para su labor cotidiana. Para las maestras cambian radicalmente las condiciones de trabajo, se ponen en juego recursos materiales propios para adaptarse al nuevo contexto, tiempos para aprender sobre el uso y potencial de las herramientas tecnológicas necesarias trabajar (Da Silva Ramos et al., 2022).

En este proceso, uno de los desafíos mayores para mantener el vínculo educativo fue la conectividad, la calidad de esta, el número de dispositivos electrónicos en el hogar y la disponibilidad de espacios para desarrollar las tareas escolares. Es decir que no solo constituía un aspecto importante tener acceso a internet, sino también a computadores gracias al Plan Ceibal (Marotta Méndez et al., 2024).

Sobre este proceso de domesticación, detalla Dussel et al. (2020, p. 338):

La enseñanza y el aprendizaje tuvieron que separarse de la co-presencia de los cuerpos y de la ocupación de un lugar físico compartido. De repente, millones de docentes y estudiantes se vieron compelidos a trabajar desde el ámbito doméstico, con una mezcla hasta ahora no vista de lugares y actividades. Hubo docentes que dieron clases desde el lavadero, porque era el único lugar con cierta privacidad y silencio; alumnos que escucharon las clases en pijama y desde sus camas, cuando no dormidos; muchos que no pudieron conectarse, pero intentaron armar un espacio propio de trabajo escolar en la cocina o en un cuarto compartido; muchos que no quisieron mostrar cómo viven, por timidez, vergüenza o resistencia.

A partir de lo expuesto, se puede afirmar que la escuela como institución es un espacio colectivo, un espacio común para las infancias. La falta del aula y de sede edilicia, capturada por la utilización de pantallas, produjo una ausencia de otras voces infantiles para aprender juntos, lo que hizo que perdieran aspectos importantes en su proceso de crecimiento. Por ejemplo, Augustowsky (2003) sostiene que, con la ausencia de la institución, los niños perdieron la posibilidad de registrar colectivamente sus trabajos y/o productos en paredes compartidas como espacios reflexión y de compartimento de sus aprendizajes, así como los docentes tampoco pudieron elaborar lineamientos institucionales o reglas fundamentales adaptadas al mundo infantil, para promover la autonomía de las infancias. En definitiva, la utilización de estos espacios compartidos en la estructura edilicia también forma parte del aprendizaje, de una visibilización de sus progresos y también constituye un aprendizaje al convivir en comunidad y habitar los espacios de encuentro. Por tanto, para los y las docentes también significó un cambio importante, una vez que lo edificio constituye un espacio para situar a los niños y las niñas en un escenario de soporte conjunto, con reglas y símbolos propios de la clase, y también en un contexto de aprendizaje colectivo. Estos son los principales elementos de organización y de soporte para estudiantes y docentes, que hicieron ausentes durante la pandemia (Augustowsky, 2003).

Bravo y Dussel (2023) señalan otra dificultad que esta situación presentó a los docentes: el lograr una continuidad entre una clase y la otra porque la virtualidad los enfrentó a una lógica espacio - temporal fragmentada, que prioriza lo inmediato, y que dificulta la construcción de secuencias más largas en el trabajo escolar. La institución es un marco que inexorablemente envuelve a la vida escolar.

Según Barrére (2018), el trabajo escolar tiene que ver con la manipulación de signos, de interpretación de mensajes, consignas y actividades circunscritos a la actividad escrita. Implica comunicarse y relacionarse dentro de un ámbito de gestión común que, de acuerdo con su rutinicidad, no deja tampoco de tener su parte monótona y aburrida, aún dentro de una actividad movilizadora por la inspiración, lo creativo y lo artesanal. No siempre el desafío del desarrollo intelectual contiene estimulaciones relacionadas con lo virtual, aunque en la actualidad se intente trabajar desde espacios multisensoriales en los que intervienen distintos modos de interacción. Nos convoca a un desafío intentar que, en la postpandemia, comulguen dos formas de intervención técnica distantes y con puntos de contacto, llevadas a cabo antes y durante la pandemia.

Lo edificio conforma una vía de escape ante la observación y atención adulta, ya que en el aula se escuchan, aprenden de lo que dicen y hacen otro/as, encuentran con quién o en dónde esconderse de la demanda adulta (Dussel et al., 2020). El aula no es solo un espacio material, sino también una estructura comunicativa sociotécnica que tiene sus propios usos, sus propios códigos disciplinarios, con su propia tecnología, con sus propias regulaciones de

los cuerpos y del habla, y de ciertos rituales (Foucault, 1973).

En este sentido, esta ausencia de una institución para convivir en comunidad no constituye la mejor forma para formarse intelectualmente ni integrarse socialmente. Según Rioux (2020), salir de nuestro domicilio, no permanecer anclados allí, y salir al afuera estimula a una inversión de las jerarquías socioculturales de la cual formamos parte y no a la reproducción constante de la misma. En ese contraste, y en el encuentro con escenarios heterogéneos, es donde podemos visualizar e incorporar otras realidades.

Las escuelas pueden ser pensadas como un espacio ajeno al doméstico si entendemos que implican dejarse llevar por lo ajeno, dejarse sorprender por lo que tiene el otro/a, alejarse, irse lejos para luego volver a pensarse a sí mismo con otras herramientas. Es precisamente su condición de entorno sociotécnico no prioritariamente digital lo que promueve y habilita otro tipo de interacciones (Dussel 2020).

De acuerdo con la autora, la escuela es un entorno sociotécnico, porque dentro de ella relacionan los artefactos (tecnología) y las acciones humanas. En ese contacto conformado entre la interacción entre humanos, espacios, y tecnología se formulan las experiencias del aprendizaje distintas y es desde la ausencia de estas relaciones que hemos empezado a notar cierta que se hacen cada vez más visibles y gravitantes. La pandemia despecificó el territorio de la escuela y su propio encuadre.

Desde ese entendimiento de la institución escolar es que también aparecen pérdidas y transformaciones de los límites institucionales. Las fronteras entre lo escolar y lo doméstico se vuelven difusas: los roles se modifican y las reglas y los ritmos escolares parecen mezclarse. De estos conceptos parte la noción de “la clase en pantuflas”, adaptada por Inés Dussel. No se visualiza, en ese sentido, autoridades en tanto agentes de regulación de tiempos escolares y momentos de aprendizaje (Dussel, 2020).

No obstante, los autores señalan que este escenario permitió también formar parte de realidades desconocidas, como por ejemplo que las familias vean a sus hijos/as como alumnos/as, que los docentes vieran a sus hijos/as y a sus padres relacionarse en el encuadre doméstico, y que los hijos/as vean a sus familias desenvolverse en el trabajo, permitiendo conocer intimidades que de otra manera no habrían de conocer.

En definitiva, aunque las plataformas digitales sigan mejorando y ofrezcan más herramientas, sigue siendo fundamental el rol de maestras y maestros que acompañen los procesos de aprendizaje. Ese acompañamiento no es solo grupal, es también individual porque el aula funciona como un espacio compartido, pero a la vez atiende a las particularidades de cada estudiante. Para lograr esa dinámica, que es al mismo tiempo colectiva y singular, la presencialidad todavía ofrece ventajas importantes como lo son el encuentro cara a cara, la posibilidad de leer gestos y miradas, ajustar el ritmo o la manera de explicar cuando algo no se entiende, y generar un clima de atención conjunta que en casa

suele ser más difícil por las distracciones inevitables que puede tener un niño/a al permanecer en su casa con un dispositivo tecnológico y sin un adulto de referencia durante varios minutos.

7 La escuela como institución: consideraciones en el marco del Análisis Institucional

Luego de hacer un recorrido sobre el vínculo entre los centros educativos y los niños y niñas durante el confinamiento, y profundizar en torno al concepto de domesticación de lo escolar, se considera importante ahondar teóricamente sobre las instituciones educativas. Según Frigerio (2000), las instituciones educativas son instituciones complejas en las cuales entra en disputa las dinámicas internas de las instituciones y su interacción con el entorno, tal como refiere Fernández (1994): “La trama de relaciones y acciones que trenza la vida cotidiana es el espacio de esa socialización profunda con un estilo de vida que caracteriza la función especializada de la escuela” (p. 87).

Según Lidia Fernández (1994), una institución es un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Aludiendo a las normas-valores que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas-valores en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual.

La vida del sujeto se desarrolla en un entramado de relaciones y sucesos, moldeados por instituciones de diferente tipo. Estas instituciones brindan estructura y significado a la vida del individuo, y juegan un papel importante en su desarrollo personal y social. Tienen la capacidad de influir en la forma en que las personas piensan y se comportan, moldeando su subjetividad.

Por su parte, Frigerio y Poggi (2000) sostienen que las instituciones representan un espacio intermedio entre lo social y lo individual, delimitando ambos territorios. En este sentido, no es posible concebir instituciones desligadas del campo social ni tampoco sin los sujetos que las integran y les otorgan sentido. De ahí que, al analizar lo que ocurre dentro de las instituciones educativas, necesariamente deba considerarse su relación con el plano social.

Como señalan los autores, las instituciones deben entenderse en construcción permanente. Es decir, como procesos dinámicos en constante transformación. Aunque suelen percibirse como estructuras inmutables, en realidad son los propios actores que las integran, quienes a través de su accionar cotidiano, sostienen un permanente trabajo de construcción y reconstrucción (Frigerio y Poggi 2000).

Es en ese marco institucional donde irrumpió la pandemia de manera inesperada. La sociedad en su conjunto se vio entonces en la necesidad de generar aprendizajes nuevos,

guiados muchas veces por la lógica del ensayo y el error, en función de las experiencias vividas durante la pandemia. En este contexto, marcado por múltiples situaciones dentro y fuera del ámbito escolar, resulta pertinente recordar lo que plantea Durkheim (2000, citado en Simbaña et al., 2017): “la educación es el hecho social en el que se conjuga el ser y el hacer” (p. 95).

Situar a la educación desde ese lugar, entendiendo que esta se erige a partir del encuentro social que se produce con otros, Freire (2012, p. 146) plantea:

El ser humano se convirtió en una presencia en el mundo, con el mundo y con los otros. Presencia que, reconociendo la otra presencia como un “no-yo”, se reconoce como “sí misma”. Presencia que se piensa a sí misma, que se reconoce presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace pero también de lo que sueña; que constata, que compara, que evalúa, que valora, que decide, que abre camino.

Por otra parte, Latner (1994, citado por Muñoz y Pontoriero, 2021, p. 6) refiere:

La información compartida produce una diferencia en nuestra forma de sentir, de pensar y de actuar. Nuestra posición cambia recuperando la relatividad perdida en nuestra percepción. Resonar es ese fenómeno en el cual uno entra en sintonía con la experiencia del otro, a partir de la experiencia propia transitada, desde el propio sentir, desde el propio pensar, desde lo que define el propio punto de perspectiva. La idea central es que, en los vínculos, la resonancia opera como un articulador de la propia singularidad con la del otro. Es el puente que va de persona a persona.

Las instituciones tienen su propia dinámica y reglas específicas, pero todas comparten el objetivo de regular y controlar el comportamiento humano. Según Lidia Fernández (1994), las instituciones educativas tratan de un conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que, al mismo tiempo al basarse en la transmisión de conocimiento, entrega la llave para acceder a la conciencia de la institución.

7.1 Instituido, Instituyente e Institucionalización

Según Lidia Fernández (1994), quien toma los aportes de Lourau, la dinámica de lo institucional está formada por un juego dialéctico entre dos “fuerzas”: lo instituido y lo instituyente. La primera, hace referencia a lo establecido, lo fijo e inmutable. Es decir, se refiere a lo dado y a lo que se realiza en pro de que la institución funcione y mantenga su orden. Por su parte, lo instituyente trata de lo que se somete a cuestionamiento, lo mutable, la crítica que

irrumpe. Constituye lo novedoso y la transformación. Por su parte Lucía Garay (1994) agrega un tercer componente llamado institucionalización. Este componente es la fase activa, la puesta en acción del juego entre lo instituido e instituyente ya que produce y es producida por estas fuerzas. Se trata de un proceso con altibajos, no lineal, con avances y retrocesos en sus efectos. Conocer la institucionalización sirve para un mejor análisis institucional y poder comprender los sentidos que se dan en la misma.

7.2 Sobre el Orden Simbólico y la Subjetividad

Siguiendo a Garay (1994), en las instituciones educativas se establece un orden simbólico cuya eficacia está en mantener un estatus quo, haciendo a la trama institucional y que socializa a los individuos en el marco de ese orden, contribuyendo a su identidad sociocultural. Además, otra función es la de establecer posiciones y funciones entre los individuos.

Este orden se visualiza en eventos cotidianos que suceden, se dan en una naturaleza de lo institucional, se trata de lo observable a simple vista, de lo manifiesto frente a un posible análisis de carácter institucional. De todas formas, esta naturaleza (estilo y dinámica) mencionada, se debe siempre comprender bajo la red simbólica en la que está inserto. La verdadera esencia de una institución está en lo simbólico. Para comprender la acción institucional, se hace necesario desentrañar lo latente, es decir desenredar los sentidos de la acción y sus símbolos (Garay, 1994).

Según González Rey (2015), la subjetividad expresa la unidad inseparable de los procesos simbólicos y emocionales que emerge como nueva producción en el curso de la experiencia social e histórica de los individuos. La subjetividad representa un sistema activo y generador, y no un simple reflejo o epifenómeno de las condiciones de vida.

De acuerdo con el autor:

La subjetividad se constituye en condiciones sociales, históricas y culturales específicas, pero ella es una producción y se define no por los acontecimientos y hechos que caracterizan esas condiciones, sino por los sentidos subjetivos que se generan en el curso de la experiencia vivida dentro de esas condiciones. Los sentidos subjetivos representan la unidad básica y efímera de lo emocional y lo simbólico en el curso de una experiencia concreta. (González Rey, 2015, p. 262)

Obiols y Di Segni (1993, p. 92) ilustran lo expuesto anteriormente de la siguiente manera:

En las aulas (...) nos encontramos con distintas conductas de alumnos y profesores que son el resultado de las diversas personalidades de los protagonistas en

combinación con ciertos sistemas de ideas en torno a la problemática educativa en general. (...) Sistema de ideas seguramente no muy consistentes ni conscientes, por el contrario, estas ideas constituyen el resultado de prácticas ancestrales, el sedimentarse de teorías estudiadas (...) observación de conductas de docentes y alumnos.

Dichas prácticas, ideas, crean sentido y hacen al orden instituido siendo parte de lo natural y preestablecido en las instituciones educativas.

8. La noción del cuerpo en la escuela

En el contexto de cierre de los centros educativos, y de dictado de clases sincrónicas, es importante remarcar la importancia de poner el cuerpo en la escuela. El cuerpo en la pandemia se vio afectado, en tanto debió someterse a una participación académica estricta e inamovible desde las plataformas virtuales. El contacto y el encuentro con otros/as, la mera presencia del gesto, la voz y la escucha constituyen pilares indisociables de la educación.

Como plantea Baby (2021), así como el cuerpo no puede desligarse de la educación, tampoco podemos entender a la educación únicamente llevada a cabo por plataformas virtuales. El contacto y la presencia de los cuerpos son indispensables en el proceso de construcción educativa porque en los educandos siempre requerimos del cuerpo para ver, sentir, tocar y expresarnos (Calmels, 2019). A partir de un entorno facilitador que sostenga al niño/a emocionalmente, se hace importante el cuerpo para jugar de forma compartida, habitar espacios y tiempo junto a otros/as dentro de la escuela (Baby, 2021).

El autor denomina al cuerpo como insignia porque se constituye en un distintivo que nos diferencia de otros cuerpos al mismo tiempo que nos identifica con algunos otros. De este lugar, el cuerpo se forma sobre la base de una insignia familiar y colectiva (Calmels, 2011).

Bleichmar (2008) sostiene a su vez que la escuela tiene el deber de contribuir a la producción de subjetividad para la gestación del conocimiento con sentido. Para establecer estos conocimientos es necesario que existan proyectos vinculares y que estos se establezcan sobre una nueva realidad que hay que crear. Para la autora, en ese sentido, la maestra es pensada como la primera mirada humanizante que se establece sobre el niño o niña sin su familiar presente. Es un primer amor del niño o niña en términos de humanización. Según la autora, en la formalización de ese vínculo se edifica una protección y nuevas normas para el niño o niña.

Ingresar a una institución de este tipo abre un abanico de posibilidades y deja de lado el atractivo exclusivo a la esfera de lo familiar e invita a otras maneras de conocer y conocerse. Integrarse de manera exitosa a la escuela, abrirse a las posibilidades de intercambio con

semejantes, y comenzar a ser autónomo, son elementos determinantes en la etapa de desarrollo en las infancias.

En el marco de las experiencias interactivas con un otro, donde los cuerpos de ambos se relacionan y descubren con base en lo gestual, sonoro, visual, táctil, así como en las formas de contacto y ritmos posibles, se van desarrollando juegos corporales que también forman parte del aprendizaje. Calmels (2001) clasifica a estos juegos en: a) juegos de sostén; b) juegos de ocultamiento y c) juegos de persecución, teniendo en común su desarrollo a lo largo del crecimiento, transformándose a raíz de la mediación con objetos o sustitución del cuerpo propio/del otro por objetos y espacio. En estos juegos se ponen a prueba la unión y la distancia sobre los otros, y se pone en juego el soporte emocional que evidencia la existencia de otro cuerpo. Además, en el desarrollo de estos, se deben regular las conductas y ciertas ansiedades, y al mismo tiempo se genera un encuadre y cierta complicidad y entendimiento entre los integrantes, con el fin de consensuar determinadas reglas y que el juego se desarrolle sin interferencias ni malentendidos (Calmels, 2001).

El acto de ofrecer la propia corporalidad implica disponer del cuerpo como sostén y refugio, un medio que transmite afecto y calidez. Desde el rol adulto, se establecen límites indispensables, regulando la convivencia a través de normas y pautas que posibilitan los encuentros en las escuelas. Desde allí que radica la importancia de la figura del cuidador/a, dando la posibilidad de, según Janin (2012), estar cerca pero no abrumar, permitir ese espacio en el que se pueda crear. Se vuelve necesario la presencia de un otro que esté disponible y ponga un tiempo y ritmo para que ese niño se constituya como sujeto psíquico sin verse en la necesidad de ser avasallante (Press, 2010).

Al mismo tiempo, siguiendo en línea con ambos autores, el lenguaje se convierte en un recurso que otorga sentido a la experiencia lúdica de los encuentros en las escuelas, al facilitar la elaboración de temores, vivencias y aprendizajes, y enlazar la acción con su significado. Nombrar lo que se siente o acontece resulta tan relevante como expresar corporalmente ya que amplía el escenario lúdico y nutre la imaginación infantil. La manifestación del afecto, por su parte, fortalece el mundo de los niños, brindando seguridad y confianza para exteriorizar sus propias experiencias.

Como plantea el autor, el juego corporal habilita al reconocimiento de un otro, implica pensar en el otro y comportarse y sentir a partir de esa presencia. El otro puede aparecer dentro del juego ficcional como un símbolo de confianza, protección y/o seguridad, produciendo un estado de alerta en el niño y una excitación de todos los jugadores que contiene elementos de regocijo y susto al mismo tiempo (Calmels, 2021). En este sentido, la relación entre el espacio y el tiempo suele ser un aspecto poco atendido al analizar las formas de expresión infantil. Las oportunidades de juego se ven condicionadas por las características de los entornos en los que los niños habitan, de modo que las restricciones tanto en espacios

interiores como exteriores repercuten directamente en las posibilidades de movimiento y desarrollo corporal.

En este sentido, también cabe destacar la importancia del cuerpo en las instituciones educativas, en tanto soporte de la subjetividad. Dado que el cuerpo no es solo biológico, sino un cuerpo libidinal, habitado por deseo, goce y marcas simbólicas, el cuerpo del niño/a se presenta dentro de la escuela como lugar donde se inscriben normas, prohibiciones, y posibilidades. No hay subjetividad sin cuerpo. Según los planteos de Foucault (1983), un proceso de subjetivación consiste en una construcción del yo, una reflexión subjetiva del sujeto sobre sí mismo frente al rol o lugar que ocupa en la sociedad. Un sujeto se divide en su interior y se divide de los otros. Entonces, de este modo, la subjetivación se conoce como un proceso mediante el cual una persona se reconoce a sí mismo y es reconocido por otros dentro de un entramado social, simbólico, institucional y afectivo determinado. No es un proceso individual o cerrado, sino que se da en relación con los otros, modelado por las instituciones.

A partir de esos postulados, las instituciones educativas —desde una construcción histórica— organizan y controlan los cuerpos: horarios, silencios, posiciones como lo son por ejemplo sentarse, hacer fila, moverse en recreos, elementos que producen formas de ser sujeto. Las instituciones producen subjetividad para garantizar la transmisión de saberes y la socialización. Conforma también un terreno de poder donde se regula, se vigila y se disciplina y donde las expresiones de deseo y creatividad se ven limitadas o potenciadas por las condiciones espaciales y temporales de las instituciones.

Durante la emergencia sanitaria, también se vieron interrumpidos los rituales dentro de la escuela. Las rutinas escolares como la hora de entrada, recreo, contacto con pares, normas compartidas fueron suspendidas y los niños perdieron elementos fundamentales de estructura simbólica y temporal. Respecto a la importancia de los rituales dentro de la escuela, Vain (2004, p. 46) expresa que:

Como acción simbólica, el ritual subraya, destaca, resalta y torna especial cualquier acción cotidiana. Su esencia es predominantemente simbólica; en este sentido su función es poner en acto un significado. Por ello, el ritual opera en el campo de las representaciones sociales y resulta un mecanismo transmisor de ideología. En este marco, los rituales hacen posible la generación de sentidos, son productores de representaciones y las representaciones orientan la formación de los hábitos. Es decir, que un determinado actor social tendrá mayor o menor disposición a actuar de determinadas maneras, en función de los hábitos que ha conformado a partir de las representaciones sociales que ha adquirido mediante diferentes mecanismos, entre ellos el ritual.

A esto, Hernández y Salazar (2010, p. 307) agregan:

La escuela como organización social crea elementos que se manifiestan en el

momento que el niño y la niña ingresan a ella, así comienza el aprendizaje de una cultura escolar que toma forma en asuntos distintos. Los alumnos deben incorporarse a rituales mínimos que la escuela ha hecho suyos, pasando gran parte de su tiempo en admiración, respeto y veneración de tales representaciones escolares. Se va mostrando la escuela como una organización anclada en la tradición, que se siente cómoda y segura cuando se apoya en prácticas ritualistas que conoce y que le han funcionado como acciones pedagógicas a través del tiempo.

Consideraciones finales

A modo de conclusiones, se puede determinar que el cuidado se consolidó como dimensión pública y de responsabilidad institucional desplazando la idea de que es un asunto exclusivamente familiar e individual. Esta crisis en la red de seguridad social durante la pandemia aumentó las desigualdades de género preexistentes en la práctica de cuidado y desprotegió a muchas familias en las tareas de cuidado. En ese sentido, nos convoca a exigir políticas públicas que minimicen las desigualdades estructurales y que garanticen el cuidado de las infancias y las familias. Entendiendo esta noción de responsabilidad colectiva, y sobre todo entendiendo que en la decisión colectiva sobre la vida entran en juego relaciones de poder, se entiende que el cuidado es una categoría política.

Durante el confinamiento, las rutinas y los rituales cotidianos, esenciales para la seguridad y previsibilidad de los niños en la crianza, fueron alterados. No haber contado con espacios educativos y recreativos que puedan sostenerlos no solo representó una alteración en las prácticas de crianza, sino que develó la importancia de estas instituciones en el cuidado de las infancias. La pérdida de redes de apoyo, junto a dificultades en el espacio y de conectividad del hogar, y dificultades económico-laborales, hicieron que la pandemia golpee principalmente a las poblaciones que más necesitaban ayuda en el cuidado y en la continuidad educativa de sus hijos/as. Esfuerzos en políticas públicas como el Plan Ceibal permitieron amortiguar tiempo antes lo que hubiera sido un gran problema para la educación de nuestro país.

No obstante, pese a los esfuerzos para que todas y todos contemos con las mismas posibilidades de acceso, la emergencia sanitaria golpeó de mayor impacto según las condiciones de posibilidad socioeconómica. Esta situación puso aún más en evidencia que las brechas de desigualdad aún persisten y convoca a que los esfuerzos institucionales se sigan sosteniendo en el afán de intentar reducir las desigualdades y garantizar el derecho a la educación y al cuidado de todas y todos.

La particular forma de vivir a la que nos obligó la pandemia está generando consecuencias sin precedentes en el desarrollo de nuestras infancias. Niños y niñas muy pequeños, que apenas estaban en plena construcción y desarrollo, se han criado y se han vinculado en la pandemia única realidad conocida. Esto nos convoca a pensar las consecuencias en que arrojará tal fenómeno tanto en términos de salud mental como en las vinculaciones y el aprendizaje dentro de las instituciones educativas. Es importante, como explica Bleichmar (2006), que las infancias tengan la posibilidad de simbolizar lo traumático, lo cual requiere un entorno presente que legitime sus preguntas y emociones para que puedan poner en palabras lo vivido. Y sobre todo es importante que estén acompañados institucional y familiarmente.

La forma en que los niños y las niñas interpretaron el mundo a través de sus recursos simbólicos y corporales se vio profundamente transformada por la mediación tecnológica. Aunque las pantallas fueron imprescindibles para la continuidad educativa y el contacto con seres queridos y amigos, el confinamiento multiplicó la concentración de ocio, estudio y socialización en el mismo medio. Esto generó dos grandes problemas: el acceso y la relación con los cuerpos. La ausencia de contacto físico e interacción grupal afectó el despliegue de habilidades sociales y emocionales y dejará consecuencias en las infancias que ya estamos viendo incluso en etapas formativas de las infancias. Nos interpela seguir de cerca a las infancias en su desarrollo y poder acompañarlos.

Como se decía previamente, aunque el Plan Ceibal fue una ventaja para Uruguay, la transición inmediata puso de manifiesto que la apropiación pedagógica de las tecnologías era incipiente y la capacitación docente era insuficiente. En este sentido, la interacción docente-estudiante se desarrolló bajo barreras pedagógicas significativas. Si bien la virtualidad ofrece beneficios, la efectividad del aprendizaje en la primera infancia se limita sin la exploración, experimentación y el encuentro con pares por lo que se concluye que la presencialidad y la relación directa en la enseñanza son insustituibles.

La pérdida del espacio físico colectivo generó la ausencia de otras voces infantiles para aprender juntos y dificultó la elaboración de reglas y símbolos propios de la clase. La escuela, como entorno, promueve interacciones que se perdieron al verse capturada por las pantallas y además organiza tiempos, normas y vínculos que no se reproducen plenamente en la virtualidad. Al entender que el encuentro educativo es un acto social, y al comprender que el contacto cara a cara permite leer gestos, ajustar ritmos, y generar un clima de atención conjunta que es difícil de replicar en la virtualidad, es que la presencialidad es fundamental e indispensable en la enseñanza.

En suma, el trabajo concluye que la pandemia evidenció la necesidad crítica de fortalecer el papel de la escuela como un bien relacional e institucional. La escuela es fundamentalmente un espacio público de socialización y generadora de sentido que no puede ser sustituida por soluciones exclusivamente tecnológicas.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública. (2020, 15 de julio). *Situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria: Encuesta docente*. Observatorio ANEP. https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/documentos/Otros_documentos_de_interes/Situaci%C3%B3n%20educativa%20en%20el%20contexto%20de%20la%20emergencia%20sanitaria.%202020.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2021). *Educación en tiempos de pandemia: Rendición de cuentas 2020* (Tomo 5). <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/julio/20210701/TOMO%205%20EDUCACI%C3%93N%20EN%20TIEMPOS%20DE%20PANDEMIA%20-%20ACCI%C3%93N%202020%20Rendici%C3%B3n%20de%20Cuentas%202020.pdf>
- Aguilar, F., (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos XLVI*, 3: 213-223. Universidad Politécnica Salesiana. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v46n3/0718-0705-estped-46-03-213.pdf>
- Anderete Schwal, M. (2020): Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1), p. 5-10.
- Andrés Vilorio, C., Rodrigo Moriche, M. P. y Valdivia Vizarreta, P. (2021). El ocio en la primera infancia desde un enfoque humanista en tiempos de pandemia. *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativas*, 60, 143–164. https://doi.org/10.46583/edetania_2021.60.947
- Angulo Hernández, L. N., y León Salazar, A. R. (2010). Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo. *Educere*, 14(49),305-317. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617102007>
- Aranda, J. y González, S. (2011). Problematicación de la responsabilidad social o colectiva. *Ciencia Ergo sum*, 18 (2), 126-134.
- Augustowsky G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 15, 39-59. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0303110039B>
- Baby, G. (2021, diciembre 28). Daniel Calmels y Mara Lesbegueris: Cuidado y amorosidad en la cuarentena [Entrevista]. Club Planetario <https://clubplanetario.com/2021/12/28/daniel-calmels-y-mara-lesbegueris-cuidado-y-amorosidad-en-la-cuarentena/>
- Balaguer, R. (2012). *La nueva matriz cultural. Claves para entender cómo la tecnología moldea nuestras mentes*. Pearson Education.

- Banco Mundial. (2022). *Efectos del cierre de escuelas en pandemia: los aprendizajes en Uruguay. Plan Ceibal*. <https://documentos.ceibal.edu.uy/portal/2024/12/UY-Efectos-del-cierre-de-escuelas-Banco-Mundial-2022.pdf>
- Barbieri, O., Garrido J. y Cabrera, J. (2021). La educación inicial virtual en contexto de pandemia Covid-19. Aciertos y desafíos: una Aproximación desde la praxis preprofesional de la carrera de Educación Inicial en la Universidad Nacional de Educación. *Revista de experiencias pedagógicas, Mamakuna*, 16. Universidad Nacional de Educación. Encarnación.
<http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2157>
- Batthyány, K. (2020). *La pandemia evidencia y potencia la crisis de los cuidados*. CLACSO.
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15545/1/1-Karina-Batthyany.pdf>
- Benítez Larghi, S. y Guzzo, R. (2022): Desigualdades digitales y continuidad pedagógica en Argentina: Accesos, habilidades y vínculos en torno a la apropiación de tecnologías digitales durante la pandemia. *Cuestiones de Sociología*, 26, p. 1-26.
- Bleichmar, S. (2006). La desconstrucción del acontecimiento. En L. Glocer Fiorini (Comp.), *Tiempo, Historia y Estructura* (pp. 139–153). Lugar Editorial-APA.
- Bleichmar, S. (2008) *Violencia social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Bravo, Ú. y Dussel, I. (2023). La pared ausente. Rupturas y desplazamientos del aula en pandemia. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-29.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.pard>
- Cabello, R. (2018). *20 minutos en el futuro. Distancias y relaciones interpersonales en el espacio digital*. Prometeo Libros.
- Calmels, D. (2001). *Juegos de crianza*. Biblos.
- Calmels, D. (2011). La gesta corporal: El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje. *Desenvolupament infantil i atenció precoç: revista de l'Associació Catalana d'Atenció Precoç*, (32).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4197350>
- Da Silva Ramos, M., Fuentes Simonini, M., Gómez, C., y Martín, L. (2022). Infancias precarizadas y tensiones en el rol docente en pandemia. *Contextos de Educación*, 32(22). <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1524/1603>
- Calmels, D. (2019). *Infancias del cuerpo: nueva edición corregida y aumentada (2a ed.)*. Biblos
- Calmels, D., y Farrés, M. E. (2021). Cuerpos que sufren. *Psicoanálisis Ayer y Hoy*, 23. Mayo de 2021. [Cuerpos que sufren | Daniel Calméls y María Eugenia F. Farrés](#)
- Carbonell, O. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado

- de calidad en la primera infancia. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 201-207.
- Ceibal (2024). *Memoria de gestión: un legado de innovación: resultados y aprendizajes de Ceibal 2020-2024* CEIBAL.
https://documentos.ceibal.edu.uy/portal/2024/12/Ceibal_Memoria_Gestion_2020_2024.pdf
- Ceibal. (s. f.). ¿Qué es Ceibal? <https://ceibal.edu.uy/institucional/que-es-ceibal/>
- Chehaibar, L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En H. Casanova, H. (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*. pp. 83-91. Universidad Nacional Autónoma de México.
https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Cucinotta, D., y Vanelli, M. (2020). WHO Declares Covid-19 a Pandemic. *Acta bio-medica: Atenei Parmensis*, 91(1), 157–160. <https://doi.org/10.23750/abm.v91i1.9397>
- Cuenca, O. (2024, marzo 11). Covid-19, cinco años después de la declaración de pandemia: aún existen riesgos. *National Geographic España*.
https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/covid-19-cinco-anos-declaracion-pandemia-aun-existen-riesgos_24416
- Cuevas-Parra, P. y Stephano, M. (2020). Las voces de los niños y niñas en tiempos de COVID 19. Activismo permanente de los niños y niñas a pesar de los desafíos personales. *World Vision International*. <https://www.wvi.org/sites/default/files/2020-08/WV-Las%20voces%20de%20los%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as%20en%20tiempos%20de%20Covid-19.pdf>
- Dalle, P. (comp.) (2022) *Estructura social de Argentina en tiempos de pandemia*. Vol I y II. Imago Mundi.
- Duek, C. (2024). La pandemia en el cuerpo: Infancias, espacios y tiempos en tiempos de confinamiento. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, 42(4), 1-14. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e92597>
- Duek C., M, Moguillansky (2021) Children, digital screens and family: parental mediation practices and gender. *Comunicacao e sociedade*, 1(37), pp.65-80, Portugal, Centro de estudos de comunicacao e sociedade, Universidade De Minho
[https://doi.org/10.17231/comsoc.37\(2020\).2407](https://doi.org/10.17231/comsoc.37(2020).2407)
- Dussel, I.; Ferrante, P.; González, D.; Montero, J. (2018). Las pedagogías en movimiento. Usos y apropiaciones de las tecnologías digitales por parte de docentes y alumnos en escuelas secundarias públicas bonaerenses. En: A. Pereyra, y J. Pasin (eds.). *Las TIC en la escuela secundaria bonaerense. Usos y representaciones en la actividad pedagógica*. Editorial Universitaria, pp. 81-125.
- Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (Compiladores). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. Recuperado de <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la->

[educacion.pdf](#)

- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia: Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, 15(2016482), 1–16.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>
- Espino, A., De los Santos, D., y Salvador, S. (2021). *Impacto de la pandemia en el empleo y los cuidados desde una perspectiva de género en Uruguay* (Serie Documentos RISEP No. 14). Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo. Uruguay (CIEDUR).
<https://ciedur.org.uy/wp-content/uploads/2021/06/DR14.-Impacto-de-la-pandemia-en-el-empleo-y-los-cuidados-desde-una-perspectiva-de-ge%CC%81nero-en-Uruguay-Espino-De-Los-Santos-Salvador-CIEDUR.pdf>
- Esquivel, V., Faur, E., y Jelin, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil: entre las familias, el Estado y el mercado*. IDES.
<https://publicaciones.ides.org.ar/sites/default/files/docs/2020/esquivel-et-al-2012-laslogicasdelcuidadoinfantil.pdf>
- Etchebere, G., De León, D., Silva, F., Fernández, D. y Quintana S. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 5-23. Epub 01 de junio de 2021. <https://doi.org/10.26864/pcs.v11.n1.1>
- Faur, E. (2017), ¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado. En P. Redondo y E. Antelo (comps.), *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias*, Homo Sapiens.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Filgueira, F., Carneiro, F., Schmidt, N., Méndez, G. y Pandolfi, J. (2021). Segundo informe: una mirada comparada a la evolución de la pandemia, la movilidad y las medidas no farmacológicas de contención. Observatorio Socioeconómico y Comportamental, Universidad de la República.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020). *Informe COVID 19 de violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de Covid-19*.
<https://www.unicef.org/lac/media/19611/file/violencia-contra-nna-en-tiempos-de-covid19.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021a). *Estado Mundial de la Infancia 2021 En mi mente: promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. [Estado Mundial de la Infancia 2021 | UNICEF](#)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021b). *Cuando todo cambió. Lo que aprendimos de la pandemia*. Marzo de 2021. UNICEF Uruguay.
[https://www.unicef.org/uruguay/media/4596/file/Gu%C3%ADa%20Cuando%20todo%](https://www.unicef.org/uruguay/media/4596/file/Gu%C3%ADa%20Cuando%20todo%20cambi%C3%B3.pdf)

[20cambi%C3%B3.pdf](#)

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2025, 13 de febrero). *Qué debe saber acerca del derecho a la educación*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/right-education/need-know?hub=70224>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación*. Siglo XXI.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. y Aguerrondo, I. (2000). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Troquel.
- Fundación Ceibal (2020). *Desafíos de las prácticas pedagógicas para la construcción de un ecosistema educativo combinado, multiplataforma y transmedia*. <https://fundacionceibal.edu.uy/wp-content/uploads/2020/07/Nota-conceptualEscuela-de-Invierno-2020.pdf>
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso* (A. González Troyano, Trad.). Tusquet
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En H. L. Dreyfus y P. Rabinow (Comps.), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Ediciones Paidós.
- Garay, L. (1994). *Análisis Institucional de la educación y sus organizaciones*. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- García, M. (2022). *La desvinculación estudiantil en el contexto de la pandemia*. [Tesis de Maestría, Universidad ORT Uruguay]. Silo. <http://hdl.handle.net/20.500.11968/4737>
- Genta, N., Batthyany, K., Scavino, S., y Katzkowicz, S. (2022). ¿Cuál es el vínculo entre las estrategias de cuidado infantil y la inserción laboral de las cuidadoras? *Revista Española de Sociología*, 31(1), a87. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.87>
- Genta, N., Batthyány, K., Scavino, S., & Katzkowicz, S. (2022). Género y teletrabajo: El caso de las trabajadoras del programa Uruguay Crece Contigo. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 21(3), 92–104. <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v21n3/0718-6924-psicop-21-03-92.pdf>
- Guerra, V. (2009). Indicadores de intersubjetividad (o a 2 años) en el desarrollo de la autonomía del bebé. En S. Mara (comp.) *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas, 1. Educación en la Primera Infancia*. (pp. 87-125). Ministerio de Educación y Cultura. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Guerra, V. (2014). Ritmo, mirada, palabra y juego. Hilos que danzan en el proceso de simbolización. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (en línea) ,119. <https://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201411907.pdf>
- Gil, A. y Cambón, V. (2014). *El Plan CAIF como política pública de primera infancia*. Revista

- Regional de Trabajo Social, 28(3), 64-75. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/111.pdf>
- Gilligan, C. (1982). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. Fondo de Cultura Económica.
- Giorgi, V. (2020). *Primera infancia y educación en tiempos de pandemia*. <https://omepworld.org/es/primera-infancia-y-educacion-en-tiempos-de-pandemi-a-victor-giorgi/>
- González Rey, Fernando L.; Mitjáns Martínez, Albertina; Bezerra, Marília; (2016). Psicología en la educación: Implicaciones de la Subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, Julio- Diciembre, 260-274. <http://www.redalyc.org/pdf/2332/233247620005.pdf> [2]
- Hall, E. (1966). *La dimensión oculta*. Siglo XXI.
- Ingrassia, V. (2020, Marzo 17) Ansiedad en tiempos de Coronavirus: Cómo manejar una cuarentena sin enloquecernos. Infobae. [Ansiedad en tiempos de coronavirus: cómo manejar una cuarentena sin enloquecernos - Infobae](#)
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021). Percepciones de los docentes uruguayos de educación media ante la pandemia de Covid-19. [Percepciones-docentes-uruguayos-educacion-media-pandemia-covid-19.pdf](#)
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2022). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*. Resumen ejecutivo (edición revisada). <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay2019-2020-Resumen-ejecutivo.pdf>
- Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños*. Noveduc.
- Janin, B. (2012). Intervenciones del psicoanalista en psicoanálisis con niños. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 53, 40-56
- Janin, B (2022). Infancias y adolescencias en tiempos de incertidumbre. Cuestiones de Infancia. *Revista de Psicoanálisis con Niños y Adolescentes*, 23(1), 1-18. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/6278>
- Kim J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International journal of early childhood = Revue internationale de l'enfance préscolaire = Revista internacional de la infancia pre-escolar*, 52(2), 145–158. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-020-00272-6>
- Knapp, M. (1980). *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Paidós.
- López, J., y Hermida, M. (2022). ¿En qué condiciones continuó la escolarización durante la pandemia por COVID-19 en Argentina? Una mirada según clase social. En P. Dalle (Comp.), *Estructura social de Argentina en tiempos de pandemia*. Vol. 1: Efectos de la

- doble crisis y recomposición social en disputa* (pp. 225–249). Instituto de Investigaciones Gino Germani (FSoc-UBA) / Imago Mundi.
- Marotta Méndez, A. C., de los Santos, N., Di Fabio Pereda, C., Fuhrman Fuentes, D., Martiarena, M., Pierri, L., y Spezzano, A. (2024). Cuidados y acompañamiento educativo durante el confinamiento en los hogares por COVID-19: La perspectiva de las familias de escuelas públicas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 14(1), 88–111. <https://doi.org/10.26864/PCS.v14.n1.4>
- Ministerio de Educación y Cultura. (s.f.). Coronavirus: Toda la información está aquí. Gobierno de Uruguay. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/noticias/coronavirus-toda-informacion-aqui>
- Morales, M. (Comp.). (2009). Educación no formal: Una oportunidad para aprender (Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas, Vol. 3). Ministerio de Educación y Cultura – Dirección de Educación; UNESCO. https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/aportes_educacion_no_formaluruguay.pdf
- Morales-Marente, E., Ramírez-Uclés, I. y López-Soler, C. (2023). Consecuencias del confinamiento por la Covid-19 sobre la salud mental infantil: Una revisión sistemática. *Clínica y Salud*, 33(1), 19–30. <https://doi.org/10.5093/clysa2023a3>
- Moreno Sainz-Ezquerro, Y. (2017). Judith Butler y la construcción del sujeto en términos performativos. *Thémata. Revista de Filosofía*, 56, 307–315. <https://doi.org/10.12795/themata.2017.i56.17>
- Morici, S. (2002). Cuando la crisis nos des-construye. *Aperturas psicoanalíticas*, 11
- Moguillansky M./ Duek, C. (2021) Niñez, educación y pandemia: la experiencia de las familias en Buenos Aires (Argentina). *Revista Desidades. Revista científica da infancia, adolescência e juventude*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. [Niñez, educación y pandemia: La experiencia de las familias en Buenos Aires \(Argentina\)](#)
- Muñoz, J. y Pontoriero, F. (2021, julio). Análisis de la analogía sobre el concepto de resonancia entre la Física y la Psicología, lo natural y lo social. *Revista Argentina de Ciencia y Tecnología*. 1 (7), 1-18. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/innova/article/download/1104/914>
- Nagata, J. M., Cortez, C. A., Cattle, C. J., Ganson, K. T., Iyer, P., Bibbins-Domingo, K., & Baker, F. C. (2022). Screen Time Use Among US Adolescents During the Covid-19 Pandemic: Findings From the Adolescent Brain Cognitive Development (ABCD) Study. *JAMA pediatrics*, 176(1), 94–96. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.4334>
- Narodowski, M. y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En I. Dussel, P. Ferrante, D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43–

- 52). Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Obiols, G., Di Segni, S. (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Kapelusz.
- Oficina Regional para las Américas y el Caribe de ONU Mujeres y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2021). *Hacia la construcción de sistemas integrales de cuidados en América Latina y el Caribe: Elementos para una hoja de ruta*.
https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/2021/11/HaciaConstruccionSistemaCuidados_15Nov21-v04.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2020a, 30 enero). *Declaración sobre la segunda reunión del Comité de Emergencias del Reglamento Sanitario Internacional (2005) relativa al brote de coronavirus (2019-nCoV)*. <https://www.who.int/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-2005-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-2019-ncov>
- Organización Mundial de la Salud. (2020b, 28 febrero). Coronavirus disease 2019 (COVID-19). Situation Report. <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200228-sitrep-39-covid-19.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2020c, 11 de marzo). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19*. 11 de marzo de 2020.
<https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Organización Mundial de la Salud (2023). Enfermedad por Coronavirus (Covid-19). 9 de agosto de 2023. [Enfermedad por coronavirus \(Covid-19\)](#)
- Organización Mundial de la Salud. (s. f.). *Coronavirus (COVID-19)*. [Coronavirus](#)
- Paschke, Kerstin, Austermann, Maria Isabella, Simon-Kutscher, Kathrin, omasius, Rainer (2021). Die Nutzung von digitalen Spielen und sozialen Medien durch Kinder und Jugendliche vor und während der Covid-19-Pandemie; 67(1):13-22
- Pérez, F. (2021, Abril 27). El impacto de la pandemia en la salud mental de los niños y las niñas de Uruguay. *La diaria*. <https://ladiaria.com.uy/salud/articulo/2021/4/el-impacto-de-la-pandemia-en-la-salud-mental-de-los-ninos-y-las-ninas-de-uruguay/>
- Pérez Tapia, M. (2020). Infancias en cuarentena: Subjetividad y desigualdad social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 1–15.
- Porlán, R. (2020) El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*. 2(1), 1502. Universidad de Cádiz. ISSN: 2659-708X.
https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502

- Presidencia de la República (s.f.). *Medidas del Gobierno para atender la emergencia sanitaria por coronavirus (Covid-19) en materia de Educación*. [Medidas del Gobierno para atender la emergencia sanitaria por coronavirus \(Covid-19\) en materia de Educación | Presidencia](#)
- Press, S. (2010) *Desafíos del psicoanálisis contemporáneo. Psicoanálisis y psiquiatría de niños: "la eficacia terapéutica de la entrevista de juego"* [Conferencia]. VI Congreso y XVI Jornadas de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Montevideo, Uruguay.
- Raab, C. (2021, abril). Retraso del crecimiento (RC). *Sidney Kimmel Medical College at Thomas Jefferson University*. Manual MSD versión para profesionales.
- Recagno, V. (2021, junio 19). La pandemia que recayó sobre la niñez. *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uy/salud/articulo/2021/6/la-pandemia-que-recayo-sobre-la-ninez/>
- Rioux, C. (2020). *Assignés à résidence. Les Mureaux, février 2018–mai 2020* (Tracts de crise, 66). Gallimard. <https://tracts.gallimard.fr/products/tracts-de-crise-n-66-assignes-a-residence>
- Rodríguez de Hernández, R. C., y Camejo, A. J. (2021). La virtualización de los procesos de aprendizaje en la educación superior: experiencia latinoamericana frente al COVID-19. En M. Cejas, G. Jaime, & P. Vinuesa (Coords.), *La COVID-19 en el ámbito de la educación superior: aportes de estudios multidisciplinarios en el contexto de la pandemia* (Tomo II, pp. 43–60). FEDUEZ–UNELLEZ. Disponible en: <https://libreria.unellez.edu.ve/wp-content/uploads/2021/08/La-COVID-19-en-el-ambito-de-la-educacion-superior-Tomo-II.pdf>
- Salvia, A.; Poy, S. y Tuñón, I. (2021). *Dinámica de la inseguridad alimentaria en los/ as destinatarios/as de la Tarjeta ALIMENTAR*. Documento de investigación. Barómetro de la Deuda Social Argentina. 1ªed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa, 2021.
- Siede, I. (2022) *En busca del aula perdida*, NOVEDUC.
- Silva, P.; Balzaretto, M. (2017). Hacia la promoción de Parentalidades Comprometidas en el marco de la atención de la Primera Infancia del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay. En: E. Angeriz, S. Carbajal, D. de León, D. *Educación y Psicología en el Siglo XXI*, 3. Comisión Sectorial de Investigación Científica. Universidad de la República.
- Simbaña, V, Jaramillo, L. y Vinuesa, S. (2017). Aporte de Durkheim para la sociología de la educación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23 (2), pp. 83-99. <https://www.redalyc.org/journal/4418/441852610002/html/>
- Tonucci, F (2020). Francesco Tonucci: "el error es seguir como antes de la crisis: Con Lecciones y Deberes Para Casa". Entrevistado por Susana Velasco. *EDUCACIÓN 3.0*. <https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/francesco-tonucci-el-error-es-seguir-como-antes-de-la-crisis-con-lecciones-y-deberes/>

- Uruguay (2007, diciembre 12). Ley 18.211. Creación del Sistema Nacional Integrado de Salud. [Ley N° 18211](#)
- Uruguay 2015, noviembre 27). Ley 19.353. Creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados. [Sistema de Cuidados – IMPO](#)
- Uruguay (2020a, marzo 23). Decreto 93/020. *Declaración de estado de emergencia nacional sanitaria como consecuencia de la pandemia originada por el virus CODI-19 (Coronavirus)*. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/93-2020>
- Uruguay (2020b, marzo 16). Decreto 101/020: *Suspensión del dictado de clases y cierre de los centros educativos públicos y privados en todos los niveles de enseñanzas, así como los centros de atención a la infancia y a la familia (centros CAIF)*. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/101-2020/1>
- Vaillant, D., Rodríguez-Zidán, E., y Questa-Tortero, M. (2022). Pandemia y percepciones docentes acerca de la enseñanza remota de emergencia: El caso de Uruguay. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 64-84. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.4>
- Vain, P. D. (2004). Los rituales escolares y las prácticas educativas. En N. Elichiry, *Discusiones actuales en Psicología Educativa*. JVC.
- Vasen, J. (2022). *Diez claves para comprender el padecimiento infantil y juvenil: Después de los barbijos*. Noveduc. https://pocketbook.de/de_de/downloadable/download/sample/sample_id/5802156
- Vidal, M. (2021). Pensar los cuerpos en tiempos de pandemia...¿un modo otro de hacer psicomotricidad? o la posibilidad de transitar un escenario inédito. *Revista de Psicomotricidad*. <http://revistadepsicomotricidad.blogspot.com/2021/03/pensar-los-cuerpos-en-tiempos-de.html>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Waisman I., Hidalgo E. y Rossi, M. (2018). Screen use among young children in a city of Argentina. *Archivos argentinos de pediatría*, 116 (2), e186-e195. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5546/aap.2018.eng.e186>
- Yatche, C., Sanday, J. y Rutzstein, G. (2021). *Riesgo de trastornos alimentarios y consumo de redes sociales: el caso de Instagram en la pandemia por Covid-19*. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.