



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Universidad de la República
Facultad de Psicología
Trabajo Final de Grado - Monografía

**Calles vacías y escuelas cerradas: efectos invisibilizados del
COVID en la tercera infancia**

Estudiante: Sofía García Sanabria

Montevideo, Uruguay

Febrero, 2022

Docente Tutora: María Alejandra Arias

Docente Revisora: Maite Liz

Resumen

La monografía analiza los efectos en el desarrollo integral de niños y niñas de 6 a 12 años en período escolar (tercera infancia) por la emergencia sanitaria por COVID. Se expone la temática mediante tres capítulos centrales: El primer capítulo se refiere al habitar de los niños en contexto pandémico. El segundo, desarrolla las características propias de la tercera infancia. El último, pone foco en las transformaciones educativas que se generaron en el sistema educativo uruguayo con el fin de cumplir con el derecho a la educación de niños y niñas escolares en el contexto pandémico.

En las reflexiones finales se señalan los efectos de vivir en pandemia, el quiebre en la cotidianeidad y su impacto en la subjetividad y en la salud integral de las personas; especialmente, en la población infantil. El cierre de los centros educativos como medida para no propagar el virus, que no contempló aspectos que inciden en el desarrollo de los niños y niñas, en período escolar. Sobre todo, sin ser población de riesgo. Las transformaciones que realizó el sistema educativo para continuar con la educación y mantener el vínculo escuelas-familias.

A dos años del inicio de la pandemia, con los avances científicos, el Estado uruguayo apuesta a la presencialidad para el desarrollo de la educación y enfoca aspectos que habían quedado “invisibilizados” por esta emergencia sanitaria. Se considera que el abordaje de la pandemia desde un enfoque integral es una de las mayores enseñanzas que ha dejado la pandemia.

Palabras claves: pandemia, tercera infancia, educación.

ÍNDICE:

Introducción.....	p. 4
Desarrollo teórico.....	p. 6
❖ Capítulo 1: Ser niño en épocas de COVID-19	p. 6
❖ Capítulo 2: Tercera infancia.....	p.12
❖ Capítulo 3: Transformaciones en los modos de hacer educación.....	p. 18
Reflexiones finales.....	p. 25
Referencias bibliográficas.....	p. 29

Introducción

La presente monografía corresponde al Trabajo Final de Grado de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (UdelaR). La misma pretende analizar desde una mirada crítica, los efectos que ha tenido en la salud integral de niños y niñas de 6 y 12 años, los cambios producidos en la educación formal impartida por el sistema educativo uruguayo para mitigar la propagación de la pandemia por COVID-19. Sobre todo, la medida de cierre de los centros educativos y la enseñanza a distancia a través de aulas virtuales. La franja etaria delimitada es denominada como tercera infancia según la Psicología del Desarrollo.

Coronavirus o SARS-coV-2 es un virus que genera una enfermedad llamada COVID-19, infecciosa respiratoria con alto porcentaje de contagio. De manera coloquial es reconocida como "COVID". En líneas generales, este virus se propaga principalmente por contacto cercano a la persona infectada. En Uruguay se registran los primeros casos el 13 de marzo del 2020, y a partir de la fecha se decreta un estado de emergencia sanitaria que implica medidas preventivas de distanciamiento físico. Entre ellas, la suspensión de clases presenciales en el sistema educativo. Por este motivo, la educación pública formal, se enfrenta con el desafío de replantear su metodología tradicional de enseñanza y utilizar con mayor vigor las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la continuidad de la educación primaria.

Se da un quiebre abrupto y significativo en la cotidianidad de las personas provocando incertidumbre e inestabilidad ante el contexto desconocido; particularmente en niños y niñas. Ellos y sus familias se deben adaptar a las nuevas formas que la pandemia despliega: educación, reconfiguraciones laborales, vínculos, etc..

Mediante búsqueda bibliográfica y reflexión la presente monografía expone las particularidades de habitar la pandemia siendo niño, sus efectos en su salud integral, las características propias de la tercera infancia y los cambios que el sistema educativo uruguayo tuvo que realizar para garantizar el derecho a la educación en los niños y niñas a través de la enseñanza virtual.

Las reflexiones finales relevantes a las que se arriba son: Los efectos que ha tenido en la subjetividad de las personas y sobre todo en los niños y niñas, el quiebre de la cotidianidad por la emergencia sanitaria y en este aspecto el cierre de los centros

educativos. Los efectos que generó el desplegar acciones asociadas a mitigar la enfermedad y sus secuelas sin contemplar otros aspectos asociados a la salud de las personas. El papel de los adultos y de la institución educativa en su papel socializador, para el crecimiento y bienestar de los niños y niñas.

La implementación de los entornos virtuales de enseñanza se considera la principal estrategia que desarrolló el sistema educativo para mantener el derecho a la educación de los niños y niñas de Uruguay. Esto permitió la comunicación entre maestros, pares y familias. Se subraya la importancia de sostener el vínculo con la escuela, las familias y con otros niños, como forma de sostener aspectos claves para el bienestar emocional; anclajes conocidos y que dan seguridad, en un contexto que atentó contra la vida y el Ser de las personas.

A dos años de la declaración de emergencia sanitaria y los avances que se pudieron hacer a partir de la ciencia y las acciones por parte del Estado uruguayo, se plantea un escenario diferente para el desarrollo de la educación formal. Se apuesta a la educación presencial y se enfocan aspectos que habían quedado “invisibilizados” por esta emergencia sanitaria, considerando esto último como una de las enseñanzas que nos dejó la pandemia.

Capítulo 1: Ser niño en épocas de COVID-19

El Coronavirus emerge a fines del 2019 en China con 27 personas infectadas de neumonía y con motivo desconocido. El virus comienza a propagarse rápidamente por numerosos países dejando miles de casos confirmados y múltiples decesos. Es una enfermedad infecciosa y contagiosa, que se manifiesta en síntomas similares a los de la gripe pero puede causar enfermedades de mayor gravedad, hospitalización y riesgo de muerte, especialmente en adultos mayores, o quienes tengan afecciones cardíacas/pulmonares preexistentes. Se transmite principalmente por el contacto de boca, nariz u ojos (Maguiña Vargas, Gastelo Acosta y Tequen Bernilla, 2020).

El proceso de la enfermedad por COVID-19 se convierte en una amenaza letal para la salud de las personas al no contar con un sistema inmunológico preparado para la acción de este agente patógeno. La Organización Mundial de la Salud [OMS] por su rápida propagación y el alto número de contagios define a esta enfermedad como una pandemia, generando incertidumbre y alarma mundial (Organización Panamericana de la Salud, 2020). Los gobiernos se ven obligados a declarar emergencia sanitaria con el fin de desarrollar medidas indispensables para prevenir y velar por la salud de la ciudadanía. La que trae consigo la transformación de hábitos, rutinas, espacios, vínculos y estilos de vida. Se perciben efectos en el plano de la subjetividad, entendida como “la organización de los procesos de sentido y significado que aparecen y se configuran de diferentes formas en el sujeto y en la personalidad, así como en los diferentes espacios sociales en los que el sujeto actúa” (González Rey, 1999, p.108). Se vuelve necesario dar sentidos y significados a la pandemia, la que se ha integrado a nuestras vidas y se presenta como una situación inédita para las personas.

En Uruguay, el 13 de marzo de 2020 a través del Ministerio de Salud Pública (MSP, 2020) se dan a conocer los primeros cuatro casos de COVID por ciudadanos que regresan de Italia. A partir del anuncio se decreta un estado de emergencia sanitaria y mediante una conferencia de prensa que brinda el Presidente Dr. Luis Lacalle Pou, se dan a conocer las medidas preventivas para controlar la enfermedad: cierre parcial de fronteras, suspensión de espectáculos públicos, abstenerse de reuniones multitudinarias y evitar al máximo los intercambios presenciales (Da Silva, Fernández y Melgar, 2020). El número de casos aumenta rápidamente y el Poder Ejecutivo resuelve en materia de educación formal, la suspensión de clases (Urwicz, 2020). El Dr. Álvaro Galiana (2020) pediatra, microbiólogo e infectólogo uruguayo plantea que, si bien el coronavirus no representa un riesgo de salud

para los niños por su baja afectación, si representa un problema para la propagación de la enfermedad, ya que pueden ser asintomáticos y estar distribuyendo el virus. En ese sentido, se justifica el cierre de los centros educativos.

A nivel mundial surge la campaña “Quedate en casa”, la que es acompañada por el gobierno uruguayo. La misma es transmitida por los medios de comunicación masiva. Se busca con ella el distanciamiento y aislamiento voluntario para evitar el contagio. Se promueve el desarrollo de hábitos basados en la higiene personal y uso de tapabocas. Los principios que sustentan la campaña son la responsabilidad y solidaridad.

La OMS sugiere el aislamiento como “la estrategia más efectiva en la contención y mitigación de la velocidad de propagación de la infección y evitar el colapso de los sistemas estatales de salud” (2020, como se citó en Caballero Dominguez y Campo Arias, 2020, p.1).

Broche-Perez, Fernandez Castillo y Reyes Luzardo (2020) señalan la diferencia entre cuarentena y aislamiento social. La primera alude a la separación y reducción de movimiento de las personas que están en riesgo de contagio o expuestas a enfermedades contagiosas; por tanto, es obligatoria. Mientras que el aislamiento se refiere a una acción voluntaria de cada individuo, en cualquiera de los casos, se presenta una restricción de libertad personal. En estas acciones no solo se contempla el cuidado de uno mismo, sino la importancia y el cuidado del otro, generando una situación de interdependencia entre los sujetos y poniéndose en juego los recursos y las condiciones espacio-temporales que cada individuo tenga.

De allí que se revalorizan otros rasgos de la subjetividad; que las situaciones de pandemia, entre ellas el aislamiento, plantean las necesidades afectivas que se logran con la familia, los amigos, estar con otros, comunicarse, para saber cómo seguir y superar la incertidumbre. (Costas, Quiroga, Alderete y Racedo, 2020, p.97)

Las medidas tomadas con el fin de controlar la pandemia generaron efectos a nivel de la salud mental de la población, esto trajo aparejado una mayor demanda a los servicios de salud por atención psicológica. Al inicio de la pandemia el sistema de salud interrumpió la atención y el MSP creó líneas de apoyo psicológico. Desde un enfoque integral de salud, Macaya Sandoval, Pihan Vyhmeister y Vicente Parada (2018) plantean que:

No es solamente la ausencia de enfermedades sino, resultante de un complejo proceso donde interactúan factores biológicos, económicos, sociales, políticos y ambientales en la generación de las condiciones que permiten el desarrollo pleno de las capacidades y potencialidades humanas, entendiendo al hombre como un ser individual y social. (p. 340)

Asimismo, se destaca que “las condiciones sociales, ambientales, educativas, laborales, y sanitarias, interrelacionadas entre sí, interactúan con la salud de la población, aumentando o disminuyendo la susceptibilidad a las enfermedades” (Davidson, 2015, como se citó en Critto, 2020, p.49).

La cuarentena y cualquier tipo de aislamiento causan malestar generalizado, estrés, irritabilidad, ansiedad, desánimo, enojo, frustración, aburrimiento, miedo, desesperanza y sus manifestaciones pueden persistir durante el tiempo de pandemia o reaparecer posteriormente al restablecimiento de las actividades. (Brooks et al., como se citó en Gallegos et al., 2020)

Desde el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2020), se identifican a los niños y niñas como las “víctimas ocultas del coronavirus” por los múltiples efectos colaterales que han tenido en su salud algunas de las medidas que adoptaron los Estados para disminuir la propagación del virus. Este organismo internacional advierte la manifestación de trastornos y repercusiones profundas en seguridad, bienestar y futuro de los niños.

Se reconoce la salud como uno de los derechos humanos fundamentales según el artículo 25 de la Declaración de Derechos Humanos: “Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado para la salud y el bienestar de sí mismo y de su familia (...)” (Asamblea General de la ONU, 1948). A lo que refiere a la niñez, el ejercicio del derecho a la salud se expresa en las diferentes dimensiones fundamentales que determinan su bienestar. El que se traduce en la sinergia de diferentes derechos: educación, ocio, recreación, protección, participación, identidad, entre otras. Derechos que tienen que ser garantizados por el Estado.

Unicef (2020) sugiere apoyo psicosocial y servicios de salud mental como aspectos fundamentales para reducir los riesgos y fortalecer la protección de niños, niñas y adolescentes. La alteración de algunos de estos dos pilares, podría implicar otros peligros para ellos. En particular para la población infantil, la emergencia sanitaria implica poder re-acomodarse como seres sociales que se encuentran en permanente construcción de su personalidad y adquiriendo habilidades socio-emocionales.

Es clave que se hable del tema para que los niños y niñas puedan lograr entender y procesar lo que está pasando, brindarles información clara y verídica, a la vez que se dé lugar a compartir experiencias y emociones acerca de esta situación. El intercambio y el diálogo permite corregir eventuales ideas fantasiosas que escapen a la realidad y responder las dudas que puedan expresar. Exponen que el significado que le otorgue el adulto a la información que se le brinda al niño es crucial para contribuir con un procesamiento de la situación positiva y funcionar como su sostén afectivo.

En relación a esto, Galiano Ramírez, Prado Rodríguez y Mustelier Bécquer (2020) expresan:

También depende de la etapa de desarrollo por la que estén transitando, y así serán sus características cognoscitivas, afectivas y conativas, y por ende, el pensamiento, conocimientos, capacidades, respuestas afectivas, relaciones con los demás, responsabilidad, y actuación frente al estrés. Por eso se les debe ofrecer toda la información necesaria y adecuada sobre la COVID-19, acorde con estas peculiaridades del desarrollo, pero sin sobreinformación. Es importante que los adultos sean congruentes con lo que dicen, pues los niños y adolescentes lo aprenden todo de ellos. (p. 7)

Según Costas et al. (2020) la pandemia obligó a los individuos afrontar la separación brusca de sus contextos cotidianos, los cambios profundos en sus rutinas, la pérdida de empleo o una re-configuración de sus dinámicas laborales. Se destaca el teletrabajo (trabajar desde su casa por medio de un dispositivo electrónico) que implica administrar los tiempos en un mismo espacio. En los hogares con niños pequeños: familia, ocio y trabajo.

Resulta a veces confusa la línea que divide los días de descanso de los laborales, produciendo extrañeza y alternándose la percepción del tiempo.

A lo que refiere a los niños y niñas, se identifica el alejamiento de los centros educativos, espacios de recreación y esparcimiento, pérdida de contacto personal de amigos, compañeros, adultos significativos, vecinos y familia.

Janin (2020) alude que las ganas de jugar con los niños y la paciencia para hacer tareas escolares de las familias no serán las mismas que en los tiempos donde la pandemia permanecía ajena a la realidad, donde resulta más complejo incluso por la falta de espacios a dónde llevar a los niños. Esto incide negativamente en la estabilidad emocional de los adultos, que se identifican cansados, angustiados y desconcertados ante esta situación mundial e inédita. A esto debe sumarse el cumplimiento del trabajo en nuevas y distintas condiciones, el mantenimiento del hogar y del ingreso económico, y el incremento de la presencia del niño o niña en la casa junto con las tareas escolares, etc. “Lo más destacable es la ruptura con la habitualidad a la que son sometidos los niños en la actualidad, dejando un vacío de sentido que tiene un impacto psicosocial” (Satriano y Marques de Oliveira, 2021, p. 81).

El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] y la Administración de los Servicios de Salud del Estado [Asse] (2020) mencionan la importancia del tiempo no familiar de la niñez, el valor de otro espacio que cotidianamente experimentan, experiencia valiosa para el crecimiento y el desarrollo. La falta de este otro ámbito genera incomodidades y malestares (angustia, llanto, rabia u otros síntomas). De esta forma, la familia se encuentra en la necesidad de modificar las formas de cumplir con los mandatos sociales y dentro de ellos, el apoyo a la educación de sus hijos.

Esta fusión de factores entre adultos sobrepasados y niños encerrados es motivo suficiente para que surjan situaciones de maltrato y negligencia. Janin (2020) menciona que “el otro es fundamental no sólo como aquel con quien intercambiar funcionamientos eróticos sino también como aquel en el que se pueden descargar las pulsiones hostiles.” Por lo tanto, los vínculos dentro de la casa, también se desarrollan liberando tensiones. Y continúa;

Si bien hay una idea de que los lazos familiares pueden afianzarse (y esto puede ser así en algunos casos), el no tener respiro, el no estar con otros en

la vida cotidiana que ayuden a procesar la angustia, el dolor, la tristeza y el enojo, puede ser asfixiante y hacer resurgir los rencores y resentimientos que parecían superados (p. 4)

En este escenario con el involucramiento del infante en la organización del hogar, Unicef y Asse (2020) recuperan los momentos positivos aludiendo a las actividades domésticas compartidas para sostener la alimentación e higiene, el tiempo junto con padres y familiares y el enlentecimiento del ritmo cotidiano. Del mismo modo, la experiencia de atravesar por una pandemia, ha permitido vivenciar acciones de solidaridad organizada, a través de múltiples formas de colaborar, ayudar y contribuir con los más afectados por la pandemia de COVID-19.

Sin duda que las crisis, constituyen también una oportunidad, y como tal, podemos aprovechar esta pandemia y darle un sentido positivo y esperanzador. Pocas veces en la historia han existido momentos en que las familias se ven forzadas a volcarse “puertas adentro”, y, surge entonces, una oportunidad de reencontrarse en las cenas compartidas, en las labores del hogar, en el disfrute de jugar juntos o en las conversaciones sin prisa; y de fomentar en nuestros niños la autonomía, responsabilidad, creatividad y empatía. (Abufhele y Jeanneret, 2020, p. 321)

El recorrido permite identificar los cambios que ha conllevado la pandemia en la cotidianeidad de las personas pero sobre todo en los niños. El contexto resulta inédito y los cambios repentinos. La disponibilidad emocional y de sostén por parte de los adultos hacia los niños, el cierre de las instituciones que hacen de su cotidianeidad, los nuevos modos de comunicarse y vincularse con los demás, el aislamiento social, los entornos que se convierten por momentos en ambientes de inseguridad e inestabilidad. Ser niño en épocas de COVID requiere de la atención y del cuidado del bienestar y desarrollo de los más pequeños por parte de diferentes actores (Estado, familia, comunidad entre otros).

Capítulo 2: Tercera infancia

Desde la Psicología del Desarrollo, quien atiende los procesos de cambio y continuidad que suceden en la conducta y las habilidades psicológicas a lo largo del ciclo vital del ser humano, se comprende al niño integrando múltiples aspectos cognitivos, sociales y afectivos. Aspectos que se encuentran en estrecha relación a su contexto socio-cultural con características propias subjetivas y otras homogéneas. La etapa del desarrollo evolutivo en la que se encuentra la población que se pretende abordar, se reconoce además como infancia intermedia o periodo escolar. Abarca la edad cronológica entre los 6 y 12 años aproximadamente y está determinada por el comienzo de la educación formal, la intensificación de las relaciones sociales, los aprendizajes y las nuevas competencias en relación a la dominación del lenguaje y mayor comprensión de sus emociones. Se destaca un crecimiento lento pero estable donde existe control y precisión corporal (Delgado Losada, 2015).

Por lo tanto el desarrollo de la tercera infancia, es considerada una etapa de vital importancia, donde, desde el contexto social los infantes necesitan durante este proceso de una o varias personas significativas, para que establezcan significados e intereses como parte de un aprendizaje dentro de un sistema formal, como el ámbito escolar e informal, con sus representaciones en el hogar, barrio o comunidad. (Terranova Barrezueta, Viteri Chiriboga, Medina Mera y Santos Freire, 2020, p. 5.)

En esta etapa se establecen algunas tareas que niños y niñas en edad escolar deben ser capaces de lograr, la psicóloga Alejandra Guerrero Teare (2003) enumera: proceso gradual de autonomía, integración a grupo de pares, desarrollo de sentimientos de competencia y capacidad realistas. Aprender los conocimientos que se requieren para su desenvolvimiento en el mundo adulto, motivado; aprender a regular su conducta de acuerdo a la situación, adaptarse a normas sociales e integrar progresivamente los diversos puntos de vista en sus reflexiones. La misma, identifica que las áreas cognitiva, motora, emocional, moral y social, se relacionan e influyen entre ellas para determinar el proceso de desarrollo (p.99-100).

Del mismo modo, se toman los aportes de dos teorías evolutivas socio-constructivistas formuladas por Jean Piaget (1969) y Lev Vigotsky (1962) que resultan complementarias a la hora de comprender el desarrollo integral de niños y niñas.

Jean Piaget (1896-1980) se propone estudiar el proceso de construcción de conocimientos, es decir, se centra en el sujeto epistémico y no en el sujeto psicológico. Desde su enfoque, el estudio del psiquismo humano no puede ser más que genético: el conocimiento es un proceso y como tal tiene que ser descrito de manera histórica. (Pizzo, s/f, p.7)

En este sentido, el niño se encuentra en la etapa de las operaciones concretas (7 a 11 años) es decir que el pensamiento se vuelve más flexible, utilizando la lógica para reflexionar sobre lo que lo rodea (objetos o hechos). Las operaciones mentales que el niño utiliza durante esta etapa son: seriación, clasificación y conservación. Se establece la capacidad de obtener un orden progresivo y lógico, cuando se trate de entender conceptos de tiempo, medición y números, es fundamental desarrollar la seriación (Piaget y Inhelder, 1969).

La clasificación se basa en la agrupación de ideas y cosas a partir de elementos simples, en este punto Piaget distingue la clasificación matricial (clasificación a partir de 2 o más atributos) que requiere además la reversibilidad del pensamiento, lo que le permite realizar la vinculación de hechos o pensamientos con partes interrelacionadas que lo componen, por ejemplo color y tamaño. La característica de la conservación en el pensamiento es entendida como la capacidad de comprender que el objeto permanece, no varía ante los cambios superficiales excepto cuando se le agrega o quita algo (Meece, 2006).

En síntesis y de acuerdo con Guerrero Teare (2003) el niño utiliza el pensamiento para la resolución de conflictos, a través de la representación mental del hecho. Se destaca un pensamiento reversible y descentrado, relacionado con un descenso del egocentrismo siendo capaz de comprender distintos puntos de vista de una misma realidad. Logrando mayor movilidad cognitiva, reflexión y aplicación de principios lógicos. También el lenguaje se vuelve más socializado y se enriquece el vocabulario.

Vigotsky en 1962 identifica que el niño cuenta con el lenguaje cómo la herramienta psicológica más influyente en su desarrollo, distingue tres etapas: la etapa social, la egocéntrica y la del habla interna. Se resume que en la etapa del habla social, el niño utiliza el lenguaje (diferente función al pensamiento) para comunicarse, el habla egocéntrica aparece cuando el niño utiliza el lenguaje para regular su conducta y su pensamiento; y por último, cuando surgen las autoverbalizaciones se considera habla interna (Meece, 2006).

Si bien Piaget (1969) consideraba que las interacciones con pares son relevantes y estimulantes para el desarrollo, Lev Vigotsky (1978) aporta una visión donde éstas se priorizan y la construcción del conocimiento es un proceso social en que las funciones mentales superiores son producto de una actividad mediada por la sociedad y donde la cultura moldea el desarrollo cognitivo.

Vygotsky definió el desarrollo cognoscitivo en función de los cambios cualitativos de los procesos del pensamiento. Sólo que los describió a partir de las herramientas técnicas y psicológicas que emplean los niños para interpretar su mundo. En general, las primeras sirven para modificar los objetos o dominar el ambiente; las segundas, para organizar o controlar el pensamiento y la conducta. (Meece, 2006, p. 228)

Otra de las aportaciones de la teoría sociohistórica de Vigotsky, en 1978, es el concepto de Zona de Desarrollo proximal o próximo (ZDP), que contribuye a comprender la relación del desarrollo y los procesos de enseñanza y aprendizaje. La misma pone foco en abordar las funciones que se encuentran en proceso de desarrollo, es decir que el niño aún no ha desarrollado, pero con la ayuda de otro más capaz, logrará hacerlo. La ZDP refiere puntualmente a la distancia que existe entre aquello que el niño puede realizar de forma autónoma y aquello para lo que necesita ayuda, así éste logrará apropiarse de un nuevo conocimiento intelectual alcanzando la autonomía (González López, De los Ángeles Rodríguez Matos y Hernández García, 2011). Nuevamente resalta la importancia y necesidad de las relaciones interpersonales en el desarrollo de cada individuo para su propio crecimiento.

En este periodo, Guerrero Teare (2003) menciona que el grupo de pares se vuelve central resultando en la interacción el descubrimiento de sus aptitudes y es con ellos con quienes va a medir sus cualidades y su valor como persona, permitiendo el desarrollo de su autoconcepto y de su autoestima. Es preciso detenerse en estos conceptos relacionados a la personalidad y especialmente al desarrollo emocional y afectivo del niño, que implican parte vital de su desarrollo y por tanto, de su bienestar. “El contexto social, las influencias familiares y su propio nivel de desarrollo cognoscitivo influyen en la mirada y conceptualización que el niño elabora de sí mismo y esto, sin duda, se reflejará en su comportamiento todo.” (Faas, Ferrero y Nanzer, 2018, p. 273). En esta etapa el niño debe dominar las tareas que se le proponen desarrollando sus habilidades y cualidades, aprendiendo a manejar los instrumentos y símbolos culturales, reforzando su idea de ser capaz.

Para Delgado Losada (2015) el autoconcepto refiere al conocimiento de sí mismo, el niño se va dando cuenta de que es una persona diferente de los otros y que puede reflexionar sobre sí mismo y sus acciones, desarrollando conceptos del yo verdadero (quién soy) y del yo ideal (deseo y deber) que se van integrando junto a las exigencias y expectativas sociales para favorecer el control interno, en este sentido la educación desde la escuela y la familia cumple un rol fundamental. La especialista en Psicología Infantil, Ana Roa García (2013) identifica autoconceptos más concretos: físico (apariciencia), académico (resultados de experiencias escolares), social (adaptación y aceptación de los demás) y emocional (bienestar, seguridad y confianza).

Específicamente en los años escolares, según Faas et al. (2018) los cambios están íntimamente relacionados con los progresos cognitivos del niño, donde se logran comparaciones con uno mismo y con los otros.

Por su parte, Roa García (2013) reconoce la autoestima cómo la imagen y el valor que se da el niño a sí mismo, relacionado con las metas que se propone y a sus propias prioridades, siendo un factor determinante para el éxito o fracaso escolar así cómo en el desarrollo de su personalidad. Se basa en la vinculación, singularidad, pautas de guía y poder. La primera, refiere al grado en que el niño siente que es amado y aceptado por quienes él mismo considera importantes. En cuanto al concepto de singularidad se define que es la capacidad de conocer y respetar aquello que lo hace especial. Las pautas de guía se basan en la consecución de los niveles morales y éticos, saber qué está bien y que no, ejemplos a seguir. El poder hace alusión al grado de influencia del niño. “Ninguno de estos

cuatro aspectos es más importante que el resto. Los niños con autoestima positiva poseen buenos vínculos, se saben singulares, tienen modelos que les guían y la sensación de poder manejar su vida.” (p.247).

Faas et al. (2018) distinguen en esta etapa la autoestima en relación a las competencias académicas, además de la física y la competencia social, dado a que el niño experimenta un aumento de sus relaciones personales y con ello, la posibilidad de enriquecer su imagen. Asimismo, aluden a la noción de lugar de control y estilos atribucionales en relación con la autoestima. En el primer caso se identifican tipo externo (suerte o destino) e interno (ellos controlan su vida), dependiendo de esto, podría generarse autoestima negativa o positiva, respectivamente. Los estilos atribucionales están relacionados en mayor medida con los éxitos y los fracasos, los niños con alta autoestima se atribuyen más responsabilidad personal ante los resultados exitosos y los de baja autoestima suelen atribuir sus fracasos a su falta de capacidad. Definen dos estilos atribucionales: Con percepción de control y competencia; y sin control sobre el aprendizaje, respectivamente.

Guerrero Teare (2003) sugiere que todo esto se manifiesta en mayor medida al momento de entrar a la escuela, evento clave y central de la tercera infancia. El niño descubre un contexto hasta ahora desconocido que junto al familiar, pasan a ser los dos más relevantes en su vida y de los cuales se servirá para configurar su personalidad, relacionada al autoconcepto y la autoestima. Allí va a ser evaluado y observado de una manera diferente al rol de hijo que experimenta en el entorno familiar. Se considera que la educación se genera en tres contextos claves: la familia, la comunidad y la escuela. La última es mediada por el Estado quien responde a las necesidades individuales y sociales estableciendo un espacio óptimo y privilegiado para el aprendizaje y la socialización (Tocora lozano y García Gonzalez, 2018).

La escuela representa un ambiente formal donde le serán necesarias las interacciones sociales para la comprensión de normas y valores así como la apropiación de formas de comunicarse. “Podemos entender como escuela la comunidad educativa específica que como órgano se encarga de la educación institucionalizada. La escuela es el lugar donde se realiza la educación, donde se cumple la educación, donde se ordena la educación.” (Crespillo Álvarez, 2010, p. 257).

Al ingresar en la institución, se presentan nuevas personas en la vida del niño con las que debe interactuar. A veces, no portarán la misma visión que él acerca de una misma cosa, lo que puede generar conflictos. En este momento deben ponerse en práctica todas las herramientas, habilidades y capacidades que ha adquirido en las etapas anteriores, para resolver, asumir nuevos desafíos y mejorar su desempeño aumentando la autonomía en relación a sus padres (Gallardo Vázquez, 2009).

Tener en cuenta las características propias de la etapa evolutiva que se pretende abordar y los múltiples aspectos que se ponen en juego durante el periodo escolar, es indispensable para comprender la relevancia de las interacciones sociales en la construcción de conocimientos y de su propia imagen. Los adultos significativos y el grupo de pares son fundamentales para el óptimo desarrollo del niño, especialmente en el proceso de escolarización. Aspectos que se vieron afectados en la primera etapa de la pandemia.

Capítulo 3: Transformaciones en los modos de hacer educación

Desde el estallido de la pandemia en marzo del 2020, la educación pública se ha encontrado con el desafío de implementar nuevas estrategias que puedan conservarse en este contexto, con el objetivo de continuar el proceso de enseñanza a su vez que sostener el vínculo alumno-escuela-familia. Desde la Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] (2021) se considera un aspecto central que los docentes identifican pertinente para acompañar a los estudiantes y conocer sus distintas realidades.

El avance de la pandemia, el alto número de casos, las situaciones de riesgo ante el posible contagio, entre otros, obligó a buscar caminos alternativos para hacer posible la continuidad de la educación. Los *entornos virtuales de aprendizaje* han cumplido un papel relevante considerando los mismos “ (...) donde se brindan diferentes servicios y herramientas que permiten a los participantes la construcción de conocimiento, la cooperación, la interacción con otros, entre otras características, en el momento que necesiten.” (Delgado Fernández, y Solano González, 2009. p.3). Se instauran, por momentos, propuestas híbridas de enseñanza (presencial y a distancia).

Los docentes deben adoptar nuevos modos de trabajar, planificar y evaluar. A su vez, aprender y aprehender herramientas para enseñar en estos entornos virtuales. Desarrollar nuevos conocimientos mediante conferencias, tutoriales y lecturas, generando un crecimiento personal y enriqueciendo su tarea docente con los niños (Administración Nacional de Educación Pública [Anep], Plan Ceibal y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2021).

Uruguay desde el año 2007 cuenta con un Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (más conocido como Plan Ceibal).

Los principios estratégicos que encierra este proyecto es la equidad, igualdad de oportunidades para todos los niños y todos los jóvenes, democratización del conocimiento, también de la disponibilidad de útiles para aprender y de un aprendizaje, no sólo en lo que respecta a la educación que se les da en la Escuela, sino aprender él mismo a utilizar una tecnología moderna.

(Presidencia de la República, 2006, como se citó en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Plan [Unesco], Plan Ceibal y Administración Nacional de Educación Pública [Anep], 2009, p. 31)

A partir de dicha política pública, se diseña una computadora portátil denominada XO que se le entrega gratuitamente a cada niño, niña y docente en etapa escolar pública; se destaca que, además de utilizarla en la escuela, podrán llevarla a sus hogares (Rivoir, 2009).

Por su parte, Angeriz, Bañuls y Da Silva (2011) plantean que la introducción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la educación uruguaya desata tensiones, entre el conocimiento estructurado, disciplinar y lento que se reconoce en la escuela, y la velocidad, inmediatez y personalización que provocan las TIC. Las autoras refieren que las tecnologías desajustan los tiempos y la organización tradicional, transformando procedimientos de trabajo, enseñanza e incluso procesos de aprendizaje.

Anep et al. (2021) subrayan que en un primer momento de la pandemia se centraliza la comunicación con el grupo de estudiantes por medio de aplicaciones de mensajería (Whatsapp), metodología que se volvió inviable por el tiempo extendido de la tarea y la imposibilidad de organizar y devolver todos los trabajos indicados. Asimismo, es importante no perder de vista la importancia de que los estudiantes se mantengan vinculados al sistema educativo y se continúen reconociendo como protagonistas de sus procesos pedagógicos. “El interés de una institución que enseña es que se produzca aprendizaje en el receptor del proceso. Pero este aprendizaje ha de permitir al estudiante ser protagonista en cuanto al tiempo, espacio y ritmo de aprender(...)” (García Aretio, 2011, p.13).

De manera que la modalidad virtual se impartió, en buena parte, a través del proyecto socio-educativo Plan Ceibal. El mismo contiene distintas plataformas virtuales de aprendizaje: Contenidos y Recursos para la educación y el aprendizaje (CREA), MATIFIC y Adaptativa de Matemática (PAM). Se presenta como el recurso educativo más favorable, “es importante hacer énfasis en que las posibilidades de sostener una educación a distancia son muy distintas si la comunicación se realiza a través del celular, que a través de una plataforma educativa” (ANEP, 2021, p. 55).

Anep et al., (2021) identifican CREA cómo:

Una plataforma educativa virtual, interactiva, flexible y accesible, que les ofrece a los docentes uruguayos la posibilidad de organizar sus cursos, manejar contenidos, asignar tareas y realizar evaluaciones y exámenes. También brinda la posibilidad de interactuar en formato de videoconferencia entre los estudiantes, las familias y los docentes de los centros de educación pública. (p.10-11)

Se reconoce que si bien dicha plataforma no fue el único medio utilizado para hacer escuela durante la emergencia sanitaria, existe una fuerte preferencia por su utilización. La adhesión a esta plataforma fue creciendo a medida que se suspendía la presencialidad, multiplicándose hasta 16 veces desde la primera semana de clases (Failache, Katzkowicz, y Machado, 2020).

Para posibilitar aprendizajes significativos por encima de las tareas y actividades que requiera la escuela, se deben considerar las diversas formas de aprender que implican estos nuevos modos virtuales, sobre todo en los niños. Se buscan propuestas interesantes, lo cual implica mayor cantidad de tiempo de planificación para los maestros, para captar la atención de los estudiantes dando prioridad a la escucha y al vínculo entre ellos, generando espacios de identificación y expresión de sentimientos en los encuentros virtuales (Anep et al., 2021).

El lenguaje de las emociones es una gramática fértil para comprender la construcción de vínculos y las vivencias subjetivas de los actores de la comunidad durante la experiencia inédita de escolarización en pandemia, donde se han transformado las ritualidades y las formas de interacción. (Kaplan, 2021, p.106-107)

El recurso de las videoconferencias en tiempo real con el grupo y su maestra, fue clave para el sostenimiento de los lazos sociales y la constancia en la participación.

La autora menciona a la escuela cómo territorio físico y simbólico desde donde se crean, mediante el cuidado y reconocimiento recíproco, vínculos que aportan a la construcción de la autoestima. Le otorga a la escuela un lugar de sostén emocional, donde el encuentro se produce más allá de la infraestructura y ofrece protección, subsanando los sentimientos de pérdida, miedo, soledad y desesperanza. En este sentido, la Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional de Córdoba (2020) afirma que “el intercambio mismo favorece, en la escucha de un tono emocional que aloja, que contiene, que comunica por sí mismo. Una presencialidad que se hace efectiva, una presencia que acompaña, que sostiene la angustia o la incertidumbre” (p. 2). Importa que este espacio de formación en el centro educativo focalice la conectividad entre los niños por encima de la tecnología.

Anep et al., (2021) agregan que utilizar tónica al momento de permanecer ante la cámara es una herramienta (simbólica) oportuna para encuadrar el espacio escolar que habilite el logro de los aprendizajes y transmita la presencia de la escuela, especialmente en primaria. Expresan la intencionalidad de los encuentros sincrónicos para generar o mantener los vínculos y la construcción colectiva de los conocimientos.

Las grandes transformaciones de contenidos y de formas en este periodo exigen modificar las evaluaciones hacia los niños, procurando considerar que la educación a distancia por la vía virtual, deja a un lado lo procesual que puede observarse en el día a día con la concurrencia de los mismos al centro educativo. Es importante que se reconozca el esfuerzo y la participación, priorizando las potencialidades y lo conceptual (Anep et al., 2021).

Desde ANEP (2021) se mencionan algunas desventajas de la vía digital. La cantidad de tareas y/o el poco entendimiento de determinadas actividades a realizar al igual que la falta de contexto escolar e infraestructura propicia para el aprendizaje, generan frustración en los alumnos. La posibilidad de presentarse fallas en la conectividad a internet, incrementa la misma. Se reconoce que las nuevas modalidades implican tiempo de adaptación y generan desmotivación.

En cuanto a los docentes, es indispensable que incorporen o potencien el uso del Plan Ceibal cómo parte de sus medios para enseñar, resultando una tarea más difícil para aquellos que aún no la utilizaban (Anep et al., 2021). De igual manera, es necesario aludir que además de todos estos aspectos señalados, se ha dado otra variable que es importante tener en cuenta: el contar o no, con el dispositivo tecnológico para poder desarrollar las

propuestas educativas. La causa puede ser variada pero la más frecuente ha sido por roturas del mismo.

En este contexto de pandemia, la escuela "ingresa a los hogares" de cada niño a través de los entornos virtuales. El espacio pedagógico se desarrolla de otro modo y esto le permite a las familias adentrarse aún más en los aprendizajes pero también posicionarse en un rol distinto al que ejercía en la vida de los niños y niñas. Desde Galiano Ramírez et al. (2020) se presenta la familia como "el más importante elemento de socialización primaria, activa e interactuante con el medio social, ocupa un lugar cimero en la formación de motivos y comportamientos implicados en la salud" (p. 13). Se subraya que las familias son un actor clave para la continuidad educativa, estando presentes en los momentos de juego, experimentos y registros, siendo especialmente necesarios para mantener los espacios de comunicación y rutinas; fundamentalmente en primaria y secundaria (Anep et al., 2021).

Al entender del psicopedagogo italiano Francesco Tonucci (2020) "la escuela se hace en familia" (como se citó en Pantaleoni, A. y Battista, G., 2020) y alude a que por este motivo, deben adaptarse los contenidos e incorporar elementos relacionados al contexto particular que se vive integrando a los niños en aquellas actividades cotidianas que no dejan de hacerse en los hogares (cocinar, planchar, lavar y tender la ropa..). Afirma que es importante atender el lugar que toma el currículo de contenidos del cual dispone la escuela para cada grado, bajo estas nuevas formas.

La tarea didáctica, habitualmente encuadrada en el aula y periódicamente abierta a la comunidad escolar a través de carteleras, actos o tareas del hogar, se ha vuelto accesible a las familias, pues la virtualidad parece crear un aula de cristal. Como consecuencia, los adultos responsables pueden sorprenderse ante propuestas de enseñanza que les resultan creativas, tediosas, interesantes, conservadoras o incomprensibles. (Siede, 2020, p. 35)

Tonucci (como se citó en Pantaleoni, A. y Battista, G., 2020) sugiere que estos tiempos deben aprovecharse para probar cosas distintas que a simple vista no tienen que ver con la escuela, pero en ellas se descubren elementos relacionados con las disciplinas escolares. Lejos de pensar que la mejor opción es mantener los contenidos y los deberes intentando creer que sólo se transforma el espacio físico temporal, menciona la necesidad de re-pensar la escuela y afirma que la necesidad más grande de los niños en relación a sus deseos de volver al centro, es el encuentro con sus compañeros. La actividad lúdica y del aprendizaje entre iguales se vió reducida. El juego además del aprendizaje se debió realizar de otro modo, en otros espacios y contextos, dependiendo de la etapa evolutiva en la que se encuentren.

La Psicopedagoga y Dra. Licenciada en Psicología argentina, Analía Verónica Losada (2020) pone de manifiesto que jugar implica “una inversión emocional a corto, mediano y largo plazo.” (p. 19). Expone que el juego es necesario para divertirse y disminuir el aburrimiento, pero aún más para un crecimiento sano donde sea posible expresar las emociones y elaborar situaciones negativas y/o traumáticas. Del mismo modo, contribuye a afianzar vínculos desarrollando la autoconfianza. Con la actividad lúdica se despliega un espacio para el ensayo y error donde se elaboran situaciones complejas para los niños.

Al igual que el planteo de Tonucci expuesto, Failache et al. (2020) agregan que la capacidad de las familias para acompañar los aprendizajes es muy distinta dependiendo de los conocimientos formativos y el manejo a internet del que dispongan. Lo cual se encuentra inevitablemente relacionado a las prioridades que atraviesen en este contexto, manifestando gran relevancia la vulnerabilidad socio-económica que presenten. Plantean indispensable prestar especial atención a aquellos niños que no han participado en la modalidad virtual de la enseñanza, así cómo considerar los impactos que podrían influir en su desvinculación acompañando desde programas y políticas en el retorno a la presencialidad.

Se afirma que en esta situación excepcional que se atraviesa, se descubren condiciones que si bien tenían importancia anteriormente, se muestran acentuadas por la falta de presencialidad. Es decir, las relaciones personales, la conectividad, los miembros de la familia, la disponibilidad de infraestructura para mantener la escuela “en casa”, son cuestiones que empiezan a notarse y marcar desigualdades existentes que se mantenían en suspenso (Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional de Córdoba, 2020).

Para finalizar, importa aludir brevemente que durante la producción monográfica se producen cambios en el proceso de la pandemia que contribuyen a pensar la relevancia de la enseñanza y los niños en este contexto de pandemia: La importancia de habitar los espacios físicos donde se aprende a Ser y Ser con Otros. En esta línea, se destaca que a fines de diciembre del 2021 se abre la agenda para que al inicio del 2022, niños y niñas (de 5 a 11 años) puedan acceder a la vacuna contra el covid-19 (MSP, 2021). Esto plantea un escenario completamente diferente al que se presentaba en el comienzo de la pandemia, ahora la población de mayor riesgo se encuentra vacunada y ya los niños ya no señalados como vectores peligrosos para la propagación de la enfermedad y riesgo para la población adulta. En la actualidad, se desarrolla la variante Omicrón, caracterizada por ser contagiosa pero presenta poca gravedad (Lussich, 2022). La duración del reposo es menor y los síntomas son más leves. Aún así se deben mantener los tapabocas, lavado de manos y demás consideraciones para evitar el contagio. El modo de abordar la pandemia de forma biomédica exclusivamente, “provoca daños cognitivos, emocionales, sociales, vinculados a la construcción de identidad” de los niños (Cayota, 2022, como se citó en Adinolfi, 2022).

El camino recorrido permite afirmar que durante la pandemia surgen nuevas y distintas estrategias para sostener la educación sin la posibilidad de la presencialidad, con las Tics como herramientas fundamentales y el uso creciente del Plan Ceibal (mayormente con la plataforma CREA). La familia es crucial en este proceso de enseñanza desarrollada en entornos virtuales. Se ven incrementadas algunas desigualdades y se revisan los contenidos propuestos con el fin de adaptarlos a la situación que se atraviesa. El sistema escolar se reconoce durante todo este periodo como un actor clave para el desarrollo integral de niños y niñas, atendiendo las transformaciones que conllevan el cierre de escuelas: vínculo, aprendizaje, juego y contención para las familias.

Reflexiones finales

El título del trabajo permite visualizar la imagen de lo que fue la primera etapa de la pandemia: calles vacías y escuelas cerradas. Lugares cotidianos donde se habitaba con Otros. Estos dejan de ser parte de nuestra cotidianidad a partir de una enfermedad con dimensión mundial. La situación se presentó alarmante, imprevista y desconocida. Nadie de nosotros estaba preparado para esto, no teníamos registro vivencial de ello y mucho menos, los niños y niñas.

La población infantil fue gran víctima de la pandemia, ya que si hay algo más que importante y vital para el bienestar y crecimiento saludable de estos seres en desarrollo, es el relacionamiento con Otros. El experimentar con pares y adultos, donde el ruido, la palabra, la risa y el aprender son constantes. Aprendizaje que se da en diversos espacios de socialización más allá de los hogares, como son la escuela, la plaza, espacios culturales, la casa de familiares y amigos, etc. es parte del desarrollo humano. El movimiento es vida y el estar con Otros es crucial.

Las acciones definidas por los Estados para mitigar la pandemia desde una mirada biomédica fue productora de un escenario donde el aislamiento, el miedo, la predominancia del silencio, el no movimiento y la no interacción personal, fueran la forma de cuidarse del COVID-19. Se plantea una nueva cotidianeidad a la que se denominó como "la nueva normalidad" a partir de organizaciones mundiales como la OMS (2020).

La producción monográfica permite identificar que la pandemia implicó un quiebre abrupto en la vida cotidiana de las personas. Al comienzo de la misma no se contaba con recursos, ni herramientas, que mitigaran o tuvieran la capacidad de inmunizar la enfermedad con riesgo de muerte. A lo que se refiere a Uruguay, los contagios y los fallecimientos aumentaban a gran escala. Las medidas tomadas desde el gobierno siguieron las indicaciones de organizaciones científicas a nivel mundial y del GACH (Grupo de Asesores Científicos Honorarios): El aislamiento voluntario y el "quedarse en casa" fueron las formas privilegiadas de cuidarse.

La pandemia dejó en evidencia fortalezas y debilidades de nuestra sociedad y en especial, los modos de relacionarnos y las pautas de crianza de los niños y niñas por parte de los adultos. Éstos se encontraban en crisis por cambios en sus diferentes dimensiones personales, así como por la pérdida de seres queridos que generan dificultades en la disponibilidad emocional que los más pequeños precisan para su salud mental. La nueva

normalidad, que es un nuevo escenario del desarrollo de la subjetividad de las personas, atentó contra la seguridad y bienestar de los niños y niñas.

Su falta de comprensión y preocupación creciente ante el contexto desconocido, la presencia constante de la enfermedad y la muerte entre otros, hace resaltar la importancia de la comunicación, la información, el apoyo psicosocial y los entornos socio-culturales, para ellos y su cuidado. Por lo que son aspectos que no hay que perder de vista durante este periodo para construir un abordaje de salud que contemple las múltiples dimensiones que inciden en su desarrollo.

En concordancia con Janin (2020) la anulación de los espacios de socialización mencionados, importantes para los niños y niñas, repercuten en su desarrollo integral y obliga a reconfigurar la cotidianeidad de las familias. En el recorrido del trabajo se plantea que la falta de espacios para liberar tensiones, malestares y frustraciones, generan un riesgo ante la posibilidad de prácticas negligentes y/o maltrato hacia los niños y niñas en el hogar. Por otro lado y desde una mirada positiva, el tiempo compartido también puede descubrirse útil para la cohesión de la familia y la implicación de los niños y niñas en las tareas cotidianas del hogar (Unicef y Asse, 2020). Sin lugar a dudas, esto depende de las condiciones de vida de las familias y los soportes que tengan para contribuir al desarrollo de los más pequeños.

Con el fin de reflexionar y dimensionar los efectos que pudo tener la medida de cerrar los centros educativos en el desarrollo de población escolar, se consideró relevante partir del concepto de Tercera Infancia. Concepto acuñado por la Psicología del Desarrollo para comprender la relevancia que tiene la escolarización como estructurador del crecimiento de los niños y niñas entre los 6 y 12 años en diferentes dimensiones.

El conocimiento no surge como producto aislado. Al decir de Vigotsky (1978), el conocimiento es una construcción social y por ello, la importancia de comprender el papel que tienen las relaciones e interacciones interpersonales, tanto con pares como con adultos significativos. La población referida se encuentra en pleno proceso de aprendizaje significativo y la educación cumple un papel fundamental mediante la enseñanza formal. Como se expresó en el capítulo dos, se caracteriza por la construcción de la personalidad, destacándose autoestima y autoconcepto como puntos claves de la misma, que se desarrollan a partir de la interacción con Otros.

La medida de cerrar los centros educativos atentó a esta otra dimensión de la salud. Aún existiendo evidencia científica de que la población infantil no se percibía como fuente de contagio, no se valoró el impacto de la no-presencialidad en ellos. La mirada

adultocéntrica y biomédica primó sobre el bienestar infantil. Los centros educativos ofrecen el escenario adecuado por excelencia para que se genere la puesta en práctica de aquello que se adquiere en esta etapa y en las anteriores. La escuela se describe como un contexto de socialización que el/la niño/a habita donde se observa lo procesual de su crecimiento y se promueve su desarrollo con pares. En ella, las condiciones están dadas para que la infancia se desenvuelva hacia el bienestar integral, contemplando aprendizajes, competencias, habilidades, rutinas, entre otros, que les permiten desarrollarse como seres individuales y sociales.

Del mismo modo, es de destacar el desafío que implicó para el sistema educativo enseñar durante la emergencia sanitaria y cumplir con el derecho fundamental de la educación como lo establece la Ley N° 18.437, Ley General de Educación (Uruguay, 2009). Las escuelas cerradas obligan a re-pensar sus prácticas y formas de llevarla a cabo en este contexto. Los maestros, las familias y principalmente los niños se encontraron en un escenario desconocido donde tuvieron que utilizar sus herramientas y competencias para sobrellevar la situación.

Desde la escuela se intentó brindar apoyo tanto a los niños como a sus familias al momento de la escolarización en pandemia. El rol socializador fundamental de la escuela se complementa con acciones que forman una red de contención y apoyo social. Se implementaron nuevas y distintas metodologías de enseñanza en entornos virtuales. Estos últimos, funcionaron como auxiliares, que no sustituyen la presencialidad pero permitieron mantener el lugar de la educación en la vida de niños y niñas como un aspecto importante de su desarrollo.

En este punto, se considera que hay transformaciones que probablemente perduren en el tiempo, manteniéndose en algunos casos las propuestas híbridas o el uso de plataformas para determinadas actividades. Si bien existen algunas limitaciones, a grandes rasgos puede afirmarse que las nuevas estrategias desde la virtualidad funcionaron correctamente. La previa instalación del Plan Ceibal en 2007, implicó una enorme ventaja para sostener la enseñanza y los vínculos desde la tecnología.

Es importante destacar que, si bien desde la escuela se continuaba con la enseñanza, mediante estas nuevas formas, el aprendizaje se encontraba "del otro lado de la pantalla", la que estaba principalmente a cargo de padres u otros adultos significativos, e incluso por parte de hermanos mayores. Esto lleva a tener en cuenta las diferencias entre los hogares según los recursos emocionales, socio económicos, de conectividad, entre

otros, que cada familia pudiera brindarle al niño. Implicando una gran transformación en sus condiciones de aprendizaje. Se perciben realidades socioeconómicas muy diversas en este contexto que repercuten en su estabilidad emocional y desarrollo integral. La brecha en este aspecto quedó más evidenciada con la pandemia.

La continuidad educativa mediante los entornos virtuales también es una variante que depende del acceso y la equidad y que se expresó en el presente análisis y va más allá de las fallas tecnológicas y las dificultades de comprensión. Los entornos virtuales permitieron mantener el sentimiento y la creencia de que la escuela “sigue ahí en la vida de los niños”, aún sin salones, entradas, salidas, recreos y abrazos entre compañeros, para evitar la desvinculación del sistema educativo y garantizar el derecho a la educación y los vínculos. Esto ha sido crucial más allá de cómo se operativizó y se logró.

Dentro de la plataforma CREA, es mi intención destacar las videoconferencias. De acuerdo con Kaplan (2021) considero que es un recurso sumamente valioso a la hora de mantener la comunicación y el diálogo de experiencias y emociones, tanto con maestros como con pares.

La pandemia ha dejado enseñanzas de diferente tipo, las personales pero también para la sociedad en su conjunto. La salud como proceso dinámico requiere abordarla desde su complejidad y no desde una dimensión. Cuán importante ha sido comenzar a valorar la importancia de que el bienestar y el desarrollo humano se da en diferentes escenarios de la vida cotidiana. La importancia que tiene “el cuidado de los cuidadores” y sobre todo, el cuidado y las pautas de crianza para la infancia y adolescencia, que son el capital futuro de las sociedades. El papel de la educación como uno de los ejes estructurante de la vida de las personas y la importancia como derecho fundamental y sinérgico de los otros derechos humanos (salud, ocio, recreación, protección, participación, identidad, entre otras). El reconocimiento de que la salud mental es parte de la salud integral y el no visualizarla, tiene sus costos.

Desde una mirada esperanzadora, se apunta a creer que los aprendizajes adquiridos durante este proceso, serán valiosos para atender los múltiples efectos que surgen. Alcanzar una perspectiva integral de salud y accionar desde la misma, es el primer paso para promover el óptimo desarrollo de la tercera infancia. Especialmente en el contexto de pandemia, dejando atrás las calles vacías y las escuelas cerradas.

Referencias bibliográficas

Abufhele, M. y Jeanneret, V. (2020). Puertas Adentro: La otra cara de la pandemia. *Revista chilena de pediatría*, 91 (3), 319-321. doi: [10.32641/rchped.v91i3.2487](https://doi.org/10.32641/rchped.v91i3.2487)

Adinolfi, E. (2022, 24 de enero). ANEP mantuvo reunión con el MSP para cambiar criterios de protocolos en centros educativos. *La Diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2022/1/anep-mantuvo-reunion-con-el-msp-para-cambiar-criterios-de-protocolos-en-centros-educativos/>

Administración Nacional de Educación Pública. (2021). *Educación en tiempos de pandemia: Acción 2020*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/julio/20210701/TOMO%205%20EDUCACION%20EN%20TIEMPOS%20DE%20PANDEMIA%20-%20ACCION%202020%20Rendicion%20de%20Cuentas%202020.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública, Plan Ceibal y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *El rol docente en contexto de pandemia por covid-19: Sistematización de prácticas docentes en la educación pública uruguaya*. Recuperado de <https://www.unicef.org/uruguay/media/5571/file/EI%20rol%20docente%20en%20contexto%20de%20pandemia%20por%20Covid-19.pdf>

Angeriz, E., Bañuls, G. y Da Silva, M. (2011). *TIC, XO y después: nuevas relaciones con el conocimiento, nuevas construcciones de la subjetividad*. Trabajo presentado en Facultad de Psicología Universidad de la República, Montevideo. Recuperado de <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/151/1/TIC%20XO%20y%20despu%C3%A9s.%20%20UdelaR.pdf>

Asamblea General de la ONU. (1948). "Declaración Universal de los Derechos Humanos" (217 [III] A). Paris. Recuperado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights>

- Broche-Pérez, Y., Fernández-Castillo, E. y Reyes Luzardo, D. A. (2020). Consecuencias psicológicas de la cuarentena y el aislamiento social durante la pandemia de COVID-19. *Revista Cubana de Salud Pública*. 46(1), 1-14. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662020000500007&lng=es&tlng=es
- Caballero-Domínguez, C. C., y Campo-Arias, A. (2020) Problemas de salud mental en la sociedad: un acercamiento desde el impacto del COVID 19 y de la cuarentena. *Duazary*, 17 (3), 1–3. doi: [10.21676/2389783X.3467](https://doi.org/10.21676/2389783X.3467)
- Costas, M., Quiroga, N. E., Alderete, M. y Racedo, J. L. (2020). *¿Cómo incide en la subjetividad la pandemia por COVID-19?*. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-007/226.pdf>
- Crespillo Álvarez, E. (2010). La escuela cómo institución educativa. *Pedagogía Magna*. (5), 257-261. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391527>
- Critto, M. E. (2020). Enfoque integral de la salud durante la pandemia: CASUS. *Revista De Investigación Y Casos En Salud*, 5 (2), 48-49. doi: [10.35626/casus.2.2020.281](https://doi.org/10.35626/casus.2.2020.281)
- Da Silva, M., Fernández, P. S. y Melgar P. (2020, 14 de marzo) Coronavirus en Uruguay: Cierre parcial de fronteras y suspenden espectáculos públicos. *El País*. Recuperado de <https://www.elpais.com.uy/informacion/politica/gobierno-decidio-cierre-relativo-fronteras-confirmacion-coronavirus.html>
- Delgado Fernández, Marianela, y Solano González, Arlyne (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058027.pdf>
- Delgado Losada, M. L. (2015). *Fundamentos de Psicología: Para Ciencias Sociales y de la Salud*. Recuperado de <http://www.herrerobooks.com/pdf/pan/9788498352535.pdf>

Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional de Córdoba (2020). *Tejiendo vínculos...la tarea que nos convoca*. Recuperado de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Convivencia/CE-tejiendo-vinculo.pdf>

Faas, A. E., Ferrero, M.J. y Nanzer, C. (2018). Desarrollo socioemocional y afectivo. En A. Faas (Ed.), *Psicología del Desarrollo de la niñez* (pp. 261-289). Córdoba, Argentina: Brujas. Recuperado de <http://monitoreodna.com/wp-content/uploads/2020/09/PSICOLOGIA-DEL-DESARROLLO-NINEZ-2EDICION-2018-COMPLETO.pdf>

Failache, E., Katzkowicz, N., y Machado, A. (2020). La Educación en Tiempos de Pandemia y el Día Después: El Caso de Uruguay. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9 (3). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12185>

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Salud Mental e infancia en el escenario de la Covid-19: Propuestas de Unicef España*. Recuperado de <https://www.consaldmental.org/publicaciones/Salud-Mental-infancia-adolescencia-covid-19.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *La alimentación de niños, niñas y adolescentes durante la pandemia de COVID-19 en Uruguay*. Recuperado de <https://www.unicef.org/uruguay/informes/la-alimentacion-de-ninos-ninas-y-adolescentes-durante-la-pandemia>

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia y Administración de los Servicios de Salud del Estado (2020). *Para entender a niños, niñas y adolescentes: Aprendizajes de cuarentena*. Recuperado de <https://www.unicef.org/uruguay/para-entender-ninos-ninas-adolescentes-aprendizajes-cuarentena>

- Galiana, A. (2020, 15 de marzo). Niños pueden ser asintomáticos pero repartir el virus. *El País*. Recuperado de <https://www.elpais.com.uy/informacion/salud/ninos-asintomaticos-repartir-virus.html>
- Galiano Ramirez, M., Prado Rodriguez, R. F. y Mustelier Bécquer, R. G. (2020). Salud mental en la infancia y adolescencia durante la pandemia de COVID-19. *Revista Cubana de Pediatría*. 92(1), 1-19. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312020000500016&lng=es&tlng=es.
- Gallardo Vázquez, P. (2009). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (18), 413–159. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10044>
- Gallegos, M., Zalaquett C., Luna Sanchez S. E., Mazo-Zea R., Ortiz-Torres, B., Penagos-Corzo J. C.,... Lopes Miranda R. (2020). Cómo afrontar la pandemia del Coronavirus (COVID-19) en las Américas: recomendaciones y líneas de acción sobre salud mental. *Revista Interamericana de Psicología*. 54 (1), 1-28. Recuperado de <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/covid/mental.pdf>
- García Aretio, L. (2011), Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista española de pedagogía*, (249), 1-20. Recuperado de https://www.academia.edu/5589940/Perspectivas_te%C3%B3ricas_de_la_educaci%C3%B3n_a_distancia_y_virtual?email_work_card=view-paper
- González López, A.D., De los Ángeles Rodríguez Matos, A. y Hernández García, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Educación Médica Superior*, 25(4), 531-539. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000400013
- Gonzalez Rey, F. (1999). *Psicologia e Educação: desafios e projeções*. En O. A. Rays (Org.) *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas* (pp. 102-117). Porto Alegre: Sulina.

- Guerrero Teare, A. (2003). Desarrollo del niño durante el periodo escolar. En E. Guiraldes y P. Ventura-Juncá. (Eds.), *Manual de pediatría* (pp. 97-100). Santiago de Chile, Chile. Recuperado de: <https://silo.tips/download/manual-de-pediatria-presentacion-indice-editores-dr-ernest-o-guiraldes-c-dr-patri#>
- Janin, B. (2020, abril). Niños, adolescentes y padres en épocas de coronavirus... *Revista Actualidad Psicológica*, (494), 4-6.
- Kaplan, C. V. (2021). La implicación afectiva en tiempos de pandemia y en la postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades. *Anales De La Educación Común*, 2(1-2), 104-113. Recuperado de <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/490/1159>
- Losada, A. V. (2020, abril). Cuando jugar es cosa seria. *Revista Actualidad Psicológica*, (494), 19-20.
- Lussich, C. (2022, 30 de enero). "Sospechas" de que la variante ómicron aceleraría el fin de la pandemia. *El País*. Recuperado de <https://www.elpais.com.uy/informacion/salud/sospechas-variante-omicron-aceleraria-pandemia.html>
- Macaya Sandoval, X. C., Pihan Vyhmeister, R. y Vicente Parada, B. (2018). Evolución del constructo de Salud mental desde lo multidisciplinario. *Humanidades Médicas*, 18(2), 338-355. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202018000200338&lng=es&tlng=es
- Maguiña Vargas C., Gastelo Acosta R. y Tequen Bernilla A. (2020). El nuevo Coronavirus y la pandemia del Covid-19. *Revista Médica Herediana*, 31(2), 125-131. doi: [10.20453/rmh.v31i2.3776](https://doi.org/10.20453/rmh.v31i2.3776)
- Meece, J. (2006). Desarrollo cognoscitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky. En M. P. Olvera (Ed.), *Desarrollo de los Adolescentes IV Procesos Cognitivos Antología de lecturas* (pp. 191- 248). Recuperado de

https://www.academia.edu/20857018/Desarrollo_de_los_Adolescentes_IV_Procesos_Cognitivos_Antolog%C3%ADa_de_lecturas

Ministerio de Salud Pública (29 de diciembre de 2021). *Apertura de agenda vacunación contra covid-19 en niños de 5 a 11 años*. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/comunicacion/noticias/apertura-agenda-vacunacion-contra-covid-19-ninos-5-11-anos>

MSP confirmó primeros cuatro casos de coronavirus en Uruguay. (2020,13 de marzo). *El País*. Recuperado de <https://www.elpais.com.uy/informacion/salud/confirman-primer-caso-coronavirus-uruguay.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Plan Ceibal y Administración Nacional de Educación Pública. (2009). *En el camino del Plan Ceibal*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/plan-ceibal/en%20el%20camino%20del%20plan%20ceibal%20-%202009.pdf>

Organización Panamericana de la Salud. (2020, 11 de marzo). *La OMS caracteriza a COVID-19 cómo una pandemia*. Recuperado de <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>

Pantaleoni, A., Battista, G. (2020, 11 de abril). Francesco Tonucci: No perdamos este tiempo precioso dando deberes. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/sociedad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-tiempo-precioso-dando-deberes.html>

Piaget, J. y Inhelder, B. (1969). Las operaciones "concretas" del pensamiento y las relaciones interindividuales. En J. Morata (Ed.), *Psicología del niño* (14), 96-129. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L. Recuperado de <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38882.pdf>

- Pizzo, M.A. (s/f.) *El niño como objeto de estudio de distintos modelos teóricos. Una introducción al trabajo en Psicología Evolutiva: Niñez*. Recuperado de https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/053_ninez1/material/descargas/el_nino_como_objeto_de_estudio.pdf
- Rivoir, A. (2009). Innovación para la inclusión digital. El Plan Ceibal en Uruguay. *Revista Mediaciones Sociales*, (4), pp. 299-328. Recuperado de <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/145/1/Innovacion%20para%20la%20inclusi%20n%20digital.%20El%20Plan%20Ceibal%20en%20Uruguay.pdf>
- Roa García, A. (2013). *La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4596298.pdf>
- Satriano, C. y Marques de Oliveira, V. (2021). Abordaje a la niñez en tiempos de pandemia. *Psicología em Ênfase*, 2(2), 77-91. Recuperado de <http://ojs.unialfa.com.br/index.php/psicologiaemenfase/article/view/132/90>
- Siede, I. (2020). Salir a ese mar de dudas: Familias y escuelas en tiempos de cuarentena. *Para Juanito: Revista de educación popular y pedagogías críticas*, (21), 30-40. Recuperado de <http://fls.org.ar/online/wp-content/uploads/2020/06/para-juanito-21-web.pdf>
- Terranova Barrezueta, A. E., Viteri Chiriboga E. A., Medina Mera, G. M. y Santos Freire, C. (2020). Caracterización de la tercera infancia, familia y desarrollo cognitivo, de la ciudad de Guayaquil. *Universidad Ciencia Y Tecnología*, 24 (98), 4-12. Recuperado de <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/276>
- Tocora Lozano, S. P. y García González, I. (2018). La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (66,1), 1-9. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382018000300024&lng=es&tlng=es

Uruguay (2009, enero 16). Ley n° 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Urwicz, T. (2020, 15 de marzo). Gobierno suspende clases en todo el país durante dos semanas por Coronavirus. *El País*. Recuperado de <https://www.elpais.com.uy/informacion/politica/gobierno-suspende-clases-pais-semanas-coronavirus.html>