

## Fronteras y cuidados entre familias y escuelas durante la pandemia por COVID 19 en Uruguay<sup>1</sup>

Borders and care between families and schools during the COVID 19 pandemic in Uruguay

 Cecilia Marotta Méndez<sup>2</sup>

### Resumen

Este artículo plantea una discusión en torno a las prácticas de los cuidados a las infancias durante el periodo de pandemia por COVID-19. Parte de un estudio realizado durante los años 2022 y 2023 en Uruguay, que buscó conocer prácticas de cuidados desarrolladas por las familias con hijos en edad escolar, durante los años en que fue suspendida la presencialidad escolar y se vivió en situación de confinamiento en los hogares. A sabiendas de que las mayores inequidades y desigualdades se ubican en hogares con índices socioeconómicos desfavorecidos, quienes participaron de la investigación relatan como los costos materiales y afectivos de los cuidados recayeron principalmente en las familias y en los propios niños y niñas. Se concluye acerca de la importancia que tienen las instituciones educativas en el sistema de cuidados hacia la niñez. Si, por un lado, las familias se vieron desafiadas en la maximización de una convivencia sujeta a las características de las viviendas, empleo de los adultos y propuestas educativas; por otro, las escuelas y maestras debieron adecuarse a un nuevo escenario fuera del aula. La delgada frontera entre familias y escuelas se diluyó, mostrando la interdependencia en las prácticas de cuidados hacia las infancias.

**Palabras claves:** familias – pandemia - suspensión de la presencialidad escolar - instituciones educativas - cuidados

<sup>1</sup> Apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica-Udelar, Proyectos de Inclusión social de mediano plazo 2022-2023.

<sup>2</sup> Programa Agenciamientos de la Clínica y la Grupalidad - Instituto de Psicología Social. Facultad de Psicología - Universidad de la República. [cmarotta@psico.edu.uy](mailto:cmarotta@psico.edu.uy)

## **Abstract**

This article discusses childcare practices during the COVID-19 pandemic. It is based on a study conducted in 2022 and 2023 in Uruguay, which sought to understand care practices developed by families with school-aged children during the years in which in-person schooling was suspended and they lived under home confinement. Knowing that the greatest inequities and inequalities are located in households with disadvantaged socioeconomic status, those who participated in the research report how the material and emotional costs of care fell primarily on the families and the children themselves. It concludes about the importance of educational institutions in the childcare system. If, on the one hand, families were challenged in maximizing coexistence subject to the characteristics of housing, adult employment, and educational proposals, on the other hand, schools and teachers had to adapt to a new scenario outside the classroom. The thin line between families and schools has blurred, revealing the interdependence of childcare practices.

**Keywords:** families – pandemic - suspension of in-person schooling - educational institutions – care.

## I. Introducción

Este artículo plantea una discusión en torno a las prácticas de los cuidados a las infancias durante el período de pandemia por COVID-19. Parte de un estudio realizado durante los años 2022 y 2023 en Uruguay, que buscó conocer prácticas de cuidados desarrolladas por las familias con hijos en edad escolar, durante el período en que fue suspendida la presencialidad escolar y se vivió en situación de confinamiento en los hogares. En el estudio se exploraron y analizaron las estrategias de las familias, para sostener la afiliación educativa. ¿Cómo se producen los cuidados en la pandemia? ¿Cuáles son las dimensiones que lo componen? ¿Cuáles son las relaciones entre escuelas y familias en la producción de los cuidados hacia las infancias?

En materia de cuidados, el Uruguay ha sido una referencia para América Latina en relación con cómo llevar adelante una política de cuidados, a partir de la creación del Sistema Nacional de Cuidados en el primer gobierno progresista de Tabaré Vázquez del período 2005 a 2009. Durante los primeros años de su implementación se desarrollaron una serie de programas y acciones que situaron al cuidado como un derecho y establecieron con claridad la posición del Estado de asumir esa responsabilidad. Sin embargo, esta política se vio interrumpida, cuando asume el gobierno de coalición de Lacalle Pou el 1ero. de marzo de 2020, dos semanas antes de la declaración de la situación de emergencia sanitaria por COVID.

El escenario uruguayo de confinamiento pandémico coincide con la asunción de un nuevo gobierno, que envía un proyecto de ley de urgente consideración al Parlamento uruguayo, con artículos en varios planos de la política que performan un viraje y una restricción del gasto social y en la inversión pública, así como el fomento de los procesos de privatización de bienes. La estrategia política que el gobierno de Luis Lacalle Pou instrumentó, estuvo orientada por el principio de la “libertad responsable” (Supervielle, 2022). Esto quiere decir, que no se impusieron medidas de restricción de libertades como en otros países de la región, como lo fueron el aislamiento social y preventivo obligatorio, el toque de queda, la prohibición de circulación por la vía pública, entre otras medidas. Sin perjuicio de lo anterior, en la capital Montevideo y otros puntos del país, se instrumentaron diferentes acciones de persuasión y control de la población, a partir del despliegue del aparato policial por cielo y tierra, a través de helicópteros y autos- patrulleros que circulaban con mensajes disuasivos en lo que se refería a cualquier tipo de reunión, que alertaban acerca del riesgo de la propagación del virus. Los mensajes de las autoridades de gobierno y particularmente las autoridades sanitarias, exhortaron a “quedarse en casa” como principal medida de contención del virus y para evitar su contagio. En relación con la educación, se suspendió la presencialidad en todos los niveles de enseñanza: primera infancia, primaria, secundaria y universitaria, en marzo de 2020 y recién a partir de junio del mismo año se comenzó el reintegro a la presencialidad de forma escalonada y con estrictos protocolos, pero luego a fines de ese mismo año se volvieron a suspender. Lo mismo sucedió en el 2021, donde se presentaron intermitencias constantes en cuanto al sostenimiento de la presencialidad plena.

Para el momento de la suspensión de la presencialidad escolar, Uruguay contaba con el Plan Ceibal, herramienta clave y distintiva del resto de los países latinoamericanos, para llevar adelante la educación en los hogares con escolares de escuelas públicas (Capano, 2021). El Plan Ceibal, al igual que el sistema de cuidados, fue parte de la política progresista del primer gobierno de Tabaré Vázquez. Esta política concretó la entrega gratuita de una computadora portátil para cada niño y/o niña, junto a capacitaciones específicas para los educadores. Asimismo, incluyó la creación de diferentes plataformas para el aprendizaje, siendo la plataforma Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje/CREA, la que estaba activa en el momento en que se declara la suspensión de las clases presenciales en las escuelas. La pobreza, el desempleo, la informalidad y los bajos salarios se profundizaron en el contexto de la pandemia (Instituto Nacional de Estadística, INE, 2021; Baráibar Ríbero,

2022). Las acciones del Estado apuntaron a fortalecer los hogares de menores ingresos, quedando muchos núcleos familiares por fuera de estas acciones específicas.

En la actualidad, a cinco años de la pandemia, persiste la inquietud sobre cómo se vieron afectadas las vidas de niños y niñas, su impacto en la salud mental y en el sistema de oportunidades de acceso a la educación. Este período inédito, de interrupción de la presencialidad en el sistema educativo, se vivió a nivel global y produjo subjetividades interseccionadas por marcadores de desigualdad de clase, raza, generaciones o género, entre otros. El estudio *La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe* (Unesco, 2024) señala precisamente este aspecto de como poblaciones afectadas por desigualdades históricas en el acceso a la educación han sido las mayormente afectadas. Asimismo, el informe señala la importancia de generar mapas de ruta para apuntalar las trayectorias educativas de niñas y niños que vieron vulnerado su derecho a la educación y prestar especial atención al bienestar emocional.

La investigación asume el enfoque teórico de una psicología social crítica de estilo latinoamericano (Fernández Christlieb, 2019). Esta posición teórica se aparta de las epistemologías que suponen un *objeto discreto* (Fernandez, 1999), asumiendo un criterio transdisciplinario en la frontera de otros campos disciplinares como son la sociología, la antropología, las ciencias de la educación, entre otras. Las nociones de familias, escuelas y cuidados se analizan desde una perspectiva social grupal e institucional. Esta posición adquiere sentido en el tratamiento que hace de familias e instituciones educativas, y su lugar en la red de cuidados hacia las infancias. En ese sentido, se parte de la interdependencia (Buttler, 2017) como principio articulador para pensar los tránsitos de las infancias por ambas instituciones. No obstante, las concepciones familiaristas ubican a las familias y, en particular, a las mujeres como las responsables de los cuidados (Batthyány, Genta, Perrotta, 2013). De este modo, quedan equiparados los cuidados familiares a los cuidados femeninos, aun cuando esta adjudicación de roles y tareas a cargo, remiten, al decir de Collier, Rosaldo y Yanagisako (1997) a una construcción ideológica del estado moderno. La transición familiar en la modernidad afirma Scherzer (1994, 2010) alteró culturas tradicionales de “auténticas sociedades de familia”, donde la unidad familiar organizaba la vida colectiva. En ese sentido se da el pasaje de las extensas parentelas al grupo familiar constituido por la pareja parental con los hijos. En este período interviene fuertemente el Estado en la formación del hijo como ciudadano, desplazando a las familias en funciones que tradicionalmente tenían asignadas, hacia otros espacios como la institución educativa. Las escuelas, a partir de ese momento a cargo de la educación de los niños y niñas, pasaron a ocupar el lugar social que tradicionalmente habían ocupado las familias, a través de la escolarización en instituciones.

Como decíamos, las medidas de aislamiento social implementadas para evitar la propagación del COVID-19 produjeron el confinamiento en los hogares, viéndose alteradas las rutinas, restringidos los espacios de socialización y circulación. Por su parte, la escuela, considerada la institución educativa por excelencia de las infancias, lleva adelante la tarea de educar en contenidos pedagógicos, y despliega un importante potencial en materia de cuidados hacia la niñez. Sin embargo, en el ámbito educativo a menudo se remarca la distancia entre cuidar y enseñar, como si el primer término sólo involucrase a las familias. Esta distinción pone sobre el tapete cómo la noción de cuidados no puede desligarse de su connotación histórica, de género y cultural (Esteban, 2017). En relación a estos asuntos, la investigación permitió visibilizar la importancia de las relaciones entre familias y escuelas como soporte de los procesos educativos y también para los cuidados en salud mental de las infancias.

La crisis de los cuidados (Fraser, 2016) se agudizó en los hogares uruguayos cuando los centros para niños, niñas y adolescentes cerraron sus puertas. Las familias y hogares, en la intersección de relaciones de poder, se vieron empobrecidas y con altos requerimientos para atender diferentes escenarios. Las conceptualizaciones teóricas que matrizan el análisis y los resultados de la investigación, ponen el énfasis en las prácticas de cuidados como prácticas

sociales situadas, relacionada con el sostén y reproducción de la vida. Asimismo, como trabajo material que involucra relaciones, estados y disposiciones afectivas (Batthyány, 2009; Thomas, 2011). Al decir de Amaia Pérez Orozco (2019), en la actualidad asistimos a una privatización del sostenimiento de la vida en los hogares, aspecto que se intensificó en pandemia y dejó al descubierto algo que ya estaba presente antes, la composición de los cuidados hacia las infancias. Las prácticas de cuidado son productoras de sujetividades, ya sea en las familias y/o en la escuela, las instituciones nos habitan y somos habitados por ellas. En ese sentido el cuidado en su polisemia de sentidos se convierte en un analizador de época que abre visibilidad sobre un aspecto central que hace al lazo social por parte del mundo adulto hacia niños y niñas, a la relación entre generaciones y género. La organización social y política del cuidado se vio interpelada en la pandemia (Sanchis, 2020), y esta investigación trató de mapear las líneas de fuerza que hicieron posible el sostenimiento de la afiliación educativa de niños y niñas.

La perspectiva asumida de investigación narrativa (Balasch y Montenegro, 2003) buscó generar condiciones de posibilidad para la escucha de vivencias y experiencias en los hogares. En ese sentido, la participación de las familias en los grupos de discusión, a siete meses de finalizado el estado de emergencia sanitaria en el país, permitió reconstruir en el presente, una trama de acontecimientos en la intersección entre la pandemia global, y la organización familiar y doméstica. Referentes familiares que debieron reponerse de la catástrofe (Kaes, 2006) que provocó la pandemia, y sostener los cuidados para que las infancias continuaran sus trayectorias educativas. Conocer estas prácticas, describir sus modos de composición y las líneas de fuerza que tensionaron este periodo inédito, fueron algunos de los objetivos de la investigación. Las preguntas disparadoras y guías para el estudio refirieron a cómo las familias experimentaron y desarrollaron estrategias de cuidados para las infancias, cuáles fueron las principales oportunidades y desafíos que atravesaron los hogares con niños y niñas en edad escolar y sin presencialidad en las instituciones educativas. ¿Cómo conciliaron la vida laboral de los adultos, la vida escolar y la vida familiar en un mismo espacio físico? ¿Con qué figuras de cuidado y/o presencias contaron los niños y niñas para realizar sus tareas escolares y cómo se vio afectado el vínculo educativo en estas condiciones?

Los grupos de discusión contribuyeron a elaborar los efectos que la situación de pandemia produjo como acontecimiento disruptivo en la vida de una comunidad y en la reconstrucción de cotidianidades alteradas. Esto generó un efecto impensado en la investigación, en el sentido de que los grupos pasaron a officiar como espacios colectivos y/o intermedios (Salazar, 2004, Kaes, 1995)

Este espacio peculiar del grupo, donde los significados adquieren matices propios, se nos presenta privilegiado para testimoniar la construcción de sentido que entraña la participación de dimensiones pasionales, racionales e intuitivas, de la experiencia de los sujetos, así como un trabajo del pensamiento contrastado constantemente con los otros para producir los mínimos consensos que permitan la evocación de algo común. (Salazar, 2004, p. 191).

Las experiencias compartidas por parte de los participantes permitieron validarlas, reconocerlas, darles otros sentidos como estrategias de afrontamiento a los hechos traumáticos vivenciados por la catástrofe psíquica (Kaes, 2006) que significó la pandemia desde una perspectiva de salud integral. Asimismo, las experiencias en, con y sobre la pandemia fueron diversas, múltiples y plurales, así como las familias son heterogéneas en su composición, en sus modos de experimentar todo este periodo.

## II. Método

Se desarrolló una estrategia de investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987), de diseño flexible (Vasilachis, 2006) que combinó distintas técnicas de recolección de datos: cuestionarios y grupos de discusión. Se optó por una estrategia investigativa de enfoque narrativo (Balasch y Montenegro, 2003).

En una primera etapa, se implementó un cuestionario autoadministrado, considerada como técnica exploratoria en las primeras aproximaciones al campo de la investigación. Se elaboró un cuestionario para respuestas online vía Google Forms, que fue difundido por el colectivo *Familias Organizadas de la escuela pública*<sup>3</sup>, así como también a través de redes institucionales de la Facultad de Psicología, redes profesionales y personales de las integrantes del equipo de investigación. El cuestionario autoadministrado se implementó durante junio y julio de 2022, y fue respondido por 278 referentes familiares, cuyas hijas e hijos concurrieron a escuelas públicas durante el periodo de no presencialidad escolar producto de la pandemia. La utilización de esta técnica se realizó a modo exploratorio y se configuró en la primera etapa de la investigación.

Luego de un análisis preliminar del contenido de la información recabada, se realizaron los grupos de discusión (Rogel-Salazar, 2018, Valles, 1999) con referentes familiares. Las instancias grupales se llevaron a cabo durante octubre y noviembre de 2022 y fueron dos presenciales en Montevideo, y un tercer grupo virtual con familias de otros departamentos del interior de Uruguay. Al decir de Rogel (2018), cuando los participantes del grupo de discusión debaten sobre un aspecto de la realidad, no solo comparten sus puntos de vista, sino que además construyen significados y sentidos prácticos. Con esta perspectiva, se propuso un espacio de diálogo sobre diferentes tópicos relacionados con el sostenimiento de la cotidianidad en los cuidados y la afiliación educativa.

Los participantes fueron seleccionados de acuerdo con la relevancia teórica (Glasser y Strauss, 1967) y a partir del interés que manifestaron en los cuestionarios, a participar en una instancia grupal de intercambio. Se construyó un guión de grupo de discusión con los ejes: - cuidados (estrategias implementadas, figuras de cuidados, vivencias de niños y niñas), - acompañamiento educativo (características de las propuestas, dificultades, oportunidades y desafíos, articulación entre trabajo y acompañamiento educativo), y – familias, cuidados y escuela (cambios en la percepción de la escuela, retorno a la presencialidad, el lugar de la escuela en la estrategia de cuidados de las infancias). La información recopilada en los grupos de discusión fue grabada y transcrita, integrando los aspectos paraverbales y la observación como fuente válida de conocimiento. Se identificaron categorías centrales y axiales, entre las cuales encontramos familias, cuidados, hogares, salud de las infancias, escuelas y maestras, pandemia, suspensión de la presencialidad. Se utilizó la estrategia de triangulación a través del uso de diferentes técnicas, empleadas como fuentes de datos, y la presentación de informes preliminares en eventos académicos. En este artículo profundizamos en dos dimensiones claves del análisis, la primera referida a las experiencias y estrategias de resolución de los cuidados en los hogares y en segundo lugar al acompañamiento educativo entre familias y escuelas, durante la no presencialidad escolar.

En lo que se refiere a los aspectos éticos, se cumplieron las etapas para el aval del Comité de Ética de la investigación en psicología de la Facultad de Psicología, y se siguieron los criterios del Decreto Nro. 158/019 del Poder Ejecutivo 12/06/2019 de Investigación con seres humanos. Las personas participantes recibieron una hoja de información y el consentimiento

<sup>3</sup> <https://www.familiasorangep.uy/>

informado, asimismo contaron con el correo electrónico de la responsable del proyecto para realizar cualquier consulta.

### III. Resultados

#### *Experiencias de cuidados en pandemia: hogares y familias en la encrucijada*

En marzo de 2020, el gobierno nacional, a través del decreto 093-2020, declara la emergencia sanitaria y el decreto 101-2020 resuelve la suspensión de clases y el cierre de todos los centros educativos de atención a la niñez. La suspensión de la presencialidad escolar y el traslado de la educación formal al ámbito doméstico que Dussel (2020) nominó como “domestización de lo escolar”, implicó la necesidad de adaptar la estructura de trabajo, enseñanza y aprendizaje a modalidad a distancia y virtual, sin tener referencias previas de un hecho de tal magnitud. En lo que refiere a las familias y cuidadores/as, la necesidad de readaptar el espacio doméstico y los propios tiempos de trabajo intra y extradomiciliario para hacer sostenible la continuidad educativa de los/as niños/as, generaron una complejidad diferente, y de reproducción de desigualdades ya existentes (UdelaR, 2020).

Un primer aspecto emergente en las narrativas de los grupos, es la commoción del primer momento. Se percibe un incremento de sensaciones, emociones, la alteración de un orden, confusión, elementos que les hacía actuar de modo contradictorio y a tientas, sin espacios para reflexionar ante un evento nuevo y desconocido hasta ese momento.

#### Grupo 2

**Participante 4:** *Yo lo iba a definir así “intensamente”, muy intensamente ... Creo que tiene que ver con ese caos que definiría la pandemia.*

**Participante 2:** *La intensidad que tú manejas era tal cual, todos pasamos por eso, además de que no sabías que era lo que venía. ¿Cuánto iba a durar?*

**Participante 3:** *Justamente era un momento de exposición, nosotros también, toda la desinformación del momento, dijimos, como un estado de guerra, había uno que estaba en la avanzada, y otro en la retaguardia, digamos.*

Se destaca que la vivencia de la experiencia pandémica desestabiliza la vida en los hogares y las rutinas del cotidiano. Sin embargo, hay dinámicas y prácticas instituidas que no se ven alteradas, sino que, sobre todo, el confinamiento produce y maximiza roles que ya estaban siendo preformados antes de la pandemia. Mientras una cierta narrativa global pregonaba la capacidad de transformar la existencia en la tierra por un lugar mejor, el tiempo iba transitando, los hogares iban adaptando sus rutinas a las nuevas condiciones de existencia, de acuerdo con las posibilidades materiales y afectivas de cada quien. El mundo no cambió luego de la pandemia y lo que sí se aceleró e incrementó fue el trabajo de cuidados y domésticos, resignificando las relaciones entre mundo adulto y mundo de las infancias.

Los participantes narraron distintas circunstancias vividas por familias, niños y niñas, la vida en el confinamiento y la sensación de incertidumbre donde no había posibilidad de imaginar un futuro posible. Luego la organización y reorganización permanente en la vuelta a las clases, la ilusión de que el periodo de no presencialidad sería breve. Si bien la expectativa inicial generó una ansiedad predominante, luego primaron la incertidumbre y vivencias de desamparo. El corte con la presencialidad escolar se experimentó como un golpe fuerte de pasar a rutinas nuevas, sin relaciones sociales, dolorosamente nuevo por su carácter no anticipable, no representable.

En los grupos también se rescataron las posibilidades de encuentro que permitió esta situación de emergencia, donde se vivenciaron el disfrute y la novedad de vivir con otro ritmo.

Donde el caos no era algo que sucedía “fuera” de los hogares, en un espacio virtual, sino que el caos cruzaba fronteras físicas, globales, psíquicas y mentales. No solo eran las “familias” las que hacían lo que podían para cuidar y acompañar a sus hijos a sostener la afiliación educativa; cada país enfrentaba el virus de la misma manera. Como se observa en las narrativas, las rutinas fueron variando, las medidas por parte del gobierno se iban modificando y mutando, pero la recomendación de pasar la mayoría del tiempo dentro del hogar, permanecía. Dentro del hogar, es donde sucedía también lo “pandémico”, la propagación de la convivencia obligatoria. Dirán las personas participantes:

### **Grupo 2**

**Participante 2:** *Hubo que aprender a convivir, que es algo obvio, pero tiene sus complejidades.*

**Participante 3:** *Creo que aprendimos a poner pausa en un montón de cosas, además de eso que decías de aprender a convivir, siempre agitados, resolviendo cosas de aquí para allá, tratar de ganar momentos de calidad y poner pausa*

### La convivencia

Por momentos, los participantes hablan *como si* la pandemia los hubiese obligado a la convivencia, *como si* ya no lo estuvieran haciendo. Por ese motivo, nos preguntamos cómo era esa convivencia anterior, y qué aspectos puso en juego, más allá de cohabitar un espacio físico en común. En cuanto a los sentidos que adquieren los cuidados en este periodo, vemos que mencionan aspectos positivos relacionados con la convivencia en confinamiento, al compartir mayor cantidad de tiempo en familia y con esto la posibilidad de relacionamientos más cercanos, como un plus del cohabitar juntos y que pone pausa a un modo de vida productivista.

### **Grupo 3**

**Participante 4:** *Con todo lo malo que tiene cuando no estás mucho en tu casa, que pasas a estar más y compartir más (...) de cumplir con los horarios, de disfrutar más de la casa, tenemos la suerte de vivir en un espacio con mucho verde, con mucho cielo, estrellas, eso estuvo bueno... Como volver a compensar un poco con esa realidad y aquietar el movimiento, hay algo de eso que es una experiencia bien única que pasó que esa como pausa que hubo que tiene algo de lindo haberlo vivido y experimentado en este mundo tan rápido que vivimos*

La convivencia, si bien en un principio se definió en tanto caos, desde una perspectiva posterior, trajo, según las personas participantes, aprendizajes.

### **Grupo 2**

**Participante 2:** *una cosa que quería decir que fue el tiempo de compartir, que mis hijas por la vida cotidiana no compartían tanto, se unieron pila y compartieron mucho*

**Participante 1:** *A veces se intensifican más las cuestiones de convivencia, pero lo veo como algo bueno y lindo, de aquietar la vida exterior y los requerimientos de salir.*

En ese espacio de encuentros, de *vivir con*, se empezaron a desarrollar nuevas actividades y distintas formas de construir otros mundos posibles.

### **Grupo 2**

**Participante 3:** *Y, por otro lado, creo que desarrollamos capacidades creativas y no sé ahora qué otras, desarrollamos cosas que no sabíamos que teníamos*

### **Grupo 3**

**Participante 4:** Yo si bien estaba en un mar de caos, ella valoraba el hecho de que yo la fuera a buscar que habitualmente no la puedo ir a buscar o estar con ella en casa por los momentos que estaba, para ella era fabuloso compartir un almuerzo aunque el almuerzo fuera una hamburguesa caminando las dos a la parada

En coincidencia con otros estudios de la región (Serrantes, Lenta, Riveros, Zaldua, 2021), en la convivencia se vieron trastocadas las nociones de tiempo y espacio. En estas nuevas realidades para algunas familias la flexibilización de espacios y tiempos se vivió positivamente, y para otras con grandes dificultades y conflictividad.

En Uruguay, la consigna de la *libertad responsable* impulsada como slogan de la política de gobierno, dejó a las familias cara a cara con sus condiciones materiales de vida, y sin políticas de apoyo a los hogares con niños y niñas. Estos elementos sumados a otros como la configuración familiar, las características de las viviendas, la ubicación de las mismas, fueron aspectos sustanciales que constituyeron condiciones para las prácticas de cuidado y para el acompañamiento educativo por parte de las familias durante la no presencialidad escolar.

#### Condiciones materiales de vida y experiencias de cuidados

Los datos del cuestionario autoadministrado (xxx, 2024) que aplicamos en la primera etapa de la investigación nos permitieron contar con un perfil sobre las personas que lo completaron y los centros escolares a los que concurrieron sus hijos. Muestran que, en su amplia mayoría, son escuelas públicas del quintil 5 urbanos, quintil que se relaciona con los mejores niveles socioeconómicos. Otras informaciones importantes obtenidas a partir de los cuestionarios y en los grupos de discusión fueron la conformación del grupo de convivencia, la inserción laboral y modalidad de trabajo de los integrantes adultos del hogar, lo que permitió tener información sobre los enclaves socioeconómicos de las familias participantes en la investigación. Una vez que implementamos los grupos a posteriori, los intercambios y diálogos muestran a las claras cómo estos aspectos impactaron en las posibilidades y variaciones en el acompañamiento de las propuestas educativas, cómo lo hicieron, qué dificultades, fortalezas y obstáculos encontraron.

Algunos participantes mencionan cómo las condiciones de la vivienda y, el lugar donde están insertas ofrecen determinadas posibilidades. Hacen referencia a la vida en *cooperativas de ayuda mutua* (Machado, 2020), o a la idea de burbujas en el barrio, así como también a las posibilidades de salir de la ciudad y pasar el tiempo de pandemia en espacios rurales o de playa. En ese sentido, los espacios habitacionales con sus características y emplazamiento generaron distintas experiencias. El espacio cotidiano y de encuentro familiar, pasó a ser en esta coyuntura el espacio de *todos para todo*, para trabajar, para estudiar, para cuidar, etc. La excepcionalidad de la pandemia visibilizó las posibilidades que los espacios habitacionales ofrecían, no sólo puertas adentro, en términos de distribución para trabajar, estudiar, hacer tareas, etc., sino también, y especialmente, puertas afuera, en los espacios comunes para el encuentro al aire libre, el juego de niños y niñas, el esparcimiento no solo de los niños sino también de los adultos.

Una investigación de Failache, Katzkowicz y Machado realizada en 2020 muestra esta situación en diferentes quintiles de la población uruguaya y señala al respecto:

“(...) las condiciones materiales de los hogares respecto a la disponibilidad de espacios físicos adecuados para el aprendizaje y el estudio son relevantes en el contexto de aislamiento, y nuevamente se verifican disparidades. Como ejemplo, 13% de los hogares del primer decil de ingresos viven en situación de hacinamiento, mientras que son menos del 1% a partir del quinto decil. (Failache, Katzkowicz y Machado, 2020, p. 4)

En otro orden, pero también vinculado a los aspectos materiales de la reproducción de la vida, los participantes hicieron alusión a sus inserciones laborales, como facilitadores u obstaculizadores de las dinámicas familiares de cuidados durante la no presencialidad escolar. Las condiciones del empleo fueron claves para el despliegue de las distintas dinámicas familiares, rutinas y organización del cuidado. Las personas hablan concretamente de las diferencias entre tener un empleo público o privado, estar empleado o encontrarse sin trabajo, realizar teletrabajo o asistir de forma presencial, por mencionar algunas de ellas. Las distintas modalidades de inserción laboral de los adultos colocaron desafíos para las familias, para cuidar y acompañar lo escolar desde el ámbito doméstico. Estos desafíos fueron advertidos por algunas de las participantes, al mencionar por ejemplo la incompatibilidad entre la presencialidad en la vuelta a los puestos de trabajo, pero manteniendo la no presencialidad en los centros escolares. Dice una referente familiar: *Los cuidados son todos los días, entonces ahí es que se nota el rol de la escuela como un espacio de cuidado. Uno puede faltar a trabajar para llevar a los niños al pediatra un día, pero no puede faltar 3 tres veces por semana a trabajar (...)*

Los relatos dan cuenta de una tensión que, durante la no presencialidad escolar, se agudizó en torno a la articulación del trabajo remunerado y el trabajo no remunerado de cuidados. Si bien dicha tensión preexistía al contexto de pandemia, la no presencialidad la aumentó, dejando crudamente al descubierto viejas dificultades en torno a los tiempos de cuidado, quién cuida y cómo se concilia esta tarea con el trabajo remunerado. Dejó al descubierto que, la escuela, además de constituirse como un espacio para el aprendizaje, se significa para familias y niños como espacio de cuidados.

### Composición familiar

Advertimos en la escucha de las familias la importancia que adquirió la composición familiar para el sostentimiento de los cuidados. Un aspecto detectado es la fuerte presión y exigencia a la que se vieron enfrentados los hogares monoparentales, donde la convivencia fue entre niños y una figura adulta que en el estudio fueron todas mujeres. En este sentido, las participantes manifiestan:

#### **Grupo 2**

**Participante 4:** *En un hogar monoparental, yo soy la jefa de hogar con mis dos hijas (...) todo lo que tiene que ver con estas actividades recaen sobre mi persona, mi cuerpo y mi mente, fue muy estresante, creo que viví uno de los picos más grandes de estrés...*

#### **Grupo 1**

**Participante 1:** *Se rompió el vínculo porque era demasiado tiempo juntos y había que volver a construirlo. Yo ya estaba desquiciada, cosas que hoy por hoy me doy cuenta de qué hacía y me sacaban de quicio, perdía la paciencia con cosas muy simples. Y otra, el exceso de pantallas, teletrabajando y el niño todo el día dentro de casa...*

Fueron varias las participantes que formando con sus hijos hogares monoparentales expresaron una importante sobrecarga, mientras que en hogares biparentales se establecieron otras dinámicas donde funcionaba la idea de **relevo** para los cuidados, alternándose en tiempos y espacios para cuidar y trabajar.

#### **Grupo 1**

##### **Participante 4:**

*Pudimos organizarnos bastante bien, influyó mucho que estábamos juntos. Trabajamos los dos para la Universidad, nos manejábamos bien como en turnos, teníamos un lugar para donde ir a trabajar fuera, estaba solamente uno con los chiquilines y luego el otro y no estábamos todos ahí*

Sin embargo, estos hogares con dos adultos presentes también sufrieron precarización laboral por pérdida de empleo y /o de ingresos, que paradojalmente favorecieron el poder hacerse cargo de los hijos.

### **Grupo 2**

**Participante 2:** *La falta de apoyo desde el punto de vista económico, yo quedé sin trabajo en febrero del 20, tenía previsto arrancar con una actividad a partir del 27 de marzo que se cortó por el tema de la pandemia y fue un trabajo que no arrancó nunca más, nosotros quedamos con un solo salario durante los dos años...*

**Participante 4:** *En mi caso implicó, desde el punto de vista económico, una reducción, porque el acuerdo implicó que yo dejara de trabajar. Alguien tenía que hacerse cargo de los cuidados, los dos no podíamos dejar de trabajar... Si bien seguí trabajando en mi casa poco, pero en el grueso de la economía influyó y fue un problema importante, como somos trabajadores independientes no hubo un respaldo o previsión desde el Estado para que pudiéramos llevar adelante la situación realmente*

Es decir, que en muchas ocasiones y para hacer posible la tarea de relevos, se cancelaron proyectos laborales y se produjeron reacomodaciones en cuanto al manejo económico y administración de recursos.

Por otra parte, y en relación con la importancia de otras figuras de apoyo en la organización de los cuidados aparecieron la figura de los abuelos y abuelas, presencias de apoyo importantes, queque, sin embargo, en el contexto de emergencia sanitaria se consideraron un grupo de riesgo frente a la posibilidad de contraer covid-19. El miedo frente a la posibilidad de contagio generó un distanciamiento y ausencia de contacto.

### **Grupo 1**

**Participante 1:** *En nuestro caso, que hasta el día de hoy las cuidan los 4 abuelos, se turnan un día cada uno. En la pandemia no los dejábamos porque los queríamos cuidar a ellos, hicimos mucha burbuja porque mi suegra es asmática y mi viejo se opera del corazón, entonces estábamos un poco paranoicos...*

### **Grupo 2**

#### **Participante 4**

*Al principio fuimos muy disciplinarios con esa demonización que se hizo de los niños que eran los principales vectores de contagios, entonces la verdad es que no, no tuvimos el apoyo, pero fue como una decisión nuestra, también influenciada por todo lo que se pensaba en ese momento.*

El hincapié en la posibilidad de que los niños y niñas fueran los portadores y transmisores del virus, influyó en la decisión de restringir el contacto entre niños y abuelos, con el miedo concomitante por si acaso los viejos se enferman. De esta forma se generó una preocupación exacerbada en adultos y niños/as en relación con lo que podría suceder a las personas cercanas, con mayor alarma que a nivel individual (Leyton, Sepúlveda, Vergara, J., Vergara, A., Lagos y Peixoto, 2023). Pese a esta situación, las familias generaron estrategias para verse, aunque fuese a la distancia, sin perder del todo el contacto, tomando en cuenta la afectación que genera en niños/as, la ausencia de esas figuras:

### **Grupo 2**

**Participante 2:** *Veía a los abuelos a distancia, durante todo ese tiempo. Llegamos al jardín, veía a los abuelos con cierta regularidad porque eran muy grandes y él necesitaba verlos también, pero éramos nosotros.*

Otras de las figuras de apoyo en la dinámica y rutinas de niños y niñas que se destacan de las narrativas de las familias son los hermanos y hermanas mayores:

**Grupo 3**

**Participante 4:** *Mi hija mayor la ayudó muchas veces a su hermana a hacer la tarea, ya que estábamos encerrados acá todo el día sin salir...*

**Grupo 2**

**Participante 2:** *A veces se quedaba con mi hija que estaba en un momento de conflicto adolescente, que no quería hacerse cargo de la hermana porque ella decía que tenía sus actividades y que tenía razón y, por supuesto, y a mí que me exigían ir a trabajar...*

La exigencia laboral hacia los adultos, sumada a la ausencia de acciones políticas que contemplaran la realidad de los hogares con niños sin presencialidad escolar, llevó a que en hogares monomarentales los hermanos mayores jugaran un papel destacado.

*Desafíos para el acompañamiento educativo y la afiliación educativa*

En el estudio nos ocupamos del problema del acceso a la educación de niños y niñas durante la pandemia y las condiciones de posibilidad de las familias para sostener la afiliación educativa. Luego del cierre de todos los centros educativos, el reintegro a la presencialidad fue paulatino y dependiendo de cada centro, con grandes dificultades para construir y mantener el vínculo educativo de los niños con las instituciones, sus maestras y compañeros de clase.

Un plano a jerarquizar en el análisis de los resultados lo tiene la política educativa y el rol del Estado como garante del derecho a la educación. Como anunciamos en la introducción de este artículo, un aspecto clave para el sostenimiento de la educación escolar fue la existencia del Plan Ceibal. La implementación del Plan Ceibal, fue parte de una política pública de inclusión digital en la educación que comenzó en 2005, en el marco del primer gobierno progresista. Esto permitió que cada escolar ya contara con una computadora portátil y que la plataforma CREA estuviera activada, siendo grandes facilitadores para llevar adelante la política de enseñanza a distancia en la pandemia, que hizo diferencia en América Latina.

También, como parte de las condiciones que hicieron posible el pasaje a la enseñanza remota, se cuenta con información sobre las características en relación con el acceso a internet, el uso de tecnologías y dispositivos. Siguiendo la Encuesta sobre uso de las tecnologías de la información y comunicación en su versión 2022, encontramos que en los hogares del quintil 5 (que es la mayoría de las familias que participaron del estudio), se disponía de un 97% de hogares con conexión a internet, y en los de quintil 1 un 88%, mientras que las diferencias más significativas son en cuanto a la banda ancha que son 91% y 53% respectivamente (EUTIC, 2022). Otro dato importante que refiere al quintil de ingresos, ingresos es el acceso a computadoras en el hogar. En 2013 fue el valor más alto de 70 % donde se contaba con internet y había una computadora, en 2019 bajó a 58 % y en 2022 sube a 60%.

En lo que se refiere a las políticas educativas públicas, a través de la ANEP se fueron elaborando en abril de 2020 orientaciones para llevar adelante la educación a distancia. En un trabajo de María Julia Morales y Mauricio Olivera (2021) para el caso Uruguayo, realizan una recopilación de análisis documental y entrevistas, señalando que estas primeras orientaciones priorizan el vínculo con los estudiantes a través de la contención y los vínculos con la comunidad educativa. En un segundo documento se comienzan a plantear las características de la educación a distancia, abordajes pedagógicos y didácticos, entre otros.

Una condición necesaria para transitar la no presencialidad escolar, manteniendo el vínculo educativo, fue sin dudas la conectividad que habilitaba el encuentro entre los niños, niñas y su maestra. La calidad de la misma, el contar con dispositivos electrónicos en el hogar y con espacios que habiliten la tarea fueron determinantes. Algunas de las personas participantes de la investigación manifestaron que el hecho de haber tenido las computadoras de la escuela y poder acceder a internet de buena calidad, fue uno de los factores claves en este proceso. Otras destacan la importancia del Plan Ceibal como una herramienta que ya preexistía a la pandemia, pero que alcanza su plena utilización con las necesidades generadas ante la no presencialidad escolar.

La pandemia dejó en evidencia las disparidades preexistentes en términos de acceso a la conectividad. Las condiciones socioeconómicas determinaron el acceso a las herramientas tecnológicas necesarias para la educación remota, generando una brecha mayor entre niños y niñas de diferentes sectores de la población, visibilizando la importancia de que sea equitativa y accesible para todos.

### **Grupo 3.**

**Participante 3:** *También hubo niños que pasaron a segundo año y no habían entrado nunca a Crea cuando había tareas, muchos de los que estaban en segundo no acompañaban porque no habían hecho las tareas, no tenían internet muchos, mis hijas no fueron 100% afectadas en la parte del estudio porque tenían las condiciones acá.*

Un segundo plano de análisis lo constituye la propuesta educativa de la institución escuela y el pasaje a la virtualidad como camino posible. Las familias participantes responden que han podido responder satisfactoriamente al acompañamiento escolar de sus hijos/as. Si bien eran prácticas que estaban en el repertorio habitual de actividades cotidianas en contexto prepandémico, en este escenario generan nuevos desafíos y exigencias. En ese sentido, es que relatan dificultades con las propuestas educativas de las maestras y para acompañar pedagógicamente los aprendizajes propuestos. Asimismo, por las disposiciones de tiempo entre las exigencias laborales y de cuidado, así como las condicionantes de espacios adecuados en los hogares para combinar tareas escolares con requerimientos laborales. Un elemento potente que rescatan en los grupos es el deseo de aprender como potencia, aun en momentos de extrema incertidumbre.

Se sabe que el inicio del tiempo pandémico presentó un desafío inesperado para las instituciones y sus agentes educativos. Se produjo un desdibujamiento de las fronteras entre los centros educativos y las familias, y el pasaje de lo educativo -escolar a los hogares de niños, niñas y adolescentes, dio lugar a lo que Dussel denomina “domiciliación o domestización de la escuela” (Dussel, 2020). Es decir, aquello que sucedía en el establecimiento escolar, en un tiempo y lugar separado del tiempo familiar, y con un cometido específico que convocaba saberes especializados, pasó a desarrollarse en la órbita doméstica familiar. Este pasaje se dio de forma intempestiva, desfasado de los tiempos subjetivos de cada persona. Generó cambios en los encuadres, en los contenidos y en las propuestas de enseñanza y cambios en los roles asignados tanto a las maestras y equipos educativos de las escuelas en sus prácticas, como a las familias en su acompañamiento.

Las orientaciones acerca de cómo desarrollar la enseñanza en este período fueron llegando paulatinamente y, como veíamos antes, priorizando primero la contención y el vínculo para luego dar paso a los abordajes pedagógicos o didácticos de la propuesta de educación remota. En los relatos de las familias que participaron de los grupos de discusión si bien se advierte un proceso en la apropiación de la tecnología, por ejemplo, no así en cuanto a los aspectos específicos de los abordajes pedagógicos que se presentan como una tensión entre familias y escuelas en este periodo. Los adultos mencionan que no contaban con conocimientos o herramientas pedagógicas para enseñar, o para comprender las tareas. Esto

se vivió de diferentes maneras: frustración, exigencia y/o depositación de responsabilidad que no puede ser cumplida, generando malestar e inseguridad que se transmitió a niños y niñas.

### **Grupo 2**

**Participante 2:** *Nuestro hijo entró al primer año cuando empezó la pandemia. Fue intensa la falta de herramientas para asumir lo que implicaba empezar la etapa escolar. El no saber cómo enseñar un montón de cosas en una casa donde no hay docentes, entonces en un principio fue muy caótico.*

### **Grupo 3**

**Participante 3:** *La dificultad mayor era eso de explicar un tema nuevo a mi hija, se lo explicaba desde mi punto de vista. Como lo entiendo yo, la maestra estudia para eso.*

En algunos casos, ante lo que se siente como falta de apoyo de la escuela, o falta de conocimientos propios, se acude a estrategias alternativas, apoyándose junto a otros padres y madres, consultando a familiares y amigos, o haciendo búsquedas propias.

*... Particularmente, nuestra familia tiene maestros cerca en los cuales nos apoyamos, consultamos y nos fueron guiando. Internet fue de un gran apoyo también para buscar materiales y tareas, e ir intentando cubrir vacíos que iban quedando, partiendo ya de la ayuda que nos decían qué era lo más importante a lograr en el año cursado (respuesta 190 del cuestionario)*

Como mencionan Serrantes, Lenta, Riveros y Zaldua (2021) los obstáculos para el acompañamiento educativo fueron de diferente orden: materiales, pedagógico-didácticos y socioculturales. En ese sentido y si bien Uruguay tenía implementada una estrategia privilegiada de acceso a los recursos materiales como son celulares, computadoras, impresoras, internet, el acceso en los hechos fue desigual y aumentó la brecha de desigualdad en materia de acceso a la educación.

Un tercer plano del análisis lo constituye la referencia a la escuela como espacio de encuentro, socialización y cuidados para las infancias. En el estudio de Barcala et al, los autores mencionan como niños y adolescentes entrevistados plantean que habían extrañado la escuela, al decir de los autores, esto fue “un indicador de que la misma es un espacio de alojamiento psíquico” Desde esta perspectiva se puede pensar que la apropiación de contenidos se soporta en los vínculos con pares y con figuras distintas de las parentales que pueden contener y apuntalar (Bertin, 2017)

Esto visibiliza la importancia de la maestra en la interacción de las infancias y familias con el centro. La domiciliación de lo educativo conllevó la permanencia en el espacio del hogar junto a las familias y/o referentes familiares. La enseñanza y aprendizaje escolar ya no estaban ligados a la co-presencia junto a pares y su maestra, en la escuela. En las narrativas de las personas participantes de la investigación, aparecen referencias a dichas ausencias - pérdidas.

### **Grupo 1**

**Participante 6:** (...) lo que sinceramente creo fue que el gran problema fue la ausencia de lo social, la ausencia de tener a sus compañeros al alcance (...), de tirarle una pelota, de poder tener un encuentro, la idea de escuela como encuentro.

### **Grupo 3**

**Participante 1:** *A ella le encanta ir a la escuela, sobre todo porque se relaciona con otros niños y niñas. Eso no lo pudo hacer, y donde vivimos tampoco hay muchos niños y niñas de su edad. La parte social a las dos se le vio afectada y las dos estuvieron mal por eso, pero a la grande le afectó mucho en lo afectivo y en lo curricular*

La primera viñeta nos interroga fuertemente: ¿Puede haber ausencia de lo social? ¿O lo social es intrínseco a la experiencia humana? Lo social se asimila a la socialización, restringido, transformado o clausurado por efecto del distanciamiento físico. La escuela aparece como el espacio privilegiado de encuentros presenciales para sus hijos, como espacio de encuentros, socialización y cuidados. Aquí entonces se plantea, además de la relación de los niños y niñas con sus docentes, la relación con sus pares.

### **Grupo 1**

**Participante 3:** *A Luis le costaba recordar los nombres de sus compañeros. Invitamos a un par de compañeritos cuando terminó la pandemia y un desastre. Costó empezar esa dinámica de compartir con los compañeros el espacio escolar y te daban cuenta de que les costaba un montón.*

En ese sentido, se podría pensar que la escuela oficia como espacio-otro (Foucault en Dussel, 2020), espacio de encuentro con otros, ya sean pares o docentes, espacio diferenciado del familiar y que es fundamental para la autonomía intelectual y afectiva de niños y niñas. Y la figura de la maestra resulta ser clave a la hora de dar cuenta de este período. Destacan la importancia de las orientaciones oportunas para la utilización de la plataforma CREA y también en relación con las actividades sincrónicas, que además de permitir determinados aprendizajes, también fomentaban la interacción con pares. En algunos casos, se vivencia a la maestra como una figura ausente, no solo físicamente, sino como desconectada de los estudiantes, limitándose a la corrección de tareas y sin establecer un feedback efectivo ni afectivo

### **Grupo 1**

**Participante 4:** *La escuela estaba con una crisis institucional, cambio de dirección, no había lineamientos, entonces era “lo que toca, toca, la suerte es loca”, decía yo, según la maestra o maestro que tocara.*

**Participante 1:** *Nunca quisimos asumir el rol de “yo tengo que ser el maestro”, yo quiero que la maestra se haga cargo. Capaz estamos pidiendo a una maestra, pobre, que se hiciera cargo de 30 niños más de los suyos que tenía en casa. Para mí hubo un problema de las escuelas o direcciones o de las directivas de primaria, probablemente, de decirles cómo organizar mejor la tarea, o cuál era la mejor”.*

En otras situaciones, las maestras se valoran, destacando su capacidad para establecer una conexión efectiva y afectiva con los/as estudiantes, utilizando diversas estrategias para mantener su atención e interés.

### **Grupo 2**

**Participante 3:** *La maestra estuvo muy al pendiente de cada niño, a veces las hacía personalizadas, bastante personalizadas, las tareas porque había niños con distintos grados de dificultad, y además tenía mucha experiencia, con muchos años de maestra”.*

### **Grupo 3**

**Participante 3:** *Ayudó que la maestra se pudiera dedicar a esos 18 padres y bueno, ella, por ejemplo, todas las semanas, los viernes, ponía la lista de los niños que no habían cumplido las tareas, llamaba a esos padres y no se habían podido comunicar. Mi experiencia con la maestra fue una buena experiencia”.*

La noción de vínculo educativo se puso en discusión y fuerte tensión en este contexto. La necesidad de hacer presencia en la ausencia, en el vacío que implicó el cierre de las instituciones educativas, la pérdida de la presencialidad física, y escasa presencia virtual, la falta del encuentro con los otros. Todo lo cual puso en el tapete el tipo de ligazón que se establece en las instituciones educativas entre maestros y niños, así como entre pares y en relación con las familias.

#### **IV. Más allá de la vocación: el trabajo docente como sostén emocional en el continuum del cuidado**

La pandemia por COVID-19 dejó al descubierto una composición de los cuidados hacia niños y niñas, que ya estaba presente con anterioridad a la aparición del virus. Con esto hacemos referencia a prácticas de cuidados que involucran a distintos actores y esferas de provisión, como lo son el Estado, el mercado, las familias y de modo emergente otros agenciamientos de lo colectivo (comunidades, redes de crianzas, entre otros) donde se reproduce la vida cotidiana de niños, niñas y sus familias. La investigación realizada y de la cual este artículo da cuenta, se focalizó en las relaciones entre las prácticas de cuidados y el acompañamiento educativo que hicieron las familias cuyos hijos concurrían a escuelas públicas en un periodo excepcional como lo fue la situación de emergencia sanitaria por COVID-19, con las particularidades del caso uruguayo.

En Uruguay, la declaración de emergencia sanitaria y cierre de los centros educativos coincide con la asunción de un gobierno de coalición de derecha, que promueve políticas de libertad responsable, orientadas a la refamiliarización de los cuidados. Las familias participantes de la investigación narran los procesos de privatización y la inexistencia de políticas universales que hayan contemplado la realidad de los hogares con niños y niñas, que debían sostener sus desempeños laborales junto con los procesos de acompañamiento de la afiliación educativa. A sabiendas de que las mayores inequidades y desigualdades se ubican en hogares con índices socioeconómicos desfavorecidos, quienes participaron de la investigación relatan cómo los costos materiales y afectivos de los cuidados recayeron principalmente en las familias y en los propios niños y niñas. Los cuidados en pandemia se presentaron como campo en tensión, atravesado por distintas líneas de fuerzas donde se articulan la situación de emergencia y las políticas sanitarias y educativas implementadas por parte del Estado uruguayo, las condiciones habitacionales y de configuraciones familiares dependiendo de los adultos y sus situaciones laborales más o menos reguladas y/o precarias. Siendo que el trabajo de cuidados está altamente feminizado, en los hogares con mujeres madres a cargo las dificultades se intensificaron, abriendo aún más la brecha de género. Así como también condiciones previas a la pandemia y que agudizaron la crisis de cuidados en las familias y en las relaciones con las instituciones educativas públicas a las que concurren los niños y niñas.

En la investigación se abordó el *entre* de lo que sucedía en los hogares, con la suspensión de la presencialidad escolar, lo que generó un territorio de fronteras epistemológicas para la producción de saberes y prácticas. En ese sentido, se concluye acerca de la importancia que tienen las instituciones educativas en el sistema de cuidados hacia la niñez y la importancia de incursionar en otros sentidos de los cuidados donde pueda pensarse en términos de redes, interdependencias y apoyo mutuo (Esteban, 2017). Si por un lado las familias se vieron desafiadas en la maximización de una convivencia sujeta a las características de las viviendas, empleo de los adultos y propuestas educativas, por otro, las escuelas y maestras debieron adecuarse a un nuevo escenario fuera del aula. El vínculo educativo se resignificó y se volvió delgada la frontera de las prácticas entrelazadas entre cuidados y acompañamiento educativo por parte de las familias de escuelas públicas de Uruguay.

## Referencias

- Badinter, E (1981) *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX.* Paidós.
- Balasch, M., & Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: las producciones narrativas. *Encuentros en psicología social*, 1(3), 44-48.
- Barcala, Alejandra, Poverene, Laura, Torricelli, Flavia, Parra, Marcela Alejandra, Wilner, Alejandro, Micele, Carla, Corrales, Carolina, Moreno, Emilse, D'Angelo, Marcela, Heredia, Mariana, Sánchez, Nadia, & Vila, Patricia. (2022). Infancias y adolescencias: vivencias durante la pandemia por covid-19 en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 197-221. <https://doi.org/10.11600/rlicsnj.20.2.5416>
- Baráibar Ribero, X. (2022). Yo te avisé y vos no me escuchaste: pobreza y desigualdad en tiempos de pandemia en Uruguay: I warned you and you didn't listen to me: poverty and inequality in times of pandemic. *Uruguay. Propuestas Críticas En Trabajo Social-Critical Proposals in Social Work*, 2(3), 31-50. <https://doi.org/10.5354/2735-6620.2022.63606>
- Bertin, J., & Coseglia, S. (2017). La escuela secundaria: un espacio de alojamiento psíquico para el adolescente. En S. Morici, & G. Donzino (Comps.), *Problemáticas adolescentes: intervenciones en la clínica actual* (pp. 289-314). Noveduc.
- Butler, J. (2017). Vulnerabilidad corporal, coalición y la política de la calle. *Nómadas* (Col), (46), 13-30.
- Calquín, C. (2013). De madres y de expertos: La psicología de posguerra y el disciplinamiento de los cuidados maternos. *Summa Psicológica UST*, 10(1), 119-129.
- Capano Romano, S. (2021). Plan Ceibal: herramienta favorecedora de la enseñanza y del aprendizaje a distancia en el Uruguay. Oportunidades y desafíos ante la COVID-19. *El Cardo*, (17), 5–24. <https://doi.org/10.33255/18511562/850>
- Collier, J., Rosaldo, M., Yanagisako, S. (1997). ¿Existe una familia? Nuevas perspectivas en antropología. En Lancaster y di Leonardo (comps.) *Gender Sexuality Reader*. Routledge.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (Comps.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE Editorial Universitaria.
- Esteban, M. (2017). Los cuidados, un concepto central en la teoría feminista: aportaciones, riesgos y diálogos con la antropología. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 22(2), 33-48. <https://raco.cat/index.php/QuadernsICA/article/view/333111>
- Fernández, A. (1993). *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires, Paidós.

Failache, E., Katzkowicz, N., & 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). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12185>

Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid, Traficantes de sueños.

Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Madrid, Traficantes de Sueños.

Fernández Christlieb, P. (2019). Todos los psicólogos sociales: recapitulación de cuatro o cinco décadas. *Athenaea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 19(1), e-2444. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2444>

Fraser, N. (2016). Las contradicciones del capital y los cuidados. *New Left Review*, 100.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.

INE (2021, 2021) *Anuario estadístico nacional*. Obtenido en <https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/comunicacion/publicaciones/anuario-estadistico-nacional-2021>

INE. (2022). *Encuesta de Usos de Tecnologías de la Información y la Comunicación (EUTIC)*, 2022, Uruguay y Agesic.

Kaes, R. (1995). *El grupo y el sujeto del grupo: Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*. Buenos Aires: Paidós.

Machado Macellaro, G. (2020). Cooperativismo de vivienda por ayuda mutua. Formación, experiencia y lucha en Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47), 111-138. <https://doi.org/10.26489/rvs.v33i47.6>

Morales, M. J., Olivera, M. N. (2021). (Des) conexiones y pandemia: entre las políticas de educación pública remota de emergencia y las escuelas de enseñanza media en Uruguay. *Revista Linhas*, 22(48), 138–162. <https://doi.org/10.5965/1984723822482021138>

Pérez Orozco, A. (2014) *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Plan CEIBAL. (n.d.). *Sobre CEIBAL*. Recuperado de <https://ceibal.edu.uy/institucional/que-es-ceibal/>

Rogel-Salazar, R. (2018). El grupo de discusión: revisión de premisas metodológicas. *Cinta De Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 63, 274–282. Recuperado de <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/52006>

Salazar, C. (2011). Comunidad y narración: La identidad colectiva. *Tramas*, 34, 93-111. Recuperado de [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/articulos/6-573-8128wzg.pdf](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-573-8128wzg.pdf)

- Scherzer, A. (comp.) (1994). *La familia, grupo familiar e instituciones. Desde la práctica. Hacia la salud I.*, Montevideo: Banda Oriental.
- Scherzer, A. (2010). De la familia edípica a la familia grupal. Recuperado de: <http://www.area3.org.es/Uploads/a3.14.Familia.AScherzer.pdf>
- Serantes, Juan Alexis, Lenta, María Malena, Riveros, Brenda, Zaldúa, Graciela. (2021). Cuidado infantil y lazos sociales: aislamiento social de niños y niñas durante la pandemia del COVID-19 en la Argentina. *Desidades*, (29), 16-31. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-92822021000100002&lng=pt&tlng=es.202](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822021000100002&lng=pt&tlng=es.202)
- Sistema de Cuidados. (2017). *Informe anual 2017*. Recuperado de <https://www.gub.uy/sistema-cuidados/sites/sistema-cuidados/files/2020-03/Informe%20anual%20Sistema%20de%20Cuidados%202017.pdf>
- Supervielle, D. (2022). *La libertad responsable: la pandemia, el gobierno de Luis Lacalle Pou y el futuro de Uruguay*. Konrad Adenauer Stiftung.
- UdelarR. (2020). En el nombre del cuidado: trabajo y reproducción de la vida. Recuperado de [https://udelar.edu.uy/portal/2020/05/en-el-nombre-del-cuidado-trabajo-y-reproduccion-de-la-vida/?fbclid=IwAR3iFP\\_Z4CsUgrdlJVPMuCtFg2ola2w-Li4lntvdULNKbL5Yz0ozS8ylqj0](https://udelar.edu.uy/portal/2020/05/en-el-nombre-del-cuidado-trabajo-y-reproduccion-de-la-vida/?fbclid=IwAR3iFP_Z4CsUgrdlJVPMuCtFg2ola2w-Li4lntvdULNKbL5Yz0ozS8ylqj0)
- Uruguay. Comisión Nacional de Ética en Investigación. (2019, June 12). *Decreto N.º158/19*. Recuperado de <https://odon.edu.uy/sitios/etica/wp-content/uploads/sites/63/2020/05/DECRETO-No.-158-2019.pdf>
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I.(2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Zelmanovich, P. (2020). Introducción: Invenciones que sostienen principios de trabajo. In P. Zelmanovich & M. Minnicelli (Eds.), *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones. Entre demandas, legalidades y discursos*. Flacso Argentina.
- Marotta, 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 ): 63-78. Disponible en: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-70262024000100063&lng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262024000100063&lng=es)