

Integralidad **10** sobre ruedas (1)



Vol. 10 | n.º 1
Montevideo,
diciembre 2024
E-ISSN: 2697-3197
ISSN: 2301-0614

Dossier

«Sistematización de experiencias educativas y prácticas integrales.
Diálogos, potencialidades y desafíos»

Contenido

- 5** Presentación del *dossier* «Sistematización de experiencias educativas y prácticas integrales. Diálogos, potencialidades y desafíos»
Romina Hartegano, Cecilia Etchebehere
- 16** Paisajes de aprendizaje. Una experiencia en Vista Linda
Luis Contenti, Sandra Segovia
- 29** Sistematización de experiencias de estudiantes de Trabajo Social en la comunidad waorani de Toñampare, provincia de Pastaza, Ecuador, 2019-2020
Gisela Santamaría Valle, Vinicio Parra
- 44** Relaciones y vínculos entre animales en Malvín Norte (Montevideo, Uruguay): aprendizajes interdisciplinarios
Patricia Iribarne, Ana Laura López de la Torre, Analía Álvarez, Ana Belén Aguilar-Sosa, Luccina Martínez, Sylvia Corte, Francis Torena, Luciana Ferreira
- 71** Aprendizajes críticos desde una práctica extensionista en psicología en escuelas durante la pandemia y la pospandemia en Uruguay
Esther Angeriz y Alejandra Akar
- 95** Construir un sueño con los pies (y las manos) en la tierra. Ensayos de extensión compañera desde el Espacio de Formación Integral Pedagogía Social, Territorialidades y (eco)Feminismos
Mariana Martínez Montero, Sandra Bodeant
- 110** Prácticas integrales en Nuevo España. Entre la práctica y la reflexión en torno a la memoria barrial
Lucía Abbadie, Juan Alves, Lorena Rodríguez
- 130** Sistematización del proyecto de extensión relativo al acceso a la tierra por parte del grupo de mujeres La Colectiva
Fiorella Fernández, Ana Clara Madeiro, Constanza Martínez, Mateo Nalerio, Néstor Sánchez Sanz, Franca Valder Cal
- 141** Extender la teoría política: aprendizajes y desafíos del Espacio de Formación Integral Reflexiones Situadas sobre Injusticias, Opresiones y Violencias
Isabel Cedres, Laura Gioscia, Julián González, Diego Puntigliano Casulo, Camila Zeballos Lereté
- 154** Aula abierta. Formación integral en un excentro clandestino recuperado como sitio de memoria
Gonzalo Correa, Martina García Correa, Carlos Marín Suárez, Alberto de Austria Millán, Eugenia Sotelo Rico, Antía Arguiñarena Pereira, Jesús Arguiñarena Biurrún, Sebastián Delbono
- 174** Salir al campo: apuntes sobre prácticas integrales en contextos de ruralidad
Paola Mascheroni, Alberto Riella, Jessica Ramírez

Aprendizajes críticos desde una práctica extensionista en psicología en escuelas durante la pandemia y la pospandemia en Uruguay

Esther Angeriz¹ y Alejandra Akar²

Recibido: 29/03/2024; Aceptado: 02/08/2024
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.10.1.05>

Resumen

En este artículo se analizan orientaciones de intervenciones articuladoras de la psicología y la educación, realizadas en el marco de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad de la República con un enfoque extensionista. Las intervenciones desarrolladas en escuelas se basaron en una metodología participativa e implicaron a todos los actores de la comunidad educativa. Los resultados emergentes informaron de problemáticas de las infancias en relación con una escasa elaboración de las situaciones vividas: sentimientos de agotamiento, soledad, desgano, disminución del interés por lo social y lo escolar, trastornos del sueño y retraimiento en los vínculos, asociados a la exposición prolongada a las pantallas. A su vez, surgieron sentimientos ambivalentes en torno al regreso y la permanencia en las aulas: asistencia intermitente que producía desfasajes en los procesos de escolarización, alegría y temor en el reencuentro con los pares, problemas en la integración de los grupos y dificultades vinculares. Se proyecta la consecución de esta práctica extensionista orientada a la coconstrucción de conocimiento entre la Universidad de la República y la comunidad educativa, aún más necesario en momentos de incertidumbre y de retroceso de lo social.

Palabras clave: extensión, psicología, educación, pospandemia.

Resumo

Este artigo analisa orientações de intervenções articulando psicologia e educação, realizadas no âmbito de estágios pré-profissionais de Psicologia na Universidade da República com uma abordagem extensionista. As intervenções realizadas nas escolas basearam-se numa metodologia participativa e envolveram todos os actores da comunidade educativa. Os resultados emergentes relataram problemas das

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República. eangeriz@psico.edu.uy

2 Facultad de Psicología, Universidad de la República. aakar@psico.edu.uy

crianças em relação a uma elaboração deficiente das situações vividas: sentimentos de exaustão, solidão, apatia, diminuição do interesse pelas questões sociais e escolares, perturbações do sono e retraimento nas relações, associados à exposição prolongada aos ecrãs. Simultaneamente, surgiram sentimentos ambivalentes sobre o regresso e a permanência na sala de aula: frequência intermitente que provocou atrasos no processo de escolarização; alegria e receio no reencontro com os colegas; problemas de integração nos grupos e dificuldades relacionais. Prevê-se a continuidade desta prática de extensão que visa a coconstrução do conhecimento entre a Universidade da República e a comunidade educativa, mas é mais necessária em tempos de incerteza e declínio social.

Palavras chave: extensão, psicologia, educação, pós pandemia.

Introducción: prácticas extensionistas en la articulación de la psicología y la educación

En este trabajo se presenta una sistematización de prácticas extensionistas en campos interdisciplinarios, donde se articulan la psicología y la educación, y que tuvieron sus particularidades durante el período de pandemia y pospandemia. Si bien se van a enfocar los objetivos de la intervención y los hallazgos de esta última etapa, corresponde historizar y contextualizar estas prácticas que venimos desarrollando desde el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (IPEDH) en centros públicos de educación inicial y primaria de Montevideo.

Los inicios de la práctica datan del año 2012 y se relacionan con el trabajo extensionista de la Clínica Psicoanalítica de La Unión de la Facultad de Psicología (Angeriz y Silva, 2018), con sede en la Comisión de Fomento de La Unión, donde acuden pobladores/as del barrio, derivados de distintas instituciones de la zona o de barrios limítrofes, especialmente de centros educativos. En ese entonces las demandas solían exceder con frecuencia los dispositivos ofrecidos, lo que condujo a la necesidad de encauzar parte del trabajo universitario hacia el territorio, o sea, hacia aquellos espacios «de vida de los grupos sociales» (Pérez Sánchez et al., 2021, p. 18), como los espacios escolares, con la complejidad de sus relaciones, tensiones y conflictos. De esta manera, se diseñaron prácticas integrales universitarias en escuelas, que buscaron articular la formación en psicología con los saberes, las vivencias y las experiencias de los sujetos (Pérez Sánchez et al., 2021), en este caso, de distintos actores de la comunidad educativa.

Las escuelas en las que se ha trabajado desde entonces se sitúan en los barrios de La Unión, La Blanqueada, Malvín Norte y Maroñas, y se alcanzó también una escuela de Carrasco Norte a partir de una solicitud de la inspectora de Zona Este en el año 2019. Los ejes de las intervenciones estuvieron orientados siempre por demandas docentes referidas a problemáticas contextuales de los centros, a dinámicas intragrupalas o a relaciones familias-escuelas, y también surgieron con bastante frecuencia situaciones

de vulnerabilidad, precariedad o riesgo para niños/as y sus familias. Desde la práctica se han tomado estas demandas desde un enfoque de prevención, con la intención de generar espacios facilitadores de la expresión afectiva y simbólica que permitan acompañar los procesos de escolarización de niñas y niños, involucrando a docentes y familias. En los casos que sobrepasan este enfoque, se ha realizado un trabajo conjunto con las docentes, directoras y familias a efectos de evaluar distintas posibilidades de abordaje, coordinando también con el equipo de Escuelas Disfrutables de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Este es el contexto en el que se enmarca la práctica preprofesional vinculada a intervenciones psicológicas y psicopedagógicas en escuelas públicas, que se ofrece a estudiantes del Ciclo de Graduación de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología (Udelar) y, en algunos años, también a estudiantes del Ciclo de Formación Integral.

Es, pues, un trabajo de larga data que recoge la tradición del modelo universitario latinoamericano, con su esencia participativa y extensionista, e incluye la integralidad como uno de los grandes desafíos. Ello supone una postura epistemológica que articula, pero a la vez trasciende, las funciones universitarias para alcanzar una comprensión de las realidades desde el diálogo con los actores, integrando lo que investigamos en lo que enseñamos (Pérez Sánchez et al., 2021). De acuerdo a Arocena y Sutz (2021), se trata del desarrollo de contextos de investigación a partir de aprendizajes situados que busquen generar conocimientos para ser utilizados en forma autónoma en distintos ámbitos de la sociedad, con el fin de contribuir a la mejora de las condiciones de vida a nivel social.

La apuesta por la integralidad en estas prácticas de formación en psicología nos implica en los problemas que investigamos desde la Udelar, en nuestras relaciones con los saberes construidos y a construir, así como en nuestra responsabilidad en la transmisión a las nuevas generaciones de estudiantes de un conocimiento situado, que incluye un compromiso social. Se trata del compromiso por escuchar, comprender y ser sensible a las demandas de la sociedad y a problemáticas como la vulnerabilidad y la exclusión social, con la vigencia de los derechos humanos, especialmente, en las infancias, defendiendo los caminos de la participación, de la igualdad de oportunidades y del ejercicio de la ciudadanía democrática para los sectores más postergados de los territorios en que trabajamos.

Contextos educativos en tiempos de pandemia y pospandemia en Uruguay

Ya a principios de este siglo XXI, Alonso (2003) advertía sobre la expansión de enfermedades infecciosas emergentes y reemergentes que, efectivamente, fueron sucediendo e impactaron con especial dramatismo en nuestras sociedades latinoamericanas, en tanto interactuaron con problemáticas vinculadas a las desigualdades y situaciones de extrema pobreza de cada país. En Uruguay, al igual que en otros países, a

partir de las medidas del Gobierno que apuntaron al aislamiento social, el escenario de la pandemia provocó el debilitamiento de las condiciones de vida digna para los sectores más vulnerables de la población, quienes sufrieron de manera más cruda las consecuencias en lo económico, lo social y lo educativo, con efectos que aún persisten y pueden rastrearse en las vivencias de las personas y en las prácticas sociales. Esto coexistió con el relato sostenido por las autoridades del Gobierno nacional que esgrimía la libertad responsable, concepto que contiene una profunda idea de neoindividualismo, vacío de responsabilidad y solidaridad social, marco de un paradigma liberal de la libertad (Martinis, 2021).

A nivel educativo, la coyuntura de emergencia sanitaria tuvo sus particularidades. Una vez declarada la pandemia el 13 de marzo del 2020, en un contexto de ingreso del virus al país, pero no de expansión, se cerraron inmediatamente todos los centros educativos. Desde ese momento, cerca de 800 000 estudiantes quedaron sin sus clases presenciales (Failache et al., 2020). Durante los años 2020 y 2021 se fueron sucediendo momentos de cierre y apertura controlada de los centros educativos, alternando formatos presenciales y no presenciales, con retornos paulatinos. Los criterios para las aperturas —basadas en el modelo del retorno voluntario, que transfería, una vez más, la responsabilidad a las familias— consideraron variables relativas a la densidad territorial (ANEP, 2021; Alarcón y Méndez, 2020) —por ejemplo, se abrían centros en el interior del país y por último en la zona metropolitana—, a la vulnerabilidad educativa de las/os estudiantes, a las condiciones sanitarias de los territorios, priorizando los grados escolares próximos al egreso.

En este contexto, desde las prácticas extensionistas universitarias se hizo énfasis en la recuperación del sentido de lo social y del derecho a la educación en su función de lazo, aportando al reconocimiento del semejante en su alteridad (Bleichmar, 2008) y a la construcción de cercanías en los vínculos, desde una perspectiva ética en la formación universitaria. Es una perspectiva que recoge la idea de educación como espacio de encuentro, donde hay un primer gesto que es la hospitalidad y que implica acoger al otro en cuanto otro y, por tanto, semejante (Cullen, 2004). Fue desde esta posición que comenzamos nuestras prácticas con estudiantes de psicología en tiempos de pandemia y pospandemia, orientadas a la prevención y a la construcción de vínculos saludables en los procesos de escolarización de niños y niñas.

Ecós de la pandemia en las infancias y la educación

Si bien en las últimas dos décadas se dieron avances en casi todos los países de la región en las políticas dirigidas a la primera infancia —tendientes a brindar factores de protección en esta etapa vital—, cuando la pandemia se instaló, en 2020, se encontraron escenarios heterogéneos que no garantizaban, por parte de los Estados, un piso de bienestar común, así como tampoco el pleno ejercicio y goce de derechos humanos fundamentales (Mirza, 2014; Filgueira, 2015). En Uruguay, en forma previa

a la pandemia, se estaban desarrollando políticas públicas en este campo que dejaron instalados escenarios alternativos que permitieron afrontar de alguna manera el contexto de emergencia; por ejemplo, la plataforma educativa y tecnológica implementada por el Plan Ceibal. Sin embargo, ello no fue suficiente para amortiguar los efectos de las condiciones de confinamiento y distanciamiento social en las vidas de niños y niñas que se vieron afectados por la interrupción de la vida escolar y el pasaje a entornos virtuales. Estas circunstancias se sumaron a condiciones de vida familiar ya precarizadas, con problemas de hacinamiento en espacios compartidos, pérdidas laborales de sus referentes familiares en algunos casos, entre otros tantos efectos (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE], 2021).

Durante todo el proceso de pandemia y de pospandemia se incrementaron las afectaciones en el desarrollo de niños y niñas, tanto en lo físico como en lo emocional (Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia [ODNAU], 2020), traducido en un aumento de situaciones que vulneran sus derechos, que se profundizaron en contextos de pobreza (Guerrero, 2021). Un dramático ejemplo de esto es el aumento de denuncias de violencia en el hogar contra niñas y niños durante la pandemia, lo que es un indicador de la desprotección y de la falta de acompañamiento y de herramientas que tenían las familias para enfrentar las realidades generadoras de estrés y angustia (Pedrera y Doz Costa, 2020).

En la misma línea, los datos del Sistema Integral de Protección a la Infancia y Adolescencia contra la Violencia (SIPIAV, 2020) indican que las denuncias por violencias domésticas durante el 2020 provinieron en su mayoría de hogares de niños y niñas que ya se encontraban en situación de vulnerabilidad en forma previa a la pandemia. En la medida que estas situaciones dejan marcas profundas en las subjetividades infantiles, es de prever que el impacto de la pandemia en la infancia se mantenga a largo plazo, por lo que autoras como Guerrero (2021) consideran importante y recomiendan continuar monitoreando y trabajando en torno a los efectos adversos generados.

Las escuelas fueron escenarios donde se vivieron las complejidades de esta circunstancia social. Muchos niños y niñas iniciaron sus procesos de escolarización durante la pandemia y ello ha afectado fuertemente al movimiento que significa salir de sus grupos familiares para abrirse al universo simbólico que lo social y los otros traen consigo. Según Janin (2022), se vivieron «movimientos deshumanizantes» (p. 25) en la medida que los discursos sociales imponían a niños y niñas comportamientos en sentido contrario e inverso a sus necesidades: moverse, correr, abrazar, besar, jugar con otros/as en la placita o en la escuela, compartir la merienda; todo ello estuvo vedado por ser peligroso. Al contrario de los discursos que alentaron el aislamiento para estar a salvo, siguiendo a Janin (2022), la pandemia demostró la imperiosa necesidad de encontrar salidas colectivas, niños y niñas necesitan de manera imprescindible ir a las escuelas, estar con sus pares y con docentes que abran el universo simbólico disponible. La escuela es el lugar de la exogamia, del encuentro con otros,

y muchas veces es el espacio donde se pueden enunciar-denunciar situaciones de violencia, sufrimientos, maltratos (Janin, 2022).

En el vértigo de la vida actual —«vértigo civilizatorio» dice Viñar (2009, p. 53), aludiendo a las características de la sociedad y a la alteración del tiempo vivencial—, las situaciones y coyunturas pasan rápidamente como las escenas de una película, donde los protagonistas tienen escasos segundos para elaborar lo vivido y continuar en el siguiente acto. De la misma manera, la situación de pandemia suele presentarse como un pasado ya superado, aunque los ecos continúen resonando en las vivencias singulares de las personas y, sobre todo, en las infancias.

Desde la práctica de psicología se fueron identificando problemáticas emergentes que dieron cuenta de miedos de niños y niñas —a enfermarse ellos/as o sus familias, incluso a la muerte, y, por consiguiente, a estar con otros—, de afectaciones de la vida cotidiana derivadas del aislamiento y de la superposición de la vida en el hogar con la vida escolar, que afectaron, por ejemplo, el sueño, la alimentación, la exposición a las pantallas, además de los procesos de aprendizaje y escolarización (Aguirre et al., 2021). Negar las consecuencias que estas situaciones dejaron, bajo el imperativo de volver a la cotidianeidad en las escuelas y en los hogares, conlleva el riesgo de silenciar sufrimientos acumulados e invisibilizados o bien de patologizar situaciones que las anómalas vivencias de la pandemia ocasionaron o agudizaron.

Las intervenciones en las escuelas buscaron habilitar la enunciación de situaciones de sufrimientos que se estaban expresando en lo escolar, en un esfuerzo conjunto entre trabajadores de la salud y de la educación no solo de contener, sino de colaborar en la tramitación y elaboración de situaciones disruptivas ocasionadas o agudizadas por la pandemia (Janin, 2022). En esa línea trabajamos conjuntamente estudiantes, docentes universitarias/os, docentes de las escuelas y direcciones.

Sistematización de experiencias en años de pandemia y pospandemia

La sistematización de las experiencias de nuestra práctica durante los años 2020, 2021 y 2022 tiene el fin de comprender la situación de las infancias en la pandemia y la pospandemia y sus repercusiones en los procesos de escolarización, a efectos de proyectar intervenciones consistentes con las problemáticas y demandas con una perspectiva transformadora (Jara Holliday, 2011). En este sentido, se realizó un ejercicio epistémico-discursivo de recuperación de las experiencias vividas, en el que se identificaron ejes y tensiones en los distintos espacios que se fueron abriendo. Este proceso de sistematización supuso alcanzar una mirada integral de las experiencias, recuperando las narrativas de los acontecimientos y la descripción de estas a través de los registros de las observaciones de cada intervención o taller y de la síntesis realizada por los equipos de trabajo. Las fuentes tomadas para la sistematización fueron los informes finales de cada año, entregados a las autoridades y equipos docentes

de las escuelas, donde se recogieron los objetivos de las planificaciones, los ejes de intervención, las principales técnicas y estrategias utilizadas, las observaciones de las actividades y de entrevistas con docentes y familias, así como los resultados de las intervenciones. Pero antes de ir al detalle y la descripción de las intervenciones, daremos un poco de contexto a las vicisitudes del ingreso al campo.

Preparación y acercamiento a las escuelas

Una de las escuelas de nivel inicial y primaria donde se desarrollaron las intervenciones pertenece al barrio de Maroñas y la otra al de Carrasco Norte, en ellas ya se venía trabajando en años anteriores a la pandemia. El proceso de intervención trató de seguir las etapas habituales de preparación teórico-práctica y conformación de subequipos de estudiantes universitarios para cada uno de los ciclos escolares. Se constituyeron cuatro equipos de estudiantes de psicología en cada escuela, que intervenían en dos grados escolares: niveles inicial 4 y 5, primero y segundo grado, tercero y cuarto, y quinto y sexto.

Durante la primera etapa de la práctica se trabajó en la construcción de un marco referencial teórico-operativo preparatorio de las intervenciones que, durante la pandemia, se debió realizar en forma virtual. Luego de centrar la práctica en una perspectiva de extensión crítica, se comenzaron a abordar contenidos temáticos relacionados con el concepto de niñez y los derechos de infancia, el sufrimiento psíquico, la salud mental y despatologización, los procesos de escolarización, la prevención en el ámbito escolar y los procesos de simbolización. A medida que fue avanzando la situación de emergencia sanitaria, se integraron a la bibliografía estudios e investigaciones que iban informando sobre efectos de la pandemia y del cierre de los centros educativos en las infancias (Inés Dussel en Canal ISEB, 2020; Dussel et al., 2020; Rivas, 2020).

Si bien, en general, el ingreso al campo en las escuelas suele realizarse sobre el mes de mayo, en los años de pandemia 2020 y 2021 —que coincidieron con cambios de autoridades y de inspecciones— se habilitó sobre el segundo semestre del año, ya que se requirieron gestiones adicionales. En el año 2022, se volvió a ingresar a la escuela en el mes de mayo, como antes de la pandemia. Al inicio de la entrada al campo, los equipos de estudiantes realizaron observaciones tomando en cuenta dimensiones referidas, por un lado, a la identificación y descripción del clima social escolar (Moreno Madrigal et al., 2011) y, por otro, a los vínculos del grupo con la docente, entre pares y con los objetos de conocimiento, en el entendido de que los saberes que circulan en el aula y de los que se apropian niñas y niños no son solo curricular-académicos, sino también derivados de dominios prácticos y de formas relacionales (Charlot, 2006). Se siguieron estrictamente los protocolos sanitarios establecidos y se adecuaron a las situaciones extraordinarias creadas en las escuelas como, por ejemplo, la división a la mitad de los grupos escolares y la asistencia intermitente, en algunos casos, o solo a un turno (mañana o tarde), en los casos de horario completo o tiempo extendido. De manera paulatina, durante el año 2021, se fueron integrando de nuevo los grupos

escolares, reencontrándose niños y niñas que probablemente no se habían visto durante meses. A su vez, en el año 2022, el equipo docente universitario resolvió concentrar la práctica de psicología en la escuela del barrio de Maroñas y se generaron especificidades para el trabajo en nivel inicial, con dispositivos abiertos para el intercambio semanal con las familias, así como para el abordaje en enseñanza primaria.

Sistematización de intervenciones y talleres en escuelas

Las intervenciones sostenidas a lo largo de este proceso 2020-2022 fueron muy diversas entre sí, ya que las y los estudiantes a cargo del diseño y la coconstrucción de las propuestas semanales realizaban planificaciones en función de las edades de niños y niñas y las iban ajustando a partir de los elementos emergentes luego de cada intervención. A efectos de la sistematización, se construyen matrices por cada año con los aspectos más relevantes de las actividades; el detalle de las planificaciones y las observaciones fue sistematizado por cada grupo en un portfolio final de la práctica, y forma parte de la memoria y registro de esta práctica.

Tabla 1. Año 2020. Escuelas de Maroñas y Carrasco Norte. Contexto condicionado por la pandemia

	Nivel inicial	Grados 1.º y 2.º	Grados 3.º y 4.º	Grados 5.º y 6.º
Cantidad de actividades	13 talleres por nivel 4 y 5 en la escuela de Maroñas 14 talleres por nivel 4 y 5 en la escuela de Carrasco Norte	13 talleres en cada grado en la escuela de Maroñas 14 talleres en cada grado en la escuela de Carrasco Norte	13 talleres en cada grado en la escuela de Maroñas 12 talleres en 3.º y 16 en 4.º en la escuela de Carrasco Norte	13 talleres en cada grado en la escuela de Maroñas 14 talleres en cada grado en la escuela de Carrasco Norte
Participantes	Niños y niñas de nivel inicial Maestras de nivel inicial 4 y 5 Familias	Niños y niñas Maestras de 1.º y 2.º Familias	Niños y niñas Maestras de 3.º y 4.º Familias	Niños y niñas Maestras de 5.º y 6.º Familias
Objetivos	Identificar y comprender la incidencia de la situación de aislamiento en la vida afectiva de niños/as y sus aprendizajes. Promover la expresión de vivencias y afectos en la asistencia intermitente a la escuela. Favorecer el trabajo con otros en las aulas. Acompañar el pasaje y egreso hacia el primer año escolar y ofrecer herramientas para su elaboración.	Identificar movilizaciones afectivas de niños y niñas ante la situación. Fortalecer el vínculo y el sentimiento de pertenencia al grupo, entre pares y en relación con la docente. Promover las narrativas y los procesos de simbolización a través de la expresión escrita y gráfica.	Colaborar en el reconocimiento de afectos y emociones en cada uno/a y en los otros. Fortalecer vínculos entre pares promoviendo la empatía. Desarrollar intervenciones de prevención en situaciones emergentes a nivel emocional.	Generar un espacio de expresión e intercambio sobre miedos y ansiedades en la pandemia. Propiciar el reconocimiento y la elaboración simbólica de ansiedades y miedos presentes, tanto a nivel grupal como singular de cada niño y niña. Contribuir a la construcción de grupalidad a través del reconocimiento de distintas formas de relacionarse y de la empatía.

Tabla 1. (continuación)

Metodología	Nivel inicial	Grados 1.º y 2.º	Grados 3.º y 4.º	Grados 5.º y 6.º
	<p>Modalidad de taller, participativa, flexible al intercambio y a perspectivas de niños y niñas. Mediadores lúdico-narrativos: dinámicas de juegos, dibujos, cuentos infantiles, títeres, narrativas orales y conversaciones espontáneas. Comunicación con familias a través de videos sobre temas específicos y entrevistas en algunos casos.</p>	<p>Modalidad de taller, participativa, flexible al intercambio y a perspectivas infantiles. Mediadores lúdico-narrativos: dinámicas de juegos para el trabajo en equipo, expresión con pintura, cápsula del tiempo, cuentos infantiles, producciones narrativas escritas y conversaciones espontáneas. Comunicación con familias a través de videos. Intervenciones psicológicas individuales con objetivos focalizados (se realizaron con dos niños).</p>	<p>Modalidad de taller, participativa, flexible al intercambio y a perspectivas infantiles. Mediadores lúdico-narrativos: juegos, dibujos, cuentos infantiles, producciones narrativas y conversaciones espontáneas. Comunicación con familias a través de videos y entrevistas. Intervenciones psicológicas individuales con objetivos definidos focalizados (se realizaron con cinco niños).</p>	<p>Modalidad de taller, participativa, flexible al intercambio y a perspectivas infantiles. Mediadores lúdico-narrativos: juegos, producciones narrativas y conversaciones espontáneas. Creación de un personaje simbólico mediador de las consignas y de la comunicación entre estudiantes y niños/as. Elaboración de materiales audiovisuales para la comunicación con las familias sobre el uso de tecnologías digitales y redes sociales en la infancia y la pubertad. Entrevista con familias. Intervención psicológica con objetivos focalizados con un niño.</p>

Tabla 2. Año 2021. Escuelas de Maroñas y Carrasco Norte. Contexto condicionado por la pandemia

	Nivel inicial	Grados 1.º y 2.º	Grados 3.º y 4.º	Grados 5.º y 6.º
Cantidad de actividades	13 talleres por nivel 4 y 5 en la escuela de Maroñas 13 talleres por nivel 4 y 5 en la escuela de Carrasco Norte 2 talleres con familias	11 talleres en cada grado en la escuela de Maroñas 9 talleres en 1.º y 11 talleres en 2.º en la escuela de Carrasco Norte	13 talleres en cada grado en la escuela de Maroñas 13 talleres en cada grado en la escuela de Carrasco Norte	11 talleres en cada grado en la escuela de Maroñas 11 talleres en cada grado en la escuela de Carrasco Norte
Participantes	Niños y niñas de nivel inicial Maestras de nivel inicial 4 y 5 Familias	Niños y niñas Maestras de 1.º y 2.º Familias	Niños y niñas Maestras de 3.º y 4.º Familias	Niños y niñas Maestras de 5.º y 6.º Familias
Objetivos	Favorecer la identificación y comprensión de los afectos y ansiedades en cada uno/a y en los otros. Propiciar vínculos de escucha activa, respeto, empatía y confianza en el retorno a la presencialidad y la convivencia en el aula. Acompañar el pasaje y egreso hacia el primer año escolar y ofrecer herramientas para su elaboración.	Abordar la dimensión de los cuidados en las infancias desde la perspectiva de derechos de niños y niñas. Identificar movilizaciones afectivas de niños y niñas. Fortalecer el vínculo y el sentimiento de pertenencia al grupo, entre pares y en relación con la docente. Promover las narrativas y los procesos de simbolización a través de la expresión escrita como forma de elaboración.	Identificar movilizaciones afectivas de niños y niñas. Fortalecer el vínculo y el sentimiento de pertenencia al grupo, entre pares y en relación con la docente. Promover las narrativas y los procesos de simbolización a través de la expresión escrita como forma de elaboración.	Habilitar y profundizar el diálogo sobre temáticas de interés de los niños, fomentando la producción de narrativas. Propiciar formas de relacionamiento saludables, considerando perspectivas de género. Fomentar la escucha y el respeto entre pares. Reforzar los vínculos entre pares desde el fortalecimiento emocional y la empatía.

Tabla 2. (continuación)

	Nivel inicial	Grados 1.º y 2.º	Grados 3.º y 4.º	Grados 5.º y 6.º
Metodología	<p>Modalidad de taller, participativa, flexible al intercambio y a perspectivas de niños y niñas.</p> <p>Mediadores lúdico-narrativos: dinámicas de juegos, cuentos infantiles, dibujos, cuentos orales y conversaciones espontáneas.</p> <p>Taller con familias y adultos referentes, dinámicas participativas sobre las situaciones de niños/as dentro y fuera de la escuela.</p>	<p>Modalidad de taller, participativa, flexible al intercambio y a perspectivas infantiles.</p> <p>Mediadores lúdico-narrativos: juegos para el trabajo en equipo, cuentos infantiles, producciones narrativas escritas y conversaciones espontáneas.</p> <p>Taller con familias y adultos referentes, dinámicas participativas.</p> <p>Comunicación con las familias mediante canales institucionales (materiales multimedia).</p>	<p>Modalidad de taller, participativa, flexible al intercambio y a perspectivas infantiles.</p> <p>Mediadores lúdico-narrativos: juegos, dibujos, cuentos infantiles, producciones narrativas y conversaciones espontáneas.</p> <p>Comunicación con las familias mediante canales institucionales (creación de materiales multimedia).</p> <p>Intervenciones psicológicas individuales con objetivos focalizados (se realizaron con dos niños).</p> <p>Entrevistas con familias.</p>	<p>Modalidad de taller, participativa, flexible al intercambio y a perspectivas de niños y niñas en transición hacia la pubertad.</p> <p>Mediadores lúdico-narrativos: juegos, producción de narrativas.</p> <p>Dinámicas reflexivas con énfasis en relaciones saludables y perspectiva de género; construcción de grupalidad.</p> <p>Intervenciones psicológicas individuales con objetivos focalizados (se realizaron con dos niños).</p> <p>Entrevistas con familias.</p>

Tabla 3. Año 2022. Escuela de Maroñas. Contexto pospandemia

	Nivel inicial	Grados 1.º y 2.º	Grados 3.º y 4.º	Grados 5.º y 6.º
Cantidad de actividades	25 talleres por nivel 4 y 5 Talleres mensuales con familias	27 talleres en cada grado	27 talleres en cada grado	24 talleres en cada grado
Participantes	Niños y niñas de nivel inicial Maestras de nivel inicial 4 y 5 Familias	Niños y niñas Maestras de 1.º y 2.º Familias	Niños y niñas Maestras de 3.º y 4.º Familias	Niños y niñas Maestras de 5.º y 6.º Familias
Objetivos	Favorecer la identificación, expresión e integración de los afectos, sentimientos y emociones. Propiciar vínculos de escucha, respeto, empatía y confianza en el otro. Acompañar el pasaje y egreso hacia el primer año escolar.	Favorecer la identificación y el reconocimiento de afectos en niñas y niños. Trabajar en torno a las relaciones vinculares a partir del reconocimiento del otro y el sentido de la grupalidad. Abordar la dimensión de los cuidados en las infancias desde la perspectiva de derechos de niños y niñas.	Habilitar espacios de expresión afectiva y producción simbólica. Trabajar en torno a las relaciones vinculares entre pares y al reconocimiento del otro. Promover las narrativas a través de la expresión escrita y gráfica.	Propiciar espacios para la expresión en relación con la autoestima y la incidencia de las redes en la percepción de sí mismos. Abordar temas de autoestima y redes. Aportar al proceso de construcción identitaria a partir de la reconstrucción histórica de cada uno/a. Promover la reflexión sobre el otro como distinto y el concepto de grupalidad. Acompañar y elaborar la situación de egreso de la escuela e ingreso a 1.º año de liceo.

Tabla 3. (continuación)

	Nivel inicial	Grados 1.º y 2.º	Grados 3.º y 4.º	Grados 5.º y 6.º
Metodología	<p>Modalidad de taller participativa, flexible al intercambio y a perspectivas infantiles.</p> <p>Mediadores lúdico-narrativos: juegos, producción de narrativas y conversaciones espontáneas.</p> <p>Taller con familias y adultos referentes, dinámicas participativas sobre las necesidades educativas y afectivas en la primera infancia.</p> <p>Se ofrece a las familias un espacio semanal de intercambios espontáneos con el equipo de psicología (en el horario de inicio de la escuela).</p> <p>Intervenciones psicológicas individuales con objetivos definidos focalizados (se realizó con seis niños).</p> <p>Entrevistas con familias.</p>	<p>Modalidad de taller participativa, flexible al intercambio y a perspectivas infantiles.</p> <p>Mediadores lúdico-narrativos: dinámicas de juegos para el trabajo en equipo, cuentos infantiles, producciones narrativas escritas y conversaciones espontáneas.</p> <p>Taller con familias y adultos referentes, dinámicas participativas.</p> <p>Comunicación con las familias mediante canales institucionales (envío de materiales multimedia).</p>	<p>Modalidad de taller participativa: cuentos infantiles, producción narrativa, creación de dibujos.</p> <p>Proyecto El Canal de las Emociones: niños/as protagonistas en la resolución de conflictos.</p> <p>Introducción, como mediador de las consignas y producciones, de un personaje simbólico, el Brujo, basado en el modelo de la quinta dimensión (Cole y The Distributed Literacy Consortium, 2006).</p> <p>Dramatizaciones de situaciones escolares para la resolución de conflictos, pasajes de grado.</p> <p>Intervención psicológica individual con objetivos focalizados (con dos niños).</p>	<p>Modalidad de taller participativa: construcción de un personaje con un perfil en redes sociales.</p> <p>Trabajos en subgrupos sobre las identidades en redes y las interacciones.</p> <p>Construcción de una fotografía personal con pasado, presente y futuro. Línea del tiempo autobiográfica. Carta a mi yo del futuro.</p> <p>Debates dentro de cada grupo sobre adolescencia y redes sociales.</p> <p>Informativo escolar, niños/as protagonistas entrevistaron a la directora.</p> <p>Puzzle sobre expectativas del liceo, entrevistas de niños/as a sus familiares sobre sus experiencias en el liceo.</p> <p>Intervenciones psicológicas individuales con objetivos definidos focalizados (se realizó con dos niños).</p> <p>Entrevistas con familias.</p>

Análisis

Las intervenciones y talleres realizados en las escuelas fueron tratando de responder a demandas centradas en las vivencias y los afectos relacionados con el aislamiento en los hogares, el retorno a la escuela y la convivencia en el aula. Las actividades se coordinaron siempre con las docentes de cada grado, quienes aportaban sus perspectivas tanto en la planificación como en la propia realización de cada taller, y se integraron las voces de niñas y niños en relación con temas que eran de su interés y preocupación, lo que resultó en un diseño metodológico flexible.

Los ejes sobre los que se basaron las intervenciones se comparan en la tabla 4.

Surge de este análisis un énfasis en la necesidad de habilitar la expresión de los afectos movilizados a causa de la situación de emergencia sanitaria durante los primeros años, orientando las intervenciones hacia el reconocimiento de las emociones, las vivencias, el encuentro entre pares y con los otros. Se resalta, a su vez, la relevancia de abordar el tema del relacionamiento y el reconocimiento del otro, con quien se compartían y vivían experiencias cotidianas, pero a quien no se podían acercar mucho ni demostrar afectos. Esta articulación de las distancias y cercanías entre el amigo y el otro-peligroso podía resultar muy difícil de regular por parte de niños y niñas.

El abordaje de estos ejes se realizó desde una metodología participativa conjunta entre el equipo universitario y el de las escuelas, buscando una contribución activa en la identificación de problemáticas emergentes de las dinámicas de aula (Balcazar, 2003) y en la generación de acciones que favorecieran un tránsito lo más saludable posible de los procesos escolares, aun en las condiciones existentes. Abordar estas situaciones desde esta metodología, desde el diálogo con las maestras y con niños y niñas, permitió acompañar vivencias y afectos movilizados.

Las planificaciones tomaron como base dinámicas de taller que buscaron promover la construcción de relatos sobre temáticas que los podían estar afectando o vulnerando. En este sentido, los abordajes grupales y lúdicos resultaron ser muy potentes, en tanto propiciaron encuentros entre niños y niñas desde el lugar del disfrute y no del miedo. La mediación del juego, a su vez, tuvo la intención de habilitar formas de investir el mundo como un lugar confiable que podían habitar, colaborando en la comprensión de lo que se significaba como amenazante desde los discursos imperantes y también visibilizando la potencia del espacio de encuentro y del intercambio. Se apuntó, así, a dar voz a niños y niñas para que pudieran construir sentidos en relación con sus necesidades de cuidados, de protección, y además en torno a aquellas situaciones en las que podían sentirse en riesgo, a través de un lenguaje lúdico que les permitía ir más allá de lo que podían decir con palabras.

Tabla 4

	2020	2021	2022
Nivel inicial	Afectos en pandemia: identificación y comprensión en cada uno/a y en los otros. Convivencia en el aula. Transiciones horizontales del hogar a la escuela (cotidianas) y verticales (Vogler et al., 2008) de nivel inicial a primaria.	Afectos en pandemia en las infancias. Convivencia en el aula. Transiciones verticales y horizontales.	Afectividad y emociones. El lugar de las emociones y la corporalidad. Proceso de familiarización de niñas/os en la escuela. Transiciones verticales y horizontales.
Grados 1.º y 2.º	Ansiedades y miedos en la infancia en contexto de pandemia; hábitos del dormir, sueños y pesadillas. Vínculos entre pares y con adultos referentes; convivencia escolar.	Reconocimiento y elaboración de afectos. Vínculos entre pares y con adultos referentes; convivencia escolar. Derechos de infancia y cuidados.	Afectos y emociones en las infancias. Vínculos entre pares.
Grados 3.º y 4.º	Reconocimiento y elaboración de afectos en la pandemia. Autoestima. Diferenciación entre miedos, fantasía y realidad. Importancia del dormir. Reflexión sobre juegos virtuales: límites y posibilidades. Construcción de grupalidad y convivencia con pares. Comunicación y empatía.	Reconocimiento y elaboración de afectos. Vínculos entre pares y con adultos referentes; convivencia escolar.	Relaciones entre pares, reconocimiento y aceptación del otro como distinto. Convivencia escolar. Resolución de conflictos entre pares. Egreso y transiciones.
Grados 5.º y 6.º	Reconocimiento y elaboración de afectos en la pandemia, en especial, de miedos. Construcción de grupalidad y resolución de conflictos entre pares. Uso de las tecnologías digitales y las redes sociales en la infancia y la pubertad, acompañamientos.	Abordaje de la afectividad. Prevención en salud mental a través del cuidado del cuerpo con perspectiva de género. Cohesión grupal y convivencia entre pares. El cuidado de los vínculos. Estereotipos de género: relaciones y noviazgos libres de violencia. Autoestima. Egreso escolar y transición al liceo. Trayectorias educativas.	Autoestima y percepción de sí mismos. Redes sociales. <i>Cyberbullying</i> . Identidad digital. Proceso de historización en la pubertad y adolescencia. Empatía y construcción de la grupalidad. Transición vertical y pasaje del ciclo escolar al liceal.

Dice Winnicott (1971) que jugar implica hacer; no es solo el lugar de la fantasía, sino también el de las acciones, lo que permite aliviar las tensiones que se generan entre el adentro y el afuera construyendo una nueva experiencia subjetiva. Siguiendo esta idea, las técnicas lúdicas buscaron explorar conjuntamente la construcción de modos de habitar la escuela y, más en general, un mundo significado como peligroso y amenazante. En este sentido, apuntaron a la enunciación de necesidades relacionadas con ansiedades, tensiones y conflictos que implicaban sufrimiento psíquico. En cada encuentro las y los estudiantes de psicología trataron de acompañar y resignificar estas necesidades afectivas y educativas, dando lugar a las singularidades y al despliegue de lo afectivo. A su vez, las dinámicas buscaron también favorecer la expresión simbólica y la creación, por cuanto la capacidad de crear el mundo habilita la existencia de un *self* verdadero y le da al sujeto la posibilidad de sentirse con vitalidad y plenitud (Winnicott, 1971) al tiempo que le permite encontrarse con otros. En este sentido, el impulso del acto creador, a través de propuestas orientadas a cada niño/a o a grupos dentro del aula, buscó propiciar el reconocimiento de los otros en cuanto semejantes, permitiendo diferenciar lo propio de lo diferente en contextos de mutua dependencia con el entorno y de interdependencia humana (Bareiro, 2009).

A medida que el tiempo pasaba y se tornaban más lejanos los hechos inaugurales de la emergencia sanitaria, los niños y las niñas concurrían con mayor regularidad a la escuela, por lo que las intervenciones cobraban mayor fluidez en el sentido de la elaboración de diferentes contenidos y situaciones críticas. Lentamente, en sus producciones gráficas y escritas, en las instancias de debates y otras propuestas sostenidas a lo largo del tiempo, se fueron observando efectos en las relaciones entre pares, donde se incrementaba la confianza en los vínculos.

A su vez, en tanto las acciones relacionadas con el cuidado, la protección y la prevención en salud mental en la infancia implican necesariamente a las y los adultos, se buscó comunicar y generar espacios de interacción con familiares sobre temáticas específicas asociadas a estas áreas como, por ejemplo, la exposición a las pantallas, las rutinas del dormir, entre otras. En algunas situaciones en especial, se realizaron también entrevistas con adultos/as referentes que permitieran visibilizar y dar sentido a señales de niños y niñas en el aula que podían resultar preocupantes, previendo intervenciones acotadas en un formato individual, con previa firma del consentimiento del referente y con el asentimiento informado del niño o la niña.

Procesos de escolarización en los años de pandemia

Los resultados de la sistematización de las intervenciones en las aulas informaron sobre las vivencias de niñas y niños manifestadas en la escuela y en las aulas. Las situaciones de estrés vividas por las familias, asociadas a temas de salud o económicos, ocupaban frecuentemente el centro de las preocupaciones, a lo que se sumaban las demandas relacionadas con lo escolar. El borramiento de las fronteras entre el aula

y el hogar generó un agotamiento familiar a partir de la asunción de nuevos roles y funciones y del cambio de rutinas, pero también generó una sobreexposición de los procesos de aprendizaje.

Aporta en esta línea el estudio de Gabriela de la Cruz Flores (2020) sobre la realidad de familias en escuelas de México, que identifica cinco tensiones que se daban en la relación entre las familias y la vida escolar: en primer lugar, señala las actividades laborales versus las escolares; en segundo lugar, la dedicación al estudio versus las carencias en el hogar; en tercer lugar, la armonía familiar versus la violencia; en cuarto lugar, las demandas de la escuela versus el apoyo académico familiar y, por último, el control escolar externo versus la autorregulación. Según De la Cruz Flores (2020), estas tensiones, que podían estar presentes previamente, se vieron agudizadas durante la situación de pandemia y confinamiento. También en nuestras experiencias se identificaron estas exigencias, que podían resultar difíciles de sostener para las familias en función de sus realidades socioeconómicas y de las dificultades para disponer de tiempo y espacio para el acompañamiento de sus hijas/os en el cumplimiento de las tareas escolares. Además, se orientan en este sentido los resultados de la sistematización realizada por Fraga Mereles et al. (2021) en el marco de las experiencias del servicio de atención psicológica en una escuela de tiempo completo de Montevideo. Las autoras destacan que la situación de emergencia sanitaria agudizó problemáticas presentes en las familias antes del año 2020, evidenciando el lugar de relevancia que la escuela cumple para el desarrollo integral de niños y niñas.

La repercusión de este estrés familiar y social en niños y niñas se expresaba en manifestaciones de orden afectivo-emocional, tales como dificultades en relación con el sueño, expresiones de la ansiedad, irritabilidad, afectaciones en los vínculos, desmotivación respecto de lo social y lo escolar. La significación del espacio exterior y de los otros como potencialmente peligroso aumentó los problemas de ansiedad y los miedos entre ellos. Si bien el miedo a lo desconocido siempre se moviliza cuando un niño/a ingresa a un nuevo grupo, en ese momento se encontraba omnipresente, ya que el peligro podía estar en todos lados, a raíz de cualquier acción banal o rutinaria. Ello tuvo una fuerte incidencia en los vínculos entre pares y también con las/os adultos: no sabían cómo estar con sus compañeros/as, con las maestras o con las/os estudiantes de psicología ni cuán cerca o lejos debían mantenerse; el miedo no era solo a tener la enfermedad, sino también a ser causante y transmisor. Estos aspectos también fueron valorados por otros equipos universitarios que, durante dicho período, se encontraban desarrollando sus prácticas extensionistas en el ámbito educativo. En ese sentido, desde el Programa Primera Infancia y Educación Inicial de la Facultad de Psicología de la Udelar se desarrolló una investigación-acción con el objetivo de identificar las percepciones que los niños y las niñas le atribuyeron al confinamiento por covid-19 (Etchebehere et al., 2021). Dentro de los resultados, se destaca cómo la situación de confinamiento durante la pandemia y las restricciones de la presencialidad generaron en las infancias emociones marcadas por la ambivalencia, como alegría, enojos y miedos frente a diferentes situaciones de socialización.

A nivel de los aprendizajes, se identificó que el confinamiento y las clases mediadas por las tecnologías, de acuerdo a las opiniones de las docentes, constituyeron barreras para el desarrollo y la adquisición de nuevos conocimientos en los diferentes grados escolares. Una de las mayores dificultades se detectó en los niveles iniciales, donde la comunicación se realizaba mediante mensajes de WhatsApp con las familias y las maestras brindaban algunos contenidos multimedia, sin mediar instancias de encuentro que permitieran interactuar o evacuar dudas. Al momento del retorno progresivo a las aulas en forma presencial, fue notoria la baja asistencia en niveles de educación inicial, se creyó que la discontinuidad en la asistencia no iba a afectar mayormente los procesos de niños y niñas.

En los grupos de enseñanza primaria, también las condiciones en que se desarrollaba los aprendizajes generaron barreras para los procesos de aprendizaje, lo que incidió, por ejemplo, en la dificultad para la comprensión de las consignas de las tareas enviadas durante la pandemia, ya sea por plataformas virtuales o por otros medios de comunicación. Este tipo de comunicación con frecuencia requería el acompañamiento activo por parte de adultos/as, y la situación variaba de acuerdo a la realidad interna de cada familia. De esta forma, la diversidad de contextos y de posibilidades de las familias fue ocasionando desfases en los aprendizajes de niños y niñas y distintos niveles de sufrimiento.

A su vez, el retorno progresivo a la presencialidad motivó sentimientos ambivalentes: niños y niñas manifestaban sentimientos de alegría por el encuentro entre pares y con docentes, pero también temores por cuánto debían estar atentos a las restricciones establecidas; los tapabocas en todos sus diseños, el alcohol en gel y la distancia física caracterizaban esos encuentros cotidianos. El temor a enfermarse y la ambivalencia se expresaban en el miedo-deseo-necesidad de abrazar, tocarse y besar, todos gestos que debían reprimirse o, en su defecto, postergarse, tratando de encontrar nuevas formas de hacer llegar y comunicar el afecto, de buscar la diversión en el jugar, de construir nuevas (o alternativas) formas del encuentro en la escuela. Estas tensiones e incertidumbres que dominaban los encuentros, con distancias traducidas en centímetros que mantenían alejado al otro, y que progresivamente se fueron acortando, teñían los vínculos de sentimientos de extrañería, el otro se vivía como un extraño del cual había que desconfiar.

Asimismo, las docentes identificaban dificultades en los procesos de autonomía y separación de niñas y niños en relación con las familias, que ponían en juego aspectos regresivos. En cuanto a la convivencia en la escuela, se traspasaron las fronteras de lo que podían ser códigos de comunicación propios de los hogares, de las escuelas y de las redes. Problemas como actitudes desafiantes que llevaban a no aceptar las consignas de trabajo en clase eran también identificadas por las docentes y en las intervenciones de la práctica, así como dificultades en torno a los vínculos, el relacionamiento entre pares y la empatía entre ellos.

En este contexto, las intervenciones desarrolladas en el marco de la práctica de psicología abordaron la necesidad del encuentro entre pares desde la cohesión grupal, la tolerancia y la no discriminación como aspectos medulares de las intervenciones. De esta forma, se buscó colaborar en la resignificación de la escuela como el ámbito natural donde es posible encontrarse con los semejantes para aprender, trabajar, jugar en el recreo y, en definitiva, crecer con lo distinto que aporta el otro, abriendo el campo social.

Aprendizajes críticos y proyección de la práctica extensionista

En este trabajo, la sistematización buscó realizar un análisis crítico de la práctica preprofesional que desarrolló intervenciones desde la psicología y la psicopedagogía en escuelas públicas de Montevideo durante los años 2020, 2021 y 2022. Se consideraron las experiencias desde la complejidad que implicaba el momento sociohistórico particular que se estaba viviendo, en interrelación con los factores objetivos y subjetivos intervinientes (Jara Holliday, 2011), las acciones y las reacciones generadas, los resultados esperados o inesperados. Intentamos una apropiación crítica de estas experiencias que nos permita aprender de ellas y también trascenderlas teóricamente (Jara Holliday, 2011) para identificar posibilidades, límites y desafíos en la perspectiva futura de esta práctica extensionista.

Una de las líneas en las que se proyecta el trabajo extensionista de la práctica tiene que ver con el compromiso y la necesidad de construir factores de protección y cuidado, en el entendido de que son la base de sostenibilidad de la vida (Akar, 2021), que adquiere especial relevancia ante la agudización de circunstancias sociales que vulneran los derechos de infancia. Se entiende necesario profundizar en esa perspectiva desde la formación en psicología, cuestionando discursos dominantes que adjudican una responsabilidad privada e individual, en especial a las mujeres (Mallardi, 2013; De Martino, 2014). Trabajar con las infancias implica transformar la perspectiva de feminización de los cuidados, entendiendo que todas y todos quienes trabajamos con niños y niñas compartimos responsabilidades en cuanto a garantizar el cumplimiento y el goce efectivo de derechos y el desarrollo integral. Esta línea incluye el trabajo con adultos referentes ya que la escuela, como institución de proximidad a la realidad de las infancias y las familias, es el lugar donde es posible advertir situaciones de riesgo que violentan a las infancias y las exponen a situaciones de desamparo con cuerpo, nombre y rostro.

En una segunda línea, resulta importante profundizar en la formación e investigación sobre salud mental y educación, con el conocimiento y la habilitación de la expresión de afectos implicados en los procesos de escolarización, fuera de etiquetas patologizantes. Las experiencias construidas entre todos los actores dieron cuenta de situaciones de sufrimiento psíquico de niños y niñas, reflejadas en conductas o

expresiones afectivas dentro de las familias o de las escuelas que no corresponden a síntomas psicopatológicos de cuadros o trastornos de orden mental (Vasen, 2022). Resulta imprescindible incluir esta mirada despatologizante (Stolkiner, 2020) como parte de la formación en estas prácticas en psicología, y poder comprender las expresiones de sufrimiento como respuestas a circunstancias que generan incertidumbre, como lo fue la pandemia. La ausencia de expresiones afectivas, en muchos casos, puede conducir al riesgo del silenciamiento del padecimiento desde una sobreadaptación a la realidad como elemento de orden psicopatológico (Vasen, 2022).

En una tercera línea, surge la demanda planteada con mayor énfasis por docentes y también por familias respecto al relacionamiento con los otros en las aulas, puesto en tensión en la convivencia escolar, que resulta necesario continuar profundizando en la articulación teórico-práctica. Sin duda, las causas de esta tensión no tienen que ver solo con la escuela, sino que pueden rastrearse en las características de la vida actual en sociedad y en las redes, pero importa reconocer cómo la situación de educación en pandemia, en condición de pandemia, afectó los inicios de la escolarización para muchos niños y niñas. Es preciso, entonces, continuar aportando en esta línea de trabajo relativa a la convivencia, la construcción de la alteridad y la aceptación del otro como distinto.

Finalmente, destacamos que las diferentes experiencias vividas a lo largo de estos años entre niños y niñas, sus familias, las maestras y los equipos universitarios nos dieron la oportunidad de transitar procesos de formación universitaria en tiempos de incertidumbre, construyendo con otros desde el compromiso y la defensa de los derechos de las infancias. Las prácticas extensionistas integrales, como dice Sutz (2011), son espacios que permiten construir preguntas recíprocas a partir de la escucha y la participación entre actores de la sociedad y universitarios, propiciando la coconstrucción de conocimiento, aún más necesario en momentos de incertidumbre y de retroceso de lo social como lo fue la situación de pandemia. Es este un «posicionamiento ético y político» (Janin, 2022, p. 14) de nuestra práctica extensionista, que implica el pasaje de la pura productividad a la creatividad y que, sin duda, inspira y va a continuar inspirando las prácticas integrales en escuelas que desarrollamos desde la Facultad de Psicología.

En momentos en que los discursos apuntan al aislamiento social y a guardar distancia, reinstalar la ética en el sentido levinasiano convoca, por sobre todas las cosas, a no guardar distancia afectiva frente al otro/a, brindando una mirada que abra a su sentir —su bienestar o malestar; sus placeres, sus sufrimientos— y asumiendo la responsabilidad que nos compete como participantes de un Estado que debe preocuparse y ocuparse por el bienestar de todos y todas, lo que implica necesariamente a la educación. (Angeriz, 2021, p. 13)

- CANAL ISEP. (2020, 23 de abril). *La clase en pantuflas: conversatorio virtual con Inés Dussel*. ISEP [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtbc3Vs>
- CHARLOT, B. (2006). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Trilce.
- COLE, M., y THE DISTRIBUTED LITERACY CONSORTIUM. (2006). *The Fifth Dimension: An After-School Program Built on Diversity* [La Quinta Dimensión: un programa extraescolar basado en la diversidad]. Russell Sage Foundation.
- CULLEN, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós.
- DE LA CRUZ FLORES, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la covid-19. En J. Girón Palau (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica*. (pp. 39-46). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- DE MARTINO, M. (2014). *Familias y Estado en Uruguay: continuidades críticas 1984-2009: lecturas desde el trabajo social*. Ediciones Universitarias; CSIC, Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4624>
- DUSSEL, I., FERRANTE, P., y PULFER, D. (Comps.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Unipe; CLACSO.
- ETCHEBEHERE, G., DE LEÓN, R. D., SILVA, F., FERNÁNDEZ, D. S., y QUINTANA, S. M. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 8-35. <https://doi.org/10.26864/pcs.v11.n1.1>
- FAILACHE, E., KATZKOWICZ, N., y MACHADO, A. (2020). *La educación en tiempos de pandemia: y el día después*. Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad de la República. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/24008>
- FILGUEIRA, F. (2015). Modelos de desarrollo, matriz del Estado social y herramientas de las políticas sociales latinoamericanas. En S. Cecchini, F. Filgueira, R. Martínez, C. Rossel (Eds.), *Instrumentos de protección social: caminos latinoamericanos hacia la universalización* (pp. 49-84). CEPAL. <https://hdl.handle.net/11362/38821>
- FRAGA MERELES, M., GRASSO, T., HERRERA, F., LAPORT, P., MOLAGUERO, B., PASCULLI, A., PÉREZ, E., y SUÁREZ, N. (2021). Articulaciones entre la salud y la educación en tiempos de pandemia: experiencias y aprendizajes del trabajo desarrollado por un servicio de atención psicológica en una escuela de tiempo completo de Montevideo. En E. Viera, B. Weisz, M. N. González, D. Díaz, N. Chiarino, G. Lamas, y P. Silva (Eds.), *Experiencias de los equipos de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología en el marco de la situación de emergencia social y sanitaria ante la pandemia por covid-19* (pp. 13-33). Comisión Académica de Extensión; Facultad de Psicología, Universidad de la República. https://psico.edu.uy/sites/default/pub_files/2021-11/Experiencias de Extensión de los Equipos de Facultad de Psicología en el marco de la emergencia social y sanitaria ante el COVID-19.pdf
- GUERRERO, G. (2021). *Midiendo el impacto de la covid-19 en los niños y niñas menores de seis años en América Latina: mapeo de encuestas en curso y sistematización de lecciones aprendidas*. Unicef. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2021/01/Midiendo-el-impacto-de-la-Covid-19-en-los-ninos-y-ninas-menores-de-seis-anos-en-America-Latina-2.pdf>
- JANIN, B. (2022). *Niños, niñas y adolescentes en tiempos de desamparo colectivo: de la incertidumbre a la esperanza en salud mental y educación*. Noveduc.
- JARA HOLLIDAY, O. (2011) *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias, CEP Alforja. https://www.kaidara.org/wp-content/uploads/2019/05/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf

- MALLARDI, M. (2013). Cuestión social e individuo: aproximación a las tendencias contemporáneas de intervención sobre los problemas sociales. *Escenarios* (19), 41-49. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/1156>
- MARTINIS, P. (2021, 13 de abril). Sobre libertad responsable, amigos y enemigos. *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2021/4/sobre-libertad-responsable-amigos-y-enemigos/>
- MIRZA, C. A. (2014). *(Re) construcción de las matrices de bienestar en América Latina: los dilemas de las izquierdas latinoamericanas*. Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140505044113/MatricesDeBienestar.pdf>
- MORENO MADRIGAL, C., DÍAZ MUJICA, A., CUEVAS TAMARÍN, C., NOVA OLAVE, C., y BRAVO CARRASCO, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-84. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/27647>
- OBSERVATORIO DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA. (2020). *Consulta Infancias y Adolescencias en Cuarentena: presentación de la investigación* [Infografía]. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7123
- PEDERNEIRA, L., y DOZ COSTA, J. (2020). *Víctimas silenciosas y silenciadas: infancias y adolescencias en cuarentena*. Comité de los Derechos del Niño del Uruguay. <https://www.cdnuruguay.org.uy/noticias/informe-victimas-silenciosas-y-silenciadas-infancias-y-adolescencias-en-cuarentena/>
- PÉREZ SÁNCHEZ, M., ABBADIE, L., ALVES, J., FOLGAR, L., e ISACH, L. (Eds.). (2021). *Territorio e integralidad: experimentando lo común*. Programa Integral Metropolitano, Universidad de la República. https://pim.udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/14/2021/06/web_PIM_2021.pdf
- RIVAS, A. (2020). *Pedagogía de la excepción: ¿cómo educar en la pandemia?* Universidad de San Andrés. <https://web.udesa.edu.ar/usina-de-la-educacion/dt-rivas-pedagogia-de-la-excepcion>
- SISTEMA INTEGRAL DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA CONTRA LA VIOLENCIA. (2020). *Informe de gestión 2020*. <https://www.inau.gub.uy/novedades/noticias/download/6847/3088/16>
- STOLKINER, A. (2020). El campo de la salud mental y sus prácticas en la situación de pandemia. *Soberanía Sanitaria*, [Edición especial], 22-26. <http://revistasoberaniasanitaria.com.ar/wp-content/uploads/2020/05/edicionespecialpandemia.pdf>
- SUTZ, J. (2011). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. *Cuadernos de Extensión: n.º 1. Integralidad: tensiones y perspectivas*, 43-60. https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/09/cuadernos_extension_1.pdf
- VASEN, J. (2022). *Diez claves para comprender el padecimiento infantil y juvenil: después de los barbijos*. Noveduc.
- VIÑAR, M. N. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Trilce.
- VOGLER, P., CRIVELLO, G., y WOODHEAD, M. (2008). *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano: 48. La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas*. Fundación Bernard van Leer.
- WINNICOTT, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.