



## Entre dispositivos, espacios e instituciones. La actividad física infantil en hogares populares durante la pandemia

**Nicolás Aliano**

FaHCE-UNLP, CONICET, CEREN-CIC

**Ana Pilar Pi Puig**

UNLP

**María Eugenia Rausky**

CIMeCS/IdIHCS, FaHCE-UNLP, CONICET

**Javier A. Santos**

UNLP

### Resumen

A partir de una investigación cualitativa centrada en entrevistas en profundidad el artículo indaga el modo en que, desde la mirada adulta, niños y niñas de hogares populares del Gran La Plata, Buenos Aires (Argentina), se vincularon con la actividad física a través del juego y las prácticas deportivas en el contexto de aislamiento impuesto por la pandemia del COVID-19.

La investigación revela que las actividades analizadas –mediadas por pautas de crianza, las características de la conformación familiar, las instituciones, espacialidades y dispositivos que les imprimieron ciertos rasgos enclasantes– signaron la experiencia de niños y niñas durante la pandemia. En un momento tan extraordinario como crítico, padres y/o madres con sus desiguales condiciones de posibilidad, buscaron preservar y sostener este mundo expresivo infantil. Lejos de concebirse como un conjunto marginal de actividades, *dejar jugar* se constituyó en una estrategia central para cuidar de sus hijos e hijas, sobrellevar la vida doméstica durante la pandemia y contrarrestar algunos de sus efectos.

**Palabras clave:** Infancia, juego, actividad física, hogares populares, pandemia de COVID-19.

### **Abstract**

Based on qualitative research centred on in-depth interviews, the article analyses the way in which, from an adult perspective, children from low-income households in Gran La Plata, Buenos Aires (Argentina), were linked to physical activity through play and sporting practices in the context of isolation imposed by the COVID-19 pandemic.

The research reveals that the activities analysed –mediated by patterns of upbringing, the characteristics of family conformation, the institutions, spatialities and devices that imbued them with certain enclassifying features- marked the experience of childhood during the pandemic. In a moment as extraordinary as it was critical, parents and/or mothers, with their unequal conditions of possibility, sought to preserve and sustain this expressive world of childhood. Far from being conceived as a marginal set of activities, *letting play* became a central strategy for caring for their children, coping with domestic life during the pandemic and counteracting some of its effects.

**Keywords:** Childhood, play, physical activity, low income households, COVID-19 pandemic.

---

### **Introducción**

El objetivo de este trabajo es indagar acerca del modo en que los cambios de rutinas y la suspensión de actividades como la educación presencial, las prácticas deportivas y las actividades recreativas con pares, han afectado a niños y niñas en el contexto de la pandemia de COVID-19. Esta última, junto con las medidas de aislamiento social implementadas para hacerle frente, han impactado en diversas dimensiones de la vida social. Tal señalamiento deriva no sólo de una percepción colectiva generalizada, sino de un profuso y acelerado cúmulo de investigaciones que, desde las ciencias sociales, han informado en profundidad sobre su impacto en distintos planos, actores y escenarios de la sociedad argentina.

El punto desde el que partimos es la asunción de que la pandemia de COVID-19 y las medidas dispuestas para evitar su propagación trajeron consigo cambios muy significativos en la organización de la vida cotidiana de los hogares, pero sobre todo en aquellos integrados por niños y niñas. Si bien la mayor parte de los países del mundo dispusieron medidas restrictivas a la circulación para frenar el avance de la pandemia, el caso de nuestro país y en particular del Gran La Plata –integrada a la región metropolitana y área geográfica en la que desarrollamos la investigación empírica-, es especial en tanto que estableció por un período de tiempo muy extenso el Aislamiento Social Preventivo y

Obligatorio (ASPO)<sup>1</sup>. Así, durante la mayor parte del año 2020 y un período algo más breve del año 2021, todas las personas –excepto aquellas consideradas prestadoras de servicios esenciales- fueron convocadas a permanecer en sus viviendas o bien en el seno de sus comunidades/barríos.

Las medidas antes mencionadas implicaron una significativa reestructuración de la vida cotidiana: personas adultas sin trabajo o trabajando desde sus hogares, así como niños y niñas sin clases presenciales, actividades extraescolares ni posibilidad de socializar cara a cara con pares, fueron parte de lo vivido en Argentina durante varios meses. Todas aquellas relaciones que comúnmente se mantenían por fuera del espacio del hogar quedaron en suspenso y con ello se movilizaron una serie de recursos para hacer frente a esta novedad, motorizando prácticas y suscitando diversas emociones. En parte, la diversidad de estrategias –materiales y simbólicas- puestas en juego en los hogares se vieron restringidas/habilitadas conforme las condiciones de existencia y los desiguales recursos con los que los hogares contaron para afrontar tamaña situación de excepcionalidad.

En el marco de esta puesta en suspenso/redefinición de la vida cotidiana tal como se la practicaba, en este artículo nos interesa poner el foco de análisis en aquellos hogares integrados por niños y niñas que pertenecen a sectores populares vulnerables, es decir, hogares afectados por el desempleo, la inestabilidad laboral, la pobreza y la imposibilidad de hacer frente a ciertas contingencias. Destacar que se trata de un sector específico de la sociedad es clave, puesto que el análisis de estas experiencias requiere de una reflexión sobre las infancias posibles en contextos situados: como numerosos estudios de lo infantil han señalado, las infancias son plurales y desiguales (Colángelo, et al., 2015).

Los interrogantes que en el artículo formulamos se vinculan con una dimensión específica de la vida social, ligada a la actividad física infantil en el escenario abierto con la pandemia y el ASPO<sup>2</sup>. ¿Qué características asumieron las prácticas lúdicas, recreativas y deportivas infantiles en este cuadro?, ¿qué sentidos adquirieron desde la mirada adulta? ¿Cómo, en suma, jugaron los niños y niñas en un contexto muchas veces vivenciado como crítico y, en ocasiones, dramático? Este trabajo se formula dichas preguntas bajo la

---

<sup>1</sup> El Decreto 297/2020 estableció el ASPO desde el 20/3/2020 hasta el 31/3/2020 en todo el país. Luego, los sucesivos decretos fueron extendiéndolo de manera diferencial en el territorio nacional, según la situación sanitaria de cada provincia y/o distrito. En el caso del Área Metropolitana de Buenos Aires (comprendido por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y 40 municipios de la provincia de Buenos Aires), el mismo se extendió hasta el mes de noviembre del 2020, momento a partir del que se pasó al Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO). Asimismo, cabe consignar que entre los meses de mayo y junio de 2021 por razones sanitarias se volvió a decretar el ASPO (decreto 241/2021).

<sup>2</sup> El interés por analizar estas dimensiones específicas se enmarca en un proyecto colectivo de investigación del que formamos parte que –entre otros objetivos- se propuso reconocer las transformaciones de la actividad física vinculadas a las prácticas lúdicas activas y poco activas/sedentarias en niños, niñas y adolescentes. Proyecto PISAC-COVID 19: Efectos del aislamiento social preventivo en el ejercicio del derecho a la salud en las infancias argentinas. Directora: Ianina Tuñón. Coordinadora del nodo Universidad Nacional de La Plata: María Eugenia Rausky.

premisa de que las mismas, lejos de situarnos en aspectos irrelevantes o secundarios de la vida social, significan la puerta de acceso a la comprensión de dinámicas cotidianas centrales de la experiencia de las familias y, en especial, de sus miembros más pequeños, en el tránsito de la pandemia.

Para abordar los anteriores interrogantes, atendemos a los condicionantes ligados a la situación de vulnerabilidad socioeconómica de los hogares analizados y a sus efectos sobre las prácticas culturales caracterizadas, sin por ello aplanar sus márgenes de acción e invención. Siguiendo a De Certeau (1996), se trata de advertir y describir maneras de hacer cotidianas que, si bien se desarrollan siempre en un campo que las regula, en un segundo nivel introducen “un espacio de juego” diferente, algo de imprevisión, creatividad y agencia. Adicionalmente, abordamos estos aspectos como parte de un diálogo complejo con los estilos de crianza en –y entre- los que se despliegan, retomando desarrollos conceptuales acerca de la actividad física y su vital importancia para el bienestar infantil.

En primer lugar, entendemos a la crianza como “el conjunto de acciones de cuidado a la niñez, basada en patrones culturales, creencias personales, conocimientos adquiridos y posibilidades fácticas que presentan los dadores de cuidados” (Ortale y Santos, 2014, p. 30). En segundo lugar, asumimos que la actividad física implica “cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía” (OMS, 2004), y que esto incluye al ejercicio y al deporte, pero también otras actividades que entrañan movimiento corporal y se realizan como un medio para resolver situaciones cotidianas y/o como parte de los momentos de juego (Ministerio de Salud, 2013; UNICEF, 2019). A fin de darle mayor nitidez a la noción, pensamos aquí la actividad física de niños y niñas como parte de un *continuum* que va desde los desplazamientos más básicos (caminar, andar en bicicleta) hasta la práctica de un deporte, pasando por tareas, juegos y actividades recreativas, educación física o ejercicios programados en el contexto de la familia, la escuela o las actividades comunitarias.

Para poder indagar acerca de estas dimensiones buscamos identificar –desde la perspectiva adulta encarnada por madres y/o padres- tanto los cambios en las rutinas cotidianas de los niños y niñas, como así también las emociones y afectividades puestas en juego a lo largo de esos meses en el espacio doméstico. Para ello nos valemos de información cualitativa producto de entrevistas en profundidad realizadas en hogares en condiciones de vulnerabilidad integrados por niños y niñas de barrios populares del Gran La Plata, conglomerado urbano situado en torno a la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires (Argentina). Entre las localidades más importantes que lo conforman, se encuentran las ciudades de Berisso y Ensenada que, junto con La Plata, han formado parte del diseño muestral de la investigación.

El abordaje metodológico que orientó el trabajo empírico fue cualitativo (Verd y Lozares, 2016) ya que a través de sus técnicas y procedimientos pudimos centrar la atención sobre actividades que se ejecutan en espacios sociales específicos –los hogares-, y acceder al punto de vista de los grupos indagados. La primera estrategia que propuso el equipo fue el acercamiento a aquellos barrios populares en que los distintos integrantes vienen desarrollando actividades de investigación y/o extensión universitaria. El conocimiento previo de los territorios, de sus referentes comunitarios y de algunas de las familias –con quienes construimos y sostenemos vínculos sólidos a lo largo de muchos años de trabajo- se constituyó en un factor que nos permitió avanzar en el trabajo de campo con una importante fluidez. A su vez, esta presencia nos habilitó a tener una cobertura territorial amplia, garantizando el acceso a tres municipios –La Plata, Berisso y Ensenada- y en distintos contextos barriales dentro de los mismos, a saber: Barrio 1 (La Plata - Sudeste); Barrio 2 (Berisso - Sudeste); Barrio 3 (La Plata - Sudeste); Barrio 4 (La Plata - Noroeste); Barrio 5, (La Plata - Sudoeste); Barrio 6 (La Plata- Sudoeste); Barrio 7 (Ensenada - Noreste) y Barrio 8 (La Plata - Noroeste).

Por otra parte, el trabajo de campo se realizó durante los meses de abril y mayo de 2021, coincidiendo con uno de los momentos más críticos de la pandemia en el Gran La Plata<sup>3</sup>, razón por la que combinamos el uso de tecnologías digitales como las videollamadas y llamadas telefónicas, con una aproximación presencial a los territorios, con un mayor peso de la primera estrategia por sobre la segunda. La técnica utilizada fue la entrevista en profundidad basada en un guión a través del que indagamos diferentes aspectos ligados a la vida cotidiana en tiempos de pandemia. Particularmente, ciertas preguntas se orientaron a detectar dimensiones tales como el ocio, el juego, la actividad física y el vínculo de los niños y niñas con actividades deportivas institucionalizadas. Sobre estos aspectos nos detendremos en nuestro análisis. Asimismo, cabe destacar que en la mayor parte de los casos se trató de entrevistadas mujeres que eran madres de niños, niñas y/o adolescentes. A los fines del análisis que proponemos, en este artículo nos centramos en las experiencias de niños y niñas de hasta 12 años de edad. En total reunimos 51 testimonios y el análisis de los mismos se orientó por una aproximación interpretativa de tipo temática, asistida por el programa *Atlas.ti*.

La presentación del trabajo analítico con las entrevistas se desarrolla diferenciando tres ejes: el vínculo de los niños y niñas con los dispositivos electrónicos; los niños y niñas

---

<sup>3</sup> Los análisis estadísticos realizados en la región distinguen una “primera ola”, cuyo pico de casos se registró en agosto-septiembre de 2020, y una “segunda ola”, iniciada a fines de marzo de 2021 con un crecimiento exponencial de los casos (800 casos promedio por día durante el mes de abril), llegando a valores que triplicaron los registrados en el primer pico. Un informe del mes de abril de 2021 señala que los valores promedio más altos se alcanzaron en los tres partidos (La Plata, Berisso y Ensenada) a mediados de dicho mes. La tasa de mortalidad también se incrementó más de 6 puntos, pasando por ejemplo de 11,13 en diciembre de 2020 a 17,79 en abril de 2021. Estos indicadores permiten advertir la crítica situación sanitaria de la región (Alzugaray, Peiró y Santa María, 2021).

y los espacios de juego durante el aislamiento, y el papel de las instituciones –escuelas y clubes- como mediadoras de las prácticas que aquí analizamos. Además, y a fin de contextualizar, nos valemos de un conjunto de datos cuantitativos provenientes del procesamiento de la encuesta ENCAI<sup>4</sup>, referida a la situación de la infancia durante el aislamiento. Entendemos que dicha información puede oficiar de encuadre general y aproximarnos a dimensionar el impacto que tuvo el ASPO en los aspectos que en el artículo analizamos cualitativamente. Cabe aclarar que todas las personas entrevistadas fueron informadas acerca del estudio y sus características, que su participación fue voluntaria y que a fines de resguardar su identidad, tanto los nombres de los barrios en que viven como sus nombres fueron reemplazados por denominaciones ficticias.

### **La actividad física a la luz de los estilos de crianza: una propuesta analítica**

Proponemos avanzar en un análisis de la actividad física, en especial del juego y el deporte, a la luz de los estilos de crianza que las familias promueven. En este marco nos resulta significativo retomar el análisis de Lareau (2011) sobre los estilos de crianza que tienen lugar conforme la pertenencia de clase de los hogares. Siguiendo a la autora, las diferencias en los modos en que se constituyen las experiencias de los niños y niñas pueden verse en aquellos detalles de la vida diaria, por ejemplo a partir de reconstruir la forma en que se organizan las rutinas cotidianas. En su investigación con familias de clase media y de clase trabajadora y sectores pobres, se identifican modos disímiles de pensar la crianza infantil. Las familias de clase media llevan una vida casi frenética alrededor de las actividades que realizan sus hijos e hijas (estudio de idiomas, clases de música, prácticas deportivas varias, etc.), que suponen asuntos de gran importancia para la familia, al punto tal que las actividades de los niños y niñas suelen determinar los horarios y organización del grupo familiar por completo. Para estas familias, la infancia suele concebirse como un tiempo para el juego, pero también como un período para desarrollar talentos y habilidades de los que se podrán valer en la vida adulta. Así, los hijos e hijas son un proyecto a ser desarrollado. Lareau (2011) denomina a este estilo de crianza como “cultivo concertado”.

---

<sup>4</sup> La encuesta se diseñó en el marco del proyecto “Estado de situación del Bienestar Infantil, Condiciones de Vida de los Hogares y Cuidados frente al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por COVID-19 en La Plata, Berisso y Ensenada, provincia de Buenos Aires, Argentina. 2020-2021”, dirigido por la Dra. S. Ortale y en el que los autores de este artículo participamos. El objetivo fue analizar el impacto del ASPO en el bienestar infantil. La modalidad de implementación fue autoadministrada online –y en menor medida presencial-, y estuvo dirigida a hogares integrados por niños y niñas de entre 3 y 17 años de edad. El muestreo fue representativo probabilístico por conglomerados bietápico de escuelas públicas y privadas de nivel inicial, primario y secundario de La Plata, Berisso y Ensenada y su tamaño fue de 4008 casos. El relevamiento se llevó a cabo entre los meses de agosto y noviembre de 2020. Se trató de un cuestionario que fue respondido por padres y/o madres e indagó –entre otros aspectos- en torno a dos dimensiones que son de relevancia para este trabajo: “Actividad Física” y “Recreación”.

Por el contrario, en las familias de clase trabajadora como así también en las que se encuentran en condiciones de pobreza, se presenta un enorme trabajo para llevar adelante el día a día, producto de los constreñimientos económicos que padecen. En este marco, las actividades de los hijos e hijas son mucho más relajadas y el ritmo en el tiempo familiar suele ser más pausado. En ciertos casos tienen algunas actividades organizadas, en otros no tienen ninguna y el resultado es que disponen de mucho más tiempo libre para pasar con miembros de la familia extendida, mirar televisión, jugar informalmente con pares y entretenerse a sí mismos. Este último rasgo es de suma importancia puesto que estos niños y niñas tienden a ser criados desde una lógica cultural que promueve una crianza con mayor autonomía, que se mantiene un poco más apartada del mundo adulto, con una agenda más abierta y no tan intensamente controlada por los padres y madres. En definitiva, se concibe que la crianza debe “desarrollarse naturalmente”.

Este panorama que traza Lareau (2011), aunque inscrito en la realidad norteamericana, presenta paralelismos con los casos que aquí estudiamos. En términos generales, los niños y niñas que viven en hogares pobres tienden a organizar su vida diaria en el sentido descrito por la autora; es por eso que la comprensión del modo en que el ASPO afectó sus rutinas cotidianas no puede escindirse de la lógica cultural sobre la que se asientan las ideas de crianza. Creemos que el parteaguas de la pandemia afectó a los niños y niñas de manera diferente conforme los rasgos de la organización cotidiana de las familias. En los casos que aquí analizamos, esas rutinas presentan similitudes con la idea de crianza que identificó Lareau para las clases trabajadoras y sectores pobres norteamericanos.

En este escenario es que proponemos comprender el modo en que niños y niñas se vincularon con la actividad física a través del juego y las prácticas deportivas. En ese sentido, entendemos que durante la infancia, el juego es un gran referente de la actividad física y un importante organizador: las relaciones con pares y con personas adultas son frecuentemente configuradas por y a través de los juegos que niños y niñas practican durante sus interacciones sociales. En suma, jugar es una actividad central durante la infancia (Duek, 2016). Como sostiene Enriz (2014), no diríamos nada nuevo si destacamos la polisemia de la noción de juego y por tanto la dificultad de utilizarla en enunciados académicos. No obstante ello, aquí entenderemos a la noción de práctica lúdica como aquella que nos permite abordar el juego desde las prácticas que son definidas por los sujetos de tal modo.

### **La actividad física durante el ASPO: una mirada agregada y en perspectiva**

Según muestran los datos del relevamiento ENCAI, el ASPO tuvo un efecto fuerte, directo y extendido sobre el nivel de actividad física de los niños y niñas (CEREN, 2021).

Particularmente, en aquellos pertenecientes a hogares en situación de vulnerabilidad, se registró una marcada caída en su nivel de actividad física. En efecto, conforme los relatos de los padres y madres, más de la mitad de los niños y niñas (53,6%) disminuyó –algo o mucho- su nivel de actividad física durante el ASPO en comparación con la pre-pandemia. De ellos, los de nivel primario sufrieron un mayor impacto, con una reducción del 58,5% de la actividad en relación con los de nivel inicial, cuya reducción fue del 42,1%. Entre las principales razones vinculadas a la reducción de actividad física se refirió no tener espacio para la misma/ no querer salir (38,8%) y cambios en los hábitos cotidianos asociados con un mayor uso de dispositivos electrónicos, principalmente la TV (32,2%) y dormir más (17,5%).

Ahora bien, a pesar de la reducción del nivel de actividad física general y del avance de las actividades de tipo sedentarias, los niños y niñas pudieron retener algo de actividad en el contexto doméstico. Así se observó en el 63,4% de las respuestas sobre los niños y niñas, siendo los del nivel inicial quienes en mayor medida pudieron sostener este tipo de actividad (68,6%) –en relación con los niños y niñas más grandes (60,5%). El tipo de actividad que pudieron desarrollar en el contexto del hogar fue: correr (55,1%), jugar al fútbol (35,9%), andar en bicicleta (30,1%), bailar (32,5%), hacer gimnasia (16,8%) u otras (8,6%). Estas actividades mostraron mayor realización en los niños y niñas más pequeños y paridades de realización entre niños y niñas en correr y andar en bicicleta, mayor énfasis en jugar al fútbol en los varones y bailar y hacer gimnasia entre las niñas. Además de estas prácticas, otras de tipo sedentarias también ganaron espacio en función de las restricciones del ASPO. Entre ellas encontramos: mirar TV (77,1%), la realización de las tareas escolares (74,7%) –más intensa en los niños y niñas del nivel primario (82,5%) que en las de inicial (57,0%)-; dibujar/ pintar y/o realizar manualidades, que mostró realización en el 50,0% (con mayor énfasis en el nivel inicial –76,4%- que en el primario –51,4%-); y jugar con juegos de mesa 34,3% (mayor en nivel inicial 46,4% que en el primario 29,0 %).

Así, el ASPO tuvo un efecto fuerte, directo y extendido sobre el nivel de actividad física de los niños y niñas, afectando sobre todo a quienes transitaban los últimos años del nivel primario. Concomitante a la reducción del nivel global de la actividad física de los niños y niñas –principalmente debida a las limitantes materiales del espacio de la vivienda- se desplegaron un conjunto amplio de actividades de tipo sedentarias que incidieron en los niveles generales de realización de ejercicio y deporte, principalmente entre quienes asisten a los últimos años del nivel primario. En suma, los datos agregados muestran, por un lado, una percepción marcada sobre la reducción en los niveles de actividad física infantil durante la pandemia, y correlativamente, la focalización de las actividades físicas –de esparcimiento y lúdicas- en el entorno doméstico de la casa. Una vez presentadas estas tendencias, pasaremos a indagar cualitativamente en ellas.

## El vínculo de los niños y niñas con los dispositivos tecnológicos

Hace algunos años, Duek (2014) afirmaba que los dispositivos tecnológicos tales como los celulares, las *tablets*, las consolas de juego y computadoras, entre otros, estaban desplazando a los juguetes “tradicionales” como los juegos de mesa y las muñecas, de los horizontes de deseo de los niños y niñas generando su reubicación en un nuevo mapa de oferta y consumo. Junto con estos cambios también se produjeron transformaciones en las formas de parentalidad que, al acompañar los intereses de los hijos e hijas, tuvieron que incorporar a las tecnologías digitales entre sus tareas. Esto es, poner en juego actividades de mediación parental digital a fin de regular el uso de las tecnologías por parte de los niños y niñas (Duek y Moguillansky, 2021). Sobre este trasfondo en que los niños y niñas están creciendo en hogares que tienden a estar cada vez más conectados a los nuevos medios y redes (Duek, 2016) y en el que se manifiestan cambios en el tipo de juegos que vienen empleando y en el tipo de regulaciones que los padres y madres van desplegando.

La pandemia generó una situación muy particular que lleva a preguntarnos por el modo específico en que los niños y niñas se han vinculado con los dispositivos tecnológicos y la forma en que estas cuestiones se presentaron en aquellos hogares en condiciones de vulnerabilidad, justamente caracterizados por una restricción en el acceso a estos recursos. Esta restricción, es preciso subrayar, tiene lugar en un período histórico en el que, como sostiene Becerra (2020), la organización de casi todas las facetas de la vida pública y una creciente porción de la vida privada están mediadas por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), confiriéndoles un carácter esencial en la estructuración de la sociedad.

En primer lugar y como dato de suma relevancia debemos destacar que los hogares entrevistados cuentan con escasos dispositivos tecnológicos. En un número muy reducido de hogares había una computadora de escritorio o portátil y alguna consola de juegos. En pocos y de manera aislada se disponía de *tablet*, mientras que al menos sí se contaba con un televisor –algunos con servicio de cable o satelital, pero con conexión intermitente vinculada con la capacidad de pago-, reproductor de DVD, generalmente utilizado para reproducir películas/series infantiles y un celular con datos móviles. Este último, aunque pensado como dispositivo de uso individual, se constituyó para estos hogares como el dispositivo de uso colectivo por excelencia a través del que todos los miembros tenían acceso al servicio de internet y todo lo que este ofrece puesto que, como dijimos, en la mayor parte de los hogares no se disponía de otros dispositivos para tales fines.

En términos generales cada hogar contaba solo con un teléfono celular o a lo sumo dos, con independencia de la cantidad de miembros que lo integrasen. Este dato debe interpretarse a la luz de una tendencia que se produce en los últimos veinte años en el

país, que evidencia que las telecomunicaciones móviles exhiben una penetración y masividad superior al resto de las tecnologías (Becerra, 2020). Ahora bien, esos aparatos de los que efectivamente se dispone se describen como de segunda generación, caducos, antiguos, con poca memoria y escasa velocidad. Así, ese único dispositivo con el que se cuenta es obsoleto, al tiempo que tiene características de conectividad inestables, ligadas a la capacidad de pago del servicio, esto es, la posibilidad de recarga de los hogares a lo largo de cada mes. En este contexto, los múltiples usos que personas adultas y niños y niñas durante el ASPO tuvieron que darle al dispositivo vieron excedida su capacidad de respuesta en todos los sentidos.

De este modo, un aspecto central que el ASPO puso de relieve es el problema de la brecha digital pero entendida en su complejidad. En nuestro caso, casi todos los hogares contaban al menos con un celular con servicios de datos móviles. Sin embargo, el problema fundamental radicaba en la fragilidad de la cobertura –intermitente, de mala calidad- y la cantidad de dispositivos en función del tamaño del hogar, todas variables que a la vez deben vincularse con el nivel de ingresos de los hogares. El celular, además de posibilitar la comunicación con familiares, amigos y ámbitos de trabajo de personas adultas, en el caso de los niños y niñas fue fundamentalmente utilizado a fines de sostener el vínculo con la escuela, quedando así relegado su uso con fines lúdicos. Como sostiene una entrevistada:

Computadora no tenemos y celular [se lo compartimos] obligado por las clases (...). A veces mi hijo me dice: “mamá dame un poquito para jugar”, pero le digo: “un poquito, porque si no después me lo malogras y es importante”. Ya he tenido problemas que se me ha malogrado y es una preocupación más. El celular no es un lujo le digo, es una necesidad (N., Barrio 7).

Así, el uso del celular por parte de los niños y niñas se reservó generalmente para recibir y enviar las tareas escolares, y en una menor proporción de casos, para establecer una conexión a las clases sincrónicas, modalidad de vínculo que apenas fue promovida por las escuelas a las que los niños y niñas de sectores vulnerables asisten y que, cuando se la promovía, muchos no tenían la posibilidad de sostener por las limitaciones de los dispositivos con que contaban (Aliano, Pi Puig, Rausky, Vallejos, 2021). Este panorama nos permitió advertir un fenómeno que el ASPO potenció y que no debe soslayarse, y es el estrés que supuso el carácter limitado de sus dispositivos y de la capacidad de conexión: una y otra vez en los relatos de las entrevistadas se destaca el derrotero y difícil camino de la conexión vía celular a fin de acompañar las trayectorias escolares de los hijos e hijas, sobre todo cuando el hogar era numeroso. Una madre de siete hijos e hijas sintetiza claramente estas sensaciones:

Es re complicado porque te llaman de la escuela de los más chicos, de la más grande –que también tiene que estar comunicada-, es todo un tema el celular. Tenía una computadora que se me rompió, –una *netbook* chiquita- pero se me dañó, así que... Como yo le digo a los profesores: ¡entiéndanme, que yo con este celular no puedo todo!, porque también esta comunicación es de mi trabajo (...) es re complicado (...). Así que me costó un montón, y bueno como pudimos la traté de ayudar, y este año está complicada de vuelta. Ya te digo, [está] el tema de que por ahí se quieren comunicar con ella, mandan muchas tareas por teléfono; pero en el teléfono yo no tengo memoria, es un teléfono J2 de antes. Imagínate que la memoria se me llena enseguida, y uno no puede estar guardando cosas, después tengo que estar borrando: “que foto, que... ¡ah!” La verdad me vuelvo loca. (I., Barrio 8).

En este contexto de escasez de dispositivos y de precariedad de su conectividad y operatividad, resulta lógico que prácticamente para la mayoría de las personas entrevistadas, la exposición a celulares, *tablets* o pc no representara un problema ni mucho menos algo a ser controlado. Si bien, en términos generales, la regla era preservar el celular de los niños y niñas y limitarlo a usos estrictamente pedagógicos, en una menor proporción de hogares y generalmente cuando se contaba con más de un dispositivo, los niños sí podían utilizarlo con fines lúdicos, “para jugar a los jueguitos” o bien “mirar videos de *YouTube*”. Como señala C., “el celular mío yo se lo daba con tal de que por ahí se entretenga un rato” (C., Barrio 5).

En los casos en que los niños y niñas efectivamente hacían un uso algo más regular del celular, sí se tendió a problematizar su vínculo y, en efecto, se identificaron algunas representaciones elocuentes sobre los significados e implicancias de su uso en la vida cotidiana de los niños:

Como que yo soy muy rara con el celular: los domingos no les deajo usar el celular; en la mesa tampoco, si no hacen los deberes no hay celular. Y no soy madre que le deje todos los días el celular, tienen que ganárselo al celular, portarse bien, no pelearse. Si veo que se pelean, ellos saben que una semana están sin celular, porque no me gusta que sean los nenes de ahora que están todo el día... Es como que no tienen madre, están con el celular y hablan con el celular en vez que con la madre. Ellos no (P. Barrio 6).

Estos testimonios nos permiten pensar en cómo se producen los significados sobre la infancia, el uso de dispositivos y el vínculo entre padres, madres e hijos. En primer lugar, se subraya la necesidad de regular la exposición al celular en lo referido a la cantidad de

tiempo en que lo utilizan. Su consumo no es libre sino más bien controlado por las personas adultas: “un ratito”, “una o dos horas”, ya que no pueden permanecer mucho tiempo frente al dispositivo ya que hay algo en esa exposición que no resulta beneficioso. En segundo lugar, emergen ideas ligadas a la legitimidad/ilegitimidad de su uso, puesto que en algunas narrativas aparecen nociones acerca de la tensión e incomodidad que produce el uso del celular por parte de los niños y niñas: hay algo allí que no es correcto y que en algún punto jaquea el papel socialmente esperado de padres y madres en la vida de sus hijos e hijas: “los nenes que están todo el día con el celular es como que no tienen madre”, tal como remarca una entrevistada. Esto lleva a la necesidad de justificar frente a otros por qué se los dan cuando lo hacen –y en parte el ASPO fue motivo de esa justificación-, o por qué no se los facilitan cuando así lo deciden. Adicionalmente, hay otro elemento que permeó su uso y que habilita a pensar en el carácter negociado que encierra el acceso de los niños y niñas al dispositivo: el sistema de castigos y recompensas ligado, entre otros aspectos, a la buena conducta y el compromiso escolar. En este punto, lo que no se discute es que su uso con fines lúdicos está condicionado, y quien pone esas condiciones es una figura adulta.

Así y todo, como balance general, la mayor parte de los hogares entrevistados por motivos más bien pragmáticos, no habilitaba el celular a los niños y niñas, o bien lo hacía esporádicamente, de allí que resulta interesante contrastar nuestros resultados con aquellos obtenidos en investigaciones realizadas en sectores medios, en donde por ejemplo se destaca que durante los primeros meses del ASPO no solo en los hogares se adquirieron nuevos dispositivos, aumentando su stock, sino que además las personas adultas refirieron haber transitado situaciones de descontrol y caos en lo que al uso de tecnología por parte de los niños y niñas respecta (Duek y Moguillansky, 2021).

A diferencia de las experiencias narradas en torno al celular, el consumo de televisión sí tuvo una mayor presencia en los hogares durante el ASPO, en parte porque la mayoría de los entrevistados refirieron tener televisión, incluso en ciertos casos con servicio pago de cable o satelital, aunque con conexión intermitente vinculada con la capacidad de pago. La posibilidad de contar con un servicio pago lógicamente habilitaba el acceso a una oferta más variada de programas destinados al público infantil, y en consecuencia a un uso diferencial en cada hogar conforme se contara o no con ese servicio. Recordemos que en un estudio conducido por Duek y Heram (2017) se identificó que en la televisión de aire de Argentina, la programación infantil ocupa un lugar periférico, con una oferta muy limitada en contenido y tiempo destinado a ese público. Es por eso que no es difícil advertir que quienes disponían solamente de este acceso, consumieran menos televisión y no necesariamente porque no lo quisieran o desearan –lo que cabe también para el celular-, sino porque no tenían a su disposición contenidos de interés.

Desde esta materialidad es que deben comprenderse las características del consumo de programas de televisión por parte de los niños y niñas que viven en hogares vulnerables.

Como planteamos anteriormente, el recurso de la televisión sí fue –en comparación con otras tecnologías digitales-, más ampliamente utilizado por niños y niñas durante el ASPO, aunque con intensidades variadas. En efecto, el televisor se relaciona con la vida diaria a partir de que se constituye en un mediador tanto del tiempo como del espacio. En lo que refiere al espacio, suele tener un lugar destacado en el hogar. En lo relativo al tiempo, se inscribe en los hábitos cotidianos como factor que contribuye a la seguridad, proveyendo material para el ejercicio de rutinas (Silverstone, 1996, citado en Lewin y Denardi, 2007). Por ejemplo, para M. (Barrio 8): “Mirar tele o el celular con los jueguitos, era la única forma que los podía sostener adentro”, o bien como señala A. (Barrio 8): “estaban embobados con la tele y el celular”. Sin embargo, para otros el consumo de televisión era mucho más limitado:

Ellos están más concentrados en hacer dibujos, en estar con las cosas de la escuela, la tele miran un rato a la tarde, no le dan mucha importancia... Como ahora hay una sola tele, porque la otra se me quemó, así que tengo una sola en mi pieza, están un rato en mi pieza mirando tele y después se van a jugar. Prefieren estar en actividad, jugando entre ellos a la pelota, a la bolita o dibujando en vez de estar mirando la tele (M., Barrio 5).

Estos últimos relatos nos permiten dimensionar otro aspecto de interés vinculado con el tema que en este artículo indagamos: cuando el hogar está integrado por niños y niñas cuyas edades son similares, el recurso del juego tradicional entre pares era muy utilizado durante el ASPO, mientras que en los hogares con un solo niño o niña o con hijos o hijas de edades diferentes, se observaba una tendencia a un mayor uso de la televisión. Asimismo, un recurso adicional que se empleaba en aquellos hogares que solo tenían televisión abierta era el reproductor de *DVD* para mirar películas infantiles o “familiares”. La idea de compartir momentos en familia mirando alguna película de interés para sus miembros emergió en algunos testimonios como recurso utilizado. De este modo, el encuentro armónico de integrantes del hogar frente a la televisión, compartiendo un producto de interés con independencia de la edad, se vivenció en ciertos casos como una actividad de encuentro y disfrute de la familia.

En esta sección buscamos identificar el modo en que se estructuró un tipo de prácticas lúdicas en la vida cotidiana de hogares en contextos de profundas restricciones materiales. A través de las narrativas sobre los modos en que los niños, niñas y las personas adultas se vincularon con la tecnología pudimos identificar algunas ideas sobre la infancia: qué puede hacer un niño o niña y qué no, qué tipo de negociaciones se

producen entre ellos, ellas y sus padres y madres, cómo se establecen límites, etc., en un contexto particular como el del ASPO. Al mismo tiempo, y producto de nuestro análisis, también interesa subrayar otro aspecto: los hogares con los que trabajamos tienen un acceso precarizado (cuando no limitado) a las TICs y comunicación con lo que buena parte de lo que se tematiza en las ciencias sociales en torno a su apropiación cultural y el desplazamiento de los juegos tradicionales hacia los electrónicos, ha resultado marginal en nuestro análisis. Sin embargo, si bien destacamos la singularidad con la que se produce el acceso a las TICs en hogares en condiciones de vulnerabilidad, algo que lleva a pensar en la absoluta precariedad –en cantidad y calidad- con la que los niños y niñas se vinculan con estas tecnologías, no debemos pasar por alto la identificación de ciertas estrategias activas y creativas de apropiación cultural de los dispositivos en los contextos analizados.

De acuerdo a los testimonios recuperados, y a diferencia de lo que sucede en otros sectores sociales en donde se describe un escenario de fragmentación e individualización junto con la segmentación y multiplicación de dispositivos en el hogar (Duek, 2015), aquí registramos consumos de otras características en lo que a la televisión y el celular respecta. Los niños y niñas se reunían alrededor de la televisión y compartían los contenidos emitidos. Esto no necesariamente se producía de manera armónica o por una confluencia de intereses, pero en definitiva se consumía de este modo. Así, la idea de individualización, segmentación y fragmentación de las audiencias tiene en estos casos un techo. Lo mismo ocurría con el tiempo de exposición que –salvo las excepciones mencionadas- resultaba acotado. Algo similar se produjo con el celular, cuyo uso no fue individualizado, sino que se trató de un objeto colectivizado que “circulaba” entre los diferentes integrantes del hogar y cuya circulación estaba pautada –por contextos, valores y jerarquías establecidas en el seno de cada hogar- y que regulaba las formas que adquirió el ocio infantil en tiempos de pandemia.

### **Los lugares del juego infantil: entre las apropiaciones lúdicas de los espacios y el repliegue sobre lo doméstico**

¿Cómo se recrean, en los testimonios de padres y madres, los espacios de juego infantil? ¿Qué relación tuvieron las personas adultas con esos espacios y con las actividades que allí se realizaron? ¿Cuáles fueron las tácticas desplegadas –tanto por personas adultas como por niños y niñas- para sostener espacios de juego y recreación infantil? En esta sección nos centraremos en analizar los lugares, las experiencias y las dinámicas espaciales en las que se desarrolló la actividad física y los juegos infantiles durante el aislamiento.

Una primera cuestión a atender se vincula con el modo en que, en los relatos, se recrean los entornos domésticos más asociados al juego infantil: invariablemente, el

“patio” aparece como sitio central de la actividad física y lúdica de los hogares. En este sentido, si bien no todas las viviendas cuentan con “patio” o “fondo”, este espacio es aludido recurrentemente en buena parte de los relatos como lugar exterior en el que los niños y niñas pasaron un tiempo sustancial jugando y realizando diversas actividades físicas. Al respecto, una entrevistada comentaba: “por lo general nunca salen a la vereda, siempre se mantienen acá en el fondo, tienen una hamaca que la hicimos con una rueda y una soga. Así que se hamacan con eso. Tienen para jugar, tienen espacio” (L., Barrio 8). Convergentemente, otra informante refería: “generalmente [los chicos] están acá afuera en el patio jugando. Tienen bicicletas, mis nietos andan en bicicleta en el patio” (N., Barrio 6). Así, el tipo de entorno que se reconstruye en los testimonios sobre el juego infantil remite a espacios abiertos, donde los niños y niñas andaban en bicicleta, jugaban “a la pelota”, “a la mancha”, con las mascotas, con la tierra y el pasto. Cuando se habla del juego infantil en el exterior hay, en suma, un énfasis puesto en el contacto directo de los niños y niñas con esa materialidad del mundo. Así lo describía una entrevistada:

Gracias a Dios tengo un patio grande y un terreno grande. Así que la rutina de los chicos fue acá en mi casa. No salíamos a ningún lado. (...) [Los chicos] son más de jugar en el patio a la pelota, no sé, con los camiones juntan tierra... Hacen cosas. Esas cosas hacen (S., Barrio 2).

En un sentido similar, en otro relato se afirmaba:

Jugamos en el fondo y a veces, viste, los chicos buscan tierra...porque yo tengo el patio puesto en cerámico. Porque yo ahí les ponía la pileta, entonces les puse un patio como para que no se me ensucien... Y ¡no!, Buscan tierra los chicos [risas] (E., Barrio 7).

A la luz de estos testimonios se advierte que el patio es concebido como un espacio de juego privado –no se encuentra directamente abierto al espacio público, pero tampoco forma parte de los espacios domésticos del interior de la vivienda. En esta línea, recuperando la definición de Marcus et al. (2020), podemos referir a este sitio –junto con otros como balcones y terrazas- como un espacio “intersticial” entre el interior y el exterior de la vivienda. Basados en una investigación cuantitativa –y con intereses que no responden al análisis del juego infantil-, Marcus et al. advirtieron una creciente centralidad de estos espacios intersticiales durante el aislamiento. Asimismo, identificaron estrategias novedosas para (re)apropiarlos en tanto sitios previamente “relegados” u “olvidados”. En la descripción de estas formas de reapropiación el análisis de los autores se centró fundamentalmente en el uso del balcón en entornos urbanos ligados a las clases medias. En nuestro caso, percibimos una similar tendencia hacia la intensificación en el uso de estos espacios intersticiales; sin embargo, a la vez, en los entornos populares esta

intensificación supuso una importancia preexistente del patio como espacio de sociabilidad, ocio y esparcimiento del hogar, antes que un “redescubrimiento”. En este sentido, el patio fue un espacio intersticial en el mundo popular no solo porque conectó “exterior” con “interior” de la casa, sino también porque se constituye –y se constituyó durante el ASPO- como un sitio de contacto entre hogares próximos, en una sociabilidad semipública. Volviendo sobre el análisis de las actividades infantiles en estos espacios, se advierte que muchas veces las mismas eran compartidas con amigos, vecinos, primos. Así, una madre expresaba:

-[mi hijo] juega con los chicos del barrio generalmente. También tiene un par de primos y vecinos y demás, entonces generalmente juegan en la casa de uno o de otro...

-¿De qué modo se contactan? O sea, ¿salen a la calle a jugar?

-Mirá, en el caso de los primos, viene la familia... Los hijos de mi hermano, por ejemplo. Y en el caso de los chicos, nos llevamos muy bien con la vecina de acá al lado, y entonces es simplemente cruzar la reja...

-¿Y qué es lo que más juega? ¿Qué juguetes son sus preferidos?

-Eh... La verdad, no le sigo mucho el rastro de lo que están jugando, pero suelen ser juegos tipo... “Mancha” o depende. No sé, a veces se ponen a jugar a la pelota, es bastante amplio... (Ag., Barrio 5).

Del mismo modo, asociado a este carácter intersticial del patio como lugar de juego y sociabilidad situado en un lugar entre el interior y el exterior, y entre lo público y lo privado, también se establecieron arreglos extra domésticos de cuidado entre familias – por ejemplo, se organizaban entre vecinas o familiares para asignar momentos de atención a las actividades de juego de los hijos e hijas. Con estas palabras lo describe una de las mujeres entrevistadas:

-Y con los vecinos ¿juegan adentro de las casas o juegan en la vereda?

-En la vereda, sí... Tratamos de que no entren mucho en las casas.

-¿Ahí vos salís o supervisa alguna de las otras mamás? ¿Cómo lo manejan a eso?

-Sí, sí, alguno se queda mirándolos y con ellos, sí. Nos vamos turnando. (..) Tenemos un patio también, que lo comparto con mi tía que vive adelante pero también juegan ahí a veces (Al., Barrio 5).

En suma, tal como se recupera en los fragmentos, la posibilidad de contar con espacios intersticiales muchas veces funcionó como “válvula de escape” de los hogares para sostener el aislamiento prolongado y la exigencia de mantener a los niños y niñas a la vez “entretenidos” y “seguros”, bajo algún tipo de supervisión. Por ello mismo, contar o

no con este tipo de espacio constituyó un diacrítico clave en la experiencia diferencial del ASPO en los hogares populares. En este testimonio, por ejemplo, se alude a la situación de no contar con patio, como una limitación del hogar:

-¿Tienen espacio para jugar, por ejemplo, al aire libre o juegan siempre adentro?  
-Eh, no... No, adentro, porque no tenemos lugar, está la casa y la vía, digamos. No hay mucho lugar. Y cuando juegan con los primos, juegan afuera, en la calle (L., Barrio 7).

El hecho de no tener patio conduce, para el entrevistado, a una opción subóptima para sus hijos e hijas: “jugar afuera, en la calle”. En este sentido, es sugestivo que en los testimonios, en contraposición simbólica con “el patio” suele aparecer “la calle” como lugar social asociado al riesgo y a peligros diversos: al contacto con personas adultas (que pueden generar situaciones de violencia o constituirse en “malas compañías”), al encuentro con la policía, con situaciones de delincuencia, etc. Así lo expresaba una entrevistada:

Prefiero que [los niños] estén adentro de casa; tienen el patio para jugar, salimos al pasillo, cosa que yo los vea que estén ahí. Porque con lo que estamos viviendo, hace rato no se puede confiar a los chicos afuera. Acá continuamente la policía anda en el barrio, no le importa si alguien está en la calle. Sigue el descontrol a cualquier horario (I., Barrio 8).

En otro testimonio, por último, se construye una representación similar de la oposición patio/calle:

-Tenemos espacio por suerte. Es un terreno grande. Vivimos en realidad entre medio de las casas, porque vivimos en un pasillo, pero por suerte es grande. [Los chicos] no llegan a tener que andar ni siquiera en la calle (...) tienen el portón para poder estar en su terreno sin tener peligro en la calle.

-¿En el barrio hay alguna canchita, una placita?

-Sí, hay canchita, pero no salen mucho. Los nenes de acá son medio... No sé cómo decirte. Por ahí está todo bien y después te cagan a palos, se pelean entre ellos, entonces prefiero evitar viste, como las más grandes son nenas, prefiero que se queden en casa (C., Barrio 5).

A esta lista de “riesgos” pasibles de encontrarse en la calle, se adicionó la posibilidad de contagio del COVID-19. Sin embargo, en los relatos esa preocupación resulta no ser la exclusiva o la de mayor incidencia en el repliegue hacia los espacios intersticiales. De este modo, cabe pensar que ese repliegue se acentuó con la pandemia,

pero no se termina de explicar por ella. En su lugar, es preciso inscribirlo en un fenómeno de mediano plazo, captado por otras aproximaciones etnográficas que, asociadas al análisis del efecto del temor al delito y a la violencia en los barrios populares, describen un similar repliegue sobre lo privado como estrategia de cuidado de los hogares (Kessler, 2009; Míguez e Isla, 2010; Saraví, 2004; Segura, 2018). En este sentido, en la base de las reticencias de los padres y/o madres de llevar a sus hijos a la plaza o a otros espacios públicos de esparcimiento, también apareció –junto con el temor al contagio– un “sentimiento de inseguridad” (Kessler, 2009) más difuso y generalizado hacia el “exterior” y la calle, que la pandemia pareciera reforzar. Por otra parte, en lo relativo a las actividades que se realizaron en los espacios intersticiales de la vivienda, dos prácticas emergen de manera central y recurrente en los testimonios: “andar en bici” y “jugar a la pelota”. Se trata de dos actividades físicas y lúdicas infantiles realizadas durante el aislamiento, sobre las que los padres y madres no ejercieron mucho control ni observación, ni tuvieron mucha injerencia: “no le sigo mucho el rastro de lo que están jugando” dice la mujer del fragmento referido arriba, condensando esta idea. Pareciera, en este sentido, que estas actividades no son excesivamente regladas por el mundo adulto –los padres y madres no saben exactamente qué hacen los hijos e hijas–, perteneciendo al universo cotidiano de las experiencias infantiles, sobre todo de los de menor edad. Estas dos acciones, en los relatos, no aparecen generalizadas (tanto niños como niñas, conforme las descripciones, andan en bici y juegan a la pelota). Asimismo, estas actividades no se interrumpieron con la pandemia y fueron en buena medida, como ya señalamos, la “válvula de escape” de los hogares en relación al encierro permanente y duradero de los miembros de la familia en un mismo espacio cerrado.

Por último, una vez descriptas las actividades desplegadas en los espacios exteriores de la vivienda, cabe detenernos un momento en el uso lúdico del espacio interior de las casas. Como observamos en la sección previa, las actividades recreativas asociadas al interior de la vivienda estuvieron vinculadas al uso de la TV y a las posibilidades de los niños y niñas, generalmente restringidas, de hacer uso de los celulares de algún miembro adulto de la familia. Sin embargo, el esparcimiento infantil no se limitó solo al uso y/o contemplación de pantallas. En los relatos de los padres y madres se mencionan otro tipo de juegos –tanto individuales como grupales– que nutrieron la vida cotidiana durante el ASPO: juegos colectivos de mesa o de azar (bingo, cartas), juegos de rol, actividades artísticas (dibujar, pintar) y coreográficas (bailar, ensayar actuaciones), son algunas de las prácticas registradas con cierta recurrencia. A su vez, otra estrategia de esparcimiento frecuentemente referida ha sido la de otorgar un sentido lúdico a actividades ligadas a las prácticas rutinarias de la reproducción del hogar (“juntar ramitas” para prender la estufa, “ordenar” los elementos de cocina, “ayudar a romper escombros” para terminar de construir una parte de la vivienda, etc.). En suma, una serie diversa de actividades en las que los niños y niñas “acompañaban” las tareas del hogar. Si bien en

todos estos casos se destaca la inventiva y la diversidad de estrategias de los padres y madres para dinamizar esa dimensión lúdica en sus hijos, a la vez, esas descripciones se presentan contextualizadas en entornos materiales que imponen ciertas restricciones, asociadas a la dificultad para llevar a cabo esas actividades en espacios reducidos, dispuestos para realizar también “otras actividades más importantes”, o compartidos con varios miembros del hogar. Es por eso que, a su vez, las estrategias de esparcimiento en los espacios intersticiales exteriores fueron claves y ocuparon un rol central en los barrios populares.

A modo de balance, a la luz de lo señalado, podemos advertir que la situación de ASPO fue un momento de reinvención de espacios de la casa, de despliegue de estrategias novedosas para contener y encauzar la energía diaria de los niños y niñas y conectarla con actividades lúdicas, pero también de refuerzo de pautas previas de crianza (asociadas a marcos culturales precedentes, a posibilidades y disposiciones espaciales de las viviendas, y a recursos económicos disponibles). En suma, las actividades lúdicas infantiles no se desarrollaron en un “vacío cultural”, sino que fueron delineadas en el marco de estilos de crianza previamente modelados y contextualizados, que se encontraron con la contingencia del ASPO. Frente a estrategias más propias de las clases medias, ligadas a la multiplicación individualizada de actividades en los niños y niñas –en torno, por ejemplo, a las exigencias de la educación virtual, o de “ocupar” el tiempo con actividades pautadas (Aliano, 2021; Duek y Moguillansky, 2021)-, aquí primaron otros rasgos, asociados a estilos de crianza diferentes. Por un lado, el despliegue no reglado por el mundo adulto de actividades lúdicas en espacios exteriores –sobre las que los padres y madres tenían, en todo caso, un seguimiento difuso-; por otro, la permisividad de cierta sociabilidad reducida y contenida –pero no anulada- con familiares y vecinos, que da cuenta de representaciones parentales menos individualizantes del juego y de la persona.

### **La actividad física institucionalizada: Educación Física y deporte durante el ASPO**

Llegados a este punto, cabe aquí preguntarse: ¿qué papel jugaron las instituciones externas a la familia en lo relativo a la actividad física de niños y niñas as durante el ASPO? ¿Cómo se conjugaron con las dinámicas del hogar? Partimos de reconocer, por un lado, que la práctica de alguna actividad física es importante para la salud y el desarrollo infantil y que, particularmente, el deporte, la recreación y el juego proporcionan cierto sentido de normalidad en épocas de crisis, conflicto o emergencia (UNICEF, 2019). En efecto, la pandemia por COVID-19 con la consecuente medida de ASPO en nuestro país ha sido una situación de emergencia. Por otro lado, tal como se ha mencionado anteriormente, consideramos que durante el ASPO existió una reducción en los niveles de actividad física infantil y, correlativamente, una mutación en los modos de desarrollo de la actividad física.

En este marco, y a fin de responder los interrogantes planteados, identificaremos, por un lado, el papel que jugó la escuela mediante las propuestas de la asignatura Educación Física y, por otro, las estrategias para el sostenimiento de prácticas deportivas en el contexto de los clubes, entendiendo que la especificidad de dichos ámbitos es justamente la promoción y acompañamiento de la actividad física.

En relación al lugar que la asignatura Educación Física<sup>5</sup> tuvo en el marco de la continuidad pedagógica, los relatos señalan situaciones sumamente diversas, que van desde el reconocimiento de la ausencia de elaboración de propuestas pedagógicas por parte del o la docente de la asignatura, hasta un involucramiento sumamente activo por parte de los niños y niñas en dicha asignatura, presentándose matices entre esos dos polos. Cabe señalar que dentro del Currículum Prioritario para Nivel Inicial y Nivel Primario en el marco de la suspensión de la presencialidad se diagramaron objetivos vinculados a la comunicación y el juego fundamentalmente. Al respecto se señaló:

En el Nivel Inicial, la presencia del juego y el componente lúdico resultan elementos esenciales para que las niñas y los niños se apropien de prácticas corporales y motrices en una constante interacción con las/os otras/os y el ambiente a partir de un abordaje en donde se propicie la exploración, la curiosidad, la participación y el disfrute (DGCyE, 2020, p. 17).

Para el Nivel Primario, asimismo, se indicaron varios propósitos que debían ser adaptados y ajustados al contexto de cada caso particular: favorecer la apropiación y utilización de habilidades motoras básicas y combinadas en diferentes situaciones motrices con creciente complejidad; propiciar la participación en diversas prácticas ludomotrices, gimnásticas, expresivas y deportivas compartidas construyendo el sentido del juego, la constitución de grupos a partir de la aceptación y valoración de cada una y cada uno; promover la manifestación de formas de expresión y comunicación corporal, elaborando composiciones grupales que incluyan diferentes gestos, posturas y ritmos (DGCyE, 2020). Ahora bien, si estos fueron los ejes orientadores de los contenidos, aquí nos centraremos en recuperar la forma en la que fueron transmitidos a niños y niñas y tramitados por las familias.

En algunos hogares, las personas adultas manifestaron no tener conocimiento de que se hubieran enviado consignas relativas a la materia Educación Física, como le sucedió a N.: “porque en la escuela no sé si él tuvo Educación física, digamos (...). Y a fin de año tenía aprobado Educación Física igual que otras materias, digamos” (N., Barrio 1).

---

<sup>5</sup> La Educación Física es concebida como una disciplina pedagógica que interviene intencional y sistemáticamente en la constitución de la corporeidad y la motricidad de niños y niñas y adolescentes contribuyendo a su formación integral mediante propuestas docentes provenientes del ámbito escolar (DGCyE, 2014).

En otros casos, las actividades propuestas parecen haber sido las más valoradas y disfrutadas por parte de niños y niñas. En un lugar intermedio, muchos de ellos recibieron consignas de actividad física y en algunos casos el resto de los miembros del hogar se involucraron y participaron en su desarrollo. A veces, por indicación de los padres o madres, la actividad era realizada entre hermanos, como en el hogar de Y. que refiere: “yo les hacía practicar a las nenas, que practiquen todas juntas para que no se aburran” (Y., Barrio 5). Asimismo, en ocasiones otros miembros fueron convocados para realizar/supervisar la actividad, como ocurría en el hogar de E., en donde las tareas de Educación Física implicaron la participación de la tía: “tengo mi hermana de 16 años que se engancha y los ayuda” (E., Barrio 6).

Ahora bien, en un contexto de aislamiento estricto y de restricciones materiales, se evidenciaron dos condicionantes principales en relación a poder cumplir con la tarea de Educación Física. Por un lado, la falta de espacio disponible para desplegar la actividad propuesta –en aquellos casos en que se trataba de una actividad práctica. Este aspecto es determinante teniendo en cuenta que uno de los objetivos principales, como se mencionó, tiene que ver con el estímulo y apropiación de habilidades motoras y la práctica del juego, que requieren espacio para desarrollarse. Por otro lado, la tarea de Educación Física fue, junto con las otras asignaturas, enviada por medios de comunicación digital aunque, en algunos pocos casos, también se propuso la modalidad sincrónica de clase de Educación Física. Como ya se mencionó, en muchos hogares el celular constituye un bien escaso, compartido y con capacidad limitada, por lo que el cumplimiento de las consignas se vio dificultado. Tal como relata L.:

Este año arrancamos con dificultad, porque como siempre tuve contacto con la maestra de A. y de M. También, los profesores de danza y de Educación Física, también siempre están en videollamadas, pero como ahora se me rompió el teléfono, a mi teléfono no le funciona bien la cámara. Y nos estábamos contactando con el de mi mamá, y al de mi mamá se le rompió el micrófono, así que no nos podemos contactar. Pero seguimos yendo a buscar la tarea al kiosco ahí enfrente del colegio, seguimos mandando por foto y es todo un operativo mandar alguna que otra foto (L., Barrio 8).

Cabe señalar que las tareas de Educación Física estuvieron orientadas en dos sentidos. Algunas consignas fueron de orden teórico, vinculadas a la descripción de las reglas de algún deporte, los jugadores, las características de las canchas y elementos necesarios, etc.: “solo le mandaban los *pdf* y... Con preguntas; y le mandaban un video, y ellos lo tenían que ver, hacer las preguntas, nada más” (T., Barrio 1). Otras consignas se basaron en indicaciones para la realización de algún tipo de actividad física, en ocasiones involucrando elementos como una silla, una pelota, una soga, entre otros: “le

mandaban un video con instrucciones de, no sé, como que había que hacer caminos con soga, o poner obstáculos e ir saltando, o ir con un pie, esas cosas le gustan a él también” (M., Barrio 5). En muchos de estos casos se solicitaba que la actividad fuera grabada en un video y enviada por celular –a modo de devolución y para su evaluación<sup>6</sup>– a los y las docentes. La imposibilidad de grabar la actividad –por los motivos arriba expuestos- no implicó en muchos casos que no se realizara de todas formas. De hecho, esas propuestas eran interpretadas en clave de oportunidad de entretenimiento para niños y niñas, algo así como un *recurso adicional* para mantenerlos en actividad:

-Dos o tres veces le quise pasar los videos y la maestra dice que nunca le llegaban, entonces no los hicimos más. Por problema de mi teléfono.

-¿No porque la nena no se enganchase, digamos?

-¡No, no, no! Ella, los hacíamos igual, digamos, pero nunca le mandábamos a la maestra lo que ella hacía digamos, ¿no? (C., Barrio 5).

En este sentido, cuando la propuesta de la asignatura era una consigna práctica vinculada a la actividad física, la valoración por parte de los padres y madres fue en general positiva, aun a pesar de los avatares que implicaba filmar el video y enviarlo (en caso de que fuera un requisito):

L: Y les mandaban a veces trabajos escritos y a veces que tenían que hacer alguna actividad.

E: ¿Y eso se filma y se manda o cómo?

L: Eh... Le filmo, le envío al *email* y después ellos me contestan.

E: Ah bien, ¿y qué te pareció eso?

L: Y... Medio complicado porque con las tres se complica.

E: [Risas]. ¿Y era efectivo? Digamos... Como actividad física digo...

L: Sí, sí, era efectivo (L., Barrio 7).

Sobre la recepción de las consignas de ejercicios por parte de niños y niñas, los relatos fueron variados: desde ignorar las propuestas y mostrar desinterés por realizarlas, hasta convertirlas en un momento de diversión y disfrute. De modo general, en los casos en los que sí hubo propuesta de actividades prácticas –que involucraran juego y/o movimiento- por parte de la asignatura Educación Física, la misma parece haber encontrado predisposición y buena recepción en los hogares. Aunque fueron

---

<sup>6</sup> El currículum prioritario en contexto de ASPO también contempló una adaptación en la evaluación de los contenidos (DGCyE, 2020).

excepciones, en algunos hogares se manifestó como un *plus* el hecho de contar con conocimientos (“su papá estuvo estudiando Educación Física y tiene como referente eso”) y/o materiales propios (“acá nosotros como mi marido es el DT tenemos conitos y todas esas cosas”) para la realización de actividad física. Se relataba con entusiasmo la posibilidad de hacer uso de ese instrumental por parte de los hijos e hijas para cumplimentar las tareas propuestas o para practicar actividades de manera autónoma. De este modo, a partir de las narrativas de las personas entrevistadas se deja ver que el clima familiar y la predisposición de las personas adultas del hogar a acompañar y/o promover la actividad física impartida desde la escuela, se conjugan con las prácticas cotidianas de niños y niñas.

En relación a la práctica de deportes<sup>7</sup>, como ya hemos mencionado, existe una tendencia hacia lo que se conoce como deporte social –en contraposición al deporte de alto rendimiento- en el que la participación, la integración, los valores sociales, el logro y el mantenimiento de la salud son los sentidos orientadores. Los clubes de barrio, que abundan en el municipio de La Plata, podrían enmarcarse dentro de estas propuestas. Sin embargo, aunque insertos en el entramado social de poblaciones vulnerables, no son accesibles para muchos hogares. Las razones que se presentan –en tanto *imperativo de justificación* (Boltanski, 2000)- están vinculadas con motivos económicos (la dificultad para sostener la cuota mensual de socio o para comprar algunos de los insumos más básicos para la realización de una práctica deportiva). Una entrevistada relata esta limitación: “ellos quieren jugar al fútbol y las otras nenas quieren patín, pero bueno todavía no llegó la oportunidad de anotarlos. Pasa que es como te digo, es todo plata” (I., Barrio 8).

En líneas generales, lo que se observa respecto a la práctica de algún deporte en el club de barrio –siendo fútbol el más recurrente - es que durante el ASPO la actividad se vio suspendida y ello impactó negativamente en los niños y niñas, quienes manifestaron extrañar ir a entrenar, generando sentimientos de enojo.

Estaba en pleno torneo cuando pasó todo esto de la pandemia de nuevo (...) así que se le cortó el deporte. Extraña, está todo el día pensando cuándo va a terminar esto, cuándo va a volver el fútbol (M., Barrio 4).

Habían arrancado hace poquito pero ya se suspendió todo de vuelta. Así que ahora están enojados porque quieren ir a fútbol, obviamente aman el fútbol (M, Barrio 5).

---

<sup>7</sup> El deporte involucra actividad física “pero introduce las reglas de juego, con límites espacio – temporales, además de la agonística, es decir que siempre se hará referencia en deporte a la actividad competitiva” (Ministerio de Salud, 2013).

Algunos clubes continuaron con las actividades por vías alternativas, como clases sincrónicas por *Zoom* o el envío de actividades para que los niños y niñas pudieran entrenar en sus viviendas. Por su parte, quienes previo a la pandemia y el ASPO no practicaban ningún deporte en un club, no manifestaron tomar la iniciativa por acercarse a ninguno, incluso al momento de cierta apertura de las medidas (como a principios de 2021). Por último, e ilustrando la profundidad del impacto de la medida de ASPO frente a la pandemia, cabe señalar que aquellos hábitos que formaban parte de las rutinas de muchos hogares, incluyendo a niños y niñas, e involucraban actividad física –como caminar o andar en bicicleta-, se vieron suspendidos por la repentina prohibición de salir de casa como medida sanitaria. Ir a la escuela, salir a visitar a algún pariente o amigo, dejaron de ser prácticas cotidianas y junto con ello se abandonó el movimiento que implica el transporte activo y el encuentro con pares en espacios de socialización. Así lo relata B.:

Él está acostumbrado a salir a jugar a la pelota, a andar en bici... El año pasado no pudo hacer nada de eso (...) sumado al tema de que tampoco podía ir a la escuela. Porque por lo menos también en la escuela jugaba con otros nenes (B., Barrio 6).

A modo de balance, puede encontrarse un denominador común entre la Educación Física y la práctica de deportes. Ambos se desarrollan en épocas normales en instituciones, la escuela y el club, respectivamente. Junto con la posibilidad de realizar actividad física, dichas instancias se constituyen en espacios de sociabilidad y encuentro entre pares, coadyuvando al bienestar infantil en un doble sentido. Fueron justamente las prácticas desarrolladas en las instituciones las que se vieron profundamente trastocadas durante el ASPO, afectando en diversos grados a los niños y niñas.

## Conclusiones

El artículo buscó aportar elementos para la comprensión del modo en que la pandemia y las medidas de aislamiento dispuestas por el gobierno nacional afectaron a las rutinas infantiles. Particularmente, pusimos el foco en lo relacionado con la actividad física, práctica que los discursos expertos señalan como de vital importancia en el bienestar infantil. Hemos diferenciado tres ejes analíticos en nuestra aproximación: el vínculo de los niños y niñas con los dispositivos electrónicos; los juegos y espacios en que se despliegan y el papel de las instituciones –escuelas y clubes- como mediadoras de las prácticas que aquí analizamos.

Nos interrogamos por las particularidades que esto asumió en aquellos hogares en los que la infancia transcurre bajo condiciones materiales de existencia que son de una extrema vulnerabilidad: familias con ingresos magros, viviendas precarias, con espacios interiores más bien reducidos, con un stock de juegos, juguetes y material recreativo

variado, aunque generalmente escaso. En este escenario, el reacomodamiento de las rutinas cotidianas impuesto por el ASPO estuvo moldeado por los estilos de crianza de las familias, los modos de entender la infancia y las relaciones padres/madres-hijos e hijas, y la actividad física infantil estuvo en parte mediada por las instituciones –escuela y clubes- cuya presencia en la vida cotidiana de niños y niñas adoptó diferentes intensidades.

Sobre ese trasfondo, hijos, hijas y padres, madres activaron una variedad de recursos ligados a sus posibilidades materiales y simbólicas que en un mismo contexto de vulnerabilidad, hicieron jugar sus variaciones. Es claro que los niños y niñas necesitaban entretenerse y que, para hacerlo, debían hacer uso de los recursos provistos por su entorno. Sin embargo, la forma en la que se organizaron para hacerlo arroja un espectro de acciones variado con distintos resultados. Contrario a lo que inicialmente suponíamos, durante el ASPO las prácticas sedentarias no fueron un problema mayúsculo para las personas entrevistadas –como sí lo fue la suspensión de la presencialidad escolar y la difícil tarea de brindar acompañamiento en propuestas educativas mediadas tecnológicamente. Aunque se reconocía en las narrativas una disminución del “movimiento” –corroborada cuantitativamente por los datos de la ENCAI- los niños y niñas pusieron en práctica en el espacio doméstico –o en sus intermediaciones- diversas formas de juego, recreación y actividades deportivas que los mantuvieron en cierto nivel de actividad y movimiento.

Como rasgo emergente cabe señalar que el modo en que jugaron, el tipo de juegos y actividades que desplegaron, estuvo signado por un factor diferenciador de importancia: la presencia o no de hermanos y hermanas o bien la cercanía con primos, primas y/o vecinos y vecinas de edades similares. Contar con esta presencia redundó en la posibilidad de favorecer el juego tradicional entre pares, desempeñándose con una relativa autonomía respecto de las personas adultas y con una atención muy lejos de ser individualizada. Por el contrario, en aquellos casos en que el hogar estaba integrado por un solo niño o niña o por hermanos y/o hermanas en edades muy dispares, la presencia de personas adultas compartiendo juegos y/o viéndose en la necesidad de “entretener” a los niños y niñas fue más importante. Allí, pese a la escasez, se observó un uso algo más intensivo del celular con fines lúdicos o bien una mayor exposición a la televisión. De cualquier manera, el desplazamiento de los juegos tradicionales por los dispositivos electrónicos –a excepción de algunos casos- se presentó como un escenario ajeno al mundo cotidiano de las familias entrevistadas. En este sentido –y como ya planteamos- los resultados de nuestra investigación contrastan con lo que se advierte en sectores medios, en los que el uso en exceso de dispositivos electrónicos con fines lúdicos y la tendencia a prácticas sedentarias sí fueron objeto de preocupación para padres y madres.

Al mismo tiempo, y en pos de adaptarse a las nuevas rutinas, los espacios de la vivienda fueron refuncionalizados. Contar con un lugar abierto como el patio fue muy importante para quienes lo tenían, ya que allí niños y niñas pasaban mucho tiempo jugando y gastando energías, en un espacio vivenciado como seguro, que no requería de la supervisión adulta. Sin embargo la situación fue más compleja para quienes no disponían de esos espacios, que tuvieron que recurrir a otras estrategias, tales como jugar en la vereda, en lo de algún vecino, vecina o familiar, habilitando –en ocasiones- una sociabilidad más ampliada.

En lo que refiere a la asignatura Educación Física, cuando institucionalmente se elaboraron propuestas prácticas, las mismas se experimentaron como un momento de recreación y esparcimiento de los hogares (y no solo de los niños y niñas). En ellas se reconocía la posibilidad de generar un “corte” en la rutina infantil, canalizar energías psíquicas y físicas y, a la vez, sostener un rol materno/paterno “comprometido” y “competente” con la educación de los hijos e hijas (algo que presentó más dificultades de sostenerse en otras asignaturas). Algo similar se suscitó con la recepción de propuestas para desarrollar actividades en el hogar por parte de quienes asistían a algún club de barrio para realizar deporte, una propuesta que igualmente fue menos frecuente. Así y todo, la participación en alguna práctica deportiva previo al ASPO, como ya señalamos, no fue homogénea: algunas familias las estimulaban –por diversas razones- y otras no. De allí que el modo en que el ASPO redefinió rutinas vinculadas al deporte fue diferente conforme se mantuviese algún vínculo con la realización de deportes o no previo a la pandemia.

Es significativo que las representaciones asociadas a las transformaciones de la actividad física durante el aislamiento no se vincularon con el potencial impacto en la salud de los niños y niñas, sino más bien con la supresión de la sociabilidad con pares y el esparcimiento. Lo que se advierte en los relatos es que la re traducción adulta de los lamentos/nostalgia/enojos de los hijos e hijas en torno a la interrupción de las prácticas deportivas tuvo que ver con ese aspecto: la pérdida de contacto físico y afectivo con pares. Desde este lugar es que resulta relevante pensar en las definiciones que elaboran los actores en relación a aquellas que circulan como parte de un saber experto que liga la actividad física con la salud infantil. En este sentido, la ligazón deporte-salud en pandemia no apareció en las narrativas analizadas como una representación significativa vinculada a cuestiones como el sedentarismo o la prevención del sobrepeso; en cambio sí se reconoció una que priorizaba la dimensión relacional con pares.

En suma, las actividades físicas y lúdicas analizadas –mediadas por pautas de crianza, las características de la conformación familiar, las instituciones, espacialidades y dispositivos que les imprimieron ciertos rasgos enclasantes- signaron la experiencia de niños y niñas durante la pandemia. En un momento tan extraordinario como crítico, los hogares buscaron preservar y sostener este mundo expresivo infantil. Lejos de concebirse

como un conjunto marginal de actividades, “dejar jugar” se constituyó en una estrategia central de los hogares populares para cuidar de sus hijos e hijas, sobrellevar la vida doméstica durante la pandemia y contrarrestar algunos de sus efectos.

### Referencias bibliográficas

Aliano, N. (2021). “La reinención de lo cotidiano en tiempos de pandemia. Aislamiento, usos de la casa y estrategias de ordenamiento de las rutinas en hogares de clase media en Argentina”. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 58, 21-34.

Aliano, N.; Pi Puig, P.; Rausky, M. E. y Vallejos, M. (en prensa). “Los Jardines de Infantes durante la pandemia: vínculo pedagógico, salud y desigualdad en el Gran La Plata”. *Avá. Revista de Antropología*.

Alzugaray, L. Peiró, M.L y Santa María, J. (2021). *Cuarto reporte: actualización de la evolución de la pandemia de COVID-19 en el Gran La Plata. Abril 2021*. Ensenada: FaHCE-IdIHCS.

Becerra, M. (2021). *Accesos tic 2000-2020 en Argentina: ¿20 años no es nada? Conectividad y brechas en telecomunicaciones, internet y tv paga en el Siglo XXI*. Informe. Recuperado de: <https://martinbecerra.files.wordpress.com/2021/06/accesos-tic-argentina-2000-2020-mb-jun2021.pdf>

Boltanski, L. (2000). *El Amor y la Justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu.

CEREN (2021). *Informe de la Encuesta sobre Condiciones de vida y Cuidados a la Infancia durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por COVID-19*. La Plata: CEREN/CIC. Recuperado de <https://ceren.cic.gba.gob.ar/?p=1309->

Colángelo, A.; Núñez, P.; Szulc, A. y Unda Lara, R. (2015). “Introducción al Dossier Construcciones de las infancias y las juventudes en América Latina: discusiones sobre diversidad, diferencia y desigualdad”. *Horizontes Sociológicos*, 3(6), 29-36.

DGCyE (2014). *La Educación Física y el deporte*. Documento de Trabajo. 1. Recuperado de: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021/07/Documento%20de%20trabajo%20N%C2%BA12014.%20La%20Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica%20y%20el%20deporte.pdf>

DGCyE (2020). *Anexo I - Curriculum Prioritario*.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México D. F: Universidad Iberoamericana.

Duek, C. (2014). *Juegos, juguetes y nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Duek, C. (2015). *Consumos culturales en la Argentina. Tecnología, dispositivos*

- y prácticas. En Vanina Papalini (ed), *Promesas y traiciones de la cultura masiva. Balance de 30 años de democracia en Argentina* (155-179). La Plata: Edulp.
- Duek, C. (2016). "El juego contemporáneo y las nuevas plataformas: la construcción de nuevos espacios de juego y de interacción". *Intercom - RBCC*, 39 (1). 193-210.
- Duek, C. y Heram, Y. (2017). "Televisión para niñas y niños en Argentina. Un estudio exploratorio". *Revista Comunicação Midiática*, 11 (3), 215-229.
- Duek, C., y Moguillansky, M. (2021). "La mediación parental en la pandemia: dispositivos, género y distribución del trabajo". *Ciencia y Educación*, 5(3), 7-18.
- Enriz, N. (2014). "Juego, concepto y ordenamiento de una práctica escurridiza". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 24, 17-33
- Kessler, G., (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods. Class, race and family life*. Berkeley: University Of California Press.
- Lewin, H. y Dinardi, M. C. (2007). Son amores: la recepción televisiva de los Jóvenes. En Mario Margulis, Marcelo Urresti y Hugo Lewin (coords), *Familia, hábitat y sexualidad en Buenos Aires. Investigaciones desde la dimensión cultural* 251-279). Buenos Aires: Biblos.
- Marcús, J.; Boy, M.; Benítez, J.; Berardo, M.; Felice, M.; Márquez, A.; Peralta, M. y Vázquez, D. (2020). "La vida cotidiana ante el COVID-19. Modos diferenciales de usar y valorar el espacio en el Gran Buenos Aires durante la fase 1 del ASPO, 2020". *Revista Ensamblés*, 13, 96-129.
- Míguez, D. e Isla, A. (2010). *Entre la inseguridad y el temor. Instantáneas de la sociedad actual*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Salud (2013). *Manual director de actividad física y salud de la República Argentina*. Recuperado de: <https://cesnibiblioteca.org/manualdirector-de-actividad-fisica-y-salud-dela-republicaargentina/>
- OMS (2004). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*. Recuperado de: [https://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy\\_spanish\\_web.pdf](https://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy_spanish_web.pdf)
- Ortale, S. y Santos, J. (2014). *Crianza. Un estudio de los patrones de crianza en hogares del partido de La Plata*. La Plata: El Aleph.
- Saraví, G. (2004). "Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural". *Revista de la CEPAL*, 83, 33-48.
- Segura, R. (2018). "De casas y de inseguridades. 'Arreglos de protección' a través de las clases sociales en la ciudad de La Plata". *Etnografías Contemporáneas*, 4, 53-62.

Verd, J.M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Síntesis.

UNICEF (2019). *La actividad física en niños, niñas y adolescentes. Prácticas necesarias para la vida*. Panamá: UNICEF.