

¿NOS REINVENTAMOS?

Entre pensares, sentires y haceres:
experiencias de docencia en educación
permanente en tiempos de pandemia
por COVID-19

Programa Apex-Cerro

Compiladora
Gabby Recto Álvarez

COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

ÁREA CIENCIAS
DE LA SALUD

SD

¿NOS REINVENTAMOS?

Entre pensares, sentires
y haceres: experiencias
de docencia en educación
permanente en tiempos de
pandemia por COVID-19

Programa Apex-Cerro

Compiladora
Gabby Recto Álvarez



Rector de la Universidad de la República: licenciado Rodrigo Arim

Pro. Rector de Enseñanza: doctor Juan Cristina

Comisión Sectorial de Educación Permanente (CSEP)

magíster Ingeniero agrónomo Mario Jaso (Director de la Unidad Central de Educación Permanente - UCEP) / arquitecto Javier Fagúndez (Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat) / magíster licenciada Gabby Recto (Área Salud) / contadora Carla Tuimil (Área Social y Artística) / magíster Mario Piaggio (Orden Egresados) / magíster licenciada Lucía Cabrera (Orden Docente) / arquitecta Helena Heinzen (Centros Universitarios del Interior) / Victoria Méndez (Secretaría)

Director del servicio al que pertenece la publicación: magíster licenciado Miguel Olivetti Espina

Coordinadora de Educación Permanente del servicio (año 2017-2021): magíster licenciada Gabby Recto Álvarez

Compiladora: magíster licenciada Gabby Recto Álvarez

Diseño Gráfico Original:

Claudia Espinosa / arquitecto Alejandro Folga / arquitecta Rosario Rodríguez Prati

Corrección de estilo: Sofía Surroca - Graciela Muniz

Puesta en página: licenciada Andrea Duré

Fecha de publicación: abril de 2023

Cantidad de ejemplares: 200

ISBN: 978-9974-0-2003-0

ESTA PUBLICACIÓN FUE FINANCIADA POR LA
COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE

EDITADA POR EDICIONES UNIVERSITARIAS
(Unidad de Comunicación de la Universidad de la República – UCUR)

PRESENTACIÓN, <i>Gabby Recto Álvarez</i>	7
PROMOCIÓN DE DERECHOS PARA NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES:	
ENTRAMANDO RECURSOS TERRITORIALES	
<i>J. Cabral, E. Fontes, F. González, L. Lestarpe,</i> <i>P. Martínez, L. Rivero y A. Santos</i>	9
¿Qué nos motivó demandar un curso donde la temática del títere como herramienta educativa propone potenciar la comunicación y expresión?	10
¿Por qué el títere?	11
Sobre el acto de crear	11
Sobre el teatro de animación	13
Tejiendo redes en red en territorio y dentro de la institución	14
PRÁCTICAS EDUCATIVAS EMERGENTES A PARTIR DE LA PARTICIPACIÓN DEL CURSO «TÍTERES EN PANDEMIA. PROPUESTA DE COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE INFANCIAS PARTICIPATIVAS UTILIZANDO LA TÉCNICA DEL TÍTERE»	
Centro de Atención a la Primera Infancia: Cántaro Fresco Práctica Educativa: Caracol encuentra un nuevo amigo <i>E. Fontes</i>	17
Escuela n.º 78, habilitada de práctica Práctica Educativa: Mi escuela, mi mundo. Miradas que van y vienen, <i>P. Martínez</i>	21
Centro de Acogimiento y Fortalecimiento Familiar Adolescente: Mburucuyá Práctica Educativa: EducArte en los sueños, <i>A. Santos</i>	26
Club de niños: Sueños Práctica Educativa: Los pequeños magos, <i>L. Lestarpe</i>	28
Centro de Protección de Derechos Chuy Práctica Educativa: Cuentacuentos, <i>F. González</i>	31
Departamento de Recreación Educativa y Deporte Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay Práctica educativa: NOTITÍTERES. Un espacio de participación y comunicación, <i>L. Rivero</i>	34
Centro de Acogimiento y Fortalecimiento Familiar: Sembrando Caminos Práctica Educativa: Poner en juego, <i>J. Cabral</i>	38

Una experiencia interdisciplinaria e interinstitucional inédita <i>M. Barcia, L. Buschiazzo, B. Gribov y N. Macagno</i>	41
REFLEXIONES SOBRE CUERPO, EDUCACIÓN Y DANZA DURANTE EL PERÍODO DE EMERGENCIA SANITARIA DEL 2020-2021 EN URUGUAY	49
El Cuerpo en la Escuela, <i>F. Delgado, I. de Mello y F. Rodríguez</i>	49
NATURAL-MENTE SORDOS/AS: LENGUA, COMUNICACIÓN Y SUBJETIVIDAD, <i>A. Gularte</i>	63
Comunidad sorda: lingüísticamente invisibilizada	63
Aspectos para considerar respecto a la sordera y a la persona sorda.....	70
Paradigmas existentes a la hora de ver a una persona sorda	73
Personas sordas en Uruguay	74
Pinceladas de la clínica con infancias sordas y adultos/as sordos/as.....	76
Cursos desarrollados en Educación Permanente-Udelar.....	77
Consideraciones finales.....	80
Conclusión	81
REFLEXIONES COLECTIVAS ACERCA DEL CURSO VIRTUAL «JUGAR PARA SER, COMPRENDER, APRENDER». EL LUGAR DEL JUEGO Y EL MOVIMIENTO EN LA PRIMERA INFANCIA, <i>M. Aispuro, C. Cazenave, L. de Pena y G. Recto</i>	85
Introducción	85
De la propuesta implementada.....	86
De los y las participantes.....	88
De la metodología empleada.....	89
El juego como actividad privilegiada en la infancia	91
Reflexiones finales.....	95
¿NOS ALIMENTAMOS INFORMADOS? ES NUESTRO DERECHO: INFORMACIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA COMPRA RESPONSABLE, <i>R. Sánchez</i>	99
Introducción.....	99
Presentación del curso	100
Salud, conceptos y determinantes.....	101
Principales causas de morbilidad de la población uruguaya.....	104
Sociedad de consumo	107
Modelos de comportamiento de los consumidores y factores influyentes.....	108
Derechos básicos del consumidor.....	110
Educación al consumidor.....	111
Uruguay debe cumplir.....	113
EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO, ¿REALMENTE LOGRAMOS UNA INCLUSIÓN EDUCATIVA? <i>A. L. Mardarás y M. F. Nin</i>	119
Introducción	119
Diferenciando integración de inclusión	121
De la teoría a la práctica.....	127
Reflexiones finales.....	133

PRESENTACIÓN

GABBY RECTO ÁLVAREZ

Coordinadora de la Unidad
de Educación Permanente
del Programa APEX-Udelar
grecto25@gmail.com

La Universidad de la República, a través del Programa de Educación Permanente, ofrece la posibilidad de generar instancias de capacitación y formación continua para enfrentar los cambios en las prácticas profesionales, en la producción, en el mundo del trabajo y en la sociedad en general.

El Programa APEX, cuenta con una Unidad de Educación Permanente (UEP), y en su posicionamiento integral pretende desarrollar espacios de formación que vinculen la enseñanza con la extensión universitaria, fortaleciendo la apropiación de herramientas metodológicas, integrando modelos participativos en un trabajo colectivo.

Pensar la integralidad como un modelo que orienta las acciones supone el trabajo articulado de los sectores que se encuentran en territorio, reconociendo la inserción de los diversos actores en un contexto socio-histórico-político particular, impulsando la formación de una masa crítica de ciudadanos capaces de promover la innovación.

Las actividades de formación a realizarse pueden ser ofrecidas a egresados universitarios, actores del sector productivo, trabajadores y público en general.

Los cursos se arman a demanda; el formato se adapta a las necesidades identificadas en territorio, haciendo posible una oferta de educación universitaria variada.

Los procesos de construcción colectiva de espacios saludables implican pensar en los modos de circulación y apropiación de los conocimientos con los que se cuenta. En la UEP de APEX se reconoce la dialo-

gicidad como vía de acceso al saber, y se promueve el desarrollo de lazos sociales entre los actores involucrados.

En el año 2020, la docencia universitaria transcurrió desde la virtualidad, de acuerdo con las medidas sanitarias adoptadas por el gobierno de turno para mitigar las consecuencias del coronavirus (SARS-COV-2).

Descubrir estrategias de docencia en la no presencialidad generó desafíos que se impusieron, impulsando en los y las docentes la necesidad de aprender a enseñar en tiempos de pandemia.

Es así que, desde la UEP del programa, me propuse acompañar el rol de los y las docentes de cada curso programado para ser desarrollado en dicho año, intercambiando las fortalezas y las debilidades que íbamos encontrando en el diseño y su puesta en marcha.

Con un alto compromiso y predisposición, participantes, docentes y coordinación fuimos transformando las formas de estar en procesos de aprendizaje durante el aislamiento social y preventivo en el que nos colocó este acontecimiento histórico por el cual transitamos.

Ante la posibilidad de contar-nos, es que se presentan para esta publicación siete artículos que recrean reflexiones de los y las docentes acerca de su tránsito por las experiencias educativas relatadas, y también las de los y las participantes, las posibilidades de aplicar en sus prácticas educativas con niños y niñas los aprendizajes construidos a partir de sus participaciones inéditas en un curso con modalidad virtual.

A todos y todas, gracias por animarse a emprender la aventura de la escritura.

*«La escritura es la pintura de la voz»
Voltaire (1694-1778)*

PROMOCIÓN DE DERECHOS PARA NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES: ENTRAMANDO RECURSOS TERRITORIALES

J. CABRAL, E. FONTES, F. GONZÁLEZ, L. LESTARPE,
P. MARTÍNEZ, L. RIVERO y A. SANTOS

Desde el equipo recreativo oeste del Departamento de Recreación Educativa y Deporte (DRED) del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), zona oeste de Montevideo, sus integrantes, la profesora de Educación Física, tallerista en Expresión Corporal y Plástica Laura Rivero, y el recreador Javier Salas, trabajamos en y a través del juego, la recreación, el deporte-prácticas corporales y la cultura, desarrollando proyectos y actividades intra e interinstitucionalmente.

El Programa APEX-Udelar es uno de los enclaves territoriales con el que coordinamos y generamos sinergias. Desde su Unidad de Educación Permanente (UEP), en varias oportunidades hemos articulado intereses de formación de trabajadores de nuestra institución. El escenario de pandemia por el COVID-19, y las medidas sanitarias que se dispusieron, generó que los cursos de formación en el año 2020 se realizarán en forma exclusiva desde la virtualidad, lo que nos permitió ampliar la zona de influencia para la convocatoria de aprendizajes.

Hoy nos encontramos celebrando la posibilidad de concretar la sistematización de experiencias educativas que compartimos, los relatos de diferentes compañeros/as; sus contextos, motivaciones, necesidades, imaginarios y posibles estrategias que elaboraron para enriquecer sus prácticas educativas, utilizando la técnica del títere en un enclave de derechos y promoción de la participación.

Las experiencias presentadas recogen, en gran parte, los trabajos finales presentados en el curso «Títeres en Pandemia. Propuesta de comunicación para el desarrollo de infancias participativas utilizando la técnica del títere», desarrollado en agosto y setiembre de 2020 en el marco de los cursos de Educación Permanente del Programa APEX-Udelar, a cargo de la docente Prof. Adj. Gabby Recto Álvarez, magister

en primer nivel de atención en salud e integrante de la Asociación de Titiriteros del Uruguay (ATU-Unima).

Procesos de producción de conocimientos que fueron parte de la propuesta de dicho curso y que se presentan en esta publicación desde la diversidad de la experiencia-práctica-contexto. Por un lado, mostrando cómo se llevaron a cabo las planificaciones de las actividades integrando el títere (impactos, aprendizajes, obstáculos y emergentes), y, por otro, presentando relatos válidos de propuestas e ideas incipientes que pujan por tomar densidad para desarrollarse.

¿Qué nos motivó demandar un curso donde la temática del títere como herramienta educativa propone potenciar la comunicación y expresión?

Los antecedentes de experiencias exitosas del uso de esta técnica artística, desde diferentes proyectos socioeducativos de diversos centros y actores, y del DRED en particular, constituyeron un factor relevante al valorar la realización de esta demanda.

En el primer semestre del año 2020 ya estaban en andamiaje otros cursos de duración semestral del Programa APEX-Udelar con relación a la temática del títere, con convocatoria abierta a la comunidad.

Es en este marco que, desde el equipo, nos pareció oportuno proponer la posibilidad de generar instancias de formación que enriquecieran a unos/as, y que despertaran el deseo a otros/as en la temática del títere como herramienta educativa, potenciadora de la comunicación y expresión. Desde la UEP tuvimos muy buena acogida.

Es así como se diseñó esta propuesta, contemplando las siguientes coordenadas con la intención antes mencionada: que aportara elementos en cuanto a fundamentos y metodología-didáctica; que tuviera un número de encuentros suficiente para poder abordar nuestras inquietudes, pero que, a su vez, pudiera ser sostenible en el tiempo por los/as trabajadores/as; y, por último, que tuviera un anclaje en la práctica laboral educativa de cada participante.

¿Por qué el títere?

Creemos que los títeres u objetos animados son una herramienta valiosísima para el trabajo con todas las edades, y específicamente con niños/as y adolescentes.

La utilización del títere enmarcado en una propuesta creativa (educativa, artística, expresiva) es facilitadora del juego, la expresión y comunicación. Contribuye a la formación de subjetividad, colabora en la formación de pensamiento divergente (generador de ideas creativas mediante la exploración de varias posibles soluciones) y es promotor de salud.

La experiencia creativa, así como el teatro de animación, nos aporta potentemente como experiencia individual y colectiva.

La animación despliega diferentes escenarios y habilidades que tienen que ver con lo motriz, sonoro, plástico, escénico, literario; introspección-extropección, comunicativo; posibilitando potenciar áreas de desarrollo para quienes en ella se impliquen y participen.

Paradoja que se mueve entre lo social-individual; lo dado-inédito; contexto; material-inmaterial; objeto interno y externo-sujeto; real-ficticio; inerte-vida; juego-no juego-trabajo; invención-trabajo; material-inmaterial; objeto interno y externo-sujeto; real-ficticio; inerte-vida; juego-no juego-trabajo; invención-trabajo; material y corpóreo; decible-indecible; explícito-implícito; emisor-receptor; enigma-resolución.

Sobre el acto de crear

Instaurar una propuesta de títeres nos convoca a preguntarnos sobre qué entendemos por *creación*, cuáles son los elementos que de ella valoramos.

En un encuadre de prácticas educativas es importante atender y cuidar del producto elaborado tanto como del proceso creador y del imaginario que de él se hace el sujeto creador. Es decir, la creación como vivencia, y la representación y el discurso que el sujeto hace sobre su propia vivencia.

El trabajo de creación como experiencia objetiva y vivencia subjetiva a la vez. Experiencia objetiva en cuanto a actividad que se desarrolla en un tiempo y espacio, con determinadas condiciones y materiales, sujetos participantes, procedimientos, estímulos, resoluciones, aprendizajes y productos elaborados. Elementos que van a tener relación,

influir y reforzar o no la vivencia subjetiva que de ellos se tenga, y de la percepción de su creación en su dimensión global.

Ahora bien, nos interesa también la vivencia subjetiva en cuanto ella es definitoria de lo significativo para el sujeto, constructor de su subjetividad. Así como no hay aprendiz que no sienta que aprendió o jugador que no siente haber jugado, no hay creador que no perciba haber creado.

Rojas (2002) expresa que el trabajo de creación como vivencia subjetiva

construye y propone una comprensión del trabajo de creación, comprensión que refleja su carácter paradójico y transicional. Se enfatiza en esta propuesta la trama relacional que sostiene el hacer creador, el trabajo como continuidad reflexiva dentro de un ciclo de mutaciones tanto del sujeto creador como del objeto causa del trabajo, y la potencialidad creadora que subyace a todo quehacer humano además del artístico (p. 2).

En esa vivencia subjetiva, cómo es aprehendida y autorepresentada, nos dice:

Para el sujeto creador el trabajo de creación es «intransferible» como experiencia; si bien su «secreto» puede decirse de muchas formas distintas y hasta contradictorias, constituye una representación múltiple y una comprensión que se da como dinámica de «saberes» [...] dice [...] y se desdice [...] el creador no puede dejar de decir algo del saber que se le escapa (p. 3).

El autor, citando a Anzieu (1993), agrega:

La creación constituye la posibilidad del sujeto frente a una imposibilidad de simbolizar lo real, y es a partir de esa imposibilidad que alcanza la posibilidad de la creación. El sujeto creador construye un código no convencional que condensa representaciones psíquicas antes suprimidas y las instaure como ejes organizadores de un trabajo de creación citado, por el cual no es un proceso propio de la inteligencia adaptativa, sino uno que responde a otro tipo de causalidad en que participa la incertidumbre. El espacio de la creación parece estar, coincidiendo con Fiorini (1995), en relación con el incierto potencial de transformación que se abre a partir de un desequilibrio entre «lo que es y lo que podría ser», entre las estructuras cognitivas o comprensivas y la experiencia afectiva, desequilibrio que impone la necesidad de un trabajo capaz de conciliar, integrar y equilibrar ambos aspectos» (p. 4).

Entiende al trabajo de creación como un acto que permite crear puentes entre diversas dimensiones, transformando las relaciones de la materia, modificando el orden preestablecido de las cosas. Las obras creadas emergen como puntos comunicantes, desplegando la experiencia sensible bajo la creación de una nueva forma novedosa seleccionada y organizada por el creador.

Sobre el teatro de animación

Majaron (2002) nos plantea la «convicción sobre la necesidad del uso de los títeres en el proceso educativo ha ido ganando recientemente un creciente apoyo profesional y público» (p. 2), así como «la perspectiva que sostiene que los niños tienen derecho a usar el títere, y sus maestros el derecho al conocimiento de cómo usarlo» (p. 5).

Hamre (2002) afirma que la denominación *teatro de animación* subraya «el proceso y las relaciones entre actores, figuras, artesanos y espectadores. Estando orientada al centro de este arte, lo que significa un modo especial de comunicación, de magia»? (p. 7).

La autora plantea que en esta área de la animación se da una disponibilidad especial del sujeto, corporal-cognitiva-sensitiva y afectivamente, que incidirá en los planos ético, estético y emocional.

Esta disciplina nos demanda una particular forma de estar con nuestro cuerpo, en relación con otros cuerpos y materiales. Un cuerpo a disposición, que, si bien es fundamental que esté, es a su vez protagonista y no. Esta situación implica un estado de escucha, registro personal-interpersonal-espacial-sensitivo; cierta humildad y relación más horizontal a fin de poder percibir, elaborar, compartir. En situación de animación todo está en juego: el sujeto y lo que lo rodea —espacio, materiales, él mismo o partes de su cuerpo— pueden cobrar vida. Esto implica una posibilidad vincular especial y diferente al cotidiano.

«El teatro de animación apela a los sentidos visual y auditivo —y al sentido del tacto, esto a veces se pasa por alto—. El cuerpo del titiritero —y la mano— forma parte del artificio y tiene muchas funciones diferentes» (Hamre, 2002, p. 7).

En cuanto al carácter mágico del teatro de títeres, Hamre (2002) explica que está vinculado a diversos aspectos propios de las creencias, la forma y el carácter del material utilizado, la ambigüedad y función simbólica de la que forma parte la figura, su proceso de animación; momento donde la acción, el tiempo y la comunicación se funden para dar paso a la vida animada.

Entendemos que el desarrollo de la propuesta de este curso se articula con el objetivo general que como departamento (DRED) sostenemos; promocionar, a nivel nacional, la recreación y el deporte desde una perspectiva de derechos.

Y específicamente con:

1. Impulsar propuestas recreativas, lúdicas, deportivas, de prácticas corporales y campamentiles.
2. Estimular y favorecer proyectos, ideas e iniciativas con anclaje territorial que fomenten la participación de niñas, niños y adolescentes en esta área, en coconstrucción con actores intra e interinstitucionales, redes, comunidad.
3. Sistematizar y compartir experiencias en el área de la recreación, campamentos, el deporte y las prácticas corporales y cultura, visibilizando aquellas que son llevadas adelante en los territorios.
4. Promover la continuidad de estas prácticas como una opción posible de desarrollo personal, colectivo y comunitario.
5. Elaborar guías, juegos y cajas de herramientas que permitan abordar el trabajo con niñas, niños y adolescentes fortaleciendo la tarea de los equipos de referencia (proyecto institucional DRED-INAU, 2020, s. p.).

Tejiendo redes en red en territorio y dentro de la institución

Luego de trabajar junto a la docente que coordinó el curso, diseñando y pautando la propuesta, y con base en la aprobación de las autoridades de la institución, se procedió a la convocatoria. En coordinación con el Departamento de Comunicaciones, se generó una estrategia de difusión a través de las direcciones de correos y redes institucionales.

Se colaboró con la UEP del Programa APEX-Udelar en las inscripciones de los/as trabajadores/as interesados/as.

Entendimos que ser participantes de la propuesta del curso nos permitiría fortalecer nuestros propios recorridos en relación con la temática seleccionada.

Ante la invitación a integrarnos a la publicación, se colaboró en la difusión y convocatoria a los/as participantes, en la comunicación de la oportunidad que se presentaba para dar a conocer los trabajos elaborados y en el seguimiento de las producciones, para ser presentadas en tiempo y forma.

Referencias bibliográficas

- DRED (2020). Proyecto institucional DRED.
- HAMBRE, I. (2002). El proceso de aprendizaje en el teatro de la Paradoja. En Comisión Títeres en la Educación (Unima) (2002). *El títere -¡qué milagro!* (pp. 7-18). Editores Edi Majaron y Livija Kroflin.
- MAJARON, E. (2002). El títere -¡qué milagro! En Comisión Títeres en la Educación (Unima) (2002). *El títere -¡qué milagro!* (pp. 5-6). Editores Edi Majaron y Livija Kroflin.
- Rojas, J. (2002). El trabajo de creación: una creación que trabaja. Teorías implícitas elaboradas por creadores artísticos. *Actualidades en Psicología*, 18(105), 68-79. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133218158005>
- PICHON-RIVIERE, E. (1987). *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión.
- WINNICOTT, D. (1979). *Realidad y juego*. Gedisa.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS EMERGENTES A PARTIR DE LA PARTICIPACIÓN DEL CURSO «TÍTERES EN PANDEMIA. PROPUESTA DE COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE INFANCIAS PARTICIPATIVAS UTILIZANDO LA TÉCNICA DEL TÍTERE»

Centro de Atención a la Primera Infancia:
Cántaro Fresco

Práctica Educativa: Caracol encuentra un nuevo amigo

E. FONTES

eliana.fontes88@gmail.com - cantarofresco@inau.gub.uy
Departamento. Montevideo

Integrantes del equipo que participaron en la actividad:
Gabriela González, Patricia Vega y Eliana Fontes

El CAPI se ubica en el barrio Unión y tiene por objetivo:

contribuir a la calidad de vida y el desarrollo de niños y niñas en el marco de la Convención de los Derechos y del Código de la Niñez y Adolescencia, a partir de diferentes estrategias metodológicas, considerando el entorno sociofamiliar y comunitario como el medio óptimo para el desarrollo de las potencialidades (Ministerio de Desarrollo Social. Guía de recursos, s. p.).

Las siguientes actividades son producto del trabajo en equipo entre educadoras del centro de las salas de 3 años y la educadora de la sala de bebés, quien participó del curso realizado en el marco de Educación Permanente del Programa APEX-Udelar.

La propuesta se ha proyectado y planificado a partir del interés de las/os niñas/os descubriendo caracoles en el patio delantero del centro.

En la sala de 3 años se comparte el cuento *Las vueltas del caracol*, de las autoras Claudia y Lala Severi (2006). El cuento se basa en un caracol que no tiene casa ni caparazón. Empezando su búsqueda, visita casas de diferentes animales —pájaros, hormigas, osos, gallinas, ratones— sin conformarse. El relato culmina con la aparición de su caparazón, con el que se encuentra a gusto.

Las educadoras de la sala de 3 años planificaron distintas actividades para recrear, de forma variada, los pasajes del cuento narrado: para hacer la casa del pájaro se trabajó con arcilla, haciendo nidos; para la del oso se oscureció la sala, se imitaron sus cuevas, y con linternas se buscaron pescados; para abordar a las hormigas se intercambiaron información con las/os niñas/os. Otro día se dibujó una imagen de una gallina en una hoja craft 0,50 cm x 0,50 cm, y se hizo una plástica con plumas y maíz; con el ratón se realizó una actividad en el patio delantero para buscar el tan preciado queso.

Desarrollo de la propuesta

Siguiendo el hilo conductor de las actividades realizadas por las compañeras de sala de 3 años, se planificaron tres actividades consecutivas, integrando la técnica de títeres, en las que las/os niñas/os tuvieran la posibilidad de descubrir un nuevo animal: el conejo de campo.

Objetivos de la propuesta

GENERAL

Fortalecer el esfuerzo y compromiso de las educadoras del centro para generar espacios participativos donde niñas/os desde edades tempranas intervengan activamente, como aprendizaje del ejercicio pleno de los derechos, y para que integren esto en su accionar en la vida cotidiana.

ESPECÍFICOS

- a. Generar y promover espacios de participación para niñas/os de la sala de 3 años.
- b. Promover la mayor participación e identificación del grupo con la naturaleza y la fauna a través del arte.

Actividad 1. Descubrimos un nuevo amigo del caracol y trabajamos con materiales plásticos

La actividad tendrá un primer momento en el que se invita a niñas/os a recordar el cuento *Las vueltas del caracol*.

Luego se introducirá la narrativa sobre el encuentro del caracol y su nuevo amigo el conejo. Con base en preguntas investigativas, se estimulará al intercambio verbal con el objetivo de tomar las ideas previas emergentes del grupo acerca de sus saberes asociados a los conejos. Se irá entretejiendo la información que previamente se ha buscado sobre este animal.

En un segundo momento, se dispondrán diversos materiales de plástica, y se las/os invita a dibujar en forma colectiva la casa del conejo.

Actividad 2. Descubrimos un nuevo amigo del caracol y elaboramos títeres

La actividad tendrá un primer momento en el que se invita a niñas/os a recordar la información compartida sobre el nuevo amigo del caracol. En el intercambio, se incentivará a describir cómo es para cada una/o un conejo. Se estimulará la creatividad y se trabajará la aceptación de la diversidad. Se jugará con las manos con consignas claramente direccionadas a generar un acercamiento a la propuesta que se les sugerirá a continuación. En un segundo momento, se dispondrán diversos materiales de plástica, y se las/os invita a realizar, en forma individual, conejos en formato de títeres de dedo. Con estos prontos, se jugará en forma espontánea, improvisando pequeños relatos.

Actividad 3. Descubrimos un nuevo amigo del caracol y compartimos una función de títeres interactiva

Se preparará el salón sin las/os niñas/os presentes. Se presentará el retablo de los títeres, realizado en cartón, utilizando como escenografía la madriguera realizada colectivamente en la actividad: 1. En el escenario armado, se realizarán huecos en cada «habitación» de la madriguera para permitir entrar y sacar la mano de las/os niña/os con los títeres de dedos realizados en la actividad; 2. Los títeres estarán a disposición de las educadoras, sobre una mesa de la sala, en forma no visible. El primer momento de la actividad tendrá lugar en el patio, antes de entrar a la sala. Se invita a niñas/os a recordar el proceso realizado en las dis-

tintas actividades. Se les presentará la nueva propuesta, que incentiva la expectativa de la sorpresa. Al ingresar a la sala, se les recordará que tendrán que disponerse para observar qué sucederá en el retablo, donde comenzará la función de títeres interactiva, iniciada por educadoras, quienes harán cobrar vida, en el escenario, al caracol y a su nuevo amigo, el conejo.

—Hola, soy Caracol, ¿tú eres un conejo?

—Sí, soy un conejo de campo.

—¿Dónde está tu casa? —preguntó caracol.

—Mi casa está debajo de la tierra, como la de las hormigas, pero es más grande —le respondió conejo.

—¿Y con quién vivís? —preguntó caracol.

—Vivo con mi familia que es muy grande, ¿la querés conocer? —respondió conejo.

El conejo se dirige a las/os niñas/os espectadoras/es invitándoles a que presenten a la familia del conejo. Los títeres de dedos serán entregados por las educadoras, convidando a niñas/os a que sus conejos entren y salgan de la madriguera (casa del conejo) del nuevo amigo de caracol.

La propuesta no logró concretarse en su totalidad, ya que la planificación se vio modificada por el propio interés de las/os niñas/os; se llevaron a sala juegos realizados durante el tiempo de no presencialidad en el centro educativo —debido a las medidas adoptadas por la pandemia por COVID-19—, las educadoras tomaron dicho interés como disparador para actividades fuera y dentro de la sala. Queda pendiente la propuesta para ser retomada cuando se entienda pertinente.

Escuela n.º 78, habilitada de práctica

Práctica Educativa: Mi escuela, mi mundo

Miradas que van y vienen

P. MARTÍNEZ

Maestra del CAPI Rincón de Sueños

pmartinez1@docente.ceibal.edu.uy

Correo institucional: *escuela78bellaunion@gmail.com*

Departamento: Artigas

Integrantes del equipo que participaron de la actividad:

Patricia Martínez - docente

Tania Sanchis - estudiante magisterial

Karen Tadeo - estudiante magisterial

Sebastián Fernández - estudiante magisterial

La propuesta presentada reconoce la necesidad de brindar herramientas de trabajo a estudiantes magisteriales de la segunda cohorte de Bella Unión, que realizan su práctica docente en la escuela n.º 78 de dicha ciudad.

A partir de mi participación en el curso realizado en forma virtual, propuesto por el Programa APEX-Udelar, pretendo, como docente descriptora, poner en contacto a los/as estudiantes magisteriales con el lenguaje del teatro de títeres, desarrollando sus capacidades creativas, mediante el trabajo práctico, implementando talleres en las aulas vinculados con la problemática de los derechos humanos y, en particular, con la no discriminación.

Objetivos	Propósitos
<p>*Generar espacios de reflexión de la práctica y la construcción de herramientas para el abordaje de problemáticas complejas como la discriminación y sus implicaciones en el tejido social y escolar, en el marco de la perspectiva de derechos.</p> <p>*Brindar posibilidades concretas con instancias artísticas para construir miradas colectivas y esfuerzos transformadores de las prácticas de los/as futuros/as docentes.</p> <p>*Incentivar el abordaje desde la perspectiva pedagógica de las diferencias, la visibilización de sujetos y la no estigmatización para la construcción de una sociedad democrática y justa.</p> <p>*Fomentar la integración de la perspectiva del arte como herramienta para el abordaje de conceptos y valores que hacen a la convivencia, solidaridad, los derechos humanos, la responsabilidad social y las libertades individuales.</p>	<p>*Fomentar la investigación para conocer las distintas técnicas de construcción y animación.</p> <p>*Brindar espacios para la producción de una obra desde una imagen, cuento o historia vivida.</p> <p>*Fomentar la participación activa en un espacio de discusión y de reflexión que ponga en tensión la escuela, el trabajo docente y otros ámbitos de la realidad.</p> <p>*Contribuir a que los/as estudiantes magisteriales asuman la defensa, reconocimiento y vigencia de los derechos humanos como una construcción social e histórica, y como conquista de diversos colectivos sociales.</p> <p>*Contribuir a que los/as estudiantes magisteriales asuman la importancia de la enseñanza y tratamiento escolar de la problemática de la discriminación y sus implicaciones en el tejido social.</p>

La duración de este trabajo de investigación ha sido de 6 (seis) meses, de junio a noviembre de 2020, con una carga horaria total de 72 (setenta y dos) horas de trabajo teórico y 18 (dieciocho) horas aula; total de la carga horaria del seminario de investigación: 90 (noventa horas).

El producto final ha sido la entrega del trabajo de investigación en forma grupal, y su defensa de forma individual.

Actividades de investigación como estudiante magisterial	Actividades para desarrollar en el aula como maestro/a practicante
<p>Conceptualización histórica del títere. Elementos y tipos de títeres. Dimensión educativa del títere. Relación de los títeres con el currículo escolar. Desarrollar actividades en aula en forma grupal y analizarlas. Entrega de trabajo de investigación donde converjan la teoría y práctica, visualizando análisis de las situaciones de aula desde la práctica; investigación-acción.</p>	<p>Actividades, a la luz de la teoría, que estimulen. Control del esquema corporal y sus posibilidades en las diferentes actividades. Interiorización de valores positivos, como la solidaridad, la amistad, el respeto, la no discriminación, a partir de la reflexión colectiva mediante el títere. Adquisición de habilidades para una mejor comunicación oral en diferentes situaciones, logrando la expresión y el respeto de sentimientos y emociones. Conocimiento de sus propias emociones y saber representarlas mediante el títere.</p>
Metodología en el trabajo como estudiante magisterial	Metodología en el trabajo en el aula como maestro/a practicante
<p>El seminario propuesto se desarrolla a través de la modalidad de taller. Los encuentros tendrán un carácter práctico, de elaboración y reflexión colectiva e individual. Se abordan diferentes tipos de ejercicios e improvisaciones. Al final de estos se abren espacios de reflexión para evaluar y compartir conclusiones personales y de conjunto, tomando como referencia los aportes conceptuales, así como el conocimiento producido por los mismos ejercicios. La intención de la dinámica de trabajo es construir conocimiento de lo simple y cercano a lo complejo, incluyendo la reflexión sobre los elementos teóricos, históricos, estéticos, filosóficos que el taller ofrece, en tensión con los trabajos realizados en el propio espacio de los encuentros. Los ejes temáticos son desarrollados a partir de técnicas vivenciales propias del arte, como el trabajo rítmico expresivo, juegos dramáticos, ejercicios antropológicos-teatrales y otros medios que permiten ampliar creativamente el universo simbólico expresivo de los participantes en función de su colocación como trabajador de la educación.</p>	<p>En la metodología de esta propuesta pedagógica prevalece la experimentación propia del niño/a, la participación activa para alcanzar el aprendizaje y asimilarlo por descubrimiento propio, una manera atrayente y correcta de que el aprendizaje que adquiera sea más duradero y de mejor calidad. Se trabajan los títeres con actividades lúdicas para hacer el aprendizaje óptimo en relación con las necesidades propias de los/as niños/as. Se plantean actividades en grupo, propiciando la interacción social, y potenciando la expresión y comunicación de los/as niños/as. Asimismo, aspecto fundamental para la correcta integración de los/as niños/as en la sociedad, favorece la adquisición de valores positivos y maneras correctas de enfrentarse a determinadas situaciones concretas. Se fomenta la manipulación y exploración, ya que a través de ellas los/as niños/as construyen el conocimiento de las cosas, establecen relaciones causa-efecto, desarrollan sus habilidades motrices, creativas y comunicativas, y exteriorizan sus sentimientos y emociones.</p>

Los contenidos serán abordados en torno a los siguientes tópicos:

1. Muñecos en la escuela: lo titiritesco como un conocimiento que se construye. El juego, la improvisación y la representación con títeres. Recuperación del juego con títeres. Reciclando como operación del pensamiento. El títere como un medio de expresión global.
2. Los/as educadores y el trabajo colectivo: el/la docente como coordinador. La autonomía como eje fundamental de la tarea docente. Lo pedagógico como límite de lo artístico.

3. Del objeto al personaje: construyendo los personajes. Ejercicios de búsqueda de la presencia. Biografía. Aspecto físico. Hábitat. La voz del personaje. Desterrando los estereotipos. Pensar la diferencia y la discriminación, y sus implicaciones en el tejido social y escolar.
4. El espacio escénico: los escenarios posibles de actuación y sus técnicas correspondientes en la puesta final. Escenografía, utilería, sonido e iluminación; distintos lenguajes y funcionalidad en la puesta en escena.
5. El repertorio: la dramaturgia. Lógica versus imaginación. La estructura dramática. Concepción de la obra.
6. 6. Preparando el cuerpo: actividades de juego exploratorio. Las improvisaciones.

Recursos materiales

Un aspecto fundamental en este proyecto son los materiales, ya que son propuestas muy manipulativas y de creación plástica. Los insumos para la realización de teatrillos y de los títeres son muy variados, también los utilizamos en el aula para trabajar el tema del reciclaje, y que puedan observar que estos pueden reutilizarse para hacervarias cosas.

Evaluación

Se ha logrado reconocer la importancia del uso del títere en el abordaje de temáticas que hacen a los derechos humanos, siendo un facilitador de trabajo que incentiva a los/as niños/as a trabajar y a expresar sentimientos y emociones que sin la mediación del títere no expresarían.

En cuanto a los/as estudiantes magisteriales, han valorado la temática como sumamente importante, logrando que el trabajo de investigación incidiera y dejará huellas importantes en su labor como futuros/as docentes. El área del conocimiento artístico no es un área que se trabaje con el mismo énfasis que Lengua y Matemática; sin embargo, a partir de este trabajo han percibido que muchas veces su abordaje es mucho más importante que las demás, ya que habilita el aprendizaje en otras áreas, transformando el proceso en un proceso atractivo para los niños/as, abordado desde la injerencia de un mediador, además de estimular los tres canales de percepción: auditivo, visual y kinestésico.

Facilita el aprendizaje ofreciendo los siguientes beneficios dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: promueve la autoconfianza en sus habilidades, exterioriza su *yo* a través de las representaciones; sin inhibiciones, toma conciencia de su creatividad, mejora la vocalización

y la expresión oral, la autoestima, vence la timidez y desarrolla el área psicomotriz fina.

Por lo tanto, han concluido que los títeres constituyen sin duda una herramienta educativa muy interesante. En efecto, concuerdan con Skulzin y Amado (2006), que establecen que el taller de títeres como actividad escolar «es una herramienta que promueve el aprendizaje de diferentes conocimientos y habilidades a partir de situaciones de interacción social» (p. 74).

Referencias bibliográficas

ESCALADA, R. (1999). *Taller de títeres*. Editorial Aique.

Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo y Asamblea Permanente por los DD. HH. (2010). *Discriminación. Un abordaje didáctico desde los DD. HH.*

ROGOZINSKI, V. (2019). *Títeres en la escuela expresión juego y comunicación*. Editorial Novedades Educativas.

SANTA CRUZ, E., y GARCÍA, L. (2008). *Títeres y resiliencia en el Nivel Inicial*. Editorial Homo Sapiens.

SKULZIN, C., y Amado, B. (2006). *Una propuesta para el uso del teatro de títeres como herramienta socio-pedagógica en las escuelas rurales*. Comunicarte.

VILLAFANE, J. (2006). *Cuentos y títeres*. Editorial Colihue.

VILLENA, H. (2001). *Títeres en la escuela*. Editorial Colihue.

Centro de Acogimiento y Fortalecimiento Familiar Adolescente: Mburucuyá

Práctica Educativa: EducArte en los sueños

A. SANTOS

antiitosantos@gmail.com

mburucuya@inau.gub.uy

Departamento: Paysandú.

El Centro de Acogimiento y Fortalecimiento Familiar Adolescente Mburucuyá es un hogar de atención 24 horas del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Ubicado en la ciudad de Paysandú, atiende un total de 84 adolescentes. Entre 15 y 20 adolescentes viven en la institución de forma transitoria, y el resto de los adolescentes se encuentran en seguimiento con familiares o cuidadoras. La siguiente actividad se planifica para trabajar con adolescentes de 12 a 17 años que se encuentran en un hogar de 24 horas del INAU. La temática que se abordará es la posibilidad de pensar en positivo, generando espacios de reflexión donde las/os adolescentes identifiquen sus esperanzas convertidas en «sueños». La esperanza es uno de los valores que se desarrollan en niñas/os, pero puede desaparecer más rápido con su desarrollo. Quien no visualiza un mundo mejor, difícilmente hará los esfuerzos para construirlo. Creer en las libertades individuales permite innovar y ser creativos.

Objetivos de la propuesta

GENERAL

Generar espacios de participación juvenil que potencien el diálogo orientado a promover la esperanza para aportar a una mejor calidad de vida.

ESPECÍFICOS

- a. Promover espacios amorosos y de escucha en los que los jóvenes puedan identificar y narrar «sus sueños» con libertad para interpretar.
- b. Difundir el arte de los títeres entre las/os adolescentes como un recurso expresivo y de comunicación.
- c. Difundir la obra de títeres creada dentro y fuera del hogar.

Desarrollo de la propuesta

Antes de la inauguración del espacio, se difundirá entre las/os adolescentes la posibilidad de participar en forma voluntaria de los distintos talleres que se desarrollarán en el hogar, en el día y la hora establecido previamente.

Una vez conformado el grupo de jóvenes interesadas/os, se intercambiará sobre las expectativas y se realizarán los acuerdos de funcionamiento. Las actividades se desarrollarán durante una semana de la siguiente forma:

Taller 1. Lectura e intercambio de reflexiones del cuento *Historia de los dos que soñaron* del autor alemán Gustavo Weil.¹ Se pretende que cada joven exprese libremente qué le ha sugerido el cuento. Se establecerán preguntas motivadoras para el intercambio de la conexión de sus propios sueños.

Taller 2. Identificación de personajes y elaboración de los títeres. Se pretende que cada joven elija qué personaje desea elaborar y luego poner en escena durante el desarrollo de la obra.

Taller 3. Construcción del retablo y ensayo. Se dispondrá de los materiales necesarios para confeccionar el retablo para poner en escena la obra. Se apelará, en el ensayo, a la innovación y creatividad de cada integrante del grupo para llevar adelante la obra de títeres que recreará una nueva versión del cuento compartido.

Se compartirá una función de la obra con las/os adolescentes y trabajadores de la institución. Se aspira a que, luego de finalizada, se genere una especie de foro-debate junto a las/os espectadores/as.

Una vez presentada la historia a la interna del hogar, se coordinará con instituciones de la zona para poder compartirla y generar espacios de intercambio entre las/os jóvenes

1 Disponible en <https://tucuentofavorito.com/historia-de-los-dos-que-sonaron-cuento-para-adolescentes-para-reflexionar/>.

Club de niños: Sueños

Práctica Educativa: Los pequeños magos

L. LESTARPE

ladylestarpe@hotmail.com

clubguichon@inau.gub.uy

Departamento: Paysandú

El club de niños Sueños tiene por objetivo promocionar y proteger los derechos de los niños/as y adolescentes, y acompañar a sus familias a fin de lograr estrategias conjuntas para un mejor desempeño de los roles y un adecuado relacionamiento padre/madre-hijos/as.

Se desarrollan propuestas de ampliación del tiempo pedagógico, apoyo y seguimiento escolar que promueven la participación activa de niños/as y adolescentes.

El centro busca integrar a la comunidad en sus actividades con propuestas desarrolladas en forma conjunta con otros centros educativos y sociales del medio, y de otros centros del departamento.

Propuesta

El siguiente proyecto pretende lograr que los/as niños/as de entre 5 y 8 años que concurren al centro se familiaricen con la técnica del títere en un desarrollo gradual y sostenido en el tiempo, ya que se incluirá como posible herramienta a ser utilizada en los procesos educativos, en el entendido de que el títere ayuda a los/as niños/as a manifestarse, a conocerse, comunicarse, a inventar y a relacionarse con niños/as y adultos/as.

Objetivos

GENERAL

Utilizar la técnica del títere como herramienta posible para estimular un proceso de enseñanza- aprendizaje que motive la dimensión emocional individual y colectiva.

ESPECÍFICOS

- a. Brindar espacios de participación a niños/as reconociendo las habilidades personales.
- b. Estimular, mediante el juego con el títere, la capacidad de atención, escucha, comprensión y concentración del/la niño/a.
- c. Utilizar los títeres para promover en niños/as el reconocimiento y la adquisición del lenguaje emocional.

Desarrollo de la propuesta

En una primera etapa:

- Se trabajará recabando las ideas previas que tienen niños/as sobre el títere. Se pretende registrar, a partir de la dinámica «lluvia de ideas», qué representa el títere para cada niño/a.
- Se estimulará el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; se buscará información en las *tablets* sobre la historia del títere y las diferentes formas de fabricarlos.
- Se ordenará la información de modo de generar espacios colaborativos de aprendizaje entre pares.

En una segunda etapa:

- Se leerá el cuento *Había una vez... una abeja*.²
- Se identificarán los personajes.
- Se construirán los títeres según los personajes.
- Se realizará la dramatización del cuento con las creaciones realizadas.

En una tercera etapa:

- Se solicitará que niños/as expresen, a través del dibujo o de la técnica del *collage*, las emociones identificadas en el proceso.
- Nos detendremos a compartir las nuevas producciones y a hablar sobre ellas.
- A partir de las emociones emergentes se generarán nuevas obras de títeres, que las recreen.

2 Páez, A. y Cantero, N. (2014). CEPE.

En etapas posteriores:

- Se aspira a que el proyecto se lleve a cabo una vez a la semana, seleccionando un cuento diferente cada vez.
- Una vez al mes se brindará la obra de títeres a niños/as que no integren el grupo *Los Pequeños Magos*, de modo de interactuar y compartir un espacio recreativo-educativo.

Se pretende que por lo menos dos veces en el año se planifique, con la participación de educadores/as y funcionarios/as del centro, en conjunto con niños/as y sus familias, un espacio de taller con el objetivo de que la comunidad educativa toda se beneficie del proyecto.

Asimismo, se promueve la posibilidad de generar actividades similares de intercambio con otros centros educativos y sociales del medio, y de otros centros del departamento.

Centro de Protección de Derechos Chuy

Práctica Educativa: Cuentacuentos

F. GONZÁLEZ

freddyderbis@hotmail.com

ceprodechuy@inau.gub.uy

Departamento: Rocha

La siguiente propuesta pretende fortalecer en niños, niñas y familias de los diferentes centros educativos la formación de hábitos de lectura a partir de la implementación de una obra de teatro de títeres como estrategia pedagógica.

Se propone narrar el cuento *El misterio de la vaca que hacía caca*, del autor uruguayo Roy Berocay, en el que los personajes serán títeres de papel accionados por palitos.

Se trata de promover en las direcciones y los/as docentes de las instituciones la necesidad de crear espacios adecuados donde niños y niñas puedan desarrollar y fortalecer su creatividad y hábitos de lectura.

La siguiente propuesta se enmarca en las actividades de la conmemoración del Día del Libro del mes de mayo de 2021, y se desarrollará en la escuela especial n.º 100 de Chuy, el Jardín n.º 109 de La Coronilla y en los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (Plan CAIF) que soliciten compartirla.

Objetivos de la propuesta

GENERALES

- a. Sensibilizar a las familias sobre la importancia de fomentar en niños y niñas el interés por la lectura.
- b. Utilizar los títeres como herramienta comunicativa para abordar diferentes situaciones cotidianas de niños y niñas.

ESPECÍFICOS

- a. Dar a conocer a las familias títulos de autores uruguayos.
- b. Abordar en forma gradualmente planificada los componentes de la obra de títeres.

- c. Aportar estímulos lúdicos que generan motivación para el desarrollo del lenguaje y actitudes psicoafectivas positivas.

Desarrollo de la propuesta

Para generar expectativas en niños, niñas y familias, 15 días antes de la fecha de la obra se enviarán a los domicilios tarjetas con dibujos de los personajes del libro, con la siguiente inscripción: «Este 26 de mayo ven al CAIF a conocer una vaca voladora».

Los materiales para utilizar serán goma eva y cartulina.

Una semana antes de la fecha, junto a niños y niñas, las maestras confeccionarán la invitación para la obra que consiste en un puzle con una escena del cuento, con los datos de la obra.

El material para utilizar será cartulina.

Durante la semana previa al 26 de mayo:

Día 1. Se leerá un cuento sobre una granja.

Día 2. Mediante fotos y recortes de revistas, presentaremos personajes de la granja. Junto a niños y niñas se armará un *collage* para la cartelera del salón. Ya dentro de esos animales se presentarán los animales que participan en el cuento de Roy Berocay.

Día 3. Para familiarizar a niños y niñas con los personajes del cuento, se recortarán y colorearán los personajes humanos protagonistas. Se colgarán en una cuerda en el salón, a modo de guirnaldas.

Día 4. Se presentará la obra de títeres realizada por maestras y educadores. Será narrada por Roy Berocay, ya que el cuento está a disposición en Youtube.³

Se invitará a la familia de niños y niñas de nivel inicial. Luego de la presentación, se compartirá la merienda.

En forma simultánea, se realizará una exposición de libros de autores/as uruguayos/as para promover que niños, niñas y familias soliciten a préstamo alguno de estos libros al centro educativo para llevarse a su casa.

Día 5. Se propondrá a niños y niñas un espacio de reflexión sobre lo aprendido en la obra de teatro de títeres. Se entregará el texto del cuento a cada niño y niña para que lo lean con la familia en sus casas.

Los materiales que se utilizarán para las actividades serán proporcionados por el centro. Se pretende que la actividad sea compartida,

3 Ver <https://www.youtube.com/watch?v=3N9C0KmoHJ0>.

y que involucre a la mayor cantidad de personal posible (maestras, cocineras, otros).

Luego de su realización, se hará una evaluación a los efectos de corroborar si los objetivos planteados se cumplieron.

Se espera que cada docente continúe trabajando el tema, abordándolo de la manera que cada uno/a entienda posible. Se sugiere continuar con textos del mismo autor, o con textos de otros/as autores uruguayos/as.

Departamento de Recreación Educativa y Deporte Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay

Práctica educativa: NOTÍTERES

Un espacio de participación y comunicación

L. RIVERO

lrivero.uy@gmail.com

Recreaeducativa@inau.gub.uy

Departamento: Montevideo

La propuesta planteada aún se está construyendo. Se enmarca en un proyecto socioeducativo amplio que propone generar la creación de un espacio virtual en el que se visibilicen actividades que se están desarrollando a nivel nacional, en el área de lo lúdico-expresivo-artístico, recreativo, deportivo y prácticas corporales, en relación con la infancia y adolescencia. Su implementación será evaluada; se pretende comenzar en el año 2021.

Los beneficiarios serán niños/as y adolescentes, referentes adultos/as del sistema INAU, familias y comunidad en general.

Se convocará a compartir el espacio a diferentes actores intrainstitucionales, interinstitucionales y comunitarios. El equipo del Departamento de Recreación Educativa y Deporte-INAU coordinará el proyecto.

El espacio está dirigido a niños/as y adolescentes y a sus referentes adultos/as, y pretende ser un vehículo de información, comunicación y participación. Se propone un formato interactivo, en la medida de que se podrá accionar y colaborar en su construcción, no siendo el público un mero receptor. Se procura incluir modalidades de producción, acordes a la edad, al contexto cultural, comunitario, familiar, y al desarrollo progresivo de habilidades y responsabilidades que se deseen asumir.

Convencidos de que la participación de las infancias y adolescencias tiene que tener en cuenta modalidades, formatos y medios que respeten y promuevan las capacidades e intereses de todos/as, los tiempos y procesos de información-comunicación-construcción, así como las dimensiones individuales-grupales y colectivas, es que se propone desarrollar en este espacio diversos subespacios que contemplen esas diversidades.

La propuesta de acción mediante la técnica del títere se desarrollará tomando las coordenadas planteadas en el curso: Títeres-Comunicación-Participación-Infancias.

El espacio NOTITÍRES intenta ser un micro de noticias en el que los personajes serán diversos títeres que interactúan con personas, «corresponsales» en diferentes localidades del país, «movileros» que recogen noticias en diferentes lugares y con diferentes temáticas.

Objetivos de la propuesta

GENERAL

Generar un espacio permanente de comunicación y expresión del Departamento de Recreación Educativa y Deporte-INAU que contribuya a la participación de niños/as y adolescentes y sus referentes adultos/as en actividades y propuestas del área lúdico-expresivo, recreativo, prácticas corporales, deportivo, artístico y cultural.

ESPECÍFICOS

1. Generar un espacio institucional del DRED en la web que informe e invite a visibilizar actividades desarrolladas en el área, existentes o en desarrollo/construcción, para aportar a la promoción y/o participación en ellas.
2. Implementar dentro del proyecto diferentes subespacios que faciliten la participación interactiva, creativa y lúdica, con estéticas que atiendan a las diversas edades, así como a los diferentes intereses.
3. Promocionar la difusión sobre lo que niños/as y adolescentes y sus referentes adultos/as están produciendo, tanto a nivel individual, grupal, colectivo como comunitario.

Desarrollo de la propuesta

Desde la ludicidad, el títere propone la posibilidad de ser portavoz de muchas voces, desde la jocosidad y la seriedad a la vez. Un hacer que incide en el estar, sentir, pensar.

«Ser» de cada uno/a de los/as participantes, que tiene una historia y un presente en el aquí-ahora, que crea, poderosamente crea, y es protagonista de ese hacer.

Habilitando la diversidad de lenguajes, permite lograr aprendizajes generales (que pueden ser compartidos con otras propuestas educativas) y específicos (propios de las disciplinas en juego, al colocarlo en escena).

Experiencias en las que se dirige especial atención a la creatividad, lo expresivo y lo artístico; la afirmación de lo singular y de lo colectivo; los diferentes lenguajes, técnicas, canales, estéticas; la emoción, lo que nos motiva y «mueve», lo que nos refleja o no, habilidad que se sedimenta con un trabajo con la materia en diálogo con el propio ser.

Una posibilidad de estar y ser diferente, desarrollando sensibilidades, habilidades, roles, responsabilidades; una oportunidad de juego y disfrute, de convivencia con otros/as, de acuerdos y desacuerdos, de acción colectiva. De respeto por lo diverso.

Aplicar la técnica del títere supone una implicación de lo corporal. El títere como objeto animado, con «vida propia» demanda de un cuerpo (o cuerpos) disponible para darle esa vida. Cuerpo que está a disposición para ese otro/a, que se implica física-mental-emocional-plástica y creativamente. Que se implica en relación con otros cuerpos, decires, haceres, que van tejiendo diálogos de palabras-gestos-cuerpos-resoluciones-emociones.

El títere, materia y vida, convoca a una relación horizontal con el espacio-objetos-otros/as; un aprendizaje de sencillez, respeto, escucha, de descubrir habilidades, posibilidades y dificultades, compromisos, sorpresas; devenir comprometido para cobrar vida y desarrollarse.

El proyecto pretende ir haciendo camino y reconociendo los caminos existentes en la institución del uso de técnicas expresivas, valorizando las posibilidades del títere como herramienta que promueve la participación en clave de defensa de los derechos.

En el desarrollo preliminar de la propuesta del espacio NOTITÍTERES se identificarán posibles «bloques o secciones» a ser desarrolladas.

Se realizará la invitación-motivación a participar a niños/as, adolescentes y adultos/as referentes del proyecto a partir de un video del primer episodio del noticiero, con sus diferentes bloques, abierto a nuevas posibilidades.

Se propone un trabajo en conjunto, en formato de talleres, para intercambiar ideas, necesidades, sugerencias, posibilidades y sostenibilidad según los apoyos existentes en cada lugar para realizar la producción.

Se acordarán los periodos de recepción de propuestas para asegurar la continua edición y publicación en el espacio web institucional, ya que se pretende una actualización permanente del espacio NOTITÍTERES. Se contempla la posibilidad de realizar encuentros con niños/as y adolescentes, referentes adultos/as del sistema INAU, familias y comunidad en general para generar instancias de evaluación continua de estos pro-

cesos productivos, a los efectos de corroborar si se han cumplido los objetivos propuestos.

Se entiende que se tendrán las debidas precauciones y el cuidado necesario para publicar los materiales en el espacio web, no solo por la inclusión de niños/as menores de edad, sino también del público en general. Se contará con los consentimientos necesarios para cada publicación.

Centro de Acogimiento y Fortalecimiento Familiar: Sembrando Caminos

Práctica Educativa: Poner en juego

J. CABRAL

joana-312013@hotmail.com

hfemeninorn@inau.gub.uy

Departamento: Río Negro

Integrantes del equipo que participaron:

Educadoras: Joana, Cecilia, Carla, Laura, Juana, Marcela

Adolescentes: Lucía, Elena, Luis, Javier, Melany, Isacc

El Centro de Acogimiento y Fortalecimiento Familiar Sembrando Caminos se inauguró hace un año. En sus inicios fue solamente femenino, y en el año 2020 pasó a ser de modalidad mixta, recibiendo a varones adolescentes.

La actividad aquí planteada pretende generar un espacio de diálogo entre adolescentes y educadores en el que se ponen de manifiesto los nudos de conflictos que se están generando en la convivencia desde que el centro pasó a una modalidad mixta.

Entendemos que los títeres son una herramienta que permitirá habilitar espacios de escucha, de participación y de libre expresión para una comunicación asertiva. Consideramos que es una herramienta potenciadora para darle voz a aquellas/os que no se animan a expresarse en primera persona.

Se pretende:

Lograr espacios de convivencia basados en el respeto y la tolerancia entre pares y hacia los/as adultos/as referentes, propiciando la confianza y la seguridad para dialogar y reflexionar respetando la diversidad.

Desarrollar competencias que permitan gestionar los conflictos de formas no violentas y plantear posibles soluciones.

El resultado final de la propuesta será una puesta en escena de una obra de títeres elaborada en conjunto por el equipo de trabajo con las/os adolescentes. Se aspira a replicar la obra en los diferentes centros de INAU de nuestra ciudad, para las familias y el barrio.

Objetivos de la propuesta

GENERAL

Generar espacios de reflexión y comunicación asertiva que permitan problematizar los nudos conflictivos de la convivencia a través de lo lúdico —utilizando el títere—.

ESPECÍFICOS

- a. Propiciar espacios de convivencia saludable.
- b. Fomentar la participación activa y efectiva de las/os adolescentes.
- c. Utilizar la técnica del títere como facilitadora de la comunicación.

La actividad se desarrollará en la sala del centro, en los espacios físicos que cada centro facilite para ello, y se gestionará un local comunitario para la puesta en escena para el barrio y las familias.

Metodología desarrollada:

Luego de un proceso de investigación sobre las diferentes técnicas de creación de títeres, y del teatro de títeres, se eligió trabajar con la técnica del títere de sombras.

Estas son las actividades que se propondrán para desarrollar:

- Elaboración de la narrativa, que será la historia de la obra.
- Construcción de los títeres, luego de identificar los personajes.
- Construcción del retablo.
- Cierre del proceso con la puesta en escena.

Durante la primera semana de marzo del año en curso se iniciará con el proceso creativo de la narrativa. Se seleccionarán los materiales de construcción de los títeres y el retablo.

Se realizarán las invitaciones y se gestionará con los diferentes centros el día y la hora para llevar la obra.

En la segunda semana se construirán los títeres y el retablo. Se realizarán ensayos de la puesta en escena. Se pretende generar un espacio de reflexión sobre el proceso del trabajo.

Beneficiarios de la propuesta

El equipo de trabajo que, a través de esta estrategia metodológica, tendrá la oportunidad de revisar la práctica y obtener una nueva herramienta para el trabajo con las/os adolescentes. Con esta herramienta a disposición, el quipo podrá visualizar y fortalecer las debilidades existentes, y potenciar las fortalezas.

A través de los títeres las/os adolescentes descubrirán una nueva forma de resolución del conflicto y el manejo de las emociones, que redundará en una mejora de la convivencia en el centro.

Los materiales serán proporcionados por la institución y estarán a disposición en el desarrollo de la propuesta. Se estima que se necesitará cartón/cajas de cartón, cartulinas, tijeras, goma de pegar, palillos de broche, papel vegetal, lápices, reglas, pinceles, témperas negras.

Evaluación de la propuesta

El proceso fue evaluado como exitoso, una experiencia enriquecedora para las/os adultas/os y las/os adolescentes. Para las/os educadores/as se visualizó como una nueva forma de ver y desarrollar nuestra práctica, que está en constante cambio y que muchas veces no acompasa la realidad de las/os adolescentes. Las/os adolescentes mejoraron su forma de expresarse y de poner de manifiesto sus emociones. Expresaron haber vivenciado la propuesta como un espacio para ser escuchados y para ser partícipes de las decisiones.

Hoy se ha logrado un ambiente de convivencia más saludable; se realizan asambleas, se discute y se reflexiona sobre lo cotidiano.

Desde el punto de vista del acercamiento a las familias —que por lo general son reticentes a concurrir a actividades propuestas por el centro—, aún no podemos evaluar la participación, ya que, por la pandemia por COVID-19, no hemos podido convocarlas para realizar la puesta en escena y compartir la obra de títeres producida.

Por último, deseamos agradecer al Programa APEX de la Udelar —especialmente a Gabby— la oportunidad de participar en el curso, ya que se generó la posibilidad de experimentar con una herramienta tan versátil como el títere, y de apropiarnos de ella.

Un agradecimiento también al equipo de recreación del INAU, que gestionó la articulación para que el curso se hiciera posible.

Una experiencia interdisciplinaria e interinstitucional inédita

M. BARCIA, L. BUSCHIAZZO, B. GRIBOV y N. MACAGNO

Introducción

Desde el año 1980, la Asociación Uruguaya de Psicomotricidad (AUP) sostiene, entre sus principios y objetivos fundacionales, la promoción y el aliento de todas aquellas acciones que sensibilicen, faciliten y promuevan la formación permanente de los/as psicomotricistas. Esta responsabilidad estimula la realización de un importante número de propuestas que viabilizan espacios que articulan acciones de difusión, investigación y formación en consonancia con los objetivos mencionados. En esta oportunidad se trata de una experiencia vinculada a la formación continua, y contribuye al desarrollo de la psicomotricidad en su entramado teórico-vivencial, ético y laboral.

Asimismo, esta responsabilidad no responde a un accionar ingenuo o exento de compromiso epistemológico e ideológico. En este sentido, la perspectiva del análisis epistemológico supone tomar posición crítica respecto a la construcción de un entramado conceptual que permite crear espacios de construcción y deconstrucción de nuestra praxis y de nuestra elaboración teórica, entrelazados en un permanente ejercicio dialéctico de análisis. Este posicionamiento, desde una epistemología crítica, es una elección ideológica y teórica que asume la AUP desde su fundación, constituyendo y promoviendo intercambios y diálogos colectivos, tanto a nivel académico como profesional. Un componente sustantivo en esta posición es la elección de pensar y tratar de entender el objeto de estudio desde el paradigma de la complejidad, lo que implica necesariamente adoptar una perspectiva interdisciplinaria e interinstitucional. Desde la AUP se estimula la creación de espacios dialógicos de formación e investigación para la producción de nuevos conocimientos; reconociendo y respetando la diversidad de saberes.

Entendemos a la interdisciplina como un posicionamiento ético que reconoce la complejidad del objeto de estudio y los límites disciplinares. Se acepta la necesidad de otros relatos para aproximarnos a la complejidad mencionada. Se afirma la imposibilidad de construir verdades absolutas, y que lo posible es aproximarnos desde esos diversos conocimientos que dan cuenta de la «multiplicidad de verdades».

En cuanto a la interinstitucionalidad, consideramos que es una coordinación estratégica que potencia las posibilidades y capacidades de cada institución, superando las limitaciones de cada una de ellas y optimizando las fortalezas, en favor del logro de objetivos comunes.

Experiencia de formación continua entre la Universidad de la República y la Asociación Uruguaya de Psicomotricidad

La asociación, desde su fundación y en el marco de sus objetivos, ha desarrollado propuestas que contribuyen a la formación continua de todos/as los/as egresados/as. En esta oportunidad, se trata de una propuesta que desde el año 2018 se viene estudiando, y que finalmente se llevó adelante en consonancia, además, con el principio de defensa de la educación pública. En este sentido, y fortaleciendo la calidad académica, se hace nexo con la Universidad de la República (Udelar).

El importante desarrollo que ha tenido la educación permanente en la academia en los últimos años se sostiene en dos principios fundamentales: uno refiere a la necesidad de educarse a lo largo de toda la vida y no restringir la educación a determinadas etapas de esta, y otro, no menos importante, visualiza y sostiene que la educación y la formación exceden el espacio del aula y el de la academia, y se extienden en experiencias en la comunidad con otros colectivos u organizaciones (Ley Orgánica de la Udelar, Art. 2; Ordenanza de la Comisión Sectorial de Educación Permanente, Art. 4; Ordenanza de Actividades de Educación Permanente, Art. 3).

Es así como —desde la Comisión Sectorial de Educación Permanente (CSEP), a nivel central de la Udelar; y desde la Unidad de Educación Permanente (Eduper) del Programa APEX en particular— se construye la sinergia necesaria que habilita espacios de experiencias originales. Se inaugura, entonces, una etapa de propuestas entre ambas instituciones, en sintonía con los principios mencionados, que refuerza y amplía el espectro de información y conocimiento de los colectivos involucrados. Es a partir del año 2019 que surge, en términos concretos, la posibilidad de entrelazar a las dos instituciones a partir de una propuesta en el marco de los llamados a cursos en educación permanente de la Udelar.

Edición 2019: estrategias para el abordaje de las dificultades del aprendizaje en comunidad

En este año se desarrolla la primera edición del curso de formación permanente de manera conjunta con el programa APEX de la Udelar. En esta oportunidad, el tema seleccionado responde a la compleja tarea del trabajo clínico con los/as niños/as en contextos de extrema vulneración socioeconómica.

El trabajo como psicomotricistas supone la oportunidad de enfrentarse cotidianamente a la incertidumbre y a un abanico de sorpresas. Interactuar con el/la otro/a, su familia y comunidad, desde una mirada de respeto, integradora y singular, exige construir diversos dispositivos afectivos, saludables y de bienestar en los que se encuentren las experiencias necesarias para el desarrollo integral.

«Para adquirir identidad profesional, una parte importante de la misma la constituye el conocer su historia: la historia como cuerpo, como colectivo; la transición en el tiempo y en las sociedades, sus valores, su esencia científica» (Ballester, 2002, p. 15).

Posicionarse desde este lugar sugiere problematizar y reflexionar sobre las niñeces desde una perspectiva sociohistórica, incorporando diversos discursos y relatos sobre ellas. Esto contribuye al desarrollo profesional, y a un mejor posicionamiento frente a la complejidad de la temática.

En el devenir histórico, la teorización y los fundamentos epistemológicos sobre las niñeces se fueron complejizando, y se fue definiendo un campo conceptual específico, con los aportes de diversos campos del saber, un tanto «fragmentarios», para comprender tal complejidad.

«La complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo indescriptible, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre» (Morin, 2007, p. 32).

Es decir, aún persiste una visión disciplinar y recortada del desarrollo, en desmedro de posiciones interdisciplinarias que intentan superar la parcialización del objeto de estudio.

Esta edición del curso estuvo dirigida a egresados/as de instituciones públicas y privadas de las siguientes carreras: Psicomotricidad, Terapia Ocupacional, Fonoaudiología, Fisioterapia, Psicología, Pediatría, Psiquiatría, Medicina Familiar y Comunitaria, Neuropediatría, Magisterio, entre otras.

Estuvo a cargo de docentes de diversas disciplinas y campos del saber. Se plantearon estos objetivos:

1. Profundizar en el abordaje de las dificultades de aprendizaje en el contexto sociopolítico actual de nuestro país, desde una actitud crítica y reflexiva.
2. Propiciar la creación de estrategias interdisciplinarias para el abordaje de las dificultades de aprendizaje en el ámbito escolar.
3. Problematizar las dificultades de aprendizaje en contextos de vulneración social.

Para alcanzar estos objetivos se organizaron cuatro unidades temáticas:

Módulo 1: Sociedad actual y aprendizajes. La sociedad actual, sus principales características y su incidencia en los procesos de enseñanza/aprendizaje en los diferentes contextos (familiares, institucionales, comunitarios). Análisis sobre las concepciones de lo comunitario. La educación en la complejidad de hoy.

Módulo 2: Dificultades de aprendizaje: análisis histórico y actualización conceptual. Aprendizaje y deseo. Análisis histórico de las dificultades de aprendizaje, en vista de una actualización conceptual. Las dificultades de aprendizaje escolar desde una perspectiva psicosocial. Revisando criterios gnoseológicos, cuando las dificultades de aprendizaje confluyen con la presencia de múltiples factores de riesgo psicosocial y ausencia de factores de protección. Presentación e intercambio sobre resultados de investigaciones nacionales sobre el tema.

Módulo 3: Cuerpo, emociones y aprendizajes. El proceso de construcción corporal y su incidencia en los procesos de aprendizaje incorporando la perspectiva de género y derechos. Rol de las emociones: aportes de las neurociencias y las investigaciones sobre el tema, con énfasis en el relacionamiento entre niños/as, así como también el relacionamiento entre niños/as con sus referentes dentro de las instituciones educativas. Dificultades de aprendizajes como un desencuentro entre nuevas formas de aprender y vincularse.

Módulo 4: Diálogos interdisciplinarios. Dificultades de aprendizaje y abordaje interdisciplinario en la escuela. ¿Dónde está el niño/a de la dificultad? Necesidades individuales versus expectativas institucionales. Cuando la normalidad no es la norma en la escuela: dificultades de aprendizaje en contextos de vulneración social. Violencia y manejo emocional desde una mirada interdisciplinaria. Abordaje comunitario de las dificultades de aprendizaje. Diálogos entre abordajes clínicos y educativos de las dificultades de aprendizaje.

Finalizada esta primera experiencia

Al ser una experiencia inédita de trabajo conjunto entre la Udelar y una asociación de profesionales, se destaca el proceso de aprendizaje de ambas instituciones trabajando de manera mancomunada. Al terminar el curso se evaluaron diferentes factores que fueron clave para su realización: disponer de un espacio amplio y cómodo para los días y horarios pautados para el curso.

El apoyo sostenido de la coordinación de Eduper-APEX favoreció el intercambio con docentes de la comunidad y con instituciones con las que ya existía un contacto y trabajo previo.

De la experiencia transitada en la elaboración de los contenidos del curso surgen aprendizajes para ediciones futuras:

Se evalúa positivamente la riqueza de presentar, como docentes, a especialistas de diversas disciplinas y áreas de inserción profesional. El plantel de docentes se conformó con psicomotricistas, psicólogos, neuropediatras, psicopedagogos e investigadores de reconocida trayectoria.

Se considera que proponer la elaboración de relatorías para cada uno de los encuentros fue acertado, estas fueron realizadas por dos estudiantes de grado de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Udelar. La evaluación del curso consistió en la entrega de un trabajo final articulando uno de los temas abordados con la práctica profesional de los/as participantes. Las relatorías fueron insumo de los/as estudiantes para la elaboración de dicho trabajo.

Por último, en la evaluación final los/as participantes manifestaron la necesidad de que existan propuestas con mayor contenido práctico.

Este curso inauguró aprendizajes que intentamos plasmar en el armado de la segunda edición.

Edición 2020. Encuentro con el otro: juego y salud mental en los procesos creativos de los sujetos que atienden a niños/as adolescentes

Se considera el cuerpo como «[...] en construcción en y para la relación con otro. Es a partir de otro que el cuerpo de un sujeto se va construyendo y sabiendo de dicha construcción» (González, 2009, p. 14).

Por eso, en la segunda edición del curso se propuso que las temáticas de los encuentros tuvieran como eje central actividades prácticas. Las propuestas de trabajo implican diferentes experiencias que tuvieron al

cuerpo como protagonista, afirmando el proceso de construcción corporal. Es desde allí que devienen tres objetivos específicos:

1. Promover la creación de estrategias teórico-vivenciales para el fortalecimiento de los profesionales que trabajan con niños/as y adolescentes.
2. Propiciar el uso de estrategias interdisciplinarias para el cuidado de los equipos en procura de sostener procesos de intervención en contextos de mayor vulneración.
3. Poner en debate las experiencias en torno a los abordajes interdisciplinarios en la práctica comunitaria.

Desde la organización y planificación del curso se convocan docentes de distintas disciplinas afines a la psicomotricidad (psicología, musicoterapia, artes plásticas, yoga, etcétera) con la finalidad de que ellos/as logren plasmar a través de sus herramientas prácticas experiencias vivenciales.

Para dar respuesta a lo compartido anteriormente, el curso se diseñó de la siguiente manera:

Módulo 1: Presentación.

Bienvenida a cargo de APEX y AUP.

Dinámicas de presentación de los/as participantes.

Presentación del curso.

Conceptos de *educación permanente e integralidad*.

Módulo 2: Método del fotolenguaje (en modalidad virtual)

Introducción al método del fotolenguaje como estrategia de mediación en el abordaje de grupos.

Desarrollo de una sesión de fotolenguaje con los participantes.

Discusión sobre las aplicaciones del método en grupos.

Módulo 3: Psicología de la risa y el humor desde el modelo adleriano.

Introducción a la psicología adleriana comparada (PAC)

Técnicas de risa y humor como recursos terapéuticos dentro del *setting* adleriano.

Módulo 4: La expresión creativa en presencia.

Comenzaremos con una práctica meditativa para estar presentes y conectados/as a nuestras sensaciones y necesidades.

Espacio de exploración de posibilidades expresivas a través de la pintura.

Momento de escribir y compartir las experiencias.

Integración de lo vivido a la teoría: la pintura como un recurso para la expresión del mundo interno y el autoconocimiento.

Módulo 5: Relajación terapéutica.

Introducción.

Relación teórico-práctica.

Recorrido de la técnica.

Módulo 6: Taller de musicoterapia (en modalidad virtual).

Introducción.

Experiencia vivencial.

Presentación de estrategias.

Finalizada esta segunda experiencia

Esta segunda edición, que intentó plasmar los aprendizajes del curso anterior, se vio afectada por la situación de pandemia que a partir de marzo 2020 irrumpió en nuestro país.

Entre marzo y julio de 2020 se limitó la presencialidad en varios espacios de trabajo y enseñanza, entre otros. El primer encuentro de esta segunda edición ocurrió poco después de terminado este período. Durante la primera actividad del curso, donde se desplegaron dinámicas de juego corporal, los/as asistentes mencionaron que había transcurrido un largo período de tiempo desde la última vez que participaron en una actividad presencial con otros/as, fuera de su hogar. Expresaron que, tras haber vivenciado momentos de tanta incertidumbre, temor y desconcierto, poder nuevamente encontrarse con otros/as les generaba ansiedad e inquietud, pero también, alegría y felicidad.

La situación de pandemia nos obligó a adoptar modalidades mixtas en el desarrollo de los módulos del curso, teniendo que optar por brindar alguno de ellos en formato virtual. La AUP y su espíritu militante del encuentro de los cuerpos en espacio y tiempo real se vio desafiado.

Reflexiones finales

Como mencionamos anteriormente, la AUP tiene como uno de sus objetivos centrales realizar actividades que promuevan la formación permanente; en esta ocasión destacamos la oportunidad que significó el trabajo en coordinación con la Udelar.

Esta coordinación implicó para las dos instituciones involucradas un proceso de aprendizaje que enlazó niveles inéditos de gestión, articulación y ejecución. Asimismo, procuramos sensibilizar a todos/as quienes participaron a seguir generando y construyendo espacios colectivos de aprendizaje. Es por eso que alentamos a quienes lean este artículo y pertenezcan a asociaciones u otros espacios colectivos a proponer instancias de formación permanente de este tipo.

[...] Las relaciones que empezaron a establecerse entre nosotros y la realidad objetiva abrieron una serie de interrogantes, y esos interrogantes llevaron a una búsqueda, a un intento de comprender el mundo y entender nuestra posición en él. [...] Si no fuera por la curiosidad no nos conoceríamos. La curiosidad nos empuja, nos motiva, nos lleva a develar la realidad a través de la acción. Curiosidad y acción se relacionan y producen diferentes momentos o niveles de curiosidad. Lo que procuro decir es que, en determinado momento, empujados por su propia curiosidad, el hombre y la mujer en proceso, en desarrollo, se reconocieron inacabados, y la primera consecuencia de ello es que el ser que se sabe inacabado entra en un permanente proceso de búsqueda. Yo soy inacabado (Freire, 2003, pp. 29-30).

Esta experiencia estuvo motivada por el deseo de construir hallazgos valiosos entre expectativas e inquietudes. Concluyendo el escrito, adherimos a las palabras de Freire que describen este recorrido.

Referencias bibliográficas

- BALLESTERO, H. (2002). *Historia de la enfermería en Uruguay*. Trilce.
- FREIRE, P. (2003). *El grito manso*. Siglo veintiuno editores.
- GONZÁLEZ, L. (2009). *Pensar lo psicomotor*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Ley Orgánica de la Universidad de la República (1958). <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/12549-1958/60> (fecha de consulta: 5 de junio del 2021).
- MORIN, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedi.

REFLEXIONES SOBRE CUERPO, EDUCACIÓN Y DANZA DURANTE EL PERÍODO DE EMERGENCIA SANITARIA DEL 2020-2021 EN URUGUAY



El Cuerpo en la Escuela

F. DELGADO, I. DE MELLO y F. RODRÍGUEZ

[...] El cuerpo siempre ha quedado prendido en el interior de poderes muy ceñidos que le han impuesto coacciones, interdicciones, autorizaciones y obligaciones permanentes. Ninguna cultura ni ninguna organización social y política — con independencia del período histórico y del lugar geográfico — ha ignorado al cuerpo. Muy por el contrario, este ha sido el centro de fuertes atenciones y constantes conflictos (Schargorodsky y Southwell, 2007, p. 2).

Este artículo surge en el marco de la participación del equipo pedagógico en la coordinación del curso de Formación Permanente del Programa APEX «Entendiendo la realidad de hoy desde las potencialidades y dificultades que se nos presentan por el COVID-19». El curso, que se realizó en el año 2020, se dirigió a docentes y estudiantes de diversas áreas de la educación buscando generar un espacio de diálogo e intercambio para pensarnos en esta nueva realidad, y pensar el lugar del cuerpo en las instituciones educativas durante el período de emergencia sanitaria del 2019-2020 en el Uruguay.

El Cuerpo en la Escuela es un proyecto artístico-pedagógico dirigido a la formación, difusión e investigación de la danza y la expresión corporal en el ámbito educativo, que reivindica la importancia del arte y del movimiento en nuestras vidas, y la necesidad de incluir al arte en la educación. Desde el año 2013 llevamos adelante diversos encuentros de formación e intercambio con estudiantes, docentes y personas vinculadas al quehacer educativo (Delgado, De Mello, 2017).

El objetivo del mencionado curso era generar un espacio de intercambio, difusión y aporte de insumos sobre las metodologías, contenidos y objetivos de la danza y la expresión corporal en los entornos educa-

tivos, teniendo en cuenta las potencialidades y dificultades que se nos presentaron a partir de la pandemia por COVID-19.

En este marco del curso, se desprenden algunas reflexiones que, creemos, aportan a los múltiples relatos e investigaciones que diferentes actores de la educación han realizado en Uruguay desde el 13 de marzo del año 2020; fecha en la que el gobierno de turno declaró la emergencia sanitaria restringió la movilidad social, suspendió todos los espectáculos públicos, las aglomeraciones, eventos y fiestas tradicionales, y suspendió la presencialidad en todos los niveles de enseñanza público y privado, entre otras medidas (Presidencia, 2020).

Las instituciones pilares de nuestro sistema de cuidados —educativas y de salud—, las familias y la sociedad toda se vieron afectadas por un estado de incertidumbre y fragilidad en lo más cotidiano; los vínculos, acciones, costumbres, pensamientos y prácticas se vieron interpelados por un «nuevo orden». Los cimientos de nuestra educación fueron sacudidos fuertemente, y hubo que reubicarse rápidamente en una educación implementada a distancia como alternativa a la no posibilidad de encuentro en los centros educativos, mediada a través de recursos tecnológicos y plataformas digitales. Con la vuelta a la presencialidad progresiva, implementada a partir del mes de junio del 2020, las instituciones educativas y las personas que construimos el tejido educativo nos enfrentamos a los protocolos sanitarios que desafiaron nuestras prácticas radicalmente.

En los encuentros que realizamos durante el 2020 con docentes y estudiantes participantes de este curso se realizó un nutrido intercambio acerca de las problemáticas y dificultades que implican estas modalidades educativas transitadas desde la virtualidad y la «presencialidad protocolar». Se plantearon diversas reflexiones a partir de la incorporación de nuevas prácticas: ¿cuánto y cómo, en el cotidiano educativo, podría transformarse y continuar siendo, igualmente, aquel espacio habitado que propiciaba el encuentro como método de aprendizaje?

Las nuevas medidas sanitarias y protocolos implementados modificaron radicalmente las prácticas y métodos que conocíamos hasta el momento para «hacer» docencia. El uso de tapabocas, que impide ver gestualidades y respirar fluidamente; el distanciamiento de al menos un metro y medio; el no compartir objetos ni alimentos, y todas las actividades que propicien el contacto fueron un gran desafío y requirieron creatividad para poder mediar este contexto con la realidad de lo que entendemos como un entorno educativo que propicie un verdadero intercambio. Un espacio educativo (conceptual como materialmente) significativo que sea un constructo habitado por todos y todas quienes compartimos ese

momento y proceso educativo es algo que se presentó como una dificultad; debimos experimentar y replantear métodos para poder lograr que realmente sea un constructo colectivo.

Nos referimos a un espacio habitado como una construcción colectiva que se modifica por la acción permanente de las personas. Para que los niños y niñas se sientan «habitantes» de un espacio, apropiándose personalmente del lugar, es necesario que le encuentren significado a partir de sus vivencias. Un *espacio habitado* no refiere solamente a los aspectos físicos o materiales que lo componen, o al volumen que ocupa el cuerpo en relación con el movimiento que produce, sino que implica la proyección del cuerpo más allá de sí mismo; experiencia corporal que se extiende por el uso de los sentidos, la intuición, la memoria y el desarrollo de la afectividad. El espacio habitado se conforma y se modifica por la permanente interrelación con el cuerpo y sus vivencias. Las personas adultas acompañan y habilitan estos procesos con su función corporizante (UCC/CCEPI, 2014, p. 38).

Otro gran desafío que modificó y atravesó nuestras prácticas fue la virtualidad y el uso de la tecnología como mediadora en casi la totalidad de nuestras actividades cotidianas. Se modificó la manera de comunicarnos.

En este punto destacamos la importancia de que nuestro sistema educativo cuente con la infraestructura del Plan Ceibal, la plataforma CREA (Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje) y PAM (Plataforma Adaptativa para el Aprendizaje de Matemáticas), y la llegada de internet a gran parte de nuestro país a través de dispositivos que estaban preparados para dar respuesta y llevar las aulas y el teletrabajo a las casas (Fundación Ceibal, 2020). Si bien los avances realizados en los últimos 15 años permitieron que una parte importante de niños, niñas y adolescentes puedan acceder a las condiciones materiales necesarias para la educación en línea, aún se observan grandes limitaciones. Según datos de la última *Encuesta continua de hogares* disponible (INE, 2018), la cantidad de hogares que declaran no tener conexión a internet por banda ancha fija sigue siendo elevada en los deciles de menores ingresos. El 10% de las personas que declaran que su trabajo principal es como maestros/as o profesores/as no tienen conexión de banda ancha fija, y en los hogares de menos ingresos solo el 12% tiene una computadora que no sea del Plan Ceibal (Failache et al., 2020). Esto trae grandes consecuencias; la que nos afecta más invisible y profundamente es la brecha cada vez más grande entre quienes acceden y quienes no, que incide directamente en la dimensión del derecho de todos y todas al acceso a la educación.

Otro problema que se plantea en la educación a distancia es que el acceso a los espacios educativos depende especialmente de las posibilidades del hogar y del apoyo familiar. La capacidad de las familias para acompañar los procesos de aprendizaje puede ser muy heterogénea, y esto es particularmente relevante en este período de sustitución completa del tiempo en el aula por tiempo en el hogar. Esto sigue aumentando la brecha de desigualdad, ya que, según el Informe del Estado de la Educación Uruguaya (2018), publicado por el INEED, quienes tienen un mayor nivel de formación estarán en mejores condiciones de acompañar el proceso educativo de sus hijos/as; la población de menos formación es la de menos ingresos económicos, por lo tanto, la que tiene menos disposición a tiempo y recursos para poder facilitar y mediar la educación. La crisis económica, las políticas que aplique el Estado, el compromiso que asumamos los adultos/as repercutirán directamente en las posibilidades de desarrollo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

En estos tiempos de pandemia perdimos el contacto cotidiano, las miradas y los pasillos, pero ganamos la oportunidad de conectar mediante las tecnologías. Tuvimos las puertas de las escuelas cerradas y vimos de cerca las desigualdades: las sociales, las tecnológicas, las económicas, que derivan en otras muchas. ¿Qué ha ocurrido con los aprendizajes durante todo este tiempo? Las tecnologías han permitido la continuidad de los aprendizajes, pero en un nivel muy desigual. Incluso en países como Uruguay, con alta conectividad educativa por la existencia del Plan Ceibal, el uso que realizan los/as estudiantes y los/as docentes de las tecnologías no siempre es el esperado (Plan Ceibal, 2020, p. 10).

Las familias se vieron exigidas a cumplir con un ejercicio al que no estaban acostumbradas, y para lo cual no siempre están dadas las condiciones necesarias, ni materiales ni simbólicas —saberes, conocimientos, metodologías, recursos y tiempo—, para hacerse cargo de la educación sustituyendo el aula por los hogares. Las pantallas invadieron nuestro cotidiano, tiempo, recursos, intimidad, hábitat. Docentes y educadores/as nos vimos obligados/as a reformular rápidamente nuestros cotidianos y acomodar nuestros horarios, recursos, metodologías y capacidades para comprender y ajustarnos a este formato virtual de enseñanza. Desde nuestro quehacer educativo, desde las prácticas artísticas, específicamente desde la danza y la expresión corporal, nos preguntamos: ¿qué pasa con nuestros cuerpos, qué sienten, qué piensan, qué se mueve, qué modifica en nuestras relaciones, en nuestro percibir y habitar el cuerpo que somos en este cambio social-cultural? ¿Qué ha pasado con nuestras prácticas; el contacto, el libre movimiento, la espontaneidad, la búsqueda de lo incierto, el juego, el encuentro con el otro? ¿Cómo se ve afectado el cuerpo que somos?

Se hace necesario, entonces, mencionar el concepto de *cuerpo* al que este colectivo adhiere, entretelado desde nuestra trayectoria de praxis continua y un cuerpo teórico que nos fortalece y con el que nos identificamos. Somos cuerpo, un cuerpo en el que no hay divisiones entre lo físico, emocional y mental. Estas categorizaciones y divisiones, como queramos enunciarlas, existen como manera de nombrar y poder explicar nuestra existencia en este cuerpo cargado de simbología; atravesado por diferentes factores culturales, históricos, políticos, biosociales; que difiere de sociedad en sociedad y según el momento histórico, pero que, sin embargo, siempre refiere a la *persona*. Nos referimos, por lo tanto, a *cuerpo-persona*, dos términos inseparables, imbricados al punto de que no se divisa a un cuerpo o una persona, sino que hablar de uno o del otro significa lo mismo: «No estoy delante de mi cuerpo, no estoy en mi cuerpo, sino que soy mi cuerpo» (Planella, 2015, p. 36).

A partir de este concepto de *cuerpo-persona*, entendemos nuestro trabajo docente como un espacio que posibilita educar desde la conciencia corporal, y nuestro rol como educadores/as es el de posibilitar experiencias diversas, desafiantes, creativas y propositivas, en la simbolización de la construcción del cuerpo, que posibiliten que el sujeto encarne su cuerpo, lo represente y lo viva como unidad psicosomática.

Nuestra propuesta desde la danza en la educación se ha enfocado en la búsqueda de entender al cuerpo como organismo vivo e interactuando en todas sus dimensiones. La danza nos habla hoy de un cuerpo presente, construido desde la historia individual, colectiva, social y cultural. Una danza que se promulga como inherente a todas las personas, un espacio para la investigación de las posibilidades de movimiento, creación, expresión y comunicación desde lo que soy. Basándonos en este marco, hacemos hincapié en la vivencia, en la experiencia y en el aprendizaje, estimulando la curiosidad, la apertura a lo nuevo y lo diferente desde un cuerpo sensible, receptivo y comunicativo.

Desde esta concepción de *danza, cuerpo y educación*, en este nuevo contexto educativo nuestras prácticas fueron atravesadas en sus más profundos principios, vivimos con preocupación el lugar donde ha quedado este cuerpo-persona, como consecuencia de las diversas medidas que se han desplegado en nuestras comunidades. Medidas restrictivas de confinamiento y cierre total de centros educativos, protocolos que promueven el distanciamiento de los cuerpos, el uso de mascarilla, un riguroso ritual de higiene, la restricción total o parcial de la circulación y del contacto, el movimiento, el juego libre y espontáneo, el ordenamiento del espacio y de los cuerpos.

En el curso quedó evidenciado, a partir de las reflexiones de los/as participantes, que nos preocupa el impacto que estas medidas generan, los efectos negativos sobre la percepción de la corporeidad en niños, niñas y adolescentes. Si bien aún es muy difícil predecir el impacto de sus consecuencias a futuro, podemos enunciar cómo percibimos la transformación/restricción de nuestra capacidad/derecho de socializar, comunicar, jugar. Hemos tenido que repensar e inventar nuevos métodos, contenidos, formas de comunicarnos, de entendernos, de hacernos entender, de conocernos. Este camino ha sido difícil, desafiante y, muchas veces, frustrante.

La tecnología y la educación a distancia nos han demostrado que tienen mucho para aportar, y sin duda estas nuevas herramientas que hemos aprendido a utilizar seguirán expandiéndose, pero también percibimos que en este proceso de aprendizaje desde la virtualidad nos encontramos solos/as. Esta sensación de vacío, de falta de encuentro, de presencia física y espacial con el cuerpo del otro/a, invisibiliza al cuerpo. A partir de esta mediación tecnológica donde generalmente no nos vemos todos/as, o no nos podemos escuchar claramente, la persona queda recortada en la pantalla.

Esto, a su vez, no nos permite terminar de conocer a nuestros estudiantes, y entre ellos/as no se genera un diálogo fluido. Mantener la concentración de los/as participantes, que se sientan libres de aportar y preguntar, han sido algunos de los principales problemas presentados. Es aquí donde podemos visualizar que sin la presencia de los cuerpos en un mismo espacio físico y temporal se pierden las expresiones detrás de esos silencios, se pierde la intuición detrás de la quietud de la pantalla, se pierde la riqueza del encuentro.

En la virtualidad durante nuestras aulas los cuerpos desaparecen frente a la mirada del otro/a, solo vemos los rostros, que generalmente se muestran apáticos, y la mayoría de las veces solo vemos cuadrados negros. En las aulas virtuales numerosas es difícil lograr el diálogo, la discusión y el intercambio entre participantes. El cuerpo se vuelve sedentario, pasamos muchas horas frente a una pantalla; se atrofian las articulaciones, los músculos se vuelven más débiles, la postura genera problemas en el esqueleto, la vista se lastima y los órganos funcionan de manera lenta y obstruida. Ese cuerpo se acostumbra y naturaliza el desequilibrio físico que inevitablemente conlleva a un desequilibrio mental y emocional.

En cuanto a la educación presencial y sus nuevas normas de comportamiento y protocolos sanitarios, también se plantearon diversas situaciones que nos hacen replantear nuestros métodos, contenidos, objetivos.

¿Cómo trabajar a la distancia compartiendo un mismo espacio? ¿Cómo hacemos con el material, el espacio, los tiempos? ¿Cómo hacemos para acatar todas estas normas en la realidad palpable del aula para que el aprendizaje sea significativo y la experiencia sea positiva sin que se convierta en un constante prohibir y limitar al cuerpo?

En este recorrido nos encontramos hoy, aprendiendo de lo que se ha podido o no se ha podido hacer, de lo que queremos sostener y lo que no estamos dispuestas a claudicar en un proceso educativo. El Cuerpo en la Escuela, como colectivo, intenta situarse en lo que es y defiende; por esta razón, y entendiendo que el período de emergencia sanitaria continuará por un tiempo más, avanzará en el relato de aquello que de alguna manera no puede olvidarse y debe ser resistido.

Como docentes de danza y expresión corporal inmersas en el mundo educativo desde hace 30 años, vemos con preocupación la falta de espacios para la expresión de los cuerpos. Hemos sido muy críticas con el concepto de *cuerpo* que replica la educación en nuestro país, que se expone en sus prácticas; cuerpos silenciados, domesticados, reprimidos en su movimiento y capacidades creativas y diversas de expresarse (Delgado y De Mello, 2017). En estos tiempos todo esto se ha visto amplificado bajo un régimen de normas estrictas que han limitado nuestras acciones, pensamientos y sentires.

En este sentido, y a partir de este intercambio con docentes, educadores/as, maestros/as y personas que comparten el lugar de la educación, hemos encontrado algunos trayectos posibles, métodos, acciones e ideas que han alumbrado nuestro trabajo en este tiempo de emergencia educativa y en este mundo tan desconcertante.

Las siguientes preguntas guías, que nos acompañan, son las que hoy debemos preguntarnos con más fuerza y profundidad: ¿para qué educar?, ¿qué transmitir?, ¿cómo lo hacemos?, ¿cuál es el sentido de nuestras prácticas?

En primer lugar, apelamos a la importancia de visibilizar el significado y la potencia del encuentro. El encuentro como intercambio y comunicación en la práctica educativa es fundamental, la presencialidad compartida en un mismo espacio presente no puede ser sustituida por la virtualidad. A partir de las experiencias compartidas durante la enseñanza a distancia, quedan evidenciadas las dificultades y complejidades de generar un estado propicio para un verdadero aprendizaje significativo. En la virtualidad se pierde la grupalidad, ya que cada estudiante ahora está solo en su espacio físico; se pierde la riqueza del encuentro, por lo tanto, se hace necesario buscar otras maneras para transmitir la importancia de estar presentes en ese encuentro virtual: invitarles a participar, a compartir lo que están experimentando, sintiendo o pensando.

En este sentido, como docentes tenemos que estar más atentos a las palabras que elegimos y a cómo guiamos las prácticas. La palabra se hace más presente: es nuestra herramienta para poder proponer y guiar. En la presencialidad, la gestualidad corporal hace parte del trabajo de comunicación con nuestros estudiantes; en la virtualidad, en cambio, se destaca nuestra voz, el tono, las palabras que elegimos, los silencios que habitamos y como proponemos los espacios de intercambio entre participantes. Poner en palabras lo que sentimos hace parte importante de este tiempo; las palabras reflejan nuestro sentir, por lo que consideramos necesario proponer este espacio de la palabra en los encuentros como forma de rescatar y resistir a la ola de individualismo.

Reafirmamos la importancia de la ronda como espacio de comunión, en donde todos/as podemos sentirnos uno/a dentro de la diferencia. Tiempo de silencio, de miradas, de reconocimiento del acontecimiento, de percibir nuestra presencia corporal, de invocar el ritual del encuentro con las/os otras/os para compartir aportes, de esperar turno estando en la actividad y observar las propuestas que han creado otros/as. Cada vez se hace más necesario observarnos. Práctica que también podemos proponer en la virtualidad. Allí el espacio ronda se pierde, todo es un plano y no todos nos podemos ver, pero podemos provocarlo y generarlo igualmente, tomándonos un momento para prender las cámaras y observarnos, presentarnos desde la mirada y el gesto, para respirar, conectar con la corporalidad presente.

Se hace urgente conectar con nuestro silencio interior, ir a la «pequeña danza»,¹ percibir y sentir cada hueso, cada músculo, cada órgano; respirar conscientemente, apoyando los pies firmes en la tierra, y percibir la tapa de la cabeza hacia el cielo. A partir de ahí reconocer nuestras emociones, nuestro estado del ser. ¿Cómo estamos?, ¿cómo nos sentimos? Liberar tensiones, estar atentos, abrir la percepción, hacerse cuerpo consciente de esta presencia en el aquí y ahora. Se hace necesario ir hacia adentro para conectar con nuestra esencia, buscar nuestra propia danza, movernos libremente, practicar diferentes técnicas de movimiento desde la sensopercepción y la escucha interna.

Este momento que llamamos *estado de recepción*, que generamos a partir de la respiración y conciencia de sí y de los otros/as, se puede plantear de diversas formas en el aula —desde el banco, en ronda en el espacio abierto, sentados, acostados, de pie—, y también cada uno en su casa, desde la virtualidad, puede generar el hábito de autoper-

1 Steve Paxton, investigador, creador en danza (EE. UU.), sistematiza técnicamente lo que llama «la pequeña danza». Aquí nos referimos a iral interior y a la percepción de nuestro cuerpo para llegar a un estado de recepción.

cibirse. Darnos ese tiempo para percibirnos es algo que se construye y se incorpora lenta y gradualmente. Creemos que es una herramienta poderosa que les estamos transmitiendo a nuestros estudiantes: ser capaces de encontrar el placer de detenernos y habitar el ser conscientes de nuestro ser-cuerpo.

A partir de allí buscaremos guiar propuestas que nos permitan conectar con los/as otros/as. Esto se puede dar de muchas formas dentro del espacio compartido, inclusive desde la distancia, por lo tanto, debemos provocar el encuentro a partir de la mirada, el sonido, la palabra, las posibilidades que nos da el espacio, el juego, la investigación y la exploración, dejándose influenciar por los movimientos y propuestas de todos/as, aprendiendo desde este juego maravilloso del estar juntos/as. Es importante remarcar la importancia de dar lugar a la interpretación personal y grupal de la consigna, ser flexibles a lo que el contexto nos pide, en tiempos donde se nos dice constantemente cómo debemos ser y actuar. Teniendo en cuenta que los/as adultos/as sabemos ser grandes tiranos de las normas en el momento de interactuar con niñas/os y jóvenes es que defendemos y proponemos hoy más que nunca habilitar la búsqueda libre del movimiento, es nuestra y más grande objetivo.

La danza siempre ha trabajado con el espacio como soporte, este es parte de lo que investigamos, por él me desplazo, lo ocupo y desocupo, lo tránsito, lo modifico y me modifica, me muevo en todos sus planos y niveles. Hoy el espacio es un lugar de atención en nuestro cotidiano, la distancia a tomar con los otros/as, el espacio abierto, el espacio cerrado, la proxemia y todos sus niveles de interacción son buenos motivadores para investigar y jugar, planteando diversas propuestas que estimulen el movimiento, el cuidado y el redescubrimiento del cuerpo en contraposición a un cuerpo quieto, sedentario e individualista que nos propone la virtualidad. Aprovechemos los espacios abiertos, las caminatas de observación como material para generar movimiento e intereses a abordar, tanto si estamos en presencialidad o en la virtualidad, proponer descubrir, explorar, observar el espacio en el que nos movemos será un insumo para la creación y para el intercambio de experiencias.

Sin duda, lo que más nos cuestiona, interpela y desconcierta en nuestras prácticas es la restricción al contacto de los cuerpos. El contacto es parte fundamental de nuestra práctica pedagógica. Los masajes, la manipulación, la interacción de los cuerpos moviéndose en contacto. Casi todas las actividades en danza y expresión corporal incluyen el contacto. La danza lo necesita, porque las personas lo necesitamos para percibirnos, para comunicarnos, para conocernos. Entrar en contacto es parte de cómo nos construimos corporalmente; allí ponemos

en juego mucho más que una danza: hablamos de confianza, entrega, cuidado, disfrute, afecto, se involucran nuestros sentidos, el contacto es un canal para abrir nuestra percepción corporal. Compartir el espacio próximo con el otro/a y llegar al contacto propicia el entendimiento, la empatía y la comunicación.

Sin poner en juego los elementos corporales no hay pedagogía del cuerpo, y una forma de hacerlo es a partir de los sentidos. Una pedagogía construida, por ejemplo, desde el tacto privilegiará la dimensión corporal del sujeto con la finalidad de que crezca a través de los otros cuerpos. Con el tacto se deconstruyen los imaginarios que fantasean con cuerpos peligrosos o con el peligro que puede representar mantener una relación táctil con los cuerpos. Así, de la relación privilegiada que se construye con los niños durante sus primeros años, pasamos a una relación de la palabra dicha, pero no de la palabra corporeizada (Planella, 2015, p. 24).

Por lo tanto, frente a esta imposibilidad de contacto con otros/as, es un buen momento para autocontactar, para proponer sensibilizarnos contactando con nuestro propio cuerpo desde el masaje, la manipulación, percibir la piel, los músculos, los huesos, los pelos, las texturas, pesos y formas. Podemos recurrir a objetos que nos ayuden: pelotas, telas u otros materiales con diversas texturas y formas que encontremos en donde estemos, tanto sea en la escuela como en nuestra casa o entorno cotidiano.

Este colectivo confía en que este tiempo de nuevas normas, protocolos y confinamiento va a terminar; que volverán los abrazos, los juegos espontáneos, la posibilidad del contacto, la alegría del encuentro sin miedo de tocarnos, pero ¿cuánto de todo esto ya quedó instalado en nuestras células? Vemos con mucha preocupación que las nuevas generaciones que hoy transitan por la escuela, con el pasar del tiempo, a partir de la pandemia, van normalizando algunas actitudes, prácticas y formas de pensarnos dentro de una escuela que ya era rígida y prohibitiva. Quizá es un buen momento para pensar cómo queremos que sea la escuela cuando todo esto se termine. ¿Qué aprendimos de todo esto?

Desde el inicio de la pandemia, cuando aún nadie conocía las dimensiones sociales y políticas que devendrían, se implementaron medidas y estrategias que variaron según los países y gobiernos. Muchas de esas medidas se centraron en restringir la movilidad de las poblaciones, y coartaron principalmente la libertad de las infancias y las adolescencias, ya que la información científica de los primeros tiempos daba por cierto que este sector de la población era vector de contagio. Pasado el tiempo y la vertiginosa catarata de información que arrojaron, y arrojan, los estudios científicos, nos permitimos poner en duda

tal certeza y, de alguna manera, relativizar y modificar poco a poco las medidas implementadas.

Sin embargo, las prácticas se transforman mucho más lento que los discursos, entonces, tristemente, aún podemos ver plazas y parques vallados y espacios recreativos cerrados. Asimismo, cuando la situación sanitaria apremia, las primeras medidas siempre son suspender los centros educativos. Entendemos que estamos ante una gran paradoja y contradicción en nuestra visión de las infancias y adolescencias. Desde el mundo adulto nos encontramos en crisis, todo resulta contradictorio, ya que se educa a la niñez para el ser el «ser del mañana», pero esa infancia de hoy no va a la escuela, o asiste bajo normativas limitantes. Se educa para el ejercicio de la ciudadanía, pero los preferimos callados, aislados y quietos, atados a las pantallas. Nos encontramos frente a una masificación de la cultura infantil; con todo lo bueno que quizá la tecnología nos puede ofrecer, también nos invade, construye significado, nos hace consumidores pasivos, nos aleja de la naturaleza y nos inmoviliza.

Entendemos que ante esta dura realidad necesitamos mirarnos a los ojos, reconocer que es necesario un reposicionamiento, una resignificación de las infancias y las adolescencias, y de esa forma construir y diseñar las bases de un nuevo paradigma desde donde sostener nuestras prácticas educativas. Este momento es un buen tiempo para repensar la escuela que queremos, y especialmente para intentar llevar adelante, practicar y ensayar nuevas formas donde la práctica educativa no se repita a sí misma, donde verdaderamente nos animemos a probar hacer de otra manera, diferente a lo que estábamos acostumbrados/as.

La situación pandémica nos ha llevado a incorporar nuevas herramientas tecnológicas, a investigar en sus potencialidades. Hemos aprendido a utilizar plataformas, redes y programas, a inventar nuevas maneras de comunicarnos con nuestros/as estudiantes. Tuvimos que ser creativos/as y trabajar en la incertidumbre, salir de nuestro lugar de confort. También nos ha hecho pensar y recordar lo que es esencial e importante en la educación, y repensar sus viejas normalidades. Podemos verla como una oportunidad para reflexionar sobre nuestras prácticas educativas, para hacer la escuela que queremos. Una educación integradora, que ponga en el centro a las infancias y adolescencias, donde la participación sea realmente tenida en cuenta. Esto requiere docentes comprometidos/as, observadores/as y sensibles que busquen los métodos, prácticas y formas de brindar experiencias para que los/as estudiantes sean constructores/as de su educación.

Hoy más que nunca nos debemos preguntar ¿para qué educamos?, ¿para qué infancias?, ¿para qué jóvenes?, ¿para qué futuro? ¿Qué, de todo lo que creemos, es importante hoy en la escuela?, ¿realmente nos ha servido para afrontar esta situación límite? Es momento de replantearnos contenidos y prácticas pedagógicas, pero, entonces, ¿qué es lo que importa? Ahora es cuando debemos poner en práctica todos los recursos y herramientas para dar seguridad, contención, confianza, para que niños/as y jóvenes puedan ser críticos y responsables en sus actos, y para guiarlos/as a ser independientes y ser parte de la cocreación colectiva de la comunidad. Es nuestra responsabilidad dar lugar a la real existencia plena de sus derechos. Como adultos/as es difícil escuchar a los/as niños/as, pero más que nunca debemos dar lugar a sus voces, aplacar nuestros egos, prejuicios y expectativas para dar lugar a sus demandas, deseos y frustraciones, para poder encauzarlas en saberes significativos de calidad para su presente y su futuro.

Referencias bibliográficas

- DELGADO, F., y DE MELLO, I. (2017). *Cuerpo presente*. Fondo Concursable Para la Cultura MEC 2016. <http://cuerpoenlaescuela.blogspot.com/>
- FAILACH, E., KATZKOWICZ, N., y MACHADO, A. (2020). *La educación en tiempos de pandemia. Y el día después*. Facultad de Ciencias Económicas y Administración. Udelar.
- Fundación Ceibal (2020). *Análisis sistematizado de Ceibal en Casa, el plan de continuidad pedagógica de Uruguay durante el cierre de escuelas a raíz de la pandemia de COVID-19*. <https://fundacionceibal.edu.uy/noticia/ceibal-en-casa-uruguay/>
- Instituto Nacional de Estadística (2018). *Encuesta continua de hogares 2018*. Uruguay.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). Informe del Estado de la Educación Uruguaya. Uruguay.
- PLANELLA, J. (2015). *Pedagogía de lo sensible. Cuerpo, cultura y educación* https://www.academia.edu/34562495/Pedagog%C3%ADas_de_lo_Sensible._Cuerpo_cultura_y_educaci%C3%B3n
- Plan Ceibal (2020). *Desafíos de la educación a distancia. Estrategias y herramientas para docentes y comunidades educativas*. ANEP. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/julio/200703/Desafi%CC%81os%20de%20la%20educacio%CC%81n%20a%20distancia%202020.pdf>
- Programa de Educación Permanente APEX Cerro/Udelar. <http://apex.edu.uy/wordpress/>
- SCHARAGRODSKY, P., y Southwell, M. (2007). El cuerpo en la escuela. UNLP/Conicet/Flacso - *Revista Explora*. <https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogia-elcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf>

Uruguay, Presidencia (14 de marzo del 2020). *Gobierno declaró emergencia sanitaria por coronavirus y anunció las primeras medidas* [nota de prensa]. <https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/lacalle-medidas-coronavirus-conferencia>

Uruguay Crece Contigo / Consejo Coordinador de la Educación en Primera Infancia (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años*. http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_

NATURAL-MENTE SORDOS/AS: LENGUA, COMUNICACIÓN Y SUBJETIVIDAD

A. GULARTE

*«Tengo mi imaginación,
y esta tiene sus ruidos en imágenes.
Imagino sonidos en colores.
Mi silencio, para mí,
tiene colores,
no está nunca en blanco y negro»*
(Laborit, 1995, p. 17)

Comunidad sorda: lingüísticamente invisibilizada

Las presentes líneas tienen como objetivo compartir sobre la temática de las personas sordas en nuestro país y la experiencia transitada como docente en los cursos de Educación Permanente del Programa APEX-Cerro. En dichos cursos se desarrollaron espacios de intercambio vinculados al encuentro y comunicación entre personas oyentes y sordas. Un desafío integrado por lo más básico de la vida humana: la comunicación.

En estas líneas se pretende presentar un escrito ameno, compartiendo conceptualizaciones e investigaciones sobre la temática, integrando la experiencia de los cursos y de la clínica psicológica.

Relevancia de la temática

Las comunidades sordas en el mundo tienen rasgos en común. El más sobresaliente es la condición de ser personas visuales por excelencia, y que poseen una lengua natural para la comunicación, que es una lengua viso-gestual. Rasgos que conllevan a desarrollar formas de relacionarse particulares, resultantes de una cultura y lengua diferente. Cultura sorda que se constituye por conocimientos, ideas y costumbres, y que se diferencia de la comunidad oyente (Padden, 1980).

En tal sentido, la comunidad sorda tiene necesidades particulares. Lo más notorio se inicia en la necesidad de comunicación intrafamiliar. Marchesi (1987) plantea que las familias podrán brindar a los/as niños/as sordos/as dos tipos de contextos lingüísticos: contexto bilingüe u oralizado. El contexto lingüístico oralizado hace referencia a la utilización de la lengua oral (LO) para la comunicación; el contexto bilingüe, por su parte, se desarrolla cuando las familias le brindan la lengua de señas (LS) a sus hijos/as sordos/as. La utilización de la LO genera una barrera lingüística, barrera que afecta lo cognitivo (Marchesi, 1995). Dicha barrera se expande e impacta en lo emocional, psicológico y social. Dichas afectaciones perturban el relacionamiento y el entendimiento emocional entre las/os madres/padres oyentes y sus hijos/as sordos/as (Gularte, 2014).

Asimismo, la comunidad podrá tener afectada otras esferas de la vida como la educación, la salud y la socialización. Respecto al área de la educación, generalmente las currículas pedagógicas no se construyen integrando la LS y lo cultural de esta comunidad (Behares, Massone y Curiel, 1990). Aparecen limitaciones en la socialización, causadas por la falta de participación en la sociedad a través de la lengua propia de los/as sordos/as. Estas afectaciones se dan, en gran medida, por la dificultad de la comunidad oyente en aceptar la cultura sorda (Skliar, 2002). Además, el acceso al área de la salud se encuentra limitado. La persona sorda tiene afectados sus derechos en la mayoría de los actos médicos, debido a la ausencia de la lengua de señas uruguaya (LSU) en la atención, prevención y promoción de la salud.

En Uruguay, en el año 2012 se creó la primera Unidad de Atención para la Persona Sorda (USS), en Montevideo, con el objetivo de dar respuesta a los/as usuarios/as sordos/as en su lengua, en el primer nivel de la salud. Todo un logro para la comunidad sorda. Esta unidad es una adaptación de la unidad existente en Francia, que es pionera en la atención a los/as sordos/as a nivel mundial (Dagrón, 2012). La USS se constituyó como la primera unidad de atención para la comunidad sorda en toda América. No obstante, su alcance es limitado, ya que, hasta el momento, integra únicamente al sector público.

Posicionamiento ético respecto a la temática

La propuesta de los cursos fue construida desde dos pilares: lo cultural y lo lingüístico. Lo cultural se vincula a la comprensión de la persona sorda, desde las características y particularidades de la cultura y comunidad sorda. Lo lingüístico hace referencia a la LS como un aspecto identitario. La LS construye subjetividad, entendiéndola como un sistema complejo, constituido por la historia y experiencia individual de cada persona, integrando las diferencias culturales.

Posicionamiento subjetivo

Mi proximidad a la temática se inició en el interior de mi familia de origen, más tarde participé por decisión en la comunidad sorda, y posteriormente me dediqué desde mi vocación profesional con pacientes sordos/as. Desde la trama familiar, la comunidad sorda ha estado siempre presente, construyendo subjetividad en mi persona. Agradezco cada día a mi hermano Bernardo las múltiples y casi mágicas vivencias en y con la comunidad; fue él quien me enseñó desde muy pequeña la maravillosa lengua. La LS se fue constituyendo en mí como una forma particular y natural de comunicación. Ocupando el lugar de hermana menor, crecí aprendiendo de él y de su comunidad.

Desde la perspectiva profesional

En el trabajo clínico terapéutico advierto las dificultades significativas en la comunicación intrafamiliar en familias oyentes con hijos/as sordos/as. Dificultades que impactan, afectando los vínculos familiares. Desde la clínica identifico, por un lado, a los/as pequeños/as muy solos/as; y, por el otro, a su sordera, funcionando de forma paralela (Gularte, 2011). Las familias presentan dificultades en la aceptación de la sordera en sus hijos/as. En los discursos de los familiares aparece fuertemente el déficit auditivo, acompañado por la preocupación en la adquisición de la lengua oral. Muy raramente surgen planteamientos respecto a la LS o situaciones vinculadas al desarrollo de los niños/as sordos/as.

También se plantean motivos de consulta sobre lo conductual de los/as niños/as, como problemática, y la falta de comunicación para con ellos/ellas. Esta negación de la LS, o su no incorporación, afecta lo cotidiano de las infancias sordas. Dicha separación de las infancias y las sorderas obedece, en gran medida, a la propia historia de las comunidades sordas en el mundo; no es responsabilidad de las familias, sino que se vincula a las orientaciones recibidas.

Las sociedades —la comunidad oyente— aún contienen en las prácticas y discursos una connotación negativa respecto a la persona sorda y la lengua. La salud y la educación miran a las infancias generalmente desde la equiparación auditiva únicamente. Esa mirada se cuela y se expande al ámbito familiar, dando cuenta de la presencia de un paradigma de la sordera que ubica a la persona sorda como enferma, portadora de una patología. Este paradigma se denomina clínico-médico. En muy pocas oportunidades recibo a una familia hablando e incorporando las particularidades del niño/a con su lengua integrada.

Propósito de los cursos de Educación Permanente y creación de la propuesta

Los cursos fueron habitados desde la motivación y convicción de que es necesario conversar y compartir sobre la situación de la persona sorda y la comunicación. La propuesta, inscrita durante los años 2019 y 2020, tuvo como objetivo brindar herramientas y concientización en la temática y en la comunicación. El 2020 estuvo acompañado por la distancia física, un desafío inédito ocasionado por las medidas de emergencia sanitaria a raíz de la pandemia por COVID-19 que afectó a nuestro país.

La virtualidad se instaló como puente comunicativo. Pensar en clave de virtualidad permitió la expansión total del propósito, los alcances e intercambios de los cursos. El desafío virtual no cerró puertas, sino que motivó a pensar nuevos escenarios de intercambio con otros/as. Inspiró el diseño de nuevos espacios orientados a los/as docentes y a las familias, además del espacio, ya creado el año anterior, orientado a la población general.

La promoción de la lengua de señas uruguaya (LSU) y la visibilización de una comunidad minoritaria hablante de una lengua diferente a la comunidad oyente fueron los ejes en estos espacios. Metodológicamente, los cursos estuvieron acompañados por la reflexión e interpelación de nuestras disposiciones actitudinales, entendiendo como *actitud* a la representación psicológica que tenemos acerca de las personas, de los hechos y de las cosas, que se vuelven habituales y naturales en nuestras comunicaciones y relaciones interpersonales.

Desde mi posicionamiento ético (disposición actitudinal), considero que son las personas sordas quienes deben impartir su lengua; ellos la portan, les pertenece culturalmente. Desde este lugar de reconocimiento de la LSU, y de respeto profundo por su comunidad, es que se invitó a la comunidad sorda a estar presente en la unidad temática dedicada a la LS. En tal sentido, agradezco a Omar Pereira, Emilia Bacigalupo,

Virginia Espino y a Carina Romero por su generosidad, por sus saberes compartidos y por el compromiso con esta sociedad. Estoy muy agradecida por el acompañamiento y el intercambio generado; no fue el primer encuentro juntos, ni será el último.

Diseño de los cursos vinculados a la temática

Los perfiles de los/as participantes estaban diferenciados en tres grupos: un primer curso estaba diseñado para personas interesadas en la temática en general; un segundo curso estaba dirigido a personas vinculadas al contexto educativo, y un tercer espacio, al ámbito familiar. En total, se impartieron 46 encuentros durante el 2019 y 2020. Más de 200 personas mostraron interés en participar de la propuesta. A continuación, se detallan aspectos del diseño de cada curso.

CURSO «COMUNICACIÓN CON LA PERSONA SORDA: SENSIBILIZACIÓN Y ESTRATEGIAS. ACERCAMIENTO A LA LENGUA DE SEÑAS URUGUAYA»

Este curso, destinado a personas interesadas en la temática, tenía por objetivo brindar herramientas para un primer acercamiento comunicativo entre la persona oyente y la persona sorda. Se focalizó en desarrollar las diferentes perspectivas existentes sobre la sordera. Durante el curso se fue relevando la mirada que tenían los/as participantes sobre la temática, y se generó un diálogo constructivo, tendiente a la concientización de los/as participantes. Se compartieron aspectos lingüísticos, culturales, psicológicos y jurídicos.

CURSO «NATURAL-MENTE SORDOS/AS: APORTES DESDE LO PSICOEMOCIONAL Y DESDE LA LENGUA DE SEÑAS. SENSIBILIZACIÓN QUE FACILITE LA CONSTRUCCIÓN DE MODALIDADES COMUNICATIVAS MÁS ACERTADAS ENTRE LOS/AS EDUCADORES/AS Y LOS/AS ESTUDIANTES SORDOS/AS»

La propuesta, orientada al contexto educativo formal, consistió en brindar un espacio/tiempo de intercambio para los/as referentes educativos/as que se encontraban en contacto o no con estudiantes sordos/as. Su objetivo era promover la construcción de un posible vínculo pedagógico más acertado, reduciendo la brecha lingüística e integrándola en el acto pedagógico. Se buscó concientizar a los/as educadores/as desde un enfoque psicoemocional y cultural para facilitar el encuentro comunicativo con estudiantes sordos/as. Se compartieron conocimientos desde una perspectiva integradora, articulando el vínculo con los aprendizajes. Se planteó reflexionar a partir de la docencia y el apren-

dizaje en clave a los dos paradigmas existentes en nuestra sociedad referentes a la persona sorda.

CURSO «COTIDIANEIDAD EN FAMILIAS OYENTES CON HIJOS E HIJAS SORDOS/AS (Y/O HIPOACÚSICOS/AS): ENCUENTROS QUE FAVORECEN EL ENTENDIMIENTO FAMILIAR»

Este curso planteaba un intercambio con el contexto familiar, con base en la comprensión y comunicación afectiva: dar lugar a las emociones, a la comunicación como necesidad básica. Este espacio fue motivado como posibilidad de facilitar e identificar estrategias, habilitando la concientización de las diversas situaciones planteadas en lo cotidiano. En ese marco, se compartió con las familias la importancia de la LS, acercando la realidad de la lengua y la posibilidad de desarrollar el lenguaje. La LS habilita la comprensión y la expresión; es la única lengua en las situaciones de sorderas severas y profundas, donde lo auditivo no es el canal adecuado. La LS es la lengua que garantiza, en todos sus términos lingüísticos, la adquisición del lenguaje de forma natural. Acercar a las familias la LS, para que conozcan sus aportes, fue la base de este curso; brindó confianza y facilitó encuentros afectivos-efectivos.

En cada uno de los cursos, como unidad de cierre, se promovió un espacio de concientización sobre la LS, ejercitando habilidades básicas de la lengua, reconociendo su valor como lengua natural y constitutiva de la comunidad sorda. Para el desarrollo de esta unidad, se integraron cuatro referentes de la comunidad sorda, compañeros y compañeras en este lindo desafío de intercambio lingüístico y cultural.

Desarrollo del lenguaje en las infancias sordas

La comunicación es fundamental en las relaciones humanas. El lenguaje contribuye al desarrollo psicológico, cognitivo y social de las personas. Así ya lo planteaban Bruner (1990) y Vigotsky (1988) al investigar la temática en la década de los ochenta y los noventa: el lenguaje como facultad inherente al ser humano, en vinculación con lo comunitario y lo cultural. Esta facultad está intacta en los/as niños/as sordos/as, que tienen la capacidad para desarrollar la función comunicativa de forma natural, a través de la LS. Este tema es muy significativo en las familias. Muchas veces las orientaciones que reciben desde los profesionales de la salud plantean que la única forma de acceder al lenguaje es a través de la lengua oral (Gularte, 2014). En este sentido, las familias quedan embretadas en decisiones complejas.

Se compartirá una breve articulación con la situación de las infancias sordas, considerando los aportes planteados por Bruner (1990) y Vigotsky (1988), quienes plantearon la situación del desarrollo del lenguaje en los/as oyentes. Bruner (1990) aporta: «[...] La aptitud humana es biológica en sus orígenes y cultural en los medios con los que se expresa» (p. 23). La LS emerge de la comunidad sorda. La comunidad y la lengua le dan a la persona sorda un lugar de identificación positiva, dado que el ejercicio de la capacidad para desarrollar el lenguaje depende también de las experiencias de interacción social que tienen lugar dentro de una cultura. Para el autor, es impensable pensar la naturaleza humana como un conjunto de disposiciones autónomas, sin la interacción con los demás.

Articulando esto con la realidad de las infancias sordas en contextos de familias oyentes, se evidencia la necesidad de que las familias puedan brindar desde muy temprana edad la LS a los/as pequeños/as. La estimulación lingüística temprana será la base para todo su desarrollo posterior, que estimulará todas las demás funciones de alta integración cortical, como la atención, la memoria, las gnosias y praxias. Al respecto, Vigotsky (1998) sostiene que el lenguaje es una herramienta de intercambio social, y que la persona es concebida como un ser sociocultural.

El desarrollo del lenguaje se da a través de negociaciones comunicativas en el ámbito intersubjetivo, y luego se da en lo intrasubjetivo. En principio se generan procesos de ida y vuelta entre el/la bebé y el/la referente parental (intersubjetiva), y luego se desarrollan los procesos en el «sí mismo», en el interior de cada uno/a (intrasubjetivo). El autor plantea que, en este proceso de negociación lingüística, se encuentra el concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP), que implica «la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema con otro compañero más capaz» (p. 133). En el caso de los/as niños/as sordos/as en contextos oralizados en los que las familias eligen la LO como única lengua, su interlocutor/a oyente no es capaz de resolver las situaciones lingüísticas presentadas por el/la niño/a. En estos escenarios, la estimulación lingüística está en riesgo, y afecta las demás áreas del desarrollo.

Desde estos fundamentos básicos de la comunicación, pensar la realidad de las infancias sordas es un hecho relevante, ya que los/as niños/as tienen una lengua natural para adquirir y desarrollar el lenguaje, que es diferente a la lengua que porta su familia. En los primeros momentos de vida intrafamiliar surge una disfuncionalidad básica en la comunicación. En tal sentido, los/as profesionales debemos conocer la realidad de las infancias sordas: su comunidad, su cultura y su lengua. La LS aporta directamente al desarrollo neuropsicológico. A través de ella se

estará en condiciones de brindar las orientaciones pertinentes, sin centrarse en la falta, en la pérdida auditiva, sino integrando todo lo relativo a la identidad lingüística.

Estas familias requieren apoyos, asesoramientos, un baño lingüístico en LS, para poder estar en condiciones parentales adecuadas, en términos lingüísticos, para encontrarse con su hijo/a desde un lugar de entendimiento y de confianza.

Aspectos para considerar respecto a la sordera y a la persona sorda

No hay una única sordera, existen diferentes pérdidas auditivas, también denominadas *hipoacusias*. La hipoacusia se define como la disminución de la capacidad auditiva, total o parcial, para escuchar sonidos en uno o en ambos oídos; sordera unilateral o bilateral. La pérdida auditiva se mide a través de la unidad de medida, decibel (dB). Según el *Manual de clasificación internacional de enfermedades* (CIE 10, 1994), se categorizan cuatro tipos de pérdida auditiva: leve (21 a 40 dB), moderada (41 a 60 dB), severa (61 a 80 dB), profunda (mayor de 81 dB).

Por su parte, Valmaseda (1995), quien plantea una categorización al momento de adquisición o aparición de la sordera, asegura que pueden ser de dos tipos: prelocutiva o poslocutiva. En el primer caso, la sordera se generó antes de la adquisición del habla, antes de los 3 años. En cambio, las poslocutivas se conforman luego de los 3 años; una vez que el/la niño/a ha adquirido el habla y, por diversas razones, se produce la pérdida de su audición.

Si bien en el curso se trató la sordera en general, avanzado el curso, en cada uno de los espacios de intercambio, nos adentramos en las sorderas de tipo severa y profunda, y prelocutivas. En la situación lingüística mencionada, la estimulación del lenguaje se debería desarrollar a través de la LS. En estas dos situaciones de pérdida auditiva (sordera severa y profunda), al igual que las demás sorderas, las personas sordas mantienen intacta la capacidad del lenguaje.

Esto es importante porque la sociedad mantiene una concepción errónea de las personas sordas con pérdida severa y profunda prelocutiva. Según esta creencia, las personas sordas no puedan acceder al lenguaje. Aquí se está equiparando a la lengua oral con el lenguaje. El lenguaje es la facultad, y la lengua es la vía para acceder a él: puede ser desarrollado el lenguaje desde la LO o desde la LS. Las infancias sordas presentan otros canales para acceder a la comunicación. Para

la expresión y comprensión, está presente la visión, las manos y lo corporal-gestual. La LS es protagonista en este maravilloso proceso de adquirir el lenguaje; permite a la persona expresarse y comprender el mundo.

Considerando la experiencia en la clínica psicológica, y la investigación en la temática, concuerdo con la posición teórica de varios autores: Caselli (1984, 1993), Reis (1997), Solé (1998), Sacks (2003), Castro (2003), Dizeu y Caporalli (2005), Estrada (2008) y Herrera (2009). Estos colegas de Brasil, México y España plantean que la lengua natural para el desarrollo lingüístico de una persona que presenta sordera profunda o severa, y de tipo prelocutiva, es la LS, que se configura como la primera lengua. Al respecto, Estrada (2008) plantea, citando a Myklebust (1964), que los/as sordos/as que poseen grados de sordera moderada, severa o total se sienten más a gusto estando con sordos/as que presentan similar pérdida auditiva. De la investigación realizada en nuestro país, orientada a niños/as con sorderas de tipo profunda y severa, surge la preferencia por la LS para la comunicación. Los motivos de esa elección se atribuyen a sentirse cómodos, libres; pudiendo comprender y expresarse de forma natural (Gularte, 2014).

La lengua

La lengua nos define como parte de un grupo; por ello, el aprendizaje de nuestra lengua materna implica una serie de variables culturales, sociales y lingüísticas que influyen en nuestra percepción del mundo, en nuestra forma de pensar y en la manera de vivir el presente, de reconstruir el pasado y de imaginar el futuro (Valenzuela, 2013, p. 5).

¿La lengua de señas es una lengua?

Sí, la lengua de señas es una lengua en todos sus términos. No se define como conjunto de gestos o simples movimientos de manos, sino que tiene su carácter científico y de reconocimiento de lengua en todos sus términos. En 1960, Stokoe (en Pleuso, 2007) plantea el carácter científico de la LS, fundamentando que las lenguas de señas son sistemas verbales al igual que las lenguas orales. Peluso (2007) aporta que los sistemas verbales pueden tener dos tipos de significantes, que se diferencian por la materialidad en la cual se apoyan. Los significantes de la LO, que se apoyan en la materialidad acústica; y los de la LS, que se apoyan en una materialidad espacial.

Sacks (2003) introduce dos aspectos novedosos a la LS. En primera instancia, propone una diferencia en términos positivos respecto a la LO. La LS tiene a su disposición cuatro dimensiones; tres de tipo espacial, vinculadas al cuerpo, y una relativa al tiempo. En cambio, la LO tiene una dimensión, su extensión en el tiempo. «[...] Pero solo los lenguajes de señas tienen a su disposición cuatro dimensiones: las tres dimensiones espaciales a la que tiene acceso el cuerpo del que las hace, y además la dimensión del tiempo» (p. 141).

De modo aclaratorio, cuando el autor utiliza el término *habla* hace referencia a la oralidad, a la utilización de lo fonológico-articulatorio y auditivo. Sin embargo, en nuestro país, utilizamos el concepto de *habla* tanto para hacer referencia al habla en la LO como al habla en la LS. Esto es, planteamos que la persona sorda habla en su lengua, es decir el/la sordo/a habla en LS, o que la persona sorda oralizada habla la LO. Por otro lado, el autor hace uso del término *lenguaje de señas* aludiendo a lo que nosotros denominamos *lengua de señas*. Son términos que hay que aclarar debido a la traducción; diferencias que son significativas e importantes para la comprensión de la temática.

Asimismo, en este orden, es importante compartir que la LS no es universal, sino que cada país, desde cada comunidad sorda, produce su propia lengua; de la misma manera que se reproduce en las comunidades oyentes. A modo de ejemplo, en Venezuela, se le llama lengua de señas venezolana (LSV); en Colombia, lengua de señas colombiana (LSC). Por otro lado, en muchos países se le denomina *lengua de señas*, y en otros, como en España y Estados Unidos, *de signos*.

Volviendo a los aportes significativos de Oliver Sacks (2003) respecto al valor y funcionalidad de la LS, exponemos su función neurológica. Es interesante compartir el desenvolvimiento positivo que brinda la utilización de la LS a los/as niños/as. El autor plantea que niños/as de 4 años sordos/as, quienes manejan la LS, obtuvieron puntajes iguales a los obtenidos por estudiantes de bachillerato oyentes, quienes no manejan la LS. Esto esboza la superioridad del desempeño en pruebas de organización visual cuando se utiliza la LS, con relación a la LO.

Otro aspecto es la referencia de la complejidad de la LS respecto a la LO. La dependencia que posee la LS del hemisferio izquierdo, a pesar de su organización espacial, la vuelve más compleja que la LO. «[...] La organización espacial no solo exige reconocer y nombrar los objetos, sino también rotación mental, percepción de las formas y organización espacial, operaciones importantes, todas ellas en relación con soportes espaciales de la sintaxis del lenguaje de señas» (p. 152).

Paradigmas existentes a la hora de ver a una persona sorda

Históricamente han existido diferentes perspectivas/paradigmas respecto a la noción de *persona sorda*, así como concepciones sobre la LS. Se desarrollarán aspectos que dan cuenta de las controversias a la hora de brindarle la LS o LO a los/as niño/as sordos/as, dando una comprensión a la temática. La incidencia de la perspectiva clínica médica en la actualidad está aún presente en los centros de salud, centros educativos y en la sociedad en general; afectando la noción de *persona sorda*, y la mirada con la que se define. Desde esta perspectiva clínica, se define la sordera como una patología, con foco únicamente en el déficit auditivo. Se realizan acciones tendientes a reparar la audición, rehabilitar e instalar la LO. Se impone la utilización de la LO como forma de comunicación. En esta perspectiva es que se encuentra la noción del *oralismo*, que surge vinculada al ámbito educativo.

Al respecto, Benedetti (1995) plantea que el oralismo «significa que son personas a los cuales se les ha enseñado a articular sonoramente las palabras que usamos nosotros los oyentes y de esa manera se les facilita el diálogo a la persona oyente» (p. 12). Esta afirmación deja entrever que la perspectiva clínica médica tiende a mirar a la persona sorda desde la realidad del oyente, y en consecuencia pretende modificar a los/as sordos/as a favor de la comodidad comunicativa del oyente. Esta práctica ubica a los/as sordos/as en un lugar de invisibilidad lingüística, en cuanto no reconoce la capacidad innata de la persona sorda en desarrollar su lengua.

En esta misma línea de pensamiento, Peluso (2010) afirma: «La metodología oralista consiste en someter a los sordos a largas sesiones de adiestramiento en lectura labial y articulación de una lengua que son incapaces de adquirir espontáneamente» (p. 10). La perspectiva clínica médica y/u oralista toma mayor vigor a partir del II Congreso Internacional de Maestros de Sordos/as, llevado a cabo en Milán en el año 1880. En este congreso los/as maestros/as y fonoaudiólogos/as resolvieron abolir la LS en todos los centros educativos. Se instaló en cada escuela de Francia y en los diferentes países el método oralista como la única forma de enseñanza. A partir de ese momento la oralidad tuvo un lugar superior con respecto a la LS. Hasta ese momento, la LS se utilizaba en las comunidades sordas, en varias escuelas de Francia y otros países. Previo a este congreso, la integración de la LS en la educación fue a través del método en señas creado por el abate De L'Épée, quien combinó las señas de sus alumnos/as sordos/as con la gramática francesa.

Es así como en el año 1755 funda la primera escuela con este método, y 30 años después existían en Francia y demás países más de 21 escuelas con este sistema en LS (Sacks, 2003). Pese a todo el sistema creado, el Congreso de Milán abatió todos los logros alcanzados hasta ese momento. La resolución del congreso determinó la definición de la sordera como una anomalía que hay que reparar o curar, en el entendido de que el sordo debe hablar oralmente y escuchar.

La premisa fundamental en la perspectiva clínica-médica y oralista es el pensamiento de que la LO es la única vía por la cual los/as niños/as pueden desarrollarse cognitivamente. Por tanto, el método oralista y, en consecuencia, la prohibición de la LS provocó efectos nocivos para la comunidad sorda, deterioro específico del desarrollo cultural del/ la niño/a sordo/a, retrocesos en la enseñanza y en la alfabetización (Sacks, 2003).

Por otro lado, en divergencia con la teoría anterior, se encuentra la perspectiva/paradigma sociocultural de la sordera, denominado también *socioantropológico* y/o *bilingüismo* desde el ámbito de la educación. Visión que entiende a la persona sorda desde la diferencia cultural (Behares, 1991). Esta perspectiva reconoce la LS como característica identitaria de las personas sordas. Como señalan Behares, Monteghirfo y Davis (1987), la aceptación de la lengua implica la aceptación de una cultura. Esta mirada socioantropológica despatologiza a los/as sordos/as; la persona sorda es considerada perteneciente a una comunidad lingüística, y poseedora de una lengua propia. En tal sentido, Behares, Massone y Curiel (1990) definen a la persona sorda como miembro de una comunidad lingüística minoritaria (comunidad sorda) con características culturales singulares.

Personas sordas en Uruguay

Es fundamental considerar la cantidad de personas sordas existentes en el mundo, y específicamente en nuestro país. La Organización Mundial de la Salud (OMS) informó, en el año 2015, la existencia a nivel mundial de 360 millones de personas con pérdida auditiva bilateral moderada o profunda, planteando que las personas portadoras de esos tipos de sordera se encuentran imposibilitadas de adquirir la lengua oral por el canal auditivo.

En nuestro país conviven alrededor de 30.000 personas sordas; ese es el número que las asociaciones vinculadas a la temática tienen como referencia desde hace décadas en nuestro país. A partir del censo nacional del año 2011, realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2011),

contamos con cifras oficiales sobre la población sorda en nuestro país. Se plantea la existencia de 118.894 personas que presentan dificultades para oír. En esta cifra se encuentran personas que presentan alguna dificultad, mucha dificultad y quienes no pueden oír. Para la población a la cual está dirigida la temática desarrollada en los cursos, según censo, ascienden a 25.771, siendo aquellos/as personas que tienen severas dificultades en la audición y aquellas que presentan pérdida total.

Contextualizando la situación de reconocimiento de la lengua de señas

Específicamente, en materia de derechos en nuestro país se cuenta con la Ley 17.378, del año 2001. Dicha ley tiene por objeto la remoción de las barreras comunicacionales para asegurar la equiparación de oportunidades para las personas sordas e hipoacúsicas. En su artículo 1, reconoce a la LSU como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en Uruguay. En su artículo 5, plantea que el Estado asegurará a todas las personas sordas e hipoacúsicas que lo necesiten el acceso a los servicios de intérpretes de LSU. No obstante, falta aún la reglamentación para que se pueda cumplir con esta ley.

Esta situación de falta de reglamentación vulnera a la comunidad sorda en sus diferentes dimensiones: afecta la participación, el acceso a la información, el acceso a los diferentes planes y programas desarrollados por las políticas públicas (educación y salud). Se evidencia, entonces, que los/as sordos/as en el siglo XXI no son aún plenamente incluidos en las políticas públicas de forma natural, y en su lengua. Esta situación legislativa afecta el ejercicio pleno de los derechos de la comunidad sorda en las diferentes esferas de la vida.

Infancias sordas con pérdida auditiva profunda y severa

Brito y Dessen (1999), Bisol (2004), Oliveira, Simionato, Negrelli y Marcon (2004) sostienen que la llegada de un/a niño/a sordo/a en el seno de la familia oyente provoca impactos drásticos en la vida familiar. En esta misma línea, Kelman et al. (2011) plantean que la llegada de un/a sordo/a a un grupo familiar oyente provoca un efecto traumático y desestructurador para el equilibrio familiar. Según Marchesi (1995) el conocimiento del diagnóstico de sordera afecta no solo lo lingüístico, sino también lo psicológico del/la niño/a y de la familia.

La elección realizada por los/as referentes parentales determinará ambientes lingüísticos diferentes: la adaptación y construcción de un ambiente lingüístico natural-bilingüe (LS y LO); o la conformación de un ambiente no natural para el/la hijo/a sordo/a, ofreciéndole la misma lengua utilizada por la familia, la LO, que configura un ambiente oralista. Cada uno de estos contextos lingüísticos determina afectaciones en los/as niños/as sordos/as. En los ambientes lingüísticos oralistas, los/as niños/as presentan alto riesgo de problemas de comportamiento, con relación a los niños/as sordos/as hijos/as de padres/madres sordos/as, y presentan menores niveles de autoestima respecto a los/as hijos/as de los padres/madres sordos/as, en donde se maneja la LS (Valenzuela 2013).

Infancias en el Uruguay con pérdida auditiva profunda y severa

De la investigación realizada en Uruguay respecto a la comunicación y relacionamiento entre las familias oyentes con hijos/as sordos/as (Gularte, 2014) surge que más del 90% de las familias no manejaban la LS; para la comunicación utilizan la estructura de la LO, con señas sueltas, constituyéndose así una comunicación no efectiva para con sus hijos/as. Esta limitación comunicativa arrojó en esas familias la afectación en el relacionamiento y en el entendimiento emocional. Por su parte, la gran mayoría de los niños/as entrevistados/as plantearon sentirse aislados/as, sin comunicación con sus referentes familiares, portando soledad, con una tonalidad afectiva de desazón y angustia.

Pinceladas de la clínica con infancias sordas y adultos/as sordos/as

La interpelación en la clínica es permanente cuando se trata de familias oyentes con hijos/as sordos/as. La disfuncionalidad comunicativa genera grados de sufrimiento importante en los/as niños/as y sus referentes familiares. Los/as pequeños/as van creciendo y se convierten en adultos/as sordos/as. Evolutivamente corresponde, en principio, atender oportunamente a las infancias sordas y sus familias; orientando, como premisa fundamental, a las familias, a sus referentes parentales, con orientaciones integrales que deberán integrar la sordera con su componente lingüístico y cultural. Los niños/as sordos/as no presentan ninguna dificultad de desarrollo, así como tampoco tienen dificultades en la capacidad de desarrollar lenguaje; lo único que difiere es el ca-

nal y la lengua. No hay una psicología patológica de los/as sordos/as. Desde la experiencia en la clínica, lo que surge como específico de la sordera es cuando esta es tratada en la vida de la persona sin integrar lo lingüístico, y queda el/la niño/a olvidado/a en toda su evolución, y solo es atendido lo auditivo. Es deseable y saludable para el desarrollo de las infancias sordas la integración de lo comunitario y lo cultural.

Respecto a los/as adultos/as sordos/as, lo que surge como específico son aspectos del orden de lo psicológico, vinculados a lo lingüístico, lo cultural y comunicacional, derivados de la historia, desde sus primeros vínculos hasta la actualidad. Por otra parte, como toda persona adulta, sea esta oyente o sorda, se trabajará en el proceso terapéutico: aspectos de la vida, de la existencia, de las etapas evolutivas.

Cursos desarrollados en Educación Permanente-Udelar

A continuación, se plantea una articulación del desarrollo conceptual en diálogo con la experimentación en los cursos.

Curso inscripto en el contexto familiar

Familias constituidas en la trama cotidiana con dos culturas y dos lenguas; más que un desafío lingüístico, un cambio cultural intrafamiliar. Estas dimensiones estuvieron presentes también en los encuentros con los referentes parentales que participaron de los encuentros.

La propuesta estuvo basada en reflexionar respecto a la convivencia familiar entre oyentes con niños/as sordos/as en clave a un contexto bilingüe y bicultural de los hogares. La fundamentación de la necesidad de estos espacios surge de la experiencia en la comunidad sorda, reafirmada por la experiencia clínica. En el convencimiento de que «la sordera infantil profunda es más que un diagnóstico médico; es un fenómeno cultural en que se unen inseparablemente pautas y problemas sociales y emotivos, lingüísticos e intelectuales» (Sacks, 2003, p. 109). Se confirma que el recibir el diagnóstico de un niño/a sordo/a para la familia oyente es un hecho paralizante que genera un vacío lleno de desinformación. Afecta el sentir, el deseo y el vínculo. En los intercambios, las familias iban dando pinceladas de la fuerte presencia del paradigma clínico de la sordera. Compartieron las incertidumbres, angustias presentes y pasadas, y temores respecto al futuro. Se plantearon variadas

preguntas, y sus planteos referidos a la falta de espacios de intercambio en la temática. Madres, casi todas ellas, de diferentes partes del Uruguay, con niños/as de diferentes edades, hijos/as que iban desde los 4 años hasta los 14 años.

Se manifestaban, entre ellas, aspectos sobre la desinformación operante en los centros de atención a las familias. Esto acontece porque los equipos de salud no cuentan con adecuada información respecto a la comunidad sorda; no se sabe mucho sobre la lengua y sus características identitarias. Tanto las prácticas médicas como las orientaciones en salud dirigidas a las familias contienen preconceptos que están lejos de las condiciones lingüísticas y culturales de la comunidad sorda (Gularte, 2014).

Curso en el marco del contexto educativo formal

En estos cursos, el desafío fue la reflexión sobre la integración de la cultura y la LS en la instancia pedagógica y en la institución educativa.

La lengua materna y natural para el docente es la LO, y para los/as alumnos/as sordos/as es la LS. El conflicto está dado en la puerta de entrada a la institución educativa, cada uno entra desde un lugar diferente lingüística y culturalmente. Por eso es tan importante construir proyectos pedagógicos desde la institución educativa, integrando ambas culturas y lenguas.

Se inició un diálogo de reflexión sobre las asignaturas dictadas por los/as participantes, identificando facilidades, oportunidades, así como la necesidad de repensar y construir la forma de conceptualizar contenidos en cada asignatura.

Se confirmó que en los centros educativos a los que van los/as jóvenes no se integra lo cultural de la comunidad sorda. Asimismo, se identificó la falta de procesos de inducción a los/as docente en la temática a la hora de tomar horas en un aula con jóvenes sordos/as. Esta realidad hace que los/as referentes se enfrenten de un día para otro con un/a adolescente sordo/a sin saber cómo saludarlo/a, menos como adaptar o dar su clase.

En el desarrollo del curso se dispuso la circulación de materiales en texto, materiales inherentes a la LSU, para aportar concientización lingüística de la LSU en el ámbito educativo. A través de los encuentros se transmitieron estrategias bilingües y biculturales para los contextos educativos (instituciones), estrategias para la especificidad del aula y orientaciones para la disciplina.

En las instancias se informó sobre la existencia de espacios de atención a la educación como el Centro de Recursos para Estudiantes Sordos e Hipoacúsicos de la Dirección Nacional de Educación Secundaria (Cereso), que fue generado para la educación media en septiembre de 2015 con los siguientes objetivos: crear recursos para estudiantes sordos/as, y formar y asesorar a estudiantes, docentes, funcionarios/as, intérpretes y familias en todo el país. Asimismo, se propone el monitoreo del tránsito escolar. La mayoría de los/as participantes no conocían dicho centro. De hecho, a partir de los intercambios comenzaron a vincularse con él.

A unos encuentros de finalizar el curso se proyectó la posibilidad de generar un espacio inherente a materiales en LSU, con adecuaciones de materiales realizados por los/as docentes, materiales caseros y de alta calidad. Es decir, un espacio en el marco del contexto educativo interactivo, que habilitara compartir información, dudas, enlaces, videos y estrategias que cada uno/a fuera encontrando en la búsqueda de herramientas más acertadas para el encuentro con el/la alumno/a.

Curso en el marco de la comunidad en general

Respecto a los encuentros con referentes de la comunidad en general, se intercambió sobre las características básicas de la comunicación, aspectos de la comunidad sorda y de la lengua. Se identificaron los intereses y la relación con la temática que cada uno/a de los/as participantes había tenido o no con la temática. Desde estos vértices, se delinearón y desarrollaron las temáticas planificadas, en plena articulación con lo que cada participante iba compartiendo.

Se comparten algunas de las devoluciones de los/as participantes, que enriquecen la mirada e interpelan a la temática.

A lo largo del curso cada uno de nosotros fuimos descubriendo que cada uno había resuelto y/o estaba resolviendo su situación frente a una persona sorda, poniendo la mejor dedicación para ella y [para] lograr la comunicación (docente de secundaria, sexo femenino).

Lo primero que quiero es agradecer todo lo que me han aportado, las inquietudes, las dudas que me llevan a seguir indagando en el tema. Tengo la limitación extrema de ser de un departamento perdido en la frontera con Brasil, a más de seis horas de viaje a Montevideo, donde sé de la existencia de un grupo de personas sordas que están a la deriva. Del diálogo e intercambio con los compañeros del curso y con Andrea me llevo ideas de algunos recursos para aplicar en mis clases y crear quizás el

próximo año una videoteca abierta a la comunidad (docente de primaria, sexo femenino).

Llegué con ganas de aprender más sobre la lengua de señas y la cultura de la comunidad no oyente. Cada encuentro fue novedoso, ya que en cada uno de estos aprendíamos. Otra novedad del curso fue la virtualidad, esto permite el acceso a las personas del interior y trabajadores que si se hiciera de forma presencial, seguramente no podrán asistir. A su vez los encuentros con la referente sorda fueron didácticos, haciendo llamativo y atrapante cada instancia, motivante el aprendizaje del lenguaje de señas (participante, sexo femenino).

Consideraciones finales

La construcción de las prácticas orientadas a las personas sordas se encuentra transversalizada por la coexistencia de ambas perspectivas/paradigmas para la comprensión de la temática (clínica médica o socio-cultural). Estos posicionamientos están presentes en los profesionales de la salud y en los/as educadores/as, determinando prácticas antagónicas. Tampoco les son ajenos a la familia, a los referentes parentales; por lo contrario, penetran en lo íntimo de la trama familiar. La fuerte incidencia de la perspectiva clínica afecta las orientaciones hacia las familias.

Marin y de Góes (2006) plantean que los sordos presentan dificultades en situaciones cotidianas, a diferencia de la inexistencia de estas dificultades para los/as oyentes. Aportan que los/as sordos/as manifiestan que se sienten en desigualdad respecto a la inserción en diferentes lugares. De hecho, afirman que existen relaciones de poder entre el/la sordo/a y el/la oyente, las cuales deben ser analizadas, y enfrentadas, para evitar que queden en meras iniciativas a nivel de las políticas públicas.

Vemos que, desde múltiples aristas, es un tema relevante que requiere seguir siendo pensado con los/as sordos/as. Se debe continuar con la concientización sobre la temática, porque las prácticas, acciones u omisiones recaen en los cuerpos de las personas sordas, y son experimentadas en la vida cotidiana, generando sufrimiento.

Los/as sordos/as están y son parte de una cultura. La persona sorda es portadora de una lengua, y es reproductora de la cultura; cultura que define y determina. Lo cultural es lo que habilita la relación con el otro, nos posibilita entender y comprender. Esto no es privativo de la psicología, sino que convoca en primera instancia a las familias, pero también implica a todos/as los/as profesiones, instituciones de educación, de salud y de servicios.

Propongo instalar relaciones de reconocimiento, de alteridad, en contraposición a las relaciones de ideales e imaginarios de lo que es una persona sorda. Existe una frontera que da cuenta de la diferencia cultural, y ella debe ser reconocida como tal. La evitación de esta ajenidad provocaría que nos desdibujemos con relación al otro/a, y que desdibujemos el encuentro.

Conclusión

Para concluir, sería oportuno reflexionar respecto a la invisibilidad a la que está sometida la comunidad sorda, respecto a la incidencia de una sociedad mayoritariamente oyente. Hay una invisibilización de la LS en relación con la LO. Es fundamental considerar el desarrollo de formación en el área de la academia en la temática, y también continuar con la concientización respecto a esta realidad de las personas sordas en las diferentes esferas de la vida pública. Es inminente el apoyo y asesoramiento que necesitan las familias para asumir una nueva identidad respecto a sus hijos/as. Expandir la LSU en todo el territorio nacional, iniciando su inclusión en las aulas educativas, sería el cimiento para lograr una equiparación de oportunidades y acceso de la información a toda la comunidad sorda uruguaya.

Estoy muy agradecida de haber desarrollado los cursos en Educación Permanente, habilitando llegar, desde la comunidad sorda y la lengua de señas, a las familias, educadores/as y población en general. Ha sido un espacio en donde reflexionamos desde las miradas dispuestas para con la comunidad sorda; interpelamos el lugar que tiene la comunidad sorda en la sociedad.

Se lograron los objetivos: se desarrolló concientización y se motivó en la temática.

Agradezco especialmente poder compartir estas líneas de modo de provocar una contribución a la comunidad sorda, que tanto tiene para decir y sumar a la sociedad, y para aportar a la comunidad oyente, visibilizando una manera natural de comunicación.

Simplemente, ¡gracias!

Referencias bibliográficas

- BATTISON, R., y Baker, C. (1980). *Sign Language and the Deaf Community*. National Association of the Deaf.
- BEHARES, L. E. (1991). El desarrollo de las habilidades verbales en el niño sordo y su aprovechamiento pedagógico. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Asociación Española de Profesores de Audición y Lenguaje (Aees-fepal), Mérida, España. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=26425811td=S1852-4508200800010000500001&Ing=es
- BEHARES, L. E., MASSONE, M. I., y CURIEL, M. (1990). El discurso pedagógico de la educación del sordo. Construcciones de saber y relaciones de poder. *Cuadernos de Investigación*, 6, 41-68 (Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires).
- BEHARES, L. E., MONTEGHIRFO, N., y Davis, D. (1987). *Lengua de señas uruguaya. Su componente léxico básico*. Instituto Interamericano del Niño.
- BENEDETTI, M. L. (1995). *Sordo-¿mudos? (un mundo a conocer)*. Tekné.
- BISOL, C. (2004). A construção de uma identidade cultural de surdos em parceria com pais ouvintes. *Revista Espaço*, 22, 20-27.
- (2007). Pequeñas narrativas de adolescentes sobre sexualidade: una análise hermenutica. En *Resumos da xxxvii Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*. Florianópolis: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- BRITO, A., y DESSEN, M. A. (1999). Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 429-445. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200012&Ing=en&tlng=pt.10.1590/S0102-79721999000200012
- BRUNER, J. (1990). *El habla del niño*. Paidós.
- CASELLI, M. C. (1984). Le prime tappe di acquisizione lingüística nei bambini sordi. *Etá Evolutiva*, 2, 67-76.
- CASTRO, P. (2003). Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: fundamentos para la adquisición temprana de lenguaje de señas. *Revista Psicología Científica.com*, 5 (10). <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-39-1-aprendizaje-del-lenguaje-en-ninos-sordos-fundamentos-para-la.html>
- DAGRON, J. (2012). *Palabras silenciosas*. Editions Du Crilence.
- DIZEU, L., y CAPORALI, A. (2005). A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educação & Sociedade*, 26 (91), 583-597. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200014&lang=pt
- ESTRADA, B. (2008). Salud mental: depresión y sordera. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- GULARTE, A. (2011). *Perspectiva desde la salud mental: sordos integrantes de una familia oyente: complejidad y desafío - aprendizaje y disfrute*. Trabajo presentado en «Jornadas de acercamiento a la comunidad sorda». Apasu. <https://es.scribd.com/document/467478259/CONGRESO-FAMILIA-APASU-2011-Guarte>

- GULARTE, A. (2014). *Niños sordos hijos de padres oyentes: comunicación y relacionamiento* [tesis de maestría]. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.
- KELMAN, C. (2011). Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. *Linhas Críticas*. <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5698/4710>
- LABORIT, E. (1995). *El grito de la gaviota*. Seix Barral.
- MARCHESI, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Alianza.
- (1995). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas*. Alianza.
- MARIN, C., y De Góes, M. (2006). A experiência de pessoas surdas em esferas de atividades do cotidiano. *Cadernos CEDES*, 26 (69), 231-249.
- OLIVERA, R., SIMIONATO, N., NEGRELLI, M., y MARCON, S. (2004). *A experiencia de familias no convive com a criança*, (26), 183-191. Base de Datos Lilacs.
- OMS (1992). *CIE-10. Trastornos mentales y del comportamiento. Décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Organización Mundial de la Salud, Ginebra.
- PADDEN, C. (1980). The deaf community and the culture of deaf people. In C. BAKER, y R. PATTISON (Eds.) *Sign language and the deaf community*. Silver Spring: National Association of the Deaf.
- PELUSO, L. (2007) Personas sordas, LSU, español en Uruguay. En C. TORRES (coord.). *Avances de investigación en instituciones educativas. Dimensiones psicológicas y lingüísticas* (pp. 73-92). Waslala.
- (2010). *Sordos y oyentes en un liceo común*. Psicolibros Universitario.
- REIS, V. (1997). A linguagem e seus efeitos no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança surda. *Revista Espaço*, 6, 23-38. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000102&pid=S0101-7330200500020001400014&lng=en
- REY, M. (2008). *El cuerpo en la construcción de la identidad de los sordos. Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural*, 16. <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n16/n16a05.pdf>
- SACKS, O. (2003). *Viendo una voz, un viaje al mundo de los sordos*. Anagrama.
- SKLIAR, C. (1998). Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. En *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (pp. 7-32). Mediacao.
- SOLÉ, M. (1998). Surdez enquanto marca constitutiva. *Revista Espaço*, 7, 17-23.
- Uruguay, Instituto Nacional de Estadística (2011). <http://www.ine.gub.uy/censos2011/index.html>.
- Ley 17.378 (25 de julio de 2001). Poder Legislativo. Uruguay. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001#:~:text=Se%20reconoce%20a%20todos%20los,el%20territorio%20de%20la%20Rep%C3%BAblica.>

- VALENZUELA, J. (2013). *El funcionamiento familiar, los estilos parentales y el estímulo al desarrollo de la teoría de la mente: efectos en criaturas sordas y oyentes* [tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/117201>
- VALMASEDA, M. (1995). Las personas con deficiencia auditiva. En M. A. VERDUGO (dir.). *Personas con discapacidad: perspectivas rehabilitadoras* (pp. 223-271). Siglo XXI.
- VIGOTSKY, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

REFLEXIONES COLECTIVAS ACERCA DEL CURSO VIRTUAL «JUGAR PARA SER, COMPRENDER, APRENDER»

El lugar del juego y el movimiento en la primera infancia

M. AISPURO, C. CAZENAWE, L. DE PENA y G. RECTO

*«Todos los aprendizajes más importantes
de la vida se hacen jugando»*

(Tonucci, 2012)

Introducción

El siguiente trabajo pretende aportar líneas de pensamiento que puedan ser útiles para reflexionar y discutir sobre los retos que supone abordar un curso de formación permanente con la temática de juego en la infancia en forma virtual.

Desde el año 2017, la Unidad de Educación Permanente (UEP) del Programa APEX se encuentra trabajando en el territorio del Municipio A, disponible a agudizar la escucha ante las necesidades de formación continua expresadas por los diversos colectivos que lo habitan.

La temática del juego y el movimiento en la primera infancia ha sido sugerida por trabajadores y trabajadoras de las instituciones para la educación en la primera infancia, que ubican el eje de su demanda en la responsabilidad que tienen los educadores y las educadoras en su formación permanente, y, a la vez, entienden al Programa de Educación Permanente (Eduper) de la Universidad de la República como una oportunidad de potenciar sus propios desarrollos.

Es así como, en el marco de la convocatoria para la postulación de cursos de Eduper para el año 2020, docentes del Programa APEX y de la Licenciatura de Psicomotricidad (Escuela Universitaria de Tecnología

Médica - Facultad de Medicina) presentan este curso en modalidad interservicio orientado para público en general.

La integración entre disciplinas en la Universidad de la República no es novedosa, se consolida en la segunda Reforma Universitaria del año 2008, donde se crearon «estructuras interconectadas con identidad propia para facilitar, promover y legitimar abordajes innovadores para problemas complejos y multidimensionales» (UAEI, 2012, p. 02).

La posibilidad de entrelazar varias disciplinas para componer el curso genera un abordaje del tema con mayores niveles de profundidad y de una forma más especializada. El intercambio y la producción de conocimiento se conforma mediante el ejercicio de diversas formas de comunicar las ideas, integrar conceptos, técnicas y datos. Se trata de un proceso dinámico en el cual se logra la reciprocidad en dicho intercambio.

Debido a la situación de emergencia sanitaria que atraviesa Uruguay, en particular, y el mundo, en general, provocada por la pandemia por COVID-19 (coronavirus disease 2019), el curso se debió implementar utilizando una plataforma virtual para desarrollarse a distancia. Para el equipo docente esto se convirtió en un desafío, ¿se lograría generar un espacio virtual de aprendizaje orientado a facilitar la experiencia de formación a distancia de una temática que se imponía básicamente como movimiento?, ¿podríamos jugar para ser, comprender y aprender, adaptando los contenidos y actividades planificadas para utilizarlas con los y las participantes en estas circunstancias de formación no presencial?, ¿sería posible seleccionar las técnicas adecuadas y los recursos educativos asertivos para motivar a los y las participantes?

De la propuesta implementada

La oferta se centró en seis encuentros con frecuencia semanal, sincrónicos, de una hora y media de duración. Se implementaron espacios teóricos reflexivos que integraron aspectos dinámicos para aportar al tema abordado; por ejemplo, semanalmente se sugirieron diversas lecturas que permitieron intercambios en el encuentro siguiente.

Autores y autoras como Calmels (2018), Chokler (2020), Guerra (2009), Lesbergueris (2014), Pikler (1984), Sarlé (2015) y Weigle (1986) fueron aportando conceptos que se recrearon en cada debate.

«Podemos pensar los fenómenos lúdicos desde la perspectiva de la praxis. Destacando el jugar por sobre el juego, o sea el verbo por sobre el sustantivo» (Calmels, 2018, p. 20).

«El juego es en principio un derecho del niño, una actividad inquietante y placentera, esencial, que contribuye a la construcción subjetiva» (Chokler, 2012, p. 1).

«Intentar enseñar a un niño algo que puede aprender por sí mismo no solo es inútil, también perjudicial» (Pikler, 1984, p. 30).

«La cognición, el contexto social y el lenguaje están entrelazados en las situaciones de juego. El conocimiento se crea y se recrea a través del lenguaje, en los intercambios que mantienen los niños mientras participan en el desarrollo del juego» (Sarlé, 2015, p. 168).

Del historietista Joaquín Lavado (*Quino*) y del psicopedagogo y dibujante Francesco Tonucci (*Frato*) se tomaron prestados sus gráficos, estilos creativos que permitieron reconstruir el lugar del juego en cada participante, y copensar sus prácticas educativas.

Desde el intercambio de los y las participantes fueron emergiendo interrogantes: cuando generamos espacios de juego, ¿qué tipo de intervenciones hacemos como personas adultas?, ¿nos encontramos disponibles emocional y físicamente para sostener los espacios lúdicos?, ¿somos nosotros y nosotras como personas adultas que imponemos las reglas?, ¿desempeñamos un rol activo y comprometido en el juego?, ¿observamos, acompañamos, facilitamos o invadimos esos espacios?

El objetivo general planteado se comenzaba a materializar: contribuir a la reflexión del valor del juego como estructurante de los procesos de aprendizaje y socialización en la primera infancia.

Los objetivos específicos complementaron las diversas acciones que se fueron desplegando:

realizar una aproximación teórica al concepto de *juego* y su potencial para la promoción del desarrollo infantil; determinar el valor del juego y su función en la estructuración psíquica y en la construcción del cuerpo; propiciar un acercamiento al juego infantil desde la perspectiva de género; favorecer la creatividad en procura de pensar espacios y materiales que potencien el juego.

La integración de un equipo docente conformado por trayectorias académicas diversas propició una manera de trabajar colaborativa y cooperativa. El desafío de innovación que impuso la virtualidad requirió de la diversidad de habilidades, conocimientos y respuestas a la adaptabilidad, estimulando la participación y la comunicación entre los integrantes del equipo, generando intercambios para lograr un ambiente educativo adecuado y de alta calidad.

«Trabajar en equipo requiere la movilización de recursos propios y externos, de ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes, que permiten

a un individuo adaptarse y alcanzar junto a otros en una situación y en un contexto determinado, un cometido» (Torrelles y Col, 2011, p. 4).

De los y las participantes

Si bien la demanda temática de la formación partió de un colectivo específico de educadores y educadoras del Municipio A, por las características de proyección comunitaria que procura el Programa APEX, la convocatoria del curso se extendió a educadores y educadoras, maestros y maestras, estudiantes, egresados y egresadas de educación terciaria y público interesado en general.

La Mesa de Primera Infancia Local y el Nodo Educativo Casabó fueron aliados en la difusión, y pronto las inscripciones superaron las expectativas.

En la matriculación del curso pudimos identificar que la mayoría de las participantes eran mujeres, algunas con hijos e hijas. Estos datos nos resultan altamente significativos a la hora de la planificación de un curso virtual sincrónico en condiciones de pandemia, ya que esta atraviesa la vida cotidiana de todas las personas, y nos predispone a reflexionar sobre la disponibilidad para estos aprendizajes en el contexto actual.

Según los aportes de la encuesta sobre el uso del tiempo realizada por última vez en 2013 por Facultad de Ciencias Sociales, el Instituto Nacional de Estadística, el Ministerio de Desarrollo Social, el Fondo de Población de las Naciones Unidas y el Instituto Nacional de las Mujeres, las mujeres dedican aproximadamente el doble de horas que los varones al trabajo no remunerado. Asimismo, en muchos casos las actividades de cuidado y otras tareas del hogar se entrecruzan con el trabajo remunerado.

Estas brechas de desigualdad se ven reflejadas en la *Encuesta sobre niñez, uso del tiempo y género* (Unicef y ONU-Mujeres [Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer], 2020), que evidencia el incremento en las horas de apoyo en tareas escolares por parte de los adultos del hogar, y el incremento de modalidades de trabajo a distancia desde los hogares en el ámbito del empleo público o trabajadores/as altamente calificados/as (educación terciaria) —más acentuado en las mujeres que en los varones—.

Se observa la caída sustancial de la disponibilidad de apoyos externos al hogar en tareas domésticas y de cuidados; el incremento de la carga de trabajo no remunerado para los adultos del hogar (similar en términos relativos para varones y mujeres: 16% y 15% respecto a sus res-

pectivas cargas pre COVID-19), pero mayor en términos absolutos para las mujeres; el crecimiento de la brecha de género en la carga total de trabajo (excepto en segmento de nivel educativo alto), como consecuencia del simultáneo proceso de reducción de carga remunerada de trabajo y aumento de la carga de trabajo no remunerado.

Como el curso se desarrolló en forma remota, se eliminaron las barreras de las distancias, lo que permitió la inscripción de participantes que provenían de diferentes departamentos del país. Realizar el curso en línea generó la posibilidad de que personas interesadas de otros departamentos distantes de la capital encontraran la oportunidad para cursar, ampliando el alcance territorial, en tanto la difusión logró tener repercusión a nivel nacional. Este aspecto es relevante, ya que la oferta de cursos de modalidad presencial se encuentra centralizada en Montevideo, hecho que restringe la accesibilidad a la formación para posibles cursantes interesados e interesadas en el tema.

Se destaca la flexibilidad de los y las participantes del curso para adaptarse a esta modalidad poco frecuente en los procesos formativos; si bien la oferta de cursos virtuales ya existía en el Programa de Educación Permanente (PEP), hasta el momento eran reducidos los servicios universitarios que las disponían como propuestas educativas.

La posibilidad de compartir prácticas educativas que se establecen a nivel país en los diferentes territorios, con las particularidades de las zonas, motivó el intercambio de saberes entre los y las participantes. El clima que primó en cada uno de los encuentros sincrónicos fue de escucha y reflexión, en el que docentes y estudiantes lograron interactuar de forma fluida y comprometida.

De la metodología empleada

El artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la Organización de Naciones Unidas (ONU) de 1966 reconoce que el derecho a la educación es un derecho humano, y que, por definición, debe ser garantido para todas las personas, independientemente de su edad, género, religión, raza, etnia y clase social.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) promueve varios objetivos de carácter universal, entre ellos: lograr la educación de calidad para todas y todos, el aprendizaje a lo largo de la vida y construir sociedades del conocimiento integradoras recurriendo a la información y la comunicación.

Entendemos que el PEP de la Universidad de la República brinda la posibilidad de transitar aprendizajes, y que integra a quienes deseen formarse como ciudadanos competentes y solidarios para el mundo actual. En esta oportunidad, pensar la metodología para el curso «El lugar del juego y el movimiento en la primera infancia», impartido para personas adultas, nos interpeló. Cuando se habla del juego como una actividad humana parece que nos referimos siempre al binomio juego-infancia, y en ocasiones olvidamos, y casi que negamos, la posibilidad de otro tipo de jugadores y jugadoras (Mantilla, 1991).

En sus orígenes, el curso fue planificado desde la posibilidad de contar con espacios de asistencia presencial, desarrollando una metodología participativa que incluía estrategias lúdicas-pedagógicas en las que la teoría y la práctica se entretajan en el dispositivo de taller. Los talleres nacen como un tiempo-espacio para accionar, sentir y pensar en libertad junto a otros y otras, como lugar de indagación sobre la realidad, de cuestionamiento y transformación. El taller posibilita la búsqueda de nuevas estructuras-estructurantes (González, 1988, p. 6).

¿Cómo conservar las características del dispositivo taller en formato virtual? ¿Cómo promover la participación protagónica de los y las participantes? ¿Se lograría transmitir la importancia del juego como lugar de encuentro y desarrollo social, cognitivo, emocional, tal como habían vislumbrado Piaget (1979) y Vigotsky (1978)? ¿Los y las participantes reconocerían que el juego no es una actividad meramente instrumental, sino que se hace necesaria para la construcción de una vida humana valiosa (Nussbaum, 2012)?

El escenario de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que se nos presentaba, denominadas «comunidades virtuales de aprendizaje» (Bustos Sánchez y Coll Salvador, 2010), nos convocó a hacer uso de la creatividad para lograr los objetivos propuestos. La utilización de estos recursos virtuales supone un cambio en las estrategias docentes consolidadas en la presencialidad, apelando a la flexibilidad en la adecuación del curso presentado, transformándolo hacia características de una plataforma virtual sincrónica y utilizando las múltiples herramientas que esta requiere y brinda. Se necesita desarrollar la habilidad creativa para poder aprovechar todo su potencial educativo (Vázquez, 2013).

Compartimos los espacios sincrónicos apelando a recursos digitales que nos permitieran facilitar los procesos de aprendizajes, consolidando, manteniendo y enriqueciendo las experiencias y saberes previos de los y las participantes para que logran integrar nuevas perspectivas

en sus proyectos personales y laborales en relación con la temática que nos convocaba.

Sin negar las «bondades» que traen consigo las TIC —al decir de Martínez Ruiz (2015)—, que nos permiten mediar con cualquier persona en cualquier lugar, preocupa la dependencia tecnológica para las interacciones sociales y laborales que hoy vivimos. Tal dependencia está relacionada con el ámbito económico, y apunta hacia un vacío axiológico de relaciones sociales, de significado y de cuidado a la vida y al entorno (Martínez Ruiz, 2015).

Desde este lugar, el acceso a la información debería estar construido sobre la ética y la posibilidad de la ciudadanía. Estos nuevos escenarios donde la realidad se encuentra desdibujada entre el «online y offline» transforman nuestra interacción (Martínez Ruiz, 2015). Dicha interacción, propicia de la comunicación, posibilita una transformación motivada por la voluntad de compartir un conocimiento, lo cual modifica la percepción y las ideas a partir del diálogo.

En relación con la participación, nos dejamos sorprender por la avidez y necesidad que los educadores y las educadoras expresaban de conectarse con «la teoría del hacer», y recordamos aquí las palabras de Freire: «Mientras más reflexiona el hombre sobre la realidad, sobre su situación concreta, más emerge plenamente consciente, comprometido, listo a intervenir en la realidad para cambiarla» (1974, p. 38).

Entendemos que, en esta oportunidad, los beneficios del uso del entorno virtual —como la posibilidad de combinar el poder de internet con el de las herramientas tecnológicas, y su acceso con mínimos conocimientos— posibilitan un aprendizaje constante y nutrido tanto del equipo docente como de los y las participantes.

El juego como actividad privilegiada en la infancia

Quienes trabajamos en el campo de las infancias encontramos en el juego el escenario cotidiano de encuentro con niños y niñas. Cierta carácter intuitivo nos permite asegurar que en el juego se juegan cuestiones muy importantes, quizás porque es un espacio que niños y niñas reclaman con tenacidad, quizás por el tiempo que le dedican, quizás por el placer que expresan... Debemos trascender la intuición e incorporar lecturas teóricas que nos permitan poner las prácticas en diálogo con las teorías, y de este modo asumir el encargo de que, como dice Baraldi (2005), «jugar es cosa seria» (p. 25).

El juego es un fenómeno cultural universal que resiste lecturas disciplinares muy diversas. La fisiología, el psicoanálisis, la psicomotricidad, la filosofía y la antropología realizan aportes específicos a sus campos disciplinares, a la vez que dialogan entre sí; el juego es definitivamente un campo fértil para las articulaciones interdisciplinarias.

En sus estudios filosóficos sobre el juego, entendido como práctica humana universal, Huizinga (2017) alcanza a definir al *Homo ludens* como categoría particular que denota la trascendencia del juego en el devenir de lo humano. El juego se encuentra en los orígenes mismos de la humanidad como una actividad asociada a la emergencia y desarrollo de la cultura. Entre los componentes que el autor destaca para establecer los elementos centrales constitutivos del juego, identificamos, en primera instancia, al juego como actividad libre. «Todo juego es, antes que nada, una actividad libre. El juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica por encargo, de un juego» (p. 24). Aquí radica el valor del juego espontáneo, «del jugar por jugar».

En segunda instancia, Huizinga destaca el carácter ficcional del juego; es fácil intuir qué es juego y qué no lo es, precisamente porque el juego transita por el carril del «como si». Juego y realidad permanecen discriminados, separados en un espacio-tiempo, de modo que sabemos con claridad cuando el juego termina y la realidad se impone. «El juego no es la vida corriente o la vida propiamente dicha. Más bien consiste en escaparse de ella a una esfera temporera de actividad que posee su propia tendencia. Y el infante sabe que hace “como si...”, que todo es “pura broma”» (pp. 24-25).

Finalmente, el autor destaca a lo reglamentado como el último componente constitutivo del juego, el que tiene un orden, así como sus propias reglas que se crean y recrean en cada escenario. No todo vale en el juego, al punto de que muchas veces se termina porque se produce un atentado contra los acuerdos que lo sostienen. «Dentro del campo de juego existe un orden propio y absoluto. La desviación más pequeña estropea todo el juego, le hace perder su carácter y lo anula» (p. 28).

En otro orden, los aportes teóricos provenientes del psicoanálisis ocupan un lugar destacado en las conceptualizaciones sobre el jugar en nuestra región, por la influencia que esta corriente psicológica ha tenido tanto para el campo de la psicología como de la psicomotricidad. Freud (1920) sienta las bases teóricas para identificar al juego como una conducta humana trascendental para acceder al mundo de la cultura. El juego es, por tanto, humano y humanizador; lleva en sí el germen de la función simbólica, de la renuncia a la pulsionalidad que posibilita la

elaboración de la ausencia materna, como aceptación de los límites impuestos por la cultura a la pulsionalidad.

El juego del carretel, o juego del fort da, se constituye a partir de aquí en la matriz lúdica por excelencia, en la medida en que su observación y análisis le permiten a Freud (1920) establecer que el juego abre paso hacia la palabra y la cultura, es un acto creador asociado a la función poética, el niño y la niña que juegan crean un mundo. Tiene una función creativa asociada a la función poética: el niño crea un mundo nuevo posible.

Algunas décadas después, Winnicott (1979), tomando como punto de partida las conceptualizaciones freudianas, elabora una teoría psicoanalítica del juego y establece que «jugar es hacer», en la medida en que jugar implica transformar la realidad exterior al servicio de la realidad exterior. Winnicott va a conceptualizar una zona intermedia de experiencia en la que se despliega el jugar: «En ella el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de una muestra derivada de la realidad interna o personal» (p. 76)

El juego se despliega en ese espacio intermedio, en el sentido de un espacio que emerge como efecto de la superposición del espacio interno y externo; la realidad externa al servicio de la realidad interna. La salud psíquica se asocia en la obra del nombrado autor a la posibilidad de transitar por esa zona intermedia creativa, asociada al juego en la infancia y a todas las expresiones culturales en la adultez. Para Winnicott (1979), la persona adulta sana fue en el pasado un niño o una niña que ha podido construir un espacio de juego en el que elaborar las angustias propias del crecer, incorporando gradualmente una realidad que se impone, no de modo sobreadaptado, sino permitiendo que sus deseos se actualicen transformando esa realidad.

Por otra parte, si bien por definición la motivación del juego se agota en sí misma, «es jugar por jugar», las funciones del juego en el desarrollo infantil son muy variadas; no obstante, presentan un elemento en común, esto es, su carácter estructurante. Según Chokler (2012) estas funciones se asocian al dominio de la motricidad, a comunicarse con otros, a la estructuración del espacio y el tiempo, al conocimiento, la comprensión progresiva de la realidad, la expresión de sí, la estructuración del esquema y de la imagen del cuerpo, y la elaboración y simbolización de deseos y temores.

Las funciones referidas son el resultado de un proceso integral que sintetiza las líneas del desarrollo cognitivo, afectivo, social, motor y de lenguaje; en este sentido, cada etapa del desarrollo posibilita el despliegue de distintas modalidades de juego que pueden ser relacionadas con las distintas etapas del ciclo vital: de 0 a 2 años, actividades sensorio-

motoras, actividades prelúdicas, juegos presimbólicos; de 3 a 6, juego simbólico; y de 6 años hasta la pubertad, juegos reglados.

El juego es un derecho humano consagrado por la Convención de Derechos del Niño, que en su artículo 31 establece que «los Estados partes reconocen el derecho del niño y la niña al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes» (Organización de Naciones Unidas, 1989). Reconocer el derecho humano al juego en el marco del paradigma de niños y niñas como sujetos de derechos implica situar a la corresponsabilidad familia-sociedad-Estado como eje para el ejercicio de ese derecho. En este sentido, quienes trabajamos con las infancias asumimos un rol protagónico que podemos sintetizar en el ser garantes de promover y acompañar los espacios de juego que niños y niñas ponen en escena.

En este aspecto, un lugar destacado de la reflexión lo ocupa pensar el rol de las personas adultas en los espacios de juego. Niños y niñas juegan independientemente de las voluntades adultas, juegan porque se torna imperioso jugar, porque en el juego se construyen a sí y al mundo. Juegan a pesar del mundo adulto, incluso, juegan para elaborar un mundo adulto que puede ser vivido como ajeno y hostil. Aun así, aunque jueguen «a pesar» del mundo adulto, el juego no queda indiferente a los modos particulares en los que las personas adultas acompañamos o intervenimos en él.

Weigle (1986) plantea que la acción ambiental definitivamente opera como promotora o inhibidora del juego en función de dos dimensiones: los límites y los estímulos. Tanto la ausencia de límites como el exceso, así como la ausencia de estímulos como su exceso, generan las condiciones para la emergencia y sostenimiento del juego o, por el contrario, coartan su expresión y su desarrollo. De aquí deriva la necesidad de analizar nuestras prácticas cotidianas, nuestros modos de jugar, de representar los personajes que nos convocan en la ficción, de entrar en competencia con nuestras habilidades, de incorporar los juguetes que harán de soporte material concreto.

Desde esta perspectiva, Calmels (2018) propone que «para poder jugar, se necesita un espacio permisivo, no amenazador y continente» (p. 74); de ese modo resume con claridad el rol de las personas adultas. Jugar cotidianamente con niños y niñas en ámbitos educativos, sociocomunitarios o técnicoprofesionales requiere dilucidar los procesos subjetivos que subyacen para acompañarlos, pero también exige descentrar la mirada de los niños y niñas para centrarla en nosotros y nosotras (Mila, 2008), con nuestros modos de jugar, herederos de nuestras propias historias vinculares.

Reflexiones finales

Abordar el juego y el jugar constituye siempre un desafío para quienes trabajamos con niños y niñas, desafío que deriva de las líneas que se ponen en tensión a partir de los contextos sociopolíticos dinámicos que van delineando nuevos escenarios para las infancias. El valor del juego espontáneo como actividad estructurante, articuladora de las dimensiones psíquicas afectivas y cognitivas, motoras y sociales debe ser rescatado —en tiempos de avance del uso de las tecnologías y de repliegue de niños y niñas— desde el espacio público compartido hacia el espacio privado e individual.

Por su parte, incorporar esta temática en un curso de educación permanente nos permite poner en diálogo las teorías clásicas del juego con las más recientes lecturas desde las perspectivas de género, a la vez que posibilita el análisis de la experiencia del juego en relación con el mundo adulto, con un enfoque que se propone rescatar la experiencia cotidiana del jugar con niños y niñas, ya sea en el rol de educadores y educadoras como de terapeutas. Ninguna persona adulta que trabaja con niñas y niños queda ajena al juego, ya que este es la experiencia más cotidiana en la infancia.

En este sentido, un curso con antecedentes en la modalidad presencial, y que, por tanto, posibilita el encuentro, el despliegue lúdico entre personas adultas como estrategia para resignificar el juego en las infancias, asumió el reto de direccionarse a la modalidad virtual con los obstáculos y oportunidades que ello implicó. Este nuevo escenario es muy diverso, debido a que depende de las herramientas de cada docente y de cada estudiante, ya que los recursos de comunicación que se utilizan en un espacio de formación presencial o virtual se tornan claramente diferentes.

En la presencialidad adquieren relevancia los elementos de orden gestual, como la mirada, las modulaciones de la voz o gestos corporales de todo el cuerpo. Sin embargo, en un escenario virtual, con conexión visual a través de pantallas, generalmente nuestro cuerpo queda recortado al rostro, coartando otras posibilidades de comunicación y de intercambio. Desde este lugar, la configuración del espacio de enseñanza-aprendizaje se transforma, desde un ámbito público —instituciones educativas— al ámbito privado —el hogar—. Si bien los modos de transitar esta experiencia son singulares, la inquietud en relación con la exposición del ámbito privado fue una realidad vivida y compartida por los y las participantes.

Ante lo nuevo que irrumpe —esta construcción de aprendizajes transformadores desde lo colectivo—, nos preguntamos qué sucede cuando la virtualidad invade los hogares y nos atraviesa a todos y a todas. Hemos evidenciado cuestiones que entrelazan diversos escenarios que debemos tener en cuenta, tales como las condiciones físicas (espacios adecuados o espacios compartidos dentro de la dinámica familiar), económicas (conectividad), temporales y hasta afectivas emocionales, para dar lugar a una disponibilidad adecuada para un espacio de formación. Esta discusión se nos presenta como nueva en los modelos de enseñanza-aprendizaje, y al parecer vino para quedarse. Al respecto, compartimos una reflexión del filósofo surcoreano Byung-Chul Han (2021):

La comunicación digital nos extenúa muchísimo. Es una comunicación sin resonancia, una comunicación que no nos da la felicidad. En una videoconferencia, por motivos puramente técnicos, no podemos mirarnos a los ojos. Clavamos la vista en la pantalla. Nos resulta agotador que falte la mirada del otro (s. p.).

En este sentido, la emergencia sociosanitaria trajo consideraciones no menores en cuanto a la disponibilidad no solo corporal-presencial para la adquisición de los aprendizajes, sino también de elementos concretos como la cantidad y calidad de dispositivos tecnológicos al alcance de cada hogar, así como la calidad y velocidad de las redes de conexión. En muchos casos algunas de las funciones de los dispositivos no pueden estar activas, por ejemplo, se denota la imposibilidad de utilizar la cámara porque la conexión se desestabiliza y se entrecorta la comunicación, o se limita el acceso a la palabra por la imposibilidad de expresarse por el audio, incorporando, en consecuencia, comentarios acotados dentro del chat, lo cual claramente dificulta una comunicación fluida dentro del espacio de formación.

No obstante, a pesar de algunas de estas dificultades en torno a las posibilidades y limitaciones que traen consigo las tecnologías, su utilización en el marco de este curso de educación permanente evidenció un alcance territorial más abarcativo, con participación de personas de diferentes lugares del país, lo que posibilita un acceso más amplio a los cursos brindados desde la Universidad de la República para los actores sociales, la comunidad académica y el público en general, que no hubiera sido posible en una modalidad exclusivamente presencial.

Referencias bibliográfica

- AISPURO, M., Cazenave, C., DE PENA, L., y RECTO, G. (2020). *Guía del curso: Jugar para ser, comprender, aprender. El lugar del juego y el movimiento en la primera infancia*. Eduper. Udelar.
- BARALDI, C. (2005). *Jugar es cosa seria*. Homo Sapiens.
- BUSTOS SÁNCHEZ, A., y Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 163-184.
- BYUNG-CHUL HAN (2021). *Cansancio, depresión, videonarcisismo: los efectos de la pandemia según Byung-Chul Han*. <https://www.latercera.com/culto/2021/03/21/cansancio-depresion-videonarcisismo-los-efectos-de-la-pandemia-segun-byung-chul-han/>
- CALMELS, D. (2018). *El juego corporal*. Paidós.
- CHOKLER, M. (2012). *Cómo se juega el niño cuando juega*. Istituto per la Formazione e la Ricerca Applicata. <http://www.ifra.it/idee.php?id=15>
- FREIRE, P. (1974). *Concientización*. Rhec No. 11, año 2008, pp. 51-72
- FREUD, S. (1978). *Obras completas. Más allá del principio del placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obra (1920-1922) VIII*. Amorrortu.
- GONZÁLEZ, L. (1988). *El oficio de historiar*. El Colegio de Michoacán.
- HUIZINGA, H. (2017). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- INE, Inmujeres, Facultad de Ciencias Sociales, Mides, UNFPA (2013). *Uso del tiempo y trabajo no remunerado en Uruguay*. <https://www.ine.gub.uy/documents/10181/340523/Uso+del+Tiempo+y+Trabajo+No+Remunerado+2013/5c21b33e-ddde-41cd-a638-4d73e3f75a8d>
- MANTILLA, L. (1991). El juego y el jugar: ¿un camino unilineal y sin retorno? *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 4(2), 101-123
- MILA, J. (2008). *De profesión psicomotricista*. Miño y Dávila.
- MARTÍNEZ RUIZ, X. (2015). Educación virtual: consideraciones éticas y semánticas desde la infoesfera. *Innovación Educativa*, 15(68). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000200002
- NUSSBAUM, M. (2012). *Crear capacidades*. Paidós.
- Organización de Naciones Unidas (1966). Pacto Internacional de Derechos económicos sociales y culturales.
- Organización de Naciones Unidas (1989). Convención de derechos del niño
- PIAGET, J. (1979). *El juego*. Fondo de la Cultura Económica.
- PIKLER, E. (1984). *Moverse en libertad*. Narcea. <https://estacionbambalina.com/la-importancia-del-juego-durante-la-infancia/>
- RENDÓN, D. (2018). Una experiencia de educación virtual con adultos. *Revista Virtual Católica del Norte*, (35). ISSN-0124-5821(en línea).

- SARLÉ, P., y Rosemberg, C. (2015). *Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Homo Sapiens Ediciones.
- TONUCCI., F. [Alfredo Piermattei] (13 de febrero de 2012). *La importancia del juego durante la infancia* (archivo de video). <https://www.youtube.com/watch?v=ImpSlp0lzo4>
- TORRELLES, C.; COIDURAS, JORDI, L.; ISUS, S.; CARRERA, X.; PARIS MAÑAS, G., Y CELA, J.M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 329-344. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230020>
- Unesco Montevideo (2021). 1.º de abril. Día Mundial de la Educación. <https://es.unesco.org/fieldoffice/montevideo>
- Unicef e Inmujeres (2020). *Encuesta sobre niñez, uso del tiempo y género*. file:///C:/Users/ACER/Downloads/Resultados%20Encuesta%20uso%20del%20tiempo-%20Mayo%202020%20-%20Unicef%20y%20ONU%20Mujeres.pdf
- Universidad de la República. Espacio Interdisciplinario (2012). Puntos de encuentro entre interdisciplina e integralidad. Unidad Académica del Espacio Interdisciplinario
- VÁZQUEZ, E. (2013). Microblogging con Edmodo para el desarrollo de las competencias básicas del alumnado de enseñanza secundaria. Un estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 313-334.
- VIGOTSKY, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- WEIGLE, A. (1986). La conducta de juego. En Asociación Psicoanalítica del Uruguay (1987). *El juego en Psicoanálisis de niños*. Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- WINNICOTT, D. (1979). *REALIDAD Y JUEGO*. GEDISA.

¿NOS ALIMENTAMOS INFORMADOS?



Es nuestro derecho: información y educación para la compra responsable

R. SÁNCHEZ

Introducción

Hablar de alimentación cuando es una necesidad básica que debemos satisfacer puede resultar banal, sin embargo, cuando se piensa en la calidad de lo que se consume como sinónimo de *calidad de salud* y se identifican factores que influyen de manera positiva y negativa en la selección de alimentos, puede verse que es un tema más complejo.

Una de las principales causas de muerte y enfermedad en nuestro país son las enfermedades no transmisibles (ENT), que se definen «como el grupo de enfermedades compuesto por las enfermedades cardiovasculares, cáncer, diabetes y enfermedad respiratoria crónica», que representaron el 54,5% de la mortalidad en el año 2018 y el 78% de la carga total de enfermedad en nuestro país. El aumento en la prevalencia de ENT se ve acompañado de un cambio en los hábitos alimentarios y el estilo de vida. El sobrepeso/obesidad es uno de los principales factores de riesgo para su desarrollo. La situación actual se ha vuelto preocupante dado que dos de cada tres uruguayos están en riesgo de sufrir graves consecuencias de salud a propósito de su sobrepeso u obesidad, hipertensión, diabetes y complicaciones derivadas de alimentarse de forma inadecuada.

En nuestro país ocurrieron dos sucesos: a) durante la pandemia una inadecuada selección de alimentos pudo provocar un debilitamiento del sistema inmune, aumentar el estado inflamatorio y agravar la situación de las ENT; b) la discusión sobre la aplicación de un sistema de rotulado

frontal de alimentos, que aporten información de manera clara y rápida sobre la calidad nutricional de los alimentos envasados y contribuya a una mejor selección de alimentos desde el punto de vista nutricional.

Se consideró oportuno reflexionar sobre esta temática con integrantes de la comunidad, estudiantes y egresados de diferentes servicios de la Universidad de la República (Udelar), dando lugar a la planificación de este curso de Educación Permanente. Se parte de la necesidad de mirar al alimento desde diferentes puntos de vista: como un elemento que provee al organismo energía y elementos esenciales para el adecuado crecimiento y desarrollo; como un vehículo transmisor de enfermedades; como transporte de contaminantes y elementos tóxicos.

Importa mirar toda la cadena productiva y al individuo como consumidor y último eslabón de la cadena alimentaria. Es conveniente reflexionar sobre los diferentes elementos que influyen en el momento de la compra, durante la compra y después de realizada; sensibilizar sobre el papel que desempeña la publicidad de alimentos, así como conocer la normativa legal nacional, acuerdos país y recomendaciones de organismos internacionales sobre alimentación adecuada.

En esta publicación, el texto se presenta en secciones: la introducción, la presentación del curso y sus características, y, en tercer lugar, la descripción y el análisis de los temas abordados. Se pretende motivar al público en general, por ser consumidores con derechos, y sensibilizar a estudiantes de la universidad sobre esta temática para contribuir a la formación de recursos humanos en salud y consumidores responsables, lo que representa un gran desafío. Esperamos incentivar al lector a acrecentar sus conocimientos en la temática, y sensibilizar para que pueda llevar a la práctica algunos de los conceptos desarrollados.

Presentación del curso

Su propósito fue contribuir al desarrollo de una mayor capacidad, racionalidad y transparencia en las decisiones de consumo alimentario, en la elección de productos y servicios, así como la formación de conciencia sobre sus derechos como consumidor.

Contó con el aval del Programa APEX-Cerro de la Udelar, y con la coordinación del Programa Unidad Docente Asistencial (UDA) de Facultad de Medicina y la Red de Atención Primaria de la Administración de Servicios de Salud del Estado (FMED/RAP-ASSE). El curso se dirigió al público en general, estudiantes y egresados de cualquier área de la Udelar.

La propuesta tuvo una carga horaria total de treinta horas, y los temas se distribuyeron en tres módulos:

Módulo 1: concepto de *salud* y factores determinantes, principales causas de morbimortalidad en nuestro país y factores de riesgo.

Modulo 2: sociedad de consumo, características y valores que promueve. Modelos de comportamiento de los consumidores y características que los afectan. Proceso de decisión del comprador. Derechos básicos de los consumidores.

Módulo 3: alimentación como promotor de buena salud y como factor de riesgo de enfermedades de alta prevalencia en nuestro país. Factores que contribuyen en la formación de hábitos alimentarios. Marco legal. Guía alimentaria para la población uruguaya.

La modalidad de enseñanza fue virtual y sincrónica, dada la situación sanitaria por COVID-19. Las clases fueron semanales y de dos horas de duración. En ellas se empleó una metodología combinada de trabajo expositiva y de taller, lo que permitió un mayor análisis y reflexión sobre los puntos abordados. Los participantes fueron estudiantes de Facultad de Medicina y del Instituto de Educación Física, y egresados de la Escuela de Nutrición de la Udelar. Para obtener el certificado de cursado se requirió la asistencia al 80% de las clases virtuales, y para la aprobación del curso la presentación de un trabajo final escrito.

Para el abordaje de los temas las técnicas didácticas seleccionadas fueron el interrogatorio y la lluvia de ideas. Se comenzó con preguntas disparadoras que dieran lugar a la reflexión y al análisis grupal de los conocimientos previos de los participantes, de la experiencia personal, de la información que brindan los medios de comunicación, y luego se ahondó en los conceptos con apoyo de bibliografía sugerida.

Salud, conceptos y determinantes

¿Por qué hablar de salud? ¿Nos interesa saber si nos alimentamos de manera informada? ¿Incide lo que comemos sobre nuestra salud? Si lo hace, ¿de qué manera? El marco teórico que fundamenta este primer módulo conceptualiza a la *salud* como elemento esencial para entender por qué los alimentos que elegimos y nuestras prácticas alimentarias son factores determinantes de ella. La salud es considerada un importante valor individual y colectivo en todas las sociedades, y está unida a valores como justicia, educación, libertad. Está contemplada en el artículo 7 de la Constitución de la República e integra los derechos reconocidos por organismos internacionales.

El Acta Constitutiva de la Organización Mundial de la Salud (OMS), firmada por 61 naciones, comienza expresando: «La salud es el estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedad o invalidez» (OMS, 1946). La Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce a la salud como derecho y lo expresa en su artículo 25: «Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios [...]» (ONU, 1948).

La concepción de la salud es dinámica y ha cambiado en el tiempo. En 1974, Marc Lalonde, ministro de Salud de Canadá, presenta cuatro determinantes de la salud que marcaron un hito importante para la atención de la salud individual y colectiva: estilo de vida, ambiente, biología humana y servicios de salud. Comprenden los comportamientos y los estilos de vida saludables, los ingresos y la posición social, la educación, el trabajo y las condiciones laborales, el acceso a servicios sanitarios adecuados y los entornos físicos. Combinados, crean distintas condiciones de vida que ejercen un claro impacto sobre la salud.

Posteriormente, en la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud, reunida en Alma Ata (OPS, 1978), surge la siguiente declaración:

La conferencia reitera firmemente que la salud, estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades, es un derecho humano fundamental, y que el logro del grado más alto posible de salud es un objetivo social sumamente importante en todo el mundo, cuya realización exige la intervención de muchos otros sectores sociales y económicos, además del de la salud. Declara a la atención primaria como el primer nivel de contacto de los individuos, la familia y la comunidad con el sistema nacional de salud. Comprende, entre otras actividades, a la educación sobre los principales problemas de salud y sobre los métodos de prevención; a la promoción del suministro de alimentos y de una nutrición apropiada, alimentos de buena calidad y accesibles, distribuidos de manera equitativa; un abastecimiento adecuado de agua potable; la asistencia materno infantil (p. 309).

El doctor Hugo Villar (1992) expresaba: «La salud como categoría biológica y social constituye una unidad dialéctica resultado de la interpelación de los individuos con su medio [...] y está condicionada a cada momento histórico del desarrollo de la sociedad; constituye un derecho y un inestimable bien social». Un año más tarde la Facultad de Enfermería, en su plan de estudios (Udelar, 1993), la define como

«un proceso que constituye un producto social que se distribuye en las sociedades según el momento histórico y cultural en que el hombre se encuentra» (p. 9).

La OMS (1998) habla de «alfabetización de la salud» haciendo referencia a la educación en salud que le permita al individuo la adquisición de habilidades para el autocuidado, mejora de la calidad de vida, la adherencia al tratamiento, mejoría clínica, disminución de las complicaciones y necesidades de hospitalización, con impacto tanto a nivel personal, social y económico.

El informe final de la Comisión de Determinantes Sociales de la Salud (OMS, 2008) señala que estos determinantes son las circunstancias en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen, incluido el sistema de salud, que son el resultado de la distribución del dinero, el poder y los recursos a nivel mundial, nacional y local, y que dependen de las políticas públicas.

En el 2015, los Estados miembros de las Naciones Unidas aprobaron 17 objetivos como parte de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030. Cada objetivo tiene metas específicas que deben alcanzarse. En el curso se mencionaron el número 2 (hambre cero), el 3 (salud y bienestar) y el 12 (producción y consumo responsable) para visualizar, en el cumplimiento de metas, la diversidad de sectores que deben cumplir acciones.

La identificación de diferentes aspectos sobre los que tiene influencia la situación sanitaria actual por COVID-19 fue motivo de análisis y reflexión con los estudiantes: pérdida de fuentes laborales, disminución del poder adquisitivo, el aumento de ollas populares como forma de acceso a la alimentación, el encierro con disminución de la actividad física, atención médica telefónica, suspensión de clases presenciales, y cómo todos estos factores pueden incidir en el estado de salud de la población y prevalencia de las ENT.

Al visualizar cómo el término de *salud* fue cambiando a través de los años nos interesa destacar los siguientes conceptos:

Tener salud no es la ausencia de enfermedad en un momento dado.

Salud como proceso de construcción, con el entorno cotidiano y en el momento histórico determinado.

Proceso que comienza en la vida fetal, continua con los meses de lactancia materna y calidad de la alimentación complementaria que terminan conformando los primeros 1000 días de vida y construyen los cimientos para el estado de salud de etapas posteriores.

Tener presente los determinantes sociales, biológicos, económicos y medioambientales que influyen en diferentes momentos y condicionan el estado de salud y enfermedad.

Se trabajó con los estudiantes sobre las características de la alimentación actual, lo que cada uno de ellos elige comer, qué factores influyen en sus decisiones, cómo es el acceso y la disponibilidad de alimentos; y se comparó el momento sociohistórico actual con el de sus padres y abuelos para identificar prácticas alimentarias que han cambiado en función de avances en la industria, medios de comunicación y factores culturales.

Con respecto al acceso a los alimentos, la pobreza y la desigualdad, -que han aumentado en contexto de epidemia-, representan un obstáculo para alcanzar la seguridad alimentaria, lo que va a influir en el estado de salud de las personas. La gente elegirá los alimentos más baratos, que no son siempre los de mejor calidad nutricional, de ahí la importancia de estar bien informados.

Principales causas de morbilidad de la población uruguaya

El término *morbimortalidad* hace referencia al conjunto de enfermedades que causan discapacidad y muerte a una cantidad de personas en un tiempo y lugar determinados. Las ENT son la principal causa de morbimortalidad en Uruguay, y se caracterizan por la presencia de factores de riesgo (FR) que están presentes mucho antes de que se manifieste la enfermedad, y que representan una de las mayores amenazas para la salud y el desarrollo en todo el mundo. Un alto porcentaje de ellas son prevenibles, o se puede enlentecer su evolución a través de intervenciones de promoción de salud, de prevención y tratamiento oportuno.

El sobrepeso/obesidad y las enfermedades relacionadas con la nutrición (patologías cardiocirculatorias, metabólicas, de salud mental, oncológicas, osteoarticulares, entre otras) constituyen los principales FR que inciden en la morbimortalidad que registra nuestro país. Las prácticas alimentarias saludables promueven el crecimiento saludable, la mejora del desarrollo cognitivo y la prevención de ENT. En Uruguay se observa un cambio en los hábitos alimentarios en los últimos años: un mayor consumo de alimentos industrializados, ricos en azúcares refinados, grasas, grasas saturadas y sodio (ultraprocesados), y un menor consumo de alimentos naturales y comidas caseras.

Los productos ultraprocesados

son formulaciones industriales elaboradas a partir de sustancias derivadas de los alimentos o sintetizadas de otras fuentes orgánicas, pudiendo contener pocos alimentos enteros o ninguno. Vienen listos para consumirse o para calentar y requieren poca o ninguna preparación culinaria. Constituyen la mayoría de los productos que se venden en los supermercados, especialmente en los pasillos centrales y en las cabeceras de los pasillos, así como también, en locales de comida rápida (OPS, 2015, p. 17).

En nuestro país, entre 1999 y 2013, la venta de bebidas azucaradas se triplicó, y la de alimentos ultraprocesados se duplicó. Esto ha provocado un incremento en los valores de sobrepeso y obesidad en todos los rangos de edad, particularmente en los niños, lo que incrementa el riesgo de ENT a edades tempranas.

Como parte de la estrategia de vigilancia de estas enfermedades, el Ministerio de Salud realizó por primera vez la *Encuesta nacional de factores de riesgo de ENT* (Enfrent) en el año 2006 (en población adulta de 25 a 64 años, residente en áreas urbanas de todo el país), y la segunda Enfrent en el año 2013 (que incluyó población entre 15 y 64 años), lo que permitió evaluar el impacto de las políticas de promoción de salud y prevención implementadas hasta el momento.

Al comparar los resultados de los dos estudios, se observa una disminución en el consumo diario de tabaco, una mejora en el nivel de actividad física y una disminución del colesterol elevado. En cambio, la prevalencia de bajo consumo de frutas y verduras, de sobrepeso y obesidad, y de presión arterial elevada registró un aumento en 2013. En la población de 15 a 24 años que participó en la segunda encuesta, se destaca una alta prevalencia en los factores de riesgo relacionados con estilos de vida no saludables (bajo nivel de actividad física, bajo consumo de frutas y verduras, alto consumo de bebidas azucaradas y consumo puntual excesivo de alcohol).

Una de las recomendaciones de la OMS es aumentar el consumo de frutas y verduras al menos 400 g al día (cinco porciones). Si se comparan los resultados de las dos encuestas, el porcentaje de adultos que consumen menos de cinco porciones diarias de frutas y verduras pasó de 84,9% en el 2006 a 90,9% en el año 2013.

El consumo aumentado de sodio se asocia con diversas ENT, por lo que lograr una disminución de su consumo contribuye a reducir la prevalencia de estas. La ingesta de sal de la población uruguaya casi duplica la recomendación de la OMS, que es de 5 g/día (OMS, 2016). Esto equivale a 2000 mg de sodio (componente de la sal) al día, que es en volumen

igual a 1 cta. de té de sal (incluye la que se agrega a las comidas y la que viene en los productos elaborados). Los resultados de las encuestas muestran un aumento significativo de las personas hipertensas: 30,4% en el 2006 vs. 36,6% en el año 2013.

La obesidad casi se triplicó desde 1975 al 2016 en todo el mundo. Su prevalencia ha crecido de forma alarmante en las últimas décadas, y se presenta en todos los grupos de edad, sexo y nivel socioeconómico. Nuestro país no es ajeno a ello; la prevalencia de sobrepeso y obesidad en la población adulta en el año 2006 era de 56,6%, mientras que en el año 2013 fue de 64,9%; aumentó ocho puntos porcentuales en siete años, según los datos aportados por los dos estudios del Ministerio de Salud.

En particular, el 39,4% de los niños mayores de 5 años presenta exceso de peso, según un estudio realizado por la Administración Nacional de Educación Primaria (ANEP, 2019), mientras que ese valor en el año 2004 correspondía al 20,3%, de acuerdo con el estudio del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD Uruguay, 2007). Se puede constatar que la proporción de escolares con sobrepeso/obesidad se duplicó en 15 años; esto se asocia a un mayor riesgo de mortalidad y discapacidad a edades más tempranas.

La encuesta realizada por ANEP (2019) permitió ver que los niños en edad escolar consumen 3k de azúcar al mes: 1k corresponde al azúcar y dulces que forman parte del desayuno y la merienda, y los 2k restantes, al consumo de jugos, bebidas refrescantes, alfajores, galletitas. Es importante analizar no solo los excesos de calorías, grasas, azúcares y sal que contienen los alimentos industrializados, sino también ver todo lo que no contienen, como vitaminas, minerales, antioxidantes, y que el niño no consume porque sustituye las frutas, verduras y granos por este tipo de alimento chatarra.

Con estas cifras, y a partir de la mirada de fragmentos de documentales,¹ se buscó reflexionar con los estudiantes sobre el proceso de construcción de la salud a lo largo de la vida; proceso silencioso en el que los hábitos conductuales —consumo de tabaco, consumo perjudicial de alcohol, dieta no saludable, bajo nivel de actividad física— comienzan a gestarse en la infancia y se refuerzan en la adolescencia. Comprender cómo incide la tecnología en la calidad de vida actual, en los medios de comunicación, y cómo la publicidad incide en los alimentos y preparaciones

1 *Los niños, alma del negocio*, documental sobre publicidad, consumo e infancia (Estela Renner, Marcos Nisti); *Más allá del peso*, documental sobre obesidad, la mayor epidemia infantil de la historia (Estela Renner) (36 Muestra Internacional de Cine de San Pablo, Selección Oficial).

que elegimos, la cantidad y frecuencia de consumo, contribuye a gestar el estado de salud o enfermedad futura.

Sociedad de consumo

¿Qué entendemos por *consumo*?, ¿les parece que vivimos en una sociedad de consumo o eso se ve en los países del primer mundo?, ¿aplica este concepto al consumo de alimentos?

Andrea Imaginario (2019) define *sociedad de consumo* como «el modelo socioeconómico basado en el consumo masivo de servicios y bienes industrializados es consecuencia del desarrollo del modelo capitalista industrial». La publicidad es uno de los elementos protagónicos de ella, ya que su finalidad es promover la necesidad de tener un producto.

Fue a partir de la Segunda Guerra Mundial que la producción cobró una gran importancia y contribuyó a aumentar las necesidades; entre otras causas, porque las exigencias del desarrollo capitalista condujeron a una situación en la que la demanda del consumidor debía ser estimulada y orientada, en un mercado en constante expansión y transformación. Se tenía la necesidad de conquistar nuevos mercados, lo que otorga especial importancia a la publicidad. En la sociedad postindustrial el crecimiento económico se vincula a la necesidad de conquistar nuevos mercados, lo que otorga especial importancia a la publicidad. Es una sociedad que necesita más consumidores que trabajadores, de donde deriva la ascendente importancia de las industrias del ocio que explotan el creciente tiempo libre de los ciudadanos.

Se visualiza una definición de *consumo* como sinónimo de *derroche*, entendido como la etapa final del proceso económico, especialmente del productivo y más allá de la estricta sobrevivencia, donde lo superfluo precede a lo necesario. En esta sociedad, el amontonamiento y la abundancia de productos es el rasgo descriptivo más importante, y la publicidad es el medio de comunicación masivo a partir del cual se pretende informar al mercado sobre productos y servicios, con la finalidad de influir en el comportamiento y/o actitud de los potenciales consumidores. La publicidad llega con mensajes al público con el fin de influir, instruir, convencer y orientar en la compra, modificando ideas, imponiendo modas. En la sociedad de consumo, los alimentos han dejado de ser necesarios para sobrevivir y se han convertido en nichos de mercado, tienen que servir para vender. La publicidad se encarga de decirnos qué comprar, qué cantidad, a qué precio; acumular por las

dudas, aprovechando ofertas, sin informar ni mostrar su calidad nutricional. A mediano y largo plazo, la salud nos pasa factura.

Con el propósito de que los estudiantes se sientan partícipes activos en la construcción de conocimiento —tomando como base sus propias experiencias y opiniones—, a partir de la definición brindada se aplicó la técnica didáctica Philipps 66 con la finalidad de que los grupos puedan discutir sobre las características, ventajas y debilidades de las sociedades de consumo, y que intenten, en la exposición de sus conclusiones, responder las preguntas iniciales.

Como resultado del trabajo grupal, los estudiantes identificaron como ventajas de la sociedad de consumo los siguientes elementos: estímulo del crecimiento económico, mayor acceso a bienes (alimentos, medicamentos, ropa, calzado) y servicios (agua potable, comunicaciones, luz, transporte), y la libertad de elección de acuerdo a necesidades y recursos. Como debilidades identificaron los siguientes puntos: mayor contaminación ambiental, obsolescencia programada (planificación del fin de la vida útil de un artefacto para promover la compra de uno nuevo en el menor tiempo posible), aumento irracional de la producción, estrategias de la economía que incitan el consumo: tarjetas de crédito, oferta de productos, promociones y regalos, entre otros.

Modelos de comportamiento de los consumidores y factores influyentes

Como ciudadanos, ¿creen ustedes que toman decisiones de consumo certeras?, ¿son ustedes cien por ciento responsables de las decisiones que toman en el momento de la compra?

El comportamiento del consumidor es el conjunto de actividades que lleva a cabo una persona o una organización desde que tiene una necesidad hasta el momento en que efectúa la compra y usa el producto. Se pueden identificar tres momentos o etapas:

1. *antes de la compra* y todos los factores culturales, sociales, personales y psicológicos que están presentes en el individuo. Según Kotler (2002), las variables que afectan el comportamiento de los consumidores pueden dividirse en grupos:
 - a. factores culturales: conocimientos, creencias, arte, rituales, normas morales, costumbres, tradiciones;
 - b. factores sociales: grupos de referencia (clubes deportivos, grupos religiosos), la familia (organización de consumo más

importante de la sociedad), función y estatus (actividad que se espera que la persona desempeñe según la posición que ocupa en el grupo);

- c. factores personales: valores, edad y etapa en el ciclo de la vida, nivel socioeconómico, ocupación, gustos personales, carácter;
- d. factores psicológicos: la motivación, percepción, aprendizaje, creencias y actitudes que condicionan y modulan el consumo.

Todos estos factores contribuyen a identificar la necesidad de tener un determinado producto, sobre la que también influye la publicidad, que genera la necesidad de comprar algo que tal vez no se necesite.

- 2. *el momento de la compra*, en el que inciden un conjunto de factores que el lugar de venta implementa para inducir la venta: el precio, ofertas, promociones, lugar y orden de los productos en las góndolas o estanterías, características del embalaje, la publicidad, música de fondo en el lugar de venta, entre otros. Es muy frecuente que terminemos comprando productos o marcas que no teníamos pensado comprar, pero una vez allí, el puesto de venta genera la necesidad de tener ese determinado producto o alimento, aunque no lo necesitemos.

El consumidor es el centro de toda actividad de marketing, por lo que es importante conocer su entorno y características: ¿qué lo motiva a comprar?, ¿qué compra?, ¿por qué lo compra?, ¿cómo lo compra?, ¿dónde lo hace?, ¿cuánto compra?, ¿con qué frecuencia?, ¿cómo lo utiliza?

En cuanto al consumidor, influyen mucho sus características personales, actitudes, preferencias de compra, su relación con la marca del producto y la empresa que lo comercializa. En el momento de decidir una compra el consumidor tiene que evaluar diferentes alternativas, elegir entre diferentes marcas, y la decisión final puede verse afectada por una diversidad de factores.

- 3. *después de la compra*, hace referencia al grado de satisfacción y uso que se le da a lo adquirido, y al grado de satisfacción con la empresa que vende el producto o alimento. La satisfacción del cliente es la clave para mantener y cultivar clientes, y para mantener el sistema.

Derechos básicos del consumidor

Para el abordaje de este tema se invitó a participar del curso al procurador y estudiante avanzado de Derecho Alejandro Guerrero, para presentar la Ley de Relaciones de Consumo, ley n.º 17.250.

El invitado definió conceptos importantes: qué es una *relación de consumo*; definición de *consumidor* según la ley; quién es *proveedor*; qué es *producto* y qué es *servicio*. Para la comprensión del tema, fue importante la descripción de los derechos básicos del consumidor que realizó Guerrero, entre los que destacamos: protección de la vida, la salud y la seguridad contra riesgos causados por productos y servicios peligrosos o dañinos; la educación y difusión para el consumo adecuado de productos y servicios; la libertad de elegir y el tratamiento igualitario; la información suficiente, clara, cierta y en idioma español, y la protección contra la publicidad engañosa, métodos desleales y cláusulas abusivas. Se desarrollaron contenidos y ejemplos prácticos con imágenes de diferentes alimentos en relación con la «publicidad engañosa». En ese sentido, Guerrero hizo referencia a que es el Área de Defensa del Consumidor del Ministerio de Economía y Finanzas quien controla el cumplimiento de esta norma, y que los reclamos pueden realizarse de manera presencial en las oficinas del área, vía web o telefónica, como parte de las responsabilidades que tenemos como consumidores.

El consumo se vincula directamente con factores de personalidad, con una forma de entender la vida; ante la multiplicidad de objetos de consumo que exhiben los medios de comunicación, buscamos el bienestar, administramos nuestras necesidades alimentarias según gustos, satisfacciones estéticas, afectivas. Percibimos una necesidad que genera la publicidad mediante la persuasión y la seducción, apelando a la salud, la belleza, la seguridad y el bienestar, e invocando sentimientos y necesidades de todo tipo. Hoy en día, el consumo se supedita a las afinidades e identificaciones afectivas con aquellos productos y marcas que saben proyectar la identidad del consumidor y reinterpretar de forma adecuada, no permitiendo separar una necesidad básica objetiva de un mero acto de consumo.

Esta clase expositiva fue muy bien valorada por los participantes del curso, ya que contribuyó a la formación de ciudadanía y a identificarse como consumidores con derechos.

Educación al consumidor

¿Por qué elegimos un alfajor, un *snack* o galletas sin gluten en lugar de pan con dulce para la merienda?, ¿por qué se sustituye el vaso de leche por una leche de almendras o un *pudding*?, ¿cuánto sabemos de la calidad nutricional de los productos?, ¿compramos influenciados por la publicidad o por la necesidad de ser aceptados por otros?

Según Cortina (2002),

la acción de consumir en la sociedad actual se convierte en una actividad necesaria tan obvia, que es un factor clave no solo desde un punto de vista económico, sino también cultural dando paso al «consumismo», donde los individuos tienen predilección por la adquisición de productos superfluos que les brindan confort y status social (p. 23).

La selección de alimentos trasciende el valor nutricional y puede verse influenciada por diferentes factores: creencias o conocimientos relativos a propiedades específicas; prejuicios, que pueden provocar rechazo por considerar que no son alimentos adecuados para el consumo humano; el valor social asignado con relación a su valor económico; la identidad cultural; religión; tradiciones; las modas alimentarias; la publicidad.

El consumidor responsable no debería dejarse manipular por la publicidad; debería actuar conscientemente, de manera autónoma, bajo sus propios criterios. La educación juega un papel fundamental en la transformación de un ciudadano consumista responsable. Educar para el consumo significa crear un pensamiento crítico e independiente, personas que reflexionen seriamente sobre las decisiones que toman y sobre cómo les afectan estas decisiones a ellos, a la comunidad y al medioambiente.

La educación debe formar al individuo desde la infancia para la toma de decisiones de consumo responsable, y en esta acción es clave la familia y la escuela, junto al contexto social y los medios de comunicación. Esta educación tiene los siguientes objetivos: en primer lugar, educar en la racionalidad; en segundo lugar, promover la libertad y autonomía de comportamiento, y, en tercer lugar, promover una educación que informe a los ciudadanos sobre la naturaleza de los productos que consumen, que fomente la búsqueda de la relación calidad-precio y la necesidad de ser exigentes.

La información sobre la calidad debe abarcar aspectos diversos, pero es de especial relevancia la composición de los productos. En particular, es imprescindible en el caso de alimentos, medicamentos, cosméti-

cos, en cuyo etiquetado deben figurar el peso, la composición, la fecha de caducidad y el origen del producto, entre otros requisitos. A este respecto, y como son los alimentos el tema que nos convoca, se presenta la normativa legal vigente en nuestro país: Reglamento Bromatológico Nacional (Decreto 315/994), que incorpora todas las resoluciones adoptadas en las comisiones técnicas del Mercosur. Es en este reglamento que figura toda la información que deben presentar los paquetes de alimentos envasados en ausencia del cliente: el listado de ingredientes, el peso neto, los pasos para la preparación si lo amerita, la fecha de vencimiento, el número de lote, el origen del producto, el importador y el rótulo nutricional obligatorio, entre otras (Decreto 117/006).

Pensemos las siguientes interrogantes:

¿Cuánto sabe el consumidor común sobre la forma de alimentarse?; ¿conoce qué efectos tienen el uso de agrotóxicos y la manipulación genética de los alimentos en la nutrición humana?; ¿cuenta con información confiable al respecto?; ¿sabe qué son alimentos transgénicos?; ¿cuánto sabe sobre la cantidad y calidad de grasas que consume y los riesgos para la salud?; ¿cuánto conoce sobre la cantidad de azúcares agregados a los alimentos y el riesgo para la salud?; ¿advierte la cantidad de sodio de los alimentos que compra envasados mientras afirma no consumir sal porque no le agrega a lo que prepara?

Al ser los cursantes estudiantes universitarios y profesionales de la salud, deberíamos asegurarnos de que estas preguntas tengan respuesta, ya que brindar indicaciones certeras a los pacientes para mejorar su salud no asegura la adherencia al tratamiento, y en ello incide el valor que cada persona le da a los alimentos, sus costumbres, y la información certera y confiable que tiene de los alimentos que consume.

Sabido es que los consumidores no leen toda la información que aparece en los envases, en parte por el tamaño de la letra. En cuanto al rotulado nutricional, la información que allí se expresa está escrita en términos técnicos que el consumidor común no entiende (grasas saturadas, fibra, carbohidratos, grasas trans). Frente al aumento de la prevalencia de sobrepeso, obesidad y ENT, se puede pensar que este rotulado no cumplió con el objetivo de informar de manera clara a los consumidores sobre la composición nutricional de los productos. Esto ha llevado a la necesidad de buscar otras estrategias que permitan brindar al consumidor información clara, de manera rápida, sobre la composición nutricional de los alimentos envasados que compra, y lograr con ello una disminución en el consumo de productos ricos en grasas, grasas saturadas, azúcares refinados y sodio.

Esta búsqueda de alternativas es lo que ha impulsado a nuestro país a generar un sistema de advertencias que, colocadas al frente de los paquetes de alimentos, informe rápidamente al consumidor si el producto tiene excesos de grasas, grasas saturadas, azúcares o sodio. Este proceso comenzó hace unos cuatro años, y como resultado de ello han surgido tres decretos que regulan el perfil de nutrientes; es decir, las cantidades de los nutrientes mencionados a partir de las cuales la industria debe colocar los octógonos negros con las palabras *exceso de*. De esta manera, el primero de marzo del 2020 entró en vigor el Decreto 272/018 (29/08/2018), con un perfil nutricional flexibilizado, es decir, con un ligero aumento de las cantidades de azúcares, grasas y sodio en relación con las sugerencias de la Organización Panamericana de la Salud.

Debido al cambio de gobierno, en esta fecha se nombra una comisión para que estudie este decreto, y se genera una prórroga de seis meses para su entrada en vigor. Como consecuencia de ello, el 2 de setiembre de 2020 se aprueba el Decreto 246/20, que cambia los valores de nutrientes a partir de los cuales se deben colocar los octógonos con advertencias, y la fórmula de cálculo. Este decreto establece que comenzará su implementación el primero de febrero del 2021, pero tres días antes de comenzar a ser obligatorios se aprueba un nuevo decreto, el 34/021 (26/01/2021), que vuelve a flexibilizar los valores de nutrientes, y es el que está vigente, sin haber cambiado la fecha de comienzo de la fiscalización.

Uruguay debe cumplir

En la Segunda Conferencia Internacional sobre Nutrición (CIN2, 2014), los gobiernos afirmaron que

es necesario potenciar el papel de los consumidores mediante información y educación sobre salud y nutrición mejoradas y basadas en datos objetivos para hacer posible la adopción de decisiones informadas sobre el consumo de productos alimenticios a fin de seguir prácticas alimentarias saludables (s. p.).

Como Estado de derecho, Uruguay se enfrenta al desafío de cumplir con las obligaciones contraídas en el marco de los tratados internacionales e instrumentos de derechos humanos que suscribió, lo que implica garantizar el pleno ejercicio del derecho a la alimentación adecuada, que está íntimamente ligado al derecho a la vida y a la salud.

El derecho a la alimentación es más que el derecho de la persona a no padecer hambre; incluye un estándar de alimentación adecuada, en términos de cantidad, calidad y aceptación cultural. El Estado uruguayo está jurídicamente obligado a adoptar las medidas necesarias para garantizar el acceso a una alimentación adecuada a toda la población, cumpliendo con el principio de «no regresividad» en los avances alcanzados y manteniendo vigentes los desafíos planteados por la Agenda 2030.

Convertir el consumo responsable en una forma de entender la vida precisa de un modelo de educación del consumidor capaz de paliar la socialización para el consumo a la que el entorno induce. Por ello, desde la familia, la escuela y la comunidad habrá que informar y educar para evitar no quedar indefensos frente a la influencia del entorno. Mejorar las conductas alimentarias es posible, y la educación alimentaria y nutricional es la estrategia.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, M. (2011). Factores determinantes de la salud: importancia de la prevención. *Acta Médica Peruana*, 28(4), 237-241. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1728-59172011000400011&lng=es&tlng=es
- BARRENECHEA, C., MENONI, T., LACAVALA, E., MONGE, A., ACOSTA, C., CROSA, S., GABRIELZYK, I., y CARRILLO, R. (s. f.). *Actualización en salud comunitaria y familiar: herramientas metodológicas para el trabajo en el primer nivel de atención* (pp. 13-22). Comisión Sectorial de Educación Permanente, Udelar.
- CASTILLEJO, J. L., COLOM, A. J., ALONSO, P., RODRÍGUEZ, T., SARRAMONA, J., TOURINAM, J. M., y VÁZQUEZ, G. (2012). Educación para el consumo. *Educación xx1*, 14(1), 35-58. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.262>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2021). *Panorama social de América Latina, 2020* (LC/PUB.2021/2-P/Rev.1). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46687/8/S2100150_es.pdf
- Conferencia Sanitaria Internacional (1946). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. N. York. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/SP/constitucion-sp.pdf?ua=1>
- CORTINA, A. (2002). *Por una ética del consumo: la ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Taurus. bdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/consumca.dir/consumcat0001.pdf
- FAO (2014). Segunda Conferencia Internacional sobre Nutrición. <http://www.fao.org/3/ml542s/ml542s.pdfVillar>
- Ministerio de Salud Pública (2015). *2.ª Encuesta nacional de factores de riesgo de enfermedades no transmisibles* (pp. 83-98). http://www.who.int/chp/steps/2DA_ENCUESTA_NACIONAL_final_WEB22.pdf?ua=1
- (2016). *Guía Alimentaria para la población uruguaya. Para una alimentación saludable, compartida y placentera* (p. 101). <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/comunicacion/publicaciones/guia-alimentaria-para-poblacion-uruguaya>.
- (2019a). *Mortalidad por enfermedades no transmisibles, Uruguay* (pp. 5-20). <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/comunicacion/publicaciones/mortalidad-enfermedades-transmisibles-uruguay-diciembre-2019>
- (2019b). *Morbilidad por enfermedades no transmisibles, Uruguay* (p. 5). / Users/user/Downloads/msp_morbilidad_ent_diciembre_2019_0%20.pdf
- MONTESI, M. (2017). Alfabetización en salud: revisión narrativa e interdisciplinaria de la literatura publicada en biomedicina y en biblioteconomía y documentación. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 28(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-21132017000300007&lng=es&tlng=es
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- (2018). *La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (pp. 7-14) (LC/G.2681-P/Rev.3).

- Organización Mundial de la Salud (2001). *Carta de Ottawa para la promoción de la salud. Una conferencia internacional sobre la promoción de la salud. Hacia un nuevo concepto de la salud pública* (pp. 1-6). Organización Mundial de la Salud, Salud y Bienestar Social Canadá, Asociación Canadiense de Salud Pública. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-promocion-de-la-salud-1986-SP.pdf>
- (2008). *Subsanar las desigualdades en una generación. Alcanzar la equidad sanitaria actuando sobre los determinantes sociales de la salud*. Informe final de la Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud.
- (2018a). *Es hora de actuar: informe de la Comisión Independiente de Alto Nivel de la OMS sobre enfermedades no transmisibles*. Organización Mundial de la Salud. Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272712/9789243514161-spa.pdf?ua=1>
- (2018b). *Alimentación sana*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/healthy-diet>
- (2021). *Obesidad y sobrepeso, datos y cifras*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
- OMS-OPS (2015a). *Factores de riesgo de las enfermedades no transmisibles en la Región de las Américas: consideraciones para fortalecer la capacidad regulatoria. Documento técnico de referencia Regula* (p. 112). https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/28227/9789275318669_spa.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- (2015b). *Alimentos y bebidas ultraprocesados en América Latina: tendencias, efecto sobre la obesidad e implicaciones para las políticas públicas*. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/7698/9789275318645_esp.pdf
- RAITERI, M., y OCAÑA, H. (2016). *El comportamiento del consumidor actual* (trabajo de investigación). Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ciencias Económicas. Licenciatura en Administración. Mendoza, Argentina.
- Unicef (2020). *Una mirada a la alimentación de los escolares. El primer paso para comer mejor*. <https://www.unicef.org/uruguay/media/4331/file/Una%20mirada%20a%20la%20alimentaci%C3%B3n%20de%20los%20escolares.pdf>
- Uruguay, Constitución de la República 1967. <https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967->
- Uruguay, Presidencia de la República (2000). Ley n.º 17.250 de Relaciones de Consumo (Decreto 244/00, publicado en el Diario Oficial el día 31 de agosto de 2000).
- (2018). Rotulado Frontal de Alimentos, Decreto 272/18. Modificación del Reglamento Bromatológico Nacional, relativo al rotulado de alimentos. Fecha de promulgación: 29/08/2018. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/272-2018/1>

- Uruguay, Presidencia de la República (2020). Rotulado Frontal de Alimentos, Decreto 246/20. Modificación del Decreto 272/18, del Reglamento Bromatológico Nacional. Fecha de promulgación: 02/09/2020. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/246-2020/2>
- (2021). Decreto 34/21. Sustitución del anexo del Decreto 246/20 relativo al rotulado de alimentos y creación de comisión interministerial, integración y funciones. Fecha de promulgación: 26/01/2021. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/34-2021>
- Uruguay, Reglamento Técnico Mercosur para la rotulación nutricional de alimentos envasados - Reglamento Técnico Mercosur de porciones de alimentos envasados a los fines del rotulado nutricional. Decreto n.º 117/006 del 21/04/2006. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-reglamento/117-2006/5>
- VILLAR AGUIRRE, M. (2011). Factores determinantes de la salud: importancia de la prevención. *Acta Médica Peruana*, 28(4), 237-241. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1728-59172011000400011&lng=es&tlng=es

EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO, ¿REALMENTE LOGRAMOS UNA INCLUSIÓN EDUCATIVA?

A. L. MARDARÁS y M. F. NIN

Introducción

En el año 2020, a solicitud de docentes de secundaria del Municipio A, y en el marco de Educación Permanente del Programa APEX, fuimos convocadas a dictar un curso en modalidad virtual que denominamos Adecuación Curricular para una Inclusión Favorable, formación que se extendió a docentes de primaria y secundaria de nuestro país. A partir de su desarrollo, se nos invitó a escribir sobre dicha experiencia de enseñanza virtual.

Desde nuestra formación como psicopedagogas fuimos formadas para poder analizar y estudiar las características del aprendizaje humano, poniendo foco en cómo se aprende y en cómo este aprendizaje varía evolutivamente. Müller (1993) señala que el objeto de estudio del psicopedagogo es el ser humano en situación de aprendizaje, teniendo en cuenta su mundo psíquico tanto individual como grupal, y expone que «una particularidad de esta disciplina es su objeto de estudio: un “objeto subjetivo” tratado por un “sujeto subjetivo”» (p. 15).

El aprendizaje es el medio por el cual el sujeto se incorpora al mundo cultural, alcanzando una participación, y es el psicopedagogo quien se ocupa de este mundo polifacético. Además de analizar, planificar y modificar los procesos de aprendizaje a nivel individual, este profesional también se ocupa de las problemáticas educativas, sus características, obstáculos y sus condiciones facilitadoras (Müller, 1993). Por tanto, los psicopedagogos buscamos intervenir en todos los ámbitos donde se desarrollan los sujetos aprendientes (escolar, familiar, ocio), con el fin de que alcancen aprendizajes significativos; esto es, tener en cuenta sus experiencias y conocimientos previos, contemplándose como base para la construcción de nuevos aprendizajes.

Al recibir la propuesta de impartir este curso vimos la oportunidad de realizar un intercambio de conocimientos y experiencias con docentes, quienes se encuentran inmersos directamente en el acto educativo. Consideramos que podría ser una instancia enriquecedora y que nos permitiría aportar, desde nuestro saber y experiencia, herramientas teóricas y prácticas que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en las aulas de nuestro país. Nos propusimos como objetivo brindar herramientas teóricas, realizando una selección de estas tomando en cuenta las que más nos han enriquecido en nuestra labor. Por otro lado, nos pareció especialmente relevante poder transmitir sugerencias prácticas, que realmente se pudiesen aplicar en las aulas.

El curso se dictó en modalidad virtual a través de la plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA) en los meses de junio y julio del año 2020. Participaron aproximadamente un número de 80 docentes de secundaria y 150 de inicial y primaria. Con el fin de alcanzar un fluido intercambio con los participantes del curso, todas las semanas se subía a la plataforma material teórico, junto con tareas a realizar, y se habilitaba un foro de discusión sobre el tema a trabajar. Además, disponíamos de un encuentro semanal por la plataforma Zoom, donde los docentes planteaban sus interrogantes y nos manifestaban experiencias propias para analizarlas juntos, y de esta forma poder brindarles herramientas específicas.

En el desarrollo de este texto compartiremos dicha experiencia, exponiendo conceptos que consideramos pertinente analizar para dar respuesta a la principal interrogante que emerge a partir del intercambio con los docentes que participaron del curso: ¿en nuestro sistema educativo, alcanzamos verdaderamente una inclusión o nos acercamos más a una integración?

Por otra parte, incluimos aportes de los docentes que participaron en el curso y que enriquecieron nuestra visión sobre este tema. La información que nos aportaron sobre lo que viven en las aulas y los obstáculos a los que se enfrentan en su labor diaria contribuyen a obtener datos empíricos que nos habilitaron a alcanzar una visión más amplia sobre la situación que están viviendo los docentes y estudiantes de nuestro país.

Diferenciando integración de inclusión

Antes de adentrarnos en una reflexión sobre la inclusión educativa, creemos que es preciso explayarnos en el concepto de *necesidades educativas especiales* (en adelante, NEE), dado que las personas que las poseen son los principales beneficiarios de las adecuaciones curriculares, y por quienes nos encontramos actualmente repensando sobre el cumplimiento de sus derechos.

En las aulas de todos los niveles educativos obligatorios en nuestro país aún nos encontramos con estudiantes a los que catalogamos *con necesidades educativas especiales*, pero ¿qué implica este término? En el Informe Warnock de 1978, Crisol Moya et al. (2015) manifiestan que las personas con NEE son aquellas que, por diversos factores (biológicos, ambientales o emocionales), presentan mayores dificultades (permanentes o transitorias) en comparación con el resto de sus compañeros para alcanzar los aprendizajes significativos, y es imprescindible que reciban apoyos extraordinarios para compensar dichas dificultades; de lo contrario, se podría ver limitado su acceso al aprendizaje y su desarrollo.

Definiendo las NEE, Brennan (1988), citado en Aierbe (2005), plantea que estas surgen cuando

una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de estas) afecta al aprendizaje, de manera que hace necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno/a sea educado/a adecuada y eficazmente. La necesidad especial puede ser temporal o permanente y presentarse desde una forma leve hasta grave (p. 70).

Consideramos importante destacar que se debe tener en cuenta que dos personas con el mismo diagnóstico tienen competencias y capacidades diversas, por tanto, presentan patrones de funcionamiento diferentes; por lo cual, es posible utilizar estrategias similares y alcanzar diferentes logros. Al detectar las necesidades educativas de los estudiantes, la atención debe centrarse en el tipo de respuesta que el centro educativo proporciona a los estudiantes, a partir de adecuaciones pedagógicas que permitan desarrollar el máximo potencial y crecimiento de estos.

En relación con los aspectos formales que regulan los derechos de los estudiantes, nuestra Ley de Educación n.º 18.473 plantea:

Artículo 8 (De la diversidad e inclusión educativa): El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades [...] (Registro Nacional de Leyes y Decretos, 2008, s. p.).

Artículo 33 (De las modalidades de la educación formal): La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviendo la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios (Registro Nacional de Leyes y Decretos, 2008, s. p.).

En el curso buscamos brindar herramientas para ayudar a cumplir con este derecho a la educación, focalizándonos en la forma más efectiva para alcanzar una educación de la que todos puedan apropiarse. Para esto, nos basamos en la importancia de educar a partir de la *diversidad*, término que se encuentra resonando en nuestro léxico pedagógico — cada vez con mayor frecuencia en el ámbito educativo—, con el fin de acercarnos a una educación inclusiva. Por tanto, debemos reconocer a la diversidad como algo inherente al ser humano, entendiéndola según la definición de la Real Academia Española (2020): «Variedad, desemejanza, diferencia» (s. f., definición 1).

Situarnos desde esta concepción de la diversidad nos obliga a reconocer, en nuestro alumnado, diferencias personalizadas en su estilo de aprendizaje, lo cual se explica a partir del modelo de competencias (en constante discusión y transformación desde los años setenta), que busca entender a la persona como única, respetando y concibiendo como valor máximo. Educar a partir de la diversidad no implica únicamente reconocer las diferencias en la forma de aprender de nuestros estudiantes, sino también reconocer los diversos métodos, medios y procedimientos que utilizan los docentes, así como las características personales de los profesores, de los centros educativos, de la comuni-

dad en la que está inmersa la institución y las políticas educativas que regulan el sistema educativo.

Es así como, al enfrentarnos a este paradigma de la diversidad, resulta fundamental acercarnos a los términos de *integración* e *inclusión*, y también diferenciarlos, dado que, si bien suelen ser considerados sinónimos, presentan diferencias significativas. Borsani (2018) afirma que la escuela integradora representa una salida del modelo segregacionista que imperó históricamente en la educación de los estudiantes con discapacidad, donde se enfatiza el trato «diferente» y con un sesgo rehabilitatorio. Este modelo integrador, si bien conserva el perfil homogeneizador, tiene en cuenta las NEE de los estudiantes, proponiendo proyectos que se basan en adecuaciones curriculares que flexibilizan los tiempos curriculares y objetivos generales, con el fin de «compensar» las dificultades y lograr objetivos individuales. A su vez, la autora plantea que «el intento se centra en correr la mirada del déficit y dirigirla a la atención de esas necesidades educativas especiales que presenta cada alumno para posibilitar el aprendizaje» (p. 4).

Teniendo esto en cuenta, la integración implica la posibilidad de que las personas con NEE accedan a los mismos servicios que el resto de la población. Sin embargo, los cambios que se realizan en el sistema son superficiales, ya que el fundamento intrínseco se basa en brindar a todas las personas lo mismo. Intenta acercarse a un modelo de ser, pensar y actuar «normalizado», pero la educación todavía se encuentra dirigida especialmente a la educación especial, en donde el foco está colocado directamente en la discapacidad de la persona.

La escuela integradora abre un horizonte superador del modelo médico y psicométrico, que diagnostica y clasifica, dando paso a un enfoque pedagógico. Aun así, el trastorno, la discapacidad, lo que no se llega a hacer o a aprender conservan un protagonismo clave en las propuestas y en los programas educativos tradicionales que persisten en su afán homogeneizante. El alumno «diferente» es integrado al grupo-clase que conserva el tinte de la escuela tradicional (Borsani, 2018, p. 4).

Por su parte, la inclusión promulga cambios más profundos e implica ser comprendido en la singularidad, y, por tanto, es equivalente al término *equidad*, es decir: «Disposición del ánimo que mueve a dar a cada uno lo que se merece» (Real Academia Española, 2020, s. f., definición 5). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) plantea:

La inclusión es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes. La equidad consiste en asegurar que exista una

preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia (p. 13).

Es decir que se busca realizar transformaciones profundas fundamentadas en los principios de equidad, cooperación y solidaridad. El reconocimiento y la aceptación de las capacidades personales es la premisa fundamental; se pretende el enriquecimiento de todos a través de las diferencias de los sujetos. El objetivo es brindar a cada persona lo que necesita para poder disfrutar de los mismos derechos. La inclusión está dirigida a la educación, se centra en el aula y en un sistema educativo que se adapta a cada grupo; no busca únicamente que los niños con NEE puedan acceder a la escuela «común», se basa fundamentalmente en una educación en y para la diversidad, siendo esta únicamente posible a partir de una educación inclusiva. En el III Congreso de la Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo, Giné (2001) plantea que

aunque no parece existir una definición totalmente compartida entre los profesionales sobre lo que debe entenderse por educación inclusiva o escuela inclusiva puede afirmarse que el concepto tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella, pues, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal (p. 4).

Este paradigma busca alcanzar una «educación para todos» en la que se consideren las diferencias de los estudiantes y, por lo tanto, se garantice el aprendizaje sin distinciones.

La escuela inclusiva da respuesta a las necesidades educativas de todos sus alumnos y alumnas, sin distinción ni exclusión, entiende la diversidad de su alumnado como un valor educativo, respeta y comprende los diferentes tiempos y modos de aprender y propone una enseñanza diversificada (Borsani, 2018, p. 5).

En definitiva, al hablar de *inclusión* debemos reconocer la diversidad y alejarnos de la idea de lo «normal» o «anormal», así como de la que considera que, utilizando las mismas metodologías y estrategias de enseñanza, todos los estudiantes aprenden de la misma forma, lo mismo y a ritmo similar.

En palabras de Fernández (2006), citado en Corredor Ponce (2016), «las clases no son diversas por tener escolarizados alumnos de integración, las clases son heterogéneas porque la sociedad es heterogénea, porque el hecho de ser diferentes es una realidad y un derecho» (p. 59).

Atendiendo a la diversidad y manteniendo como eje principal que todos los estudiantes deben acceder al currículo para desarrollar sus capacidades y, a su vez, tienen derecho a recibir una educación de calidad, cuando una persona presenta NEE el sistema educativo debe disponer de los recursos para que estos estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial. Una de las herramientas utilizadas en la actualidad para aproximarse a una adecuada inclusión son las denominadas «adecuaciones». Se trata del conjunto de estrategias que se deciden llevar a cabo, modificando elementos físico-ambientales (aulas, mobiliario institucional, accesibilidad al centro educativo, en el barrio, en el transporte, etcétera), y/o curriculares (objetivos, contenidos programáticos, estrategias de enseñanza, recursos y/o criterios de evaluación), con el fin de integrar acciones educativas para lograr potenciar al máximo las fortalezas y debilidades del grupo y de los estudiantes individualmente. Para establecer estrategias ajustadas, se deberá realizar un profundo proceso de análisis que permita determinar cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes.

El objetivo es que todos alcancen a adquirir competencias cognitivas esenciales para la vida, contemplando sus fortalezas, sus capacidades, su forma de acceder a los conocimientos y su ritmo personal de aprendizaje. Las personas tenemos necesidades educativas propias y específicas para poder acceder a las diferentes experiencias de aprendizaje a las que nos enfrentamos. Será primordial partir de los aspectos positivos que aporta el estudiante, contemplando sus fortalezas, destacando lo que ya sabe (partiendo desde allí) y realizando hincapié en lo que le resulta más fácil alcanzar.

Las adecuaciones son «un instrumento eficaz, utilizado ampliamente en las tareas educativas, que potencia la individualización de la enseñanza y la atención a la diversidad» (Calvo Rodríguez y Alcolea, 2001, p. 30). Implican planificación y modificación del currículo, e involucran la actuación docente. Se trata de un producto, ya que es una programación que contiene objetivos, contenidos y evaluaciones diferentes, e incluso organizaciones específicas, orientaciones metodológicas y materiales adecuados. Sobre la base de los aprendizajes del currículo general, las adaptaciones permiten al equipo docente, con la colaboración del equipo profesional y técnico de la institución (si lo hubiera) o del equipo profesional que atiende al estudiante, producir las modificaciones para responder a las necesidades educativas especiales de sus estudiantes, utilizando los recursos de la institución y de la comunidad (accesibilidad barrial, transporte, etcétera).

Calvo Rodríguez y Alcolea (2001) clasifican a las adecuaciones curriculares en dos grupos: según a quienes están dirigidas y desde el punto de vista del contenido.

En el primer grupo se distinguen:

Adaptación curricular de centro: son las adaptaciones que el equipo docente realiza en conjunto con el fin de ajustar el diseño curricular básico del centro, para dar respuesta a las necesidades educativas.

Adaptación curricular de aula: son las adaptaciones que realiza cada docente en su aula para dar respuesta a la diversidad que existe en su grupo.

Adaptación curricular individualizada: son las adaptaciones específicas que debe implementar el docente para lograr que cada uno de los estudiantes potencien sus competencias.

Según los contenidos:

De acceso al currículo: son aquellas que facilitan el acceso al currículo, a través de recursos materiales específicos o modificaciones en las condiciones de interacción con los elementos del currículo.

Curriculares propiamente dichas: modifican uno o varios de los elementos de la planificación, gestión y evaluación curricular, tomando como base el diseño curricular. Suelen implicar modalidades distintas de evaluación y certificación de los aprendizajes. Estas pueden ser no significativas y significativas, dependiendo del grado de modificación del currículum general.

Siguiendo los lineamientos de Rodríguez (2007), en las adecuaciones curriculares individualizadas encontramos que las modificaciones se pueden realizar en cuatro niveles de mayor a menor grado.

Propósitos: cambios en las metas y fines educativos; se plantean objetivos diferenciados del resto del grupo para alcanzar aprendizajes significativos, según las características de la persona.

Contenidos: se seleccionan y jerarquizan contenidos del programa curricular básico, con el fin de que el estudiante se implique en su aprendizaje.

Metodología didáctica: es la modificación que se realiza en la organización del grupo y en las técnicas y estrategias didácticas para la enseñanza. Se dirige a la inducción de métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje específicos.

Evaluación: comprende la utilización de diversas técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación, así como la consideración de tiempos específicos para la aplicación de sus criterios.

Es así como, al realizar las adecuaciones curriculares, se pueden hacer modificaciones en los objetivos y contenidos a enseñar, pero siempre resultará imprescindible que dichas adaptaciones se ajusten para brindarles a los estudiantes la seguridad de adquirir las competencias fundamentales para el grado.

Como afirma Corredor Ponce (2016), al realizar adaptaciones curriculares debemos tener en cuenta que estas no implican la «disminución de las exigencias propias de los aprendizajes programados para cada grado escolar, sino que consisten en la definición de distintos caminos o estrategias, para posibilitar que “todos” los estudiantes puedan lograr esos aprendizajes desde sus características particulares» (p. 71).

De la teoría a la práctica

En el año 2017, el Consejo de Educación Secundaria produce y distribuye a nivel nacional la *Guía de adecuación curricular*, con el propósito de brindar sugerencias prácticas que los docentes puedan utilizar como apoyo para acercarse a una educación inclusiva.

Tomándola como base, y a partir de la formación y experiencia que poseemos, buscamos generalizar lo sugerido en la guía, con el fin de brindar herramientas a docentes de todos los niveles. Nos focalizamos en la importancia de crear para cada estudiante un documento donde quede explícito el trabajo y los motivos de las modificaciones diseñadas, para poder realizar posteriormente una evaluación de lo puesto en práctica. Resulta fundamental, entonces, contar con un bagaje amplio de información sobre los antecedentes del grupo y de cada estudiante.

Según Calvo y Martínez (2001), el docente deberá conocer:

Historia de aprendizaje: características de su historia escolar, servicios de apoyo utilizados, áreas curriculares en las que presenta mayores dificultades y fortalezas, pautas educativas de la familia, y aspectos biológicos (alteraciones sensoriales, motrices y/o enfermedades) que hayan podido afectar al desarrollo o lo estén condicionando.

Nivel de competencia curricular: realizar esta evaluación supone conocer las capacidades de la persona y situarla en relación con los objetivos y contenidos que enseñamos en el aula. No solo hay que valorar lo que es capaz de hacer el estudiante, sino también las estrategias que utiliza y la forma de resolver las tareas para poder determinar el tipo de ayuda que necesita.

Estilo de aprendizaje: se refiere a todos aquellos aspectos que configuran el estilo propio de enfrentarse a los conocimientos, es decir, la

forma en que enfoca las tareas, la manera en que recibe, elabora y responde. Dentro de esta área se necesita tener en cuenta:

Las variables individuales: entrada sensorial, percepción y discriminación, atención, motivación, comprensión, retención y transformación de la información.

Variables sociales: habilidades sociales, frecuencia, contenido y tipo de interacciones que realiza, situaciones en que se producen las interacciones, personas con las que interactúa, adecuación de la interacción, grado de implicación en ella.

Es importante que quede una constancia sobre el trabajo que se realizó en años anteriores con el estudiante, para que el docente lo contemple y pueda realizar las adecuaciones pertinentes.

Una vez recabada la información, es momento de decidir cómo se implementará la adecuación. En primer lugar, se deben priorizar las adaptaciones que modifiquen la evaluación, es decir, los procedimientos e instrumentos que se utilizan con el grupo en general. Posteriormente, de ser necesario, habrá que adaptar la metodología de enseñanza. Como última opción, se contemplarán las adaptaciones en objetivos y contenidos generales, dado que al quitar contenidos se reducirían las oportunidades de aprendizaje del individuo. Por este motivo es que se pretende que la educación general sea por competencia, y no que esté focalizada específicamente en los contenidos. A su vez, el docente priorizará aquellas estrategias que le permitan atender a todo el grupo, y que supongan el enriquecimiento de sus aprendizajes.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se deberá ir comprobando si las adaptaciones realizadas facilitan el aprendizaje individual y grupal, si es necesario realizar reajustes o introducir cambios. Si las adaptaciones se realizaron a nivel de contenidos y objetivos, será necesario evaluar los niveles de logro en función de dichas adaptaciones. Esto es así debido a que se trata de un proceso en espiral, en el que constantemente se evalúa y se interviene, realizando ajustes según las respuestas del estudiante y del grupo a las estrategias aplicadas.

En el contexto del curso, estas fases se trabajaron, y emergieron inquietudes de parte de los docentes sobre cómo implementarlas, ya que se visibilizó el desencuentro entre teoría y práctica.

En palabras de los docentes participantes:

Desde la ANEP se ha pensado, se lo ha registrado en el *Documento de orientación para la protección de trayectorias y para la elaboración del Proyecto de Trabajo Personal (PTP)*. Los colectivos docentes deben trabajar colaborativamente (entre ellos, con la comunidad, con otros centros educativos y con diversos profesionales) para ade-

cuar a los centros, en su organización y sus prácticas, atendiendo a la diversidad de su población. Abordando una planificación diversificada y flexible que atienda al diseño universal de aprendizaje (DUA) para que los estudiantes puedan aprender juntos, con sus propios estilos de aprendizajes y atendidos con estrategias diferenciadas. Considero que se están dando esas experiencias, pero son escasas, es una ardua tarea. Los docentes en muchos casos cuentan solo con el apoyo del colectivo, porque los recursos educativos del sistema son escasos o inexistentes. También la continuidad de las trayectorias de esos estudiantes entre ciclos se percibe en pocas ocasiones. Por lo antes expresado es que muchas veces terminamos integrando y no incluyendo (maestra de 4.º grado, 40 años).

Por otra parte, otra docente planteó:

Si bien sé de colegas que han tenido experiencias hermosas y exitosas con alumnos con NEE en sus aulas, considero que la inclusión es muy difícil en nuestro sistema educativo, principalmente en el ámbito público, que es el que conozco más profundamente. Para realizar una adaptación curricular exitosa, es necesario, entre otras cosas, que todos los docentes de la institución se informen, coordinen y se comprometan con las adecuaciones que se planificarán para ese o esa estudiante. Asimismo, la coordinación con la familia, especialistas y todos los apoyos externos de la escuela (transporte, por ejemplo) es fundamental, y nuestro sistema no prevé esos tiempos y espacios, salvo por voluntad de las partes de destinar tiempo extra. Por ejemplo, al incluir a alumnos con discapacidad motora, no alcanzará con incluir una rampa o poner unos pasamanos si existen docentes que no cuentan con la información de que este alumno o alumna concurrirá, y [si] desconocen cómo deben asistirlo en caso de que sea necesario. Las escuelas, en general, terminan realizando integraciones que, con muchísima voluntad de los docentes, pueden acercarse a una experiencia inclusora (maestra de escuela especial, 5.º grado, 41 años).

A partir de estos relatos, pudimos reparar en que, a pesar de que se cuenta con una ficha acumulativa con los datos ingresados de cada estudiante, las herramientas no están siendo aprovechadas tanto como se podría. Los docentes transmitieron que muchas veces no cuentan con datos suficientes sobre adaptaciones curriculares previas o situaciones personales para comenzar a planificar el trabajo y los objetivos. Para los docentes, esto deriva en que datos valiosos se pierdan, y que en cada curso que comienza se deba recabar nuevamente información sobre los antecedentes del estudiante, perdiendo un tiempo valioso que podría ser aprovechado de otra forma. Con el compromiso sistemático de todos los agentes implicados, se podría facilitar el acceso a la información que se necesita y así optimizar el tiempo y el análisis de datos.

Al analizar la posibilidad de implementar las adecuaciones curriculares, pudimos ratificar los obstáculos con los que a diario nos enfrentamos en nuestra profesión (por ejemplo, debido a los tiempos institucionales: el necesario y escaso tiempo destinado al intercambio con los docentes, la carencia de equipos multidisciplinarios en las instituciones, la imposibilidad de los docentes de poner en práctica las sugerencias brindadas). Entendemos que es importante resaltar aquí aportes de los docentes como punto de partida para realizar algunas reflexiones. Ante la pregunta «¿en nuestro sistema educativo, es posible incluir?», estas fueron algunas de las respuestas:

Creo que sí es posible; pero, teniendo en cuenta los lineamientos educativos y los recursos otorgados, no vamos a buen ritmo. Quiero prepararme para llevar adelante una escuela que en el futuro pueda contemplar para las realidades, pero ¿y mientras tanto? ¿Qué hago con los niños de ahora? La escuela uruguaya sigue siendo una escuela para pocos, sigue siendo una escuela que habla y discute mucho de diversidad, pero hace poco por ella. Creo firmemente que muchas instituciones educativas, no solo escuelas propiamente dichas, están hechas para pocos. El título dice «nuestro sistema educativo», y nosotros, docentes, somos una parte de este sistema. Se nos ha inculcado tanto que somos nosotros el agente de cambio, que hemos tomado esa causa como una misión, y acá estamos robando tiempo a nuestras familias para formarnos y tratar de orquestar de la mejor manera nuestras prácticas educativas a fin de obtener los mayores resultados de todos nuestros niños. Esta misión da por el piso cuando llegamos y nos encontramos con la realidad de tener acotados, y en muchos casos inexistentes, recursos, salones saturados y una multiplicidad de realidades que en el mejor de los casos son percibidas a simple vista [...] (maestro, 3.º grado, 40 años).

Además, una docente de secundaria manifestó:

Se podría debatir mucho sobre esto, y siempre iremos a encontrar baches. El Estado se ha encargado de cubrir la brecha social mediante diversos proyectos y organizaciones, pero eso no garantiza una educación equitativa. Y es aquí donde debo mencionar el papel fundamental que tiene el docente. Somos el puente y la seguridad para muchos, la magia del aprendizaje se vive en el aula (profesora de Derecho, 24 años).

A través del intercambio con los docentes, pudimos conocer en mayor profundidad la realidad que experimentan en sus aulas. La importancia del trabajo en equipo, la necesidad de contar con herramientas y adecuada formación, así como la «soledad docente» que experimentan, fueron elementos que surgieron repetidas veces. Cabe señalar que mu-

chos de ellos buscan ser motores de esos cambios, investigando, formándose e intentando poner en práctica lo que van aprendiendo. Precisamente, en el foro estos aspectos vuelven a quedar en manifiesto:

Estoy de acuerdo con el planteo de la necesidad de que se incluya en la currícula de formación docente discapacidad y nee. Hice la carrera entre 1997 y 1999, solo tuve un taller que era opcional y duraba unos cinco días, cuatro horas diarias sobre esto. Comencé a trabajar en educación especial sin tener experiencia y conocimiento sobre el tema, más de lo que yo podía haber leído por mi cuenta (maestra, 5.º grado, 41 años).

A lo cual, otra docente agrega: «Yo me recibí en el 2017 y también tuve solo un taller sobre el tema que duraba muy poquito» (maestra, 3.º grado, 24 años).

A su vez, otra docente planteó:

Opino que se está transitando el camino para llegar a la inclusión real y verdadera. Aunque, como practicante y estudiante de Magisterio, son pocas las herramientas y estrategias que se nos ofrece, por esto es de mi interés realizar capacitaciones como, por ejemplo, este curso, para brindar una educación de calidad para todos y todas (mujer, estudiante de Magisterio, 25 años).

Por otra parte, una docente de secundaria también manifestó la misma inquietud:

En todo lo que concierne a nuestra formación como futuros educadores únicamente contamos con un seminario de dificultades de aprendizaje. ¿Qué es eso? Si bien nos brinda herramientas, son muy escasas para alguien que pretende educar toda su vida (profesora de Derecho, 25 años).

Estos intercambios nos pusieron en alerta sobre la situación actual en la formación docente de todos los niveles. Destacamos que continúa siendo escasa y, contemplando el hecho de que las NEE han estado en la agenda de debate en los últimos años, poco se ha avanzado en formación; sin embargo, pareciera que la exigencia a los docentes se ha incrementado. En general, expresaron sensación de preocupación, incertidumbre, poco respaldo y falta de seguridad en lo que están haciendo, dado que sienten que no pueden brindar lo que se espera de ellos. Si bien la disposición es el punto de partida, con la sola voluntad de los docentes no es suficiente. Surgieron aspectos tales como que si bien se destaca la importancia de la Ley de Educación (ley n.º 18437, 2009) (que vela por la inclusión y el derecho de una educación para todos), resulta necesario contar con «mapas de ruta» y protocolos institucionales que amparen su quehacer educativo.

Creemos que uno de los ejes fundamentales para acompañar a los docentes en el camino a la inclusión es el compromiso de las instituciones educativas. La mayoría de los participantes manifestaron que, a pesar del esfuerzo por estudiar y formarse, encontraban obstáculos *in situ*. Si bien existe información disponible y posibilidad de formarse, la realidad es que en «el terreno mismo» las cosas son diferentes. Entendemos la necesidad de contar con equipos multidisciplinarios de apoyo estable, que contemplen las necesidades de cada estudiante, pero sabemos que en la práctica no se cuenta con estos recursos.

Respecto a este punto, los docentes fueron claros:

Es innegable que se han hecho avances, pero aún es un debe que tenemos. La inclusión trasciende al maestro de aula. Es la institución la que tiene que ser inclusora. Pero muchas veces sucede al revés (o casi siempre), son las maestras de aula quienes quedan solas y hacemos lo que podemos y creemos que es lo mejor. Es un tema que no puede estar supeditado al sentido común de una docente dentro de una institución educativa (maestra, 1.º grado, 47 años).

Además:

Pienso que hoy no están dadas las posibilidades para una inclusión de calidad, se requiere de una institución abierta a la inclusión, contemplando el tema edilicio, diversidad de materiales, un equipo de profesionales que orienten y acompañen el proceso de los niños que lo requieran, docentes abiertos y capacitados, y una comunidad que acepte y valore (maestra, nivel 3, 40 años).

A medida que avanzaba el curso, nos dimos cuenta de que no podíamos brindar estrategias verdaderamen

te asertivas. Esta situación dejó expuesto lo que se necesita realmente dentro de las instituciones educativas para una inclusión favorable. Tanto los docentes como nosotras (psicopedagogas), trabajamos con personas en desarrollo, inmersas en una cultura institucional particular, y cada una de ellas, como venimos mencionando, presenta necesidades individuales. Si bien, desde nuestro rol técnico, podríamos brindarles estrategias generales a los docentes, la realidad es que cada caso es único, y resultó muy difícil durante el curso colaborar, dado que necesitábamos conocer con mayor detalle las características de cada uno y el contexto en el que estaba inmerso. Cabe señalar que estas dificultades se observan en todos los niveles, por lo tanto, supone un obstáculo de la estructura del sistema educativo en sí mismo.

Compartimos algunos testimonios aportados al respecto:

A partir de mi experiencia como docente en el área de inicial, creo que en nuestro sistema educativo no están dadas las condiciones para incluir. Como expresan las compañeras, hay un vacío en la carrera de formación docente respecto a la mirada a la diversidad. Y luego, en las instituciones educativas la realidad [...] es que hay grupos de 30 alumnas/os con una docente a cargo. Entonces la inclusión, lamentablemente, muchas veces termina siendo una integración (maestra, nivel 5, 47 años).

Otra dificultad que tenemos como docentes de secundaria es la imposibilidad de atender en forma personalizada a 200 o más estudiantes. Si bien adaptamos las propuestas a los grupos [...], es muy difícil y consume mucho tiempo pensar en 2 o 3 casos específicos por grupo, considerando que tengo 9 grupos. ¿Es posible desarrollar estrategias que contemplen la diversidad de estudiantes, pero que no impliquen una «sobrecarga» para el docente? (profesora de Inglés de secundaria, 30 años).

Reflexiones finales

Escuchando a los docentes, cada vez queda más en evidencia la necesidad de políticas educativas integrales que amparen, respalden y guíen, que se conviertan en ese «mapa de ruta» que mencionamos, como una vía de apoyo a los agentes implicados, para lograr los cambios. Como nos manifestaron, la realidad lleva a que el docente no pueda atender a todos los estudiantes como las leyes promueven, en tiempo y espacio adecuado, debido a que tienen que cumplir con exigencias de programas educativos rígidos, con exigencias burocráticas, y porque cuentan con recursos insuficientes, y con la carencia de un recurso humano que acompañe.

Precisamente, el capital humano, el equipo que podría acompañar al equipo docente, es algo que nos compete. Nosotras, desde nuestro lugar, durante los encuentros virtuales fuimos cada vez más conscientes de que las herramientas que les brindamos no eran aplicables de forma aislada. Pudimos reflexionar sobre nuestro propio rol y acerca de lo que podemos ofrecer dentro de una situación que, por el momento, no es del todo favorable. Tuvimos la oportunidad de intercambiar opiniones, logramos escuchar sus demandas y confirmamos que, desde nuestra labor como psicopedagogas, podemos aportar conocimiento para generar cambios y ser un agente más que pueda pensar y apoyar la labor docente e institucional.

Repensar nuestra forma de comunicación con los docentes es un ejemplo. En el curso, surgió la demanda de un mayor acercamiento con los agentes de salud que atendemos a esos estudiantes. Buscar espacios de encuentro deberá ser uno de los objetivos por los cuales seguir trabajando. Somos parte de los cambios a realizar y de las mejoras a contemplar. Todos los involucrados en el curso hemos coincidido en la necesidad del trabajo en equipo y de la colaboración para lograr una mirada integral.

Retomando la pregunta de si es posible incluir en nuestro sistema educativo, elegimos pensar que sí lo es. Consideramos que estamos en vías para lograr una educación inclusiva, ya que la voluntad de implementarla y el diálogo acerca de cómo hacerlo están en la agenda actual de los principales agentes, lo cual es importante. La demanda del curso que dictamos es un ejemplo de la búsqueda de cambios, de la voluntad de implementar estrategias y apoyar a los docentes: se procuró que especialistas brinden herramientas y hubo interesados en aprenderlas. Se han dado pasos importantes a favor de garantizar el derecho a la educación de y para todos. Anhelamos que, en un futuro cercano, logremos que lo que actualmente resultan obstáculos se conviertan en vehículos para lograr los objetivos de un proceso de enseñanza-aprendizaje de mayor calidad. Esperamos que, con esfuerzo y motivación, lleguemos a un momento en el cual, como agentes de salud, no debamos tomar la decisión de que una persona vaya o no a escuela especial, o determinar cuál es el ámbito educativo en el que el estudiante más se ajusta. A pesar de que hay mucho por recorrer, creemos que vamos por buen camino para generar una educación inclusiva.

Quisiéramos terminar con el aporte de uno de los docentes, porque sus palabras recordaron quiénes son los verdaderos destinatarios de todo nuestro esfuerzo:

La riqueza de este curso es la variedad de opiniones que uno puede leer, tan válidas unas y otras, tan llenas de versiones como escuelas tiene nuestro país. Tan enriquecedoras todas, ya que están argumentadas desde la experiencia individual. Soy maestro rural y nunca tuve niños con problemas de motricidad, auditivos, del habla o cognitivos. Sí los tuve, y tengo, con dificultades, y es a ellos que quizás les haría la misma pregunta: ¿se sienten incluidos?, ¿se sienten parte? (maestro, 3.^{er} grado, 40 años).

Referencias bibliográficas

- AIERBE, A. (2005). *Intervención psicopedagógica en trastornos del desarrollo*. Aljibe.
- BORSANI, M. J. (2001). *Adecuaciones curriculares*. Novedades Educativas.
- (2018). *De la integración a la inclusión educativa. De la opción al derecho*. Ariel Publisher.
- CALVO RODRÍGUEZ, Á. R., y ALCOLEA, A. M. (2001). *Técnicas, procedimientos e instrumentos para realizar las adaptaciones curriculares*. Ed. Escuela Española.
- Consejo Directivo Central (Codicen); Administración Nacional de Educación Pública (ANEP); Consejo de Educación Secundaria (CES); Desarrollo Integral del Estudiante; Verdier, G., y Garibaldi, G. (2017). *Guía de adecuación curricular*. Proyecto Editorial.
- CORREDOR PONCE, Z. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Educación en Contexto*, 56-78.
- CRISOL MOYA, E. M. (noviembre de 2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 254-270. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/1>
- GINÉ, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. III Congreso de la atención a la diversidad en el sistema educativo, Barcelona, Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. <http://files.emdiaz.webnode.com/200000091-d91e9db133/Escuela%20inclusiva.pdf>
- MÜLLER, M. (2008). *Aprender para ser* (6.ª ed.). Bonum.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Van Haren Publishing.
- Real Academia Española. Equidad. *En el Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/equidad>
- Diversidad. *En el Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/diversidad>
- Registro Nacional de Leyes y Decretos (2008). Ley de Educación, ley n.º 18.437. Centro de Información Oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- RODRÍGUEZ, A. (2007). Inclusión educativa y sus implicaciones en el diseño de adecuaciones curriculares. En M. R. RAMÍREZ, F. F. NAVARRO, C. CULLEN, G. N. AGUILAR, L. G. GARCÍA, E. A. VISTA y A. RODRÍGUEZ (2007). *Del quehacer cotidiano al hacer que trasciende* (pp. 54-63). Gobierno del Estado de Veracruz, Secretaría de Educación.



A principios de marzo de 2020, se declara la situación de pandemia por Covid-19. En el Uruguay con las medidas de distanciamiento social, se declara el cierre de los Centros Educativos. En la Universidad de la República, se inicia un conjunto de medidas de contingencia para minimizar los daños causados por la interrupción de la presencialidad.

Yo estaba allí, frente a una Unidad Académica, fortalecida en su desarrollo, debido al volumen de solicitudes de cursos presenciales de formación permanente, demandados por variados actores sociales. Es en este contexto nacional, que sugiero a las y los docentes, la implementación de procesos de enseñanza-aprendizajes bajo formatos virtuales.

La presente publicación, reúne una serie de artículos, variados en su contenido, que dan cuenta de un despliegue de intervenciones de educación a distancia asegurando la oportunidad de aprender en tiempos de pandemia.

Desde la perspectiva de los cursos, las y los autores derivan hacia las tensiones y desafíos en el plano laboral, pedagógico y tecnológico, que se conjuga en un escenario nacional educativo inédito, provocando desafíos en las propuestas formativas.

Compiladora Gabby Recto Álvarez

COEDITORES Y AUSPICIANTES DE LA PUBLICACIÓN

SD

ÁREA CIENCIAS
DE LA SALUD



ISBN: 978-9974-0-2003-0



9 789974 020030