

Educación en tiempos de pandemia; una mirada desde la sistematización de una experiencia educativa, en el marco del curso electivo «Participación Adolescente y Promoción de Salud en Clave de Derechos»

Natalia Lafourcade,¹ Beatriz Ferreira,² Alejandra Mier,³ Mariana González,⁴ Carolina Ferreira,⁵ Luciana Hernández,⁶ Erika Cavaliere,⁷ Liliana Del Pino,⁸ Daniel Martínez⁹

Recibido: 30/03/2021; Aceptado: 16/06/2021
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.71.7>

Resumen

Esta sistematización de experiencia educativa es el resultado del trabajo conjunto de docentes del Programa APEX de la Universidad de la República y estudiantes de la Práctica de Graduación y Formación Integral (EFI) Interdisciplina APEX, de la Facultad de Psicología. Llevado a cabo en el EFI Espacio Adolescentes, durante el año 2020. Este espacio, tiene su anclaje en varios proyectos educativos, dentro de los cuales se encuentra el curso electivo denominado Participación Adolescente y Promoción de Salud en Clave de Derechos. Este curso gira en torno a metodologías de enseñanza en relación con la salud y el vínculo con el medio, promoviendo el diseño y ejecución de proyectos integrales, con eje en las adolescencias, desde un enfoque de salud comunitaria y en clave de derechos. Desde la enseñanza, se pretende generar un espacio para la problematización y reflexión crítica de las adolescencias dentro del contexto actual. Propone comprender las adolescencias, a fin de diseñar y ejecutar proyectos integrales de intervención, con eje en los derechos humanos. En

1 Programa APEX, Universidad de la República (Udelar). natalia.lafourcade@apex.edu.uy

2 Programa APEX, Udelar. beatriz.ferreira@apex.edu.uy

3 Programa APEX, Udelar. alejandra.mier@apex.edu.uy

4 Programa APEX, Udelar. mariana.gonzalez@apex.edu.uy

5 Programa APEX, Udelar. carolina.ferreira@apex.edu.uy

6 Programa APEX, Udelar. luciana.hernandez@apex.edu.uy

7 Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Udelar; integrante de EFI vinculado a APEX-Udelar. erikacavaliereg@gmail.com

8 Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Udelar; integrante de EFI vinculado a APEX-Udelar. delpinoliliana@hotmail.com

9 Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Udelar; integrante de EFI vinculado a APEX-Udelar. martipiak310@gmail.com

las siguientes páginas el lector encontrará, en primer lugar, una breve descripción de lo que es el Programa APEX de la Universidad de la República, así como también el EFI Espacio Adolescentes en el que se enmarca y una breve historización del curso electivo al que hacemos mención. Luego continúa con algunas reflexiones sobre la educación en contexto de pandemia, presentando puntualizaciones en torno a las adaptaciones curriculares en este contexto, el vínculo pedagógico en el aula virtual, así como también la perspectiva de género, en tanto categoría analítica, para finalizar con algunas consideraciones al respecto de estos temas.

Palabras clave: educación, Espacio de Formación Integral, pandemia.

Programa APEX: de la extensión a la formación integral universitaria

El programa APEX-Cerro, es un programa integral de la Universidad de la República (Udelar) que surge en el año 1993 como un programa de extensión y enseñanza vinculado fuertemente al área salud, orientado a la población más vulnerable de la zona oeste de Montevideo, Uruguay.

El programa tiene como fines promover, articular y guiar la inserción de la Universidad en el ámbito comunitario como espacio educacional formal, aportando al mejoramiento de la calidad de vida de la población, a través de la conjunción de las funciones universitarias (Universidad de la República, 2014).

Anualmente propone cursos electivos semestrales de grado, entre otras modalidades de cursado, dirigidos a estudiantes de todos los servicios de la Universidad de la República, promoviendo así la interdisciplinariedad, y la integralidad de las funciones universitarias. Entre los cursos electivos que ofrece el programa APEX, se encuentra el mencionábamos en los primeros párrafos: «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», el cual tiene sus orígenes en el año 2015, en el marco del Subprograma Adolescentes. En aquel entonces el curso se denominaba Salud Integral del Adolescente.

Haciendo una breve reseña sobre el Subprograma Adolescentes, se debe decir que surge en 1994, conformado por un equipo docente multidisciplinario de APEX-Cerro del área de la salud, en conjunto con técnicos de Salud Pública (ASSE). Este espacio de formación desarrolló un plan de acción dirigido a los y las adolescentes de la zona oeste de Montevideo, Uruguay, partiendo de un enfoque integral de salud comunitaria y promoviendo, a su vez, la inserción estudiantil de las distintas carreras de la Universidad de la República: Medicina, Odontología, Registros Médicos, Psicología, Trabajo Social, Enfermería, Obstetras, Parteras y Nutrición. Dentro de las actividades del equipo se encontraban: la asistencia, la promoción de salud, la prevención de enfermedades, la educación y la investigación.

En 2015, en este espacio de formación integral y de trabajo interdisciplinario, se identificó la necesidad de generar un marco conceptual común con respecto a la promoción de salud en la adolescencia para los estudiantes de grado de la Universidad de la República. Surge así el curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», con el objetivo de evidenciar y describir el saber colectivo que atraviesa a todas las disciplinas para integrarlo en un programa académico. De esta forma, aportar conocimientos para el desarrollo y construcción de un posicionamiento interdisciplinario en el abordaje de las adolescencias y sus problemáticas, generando así, espacios de reflexión para el acompañamiento de los/las adolescentes en la promoción de salud y prevención de enfermedades.

Siguiendo la línea de tiempo, en 2016, se disuelve el acuerdo interinstitucional establecido entre Red de Atención Primaria-Administración de Servicios de Salud del Estado (RAP-ASSE) y APEX-Cerro para dicho espacio, disminuyendo el número de técnicos calificados con vasta experiencia en la temática adolescente. En consecuencia, se crea un nuevo equipo integrado por docentes del recientemente disuelto subprograma Adolescentes y otros docentes del programa APEX-Cerro, con el fin de repensar el subprograma y darle continuidad en el marco de la nueva reestructura del Programa, que se viene gestando.

A partir de allí, se rediseña el proyecto educativo y se comienzan gradualmente a retomar las actividades, a la vez que se consolida el equipo docente. Uno de los primeros pasos en este sentido fue rediseñar, desarrollar y ejecutar el curso electivo, al que se hace mención, dirigido a todo el alumnado de grado de la Universidad de la República. El programa académico se actualiza anualmente según las demandas y necesidades que se recogen a partir del trabajo en territorio, ya que entiende pertinente la profundización en temas específicos correspondientes a las adolescencias. Durante el período de cinco años, se llevaron a cabo diversas modificaciones, tanto en cuestiones que tienen que ver con la dimensión pedagógica, como en sus objetivos, contenidos, evaluación y el número creciente de estudiantes que participan.

Desde el equipo docente se ha conformado una red de profesionales, que también participan del curso desde el rol docente, los cuales son referentes institucionales o académicos a nivel nacional. Se generan intercambios para abordar juntos desafíos complejos, para orientar al estudiante, en la generación de actividades grupales o de pares, también actividades de indagación en línea, así como presenciales. El curso tiene anclaje territorial en varias instituciones educativas de la zona Oeste de Montevideo, con el fin de llevar adelante actividades que promuevan la intersectorialidad en beneficio de la salud de los y las adolescentes en sus respectivos centros educativos, independientemente de su prestador de salud.

Este curso electivo, se desarrolla en el marco de la extensión universitaria, como proyecto socio-educativo integral, que además incorpora estudiantes de otras prácticas educativas de grado, de varias disciplinas, que convergen en la concreción de objetivos en común. Desde la enseñanza, se pretende generar un espacio para la

problematización y reflexión crítica de las adolescencias dentro del contexto actual, promoviendo las prácticas interdisciplinarias, en centros educativos de la zona con enfoque de derechos. Tiene como objetivos, proporcionar al estudiante, las herramientas teóricas, prácticas y metodológicas necesarias para abordar problemas complejos en la población adolescente de la zona. Propone comprender las adolescencias, a fin de diseñar y ejecutar proyectos integrales, con eje en los derechos humanos y la participación comunitaria.

Se posiciona desde el paradigma salubrista (Saforcada, [1999] 2006) y tiene como estrategia principal la atención primaria de salud y le da relevancia a la ética que conlleva el desarrollo de las prácticas. Según entiende este autor, el modelo de salud salubrista se basa en un sistema conceptual multidisciplinario, que tiene como propósito orientar la práctica y las elaboraciones teóricas del conjunto de disciplinas biológicas, psicológicas y sociales con el objetivo de aportar una visión dinámica de la vida humana; en el entendido de que esta última posee una naturaleza esencialmente social.

Siguiendo a Paulo Freire (1976), «... la praxis teórica es lo que hacemos desde el contexto teórico, cuando tomamos distancia frente a la praxis que se ha realizado o se está realizando en un contexto concreto con el fin de clarificar su sentido» (p. 131).

Hasta aquí, se ha querido enmarcar el curso electivo y dar algunas pinceladas sobre el paradigma desde el cual nos posicionamos para presentarles algunas reflexiones que nos han surgido en torno a la educación en el marco de la extensión universitaria, en contexto de pandemia.

Adaptaciones curriculares en contexto de pandemia

A partir de la declaración de emergencia sanitaria, con medidas de distanciamiento social, las autoridades de la Universidad de la República deciden convertir a formato virtual —casi en su totalidad— las actividades presenciales de la Udelar. En función de estas medidas, el equipo docente enfrentó un gran desafío como consecuencia de la pandemia de covid-19. Fue entonces que tuvo que tomar decisiones rápidamente con respecto a la continuidad pedagógica, en un curso de alto contenido práctico. A partir de lo cual, surgen diversas interrogantes: ¿Cuáles adecuaciones curriculares serían necesarias para darle continuidad al curso? ¿Cómo resolver cuestiones relacionadas a la evaluación, que están ligadas a la práctica en el territorio? ¿Cómo se manejaba el hecho de no poder dar certezas a los estudiantes en torno a todos estos temas, en caso de no poder volver a la presencialidad? ¿Cómo comunicar los conceptos teóricos? ¿Cómo llevar a cabo la práctica en territorio que implica presencia y diálogo entre los distintos actores y sectores de la sociedad? ¿Cuál es el lugar de las emociones en todo este proceso, en un contexto que genera incertidumbre y miedos, a veces no expresados?

En primera instancia el equipo docente se planteó la necesidad de analizar algunas adecuaciones curriculares¹⁰ (AACC) para el desarrollo del curso en esta nueva circunstancia. Según la bibliografía española las AACC, de tipo individual, pueden clasificarse en adecuaciones significativas y de acceso. Las primeras son las históricamente relacionadas con dificultades de aprendizaje o a alteraciones de diferente etiología. En estas se modifica la enseñanza de contenidos según que el estudiante presente capacidades diferentes. En las segundas se hace una adecuación de la enseñanza para mejorar las funciones afectadas, y eliminar barreras que se presenten en el proceso de enseñanza aprendizaje, de aquellos estudiantes que presentan dificultades en el acceso.

Pensando en estas adecuaciones curriculares, se puede decir que, en un principio, el equipo docente contaba con algunas «certezas»: cualquiera fuere la modalidad de evaluación alternativa que se definiera, el curso culminaría en la fecha pautada, con algún día de retraso permitido y con las respectivas comunicaciones del caso enviadas. Por otra parte, solo se volvería a la presencialidad siguiendo todas las recomendaciones sanitarias y solo si el contexto lo habilitaba y teniendo en cuenta además los acuerdos que se fueron pautando con la comunidad con la que se trabaja. Por último, se flexibilizaron las medidas para facilitar la participación al curso de todo el alumnado universitario, que a él adscriben.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, se tuvo en cuenta la necesaria inclusión de la tecnología en el aula, el acceso a internet y a dispositivos, así como la apropiación en el uso de las distintas plataformas y aplicaciones. Respecto a los contenidos fueron aquellos que habilitaron la participación, desde un enfoque flexible, según las fortalezas del estudiante. Por último, la evaluación debía atender a procesos de apropiación del conocimiento.

A partir del segundo semestre lectivo, el contexto permitió realizar las actividades prácticas en campo planificadas, que fueron desarrolladas con todas las precauciones sanitarias correspondientes. Sin embargo, todos estos factores demandan una gran adaptación de parte de docentes y estudiantes, así como capacidad creativa, lo cual se retomará más adelante.

En una primera etapa, hubo una afectación de los tiempos referidos a la fecha de comienzo del curso, con el fin de relevar información¹¹ para conocer el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de estudiantes, docentes invitados, actores de la comunidad y centros educativos, con los que trabajamos. Se utilizó la plataforma virtual Zoom para las clases teóricas, así como correos electrónicos y la aplicación WhatsApp como medios de comunicación habituales, para

10 Las adecuaciones curriculares son modificaciones de distintos elementos del currículo, que se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender a las diferencias individuales (Blanco et al., 1996).

11 Resultados de la encuesta realizada al alumnado inscripto al curso al comienzo del mismo. Fuente: elaboración propia.

coordinaciones y evacuar consultas emergentes. A su vez se utilizó la plataforma virtual de aprendizaje EVA.

Cabe destacar que, si bien el uso de WhatsApp fue un facilitador del proceso, también surgieron inconvenientes en su uso, debido a la sobrecarga de mensajería e información y la asincronicidad que conlleva. También, utilizar una versión gratuita de la plataforma Zoom suponía tener intervalos de tiempo activos de cuarenta minutos. Los cortes preestablecidos por la propia plataforma virtual provocaban muchas veces la interrupción de procesos reflexivos y de intercambio que luego era difícil volver a retomar.

En un principio se evaluó la posibilidad de cambiar de plataforma virtual, la idea se desestimó debido a que había una leve familiarización con Zoom, por parte de estudiantes¹² y docentes. En esta plataforma, se utilizaron herramientas lúdico expresivas, así como recursos multimedia, que propiciaron la motivación y la participación activa de los estudiantes. Ejemplo de ello la utilización de un crucigrama en pantalla, a partir del que se disparaban conceptos relacionados al tema tratado, o la utilización de una modalidad asincrónica, que ya se utilizaba, pero en forma sincrónica en modalidad presencial. Esta consiste en colgar a la plataforma virtual de aprendizaje EVA un recurso multimedia disparador, a partir del cual los estudiantes conforman equipos de trabajo para la reflexión conjunta y producen un texto breve a la luz de la bibliografía recomendada. El tema se vuelve a retomar en clase, bajo la modalidad de foro de intercambio, donde los estudiantes hacen una puesta en común de lo trabajado.

Otra propuesta introdujo una variante de uso en el nombre que registra cada participante en el perfil de la plataforma Zoom. En su lugar cada estudiante registraba una palabra significativa sobre el tema en cuestión, a partir de la cual cada participante expresaría una reflexión o problematización, para el intercambio de ideas.

El dispositivo que motiva a todos es la puesta en común de casos que surgen en la práctica, por ejemplo, en las policlínicas locales, expuestos por equipos de salud interdisciplinarios, que participaron como docentes invitados. En este caso la virtualidad no obstaculizó la participación de los estudiantes, por el contrario, propició a reflexiones e intercambios sobre los roles y funciones de los profesionales de salud, en el primer nivel de atención. De este modo, se logró reflexionar acerca de los factores favorecedores y obstaculizadores de la interdisciplina. Lo que favorece un aprendizaje dinámico, reflexivo y, orientado a la adquisición y perfeccionamiento de habilidades concretas, asociadas al área de competencia.

.....
12 Resultados de la encuesta realizada al alumnado inscripto al curso al comienzo del mismo. Fuente: elaboración propia. .

Entre incertidumbres y certezas: el pasaje de la virtualidad, a la presencialidad

Una vez culminados los módulos teóricos, comenzaron las actividades prácticas en territorio, coordinando la inserción estudiantil en las distintas instituciones educativas de la zona, ya que en ese momento la evolución de la pandemia en nuestro país se encontraba en una situación «controlada», dentro de lo esperable y en comparación con el resto del mundo. En consecuencia, la Universidad de la República autorizó el desarrollo de actividades presenciales ajustándose a los protocolos sanitarios establecidos por el Ministerio de Salud Pública, en concordancia con el programa APEX-Cerro y la propia Universidad.

La práctica consistió en la realización de talleres en centros educativos de la zona oeste de Montevideo. En 2020 se ofrecieron en la UTU del Cerro y en la Escuela n.º 226 Melchora Cuenca, lo que resultó en la planificación y ejecución de 24 talleres de promoción de salud, dirigidos a estudiantes de primer año de UTU y ocho talleres dirigidos a niños de sexto año de la Escuela n.º 226: un total de 32 talleres orientados a la promoción de salud y a la reflexión de temas de interés de los y las adolescentes y las respectivas autoridades de los centros educativos.

Más allá del relativo éxito de las actividades, debemos mencionar a las emociones, aspecto regularmente olvidado en el análisis de las prácticas. En este sentido, el miedo, la incertidumbre que se genera en este contexto sumados a la complejidad de las relaciones entre los actores educativos y comunitarios, se ven potenciados por el discurso mediático. Esto se expresa en el diálogo con los actores e impacta en forma directa en la asistencia a la práctica, interpelándonos en torno a nuestros roles como profesionales y futuros profesionales en primera línea.

Conscientes de que el reconocimiento de las emociones de los actores en la práctica implica una construcción de subjetividades e intersubjetividades, los equipos adscriben a ciertos hechos o ciertos significados con los que los sujetos se identifican y se traducen directamente en acciones que marcan la dinámica del vínculo, la participación y la producción de saberes.

En este sentido, se plantea la siguiente pregunta clave, ¿cómo generar cercanías y proximidades en contexto de distanciamiento social? Contexto que amenaza la continuidad educativa de muchísimos estudiantes en todos los niveles educativos, donde lo subjetivo juega un papel clave. En palabras de Graciela Frigerio:

Así como los docentes tenemos el derecho a la perplejidad frente a la pandemia, también tenemos la obligación de unos modos de presencia que no pasen solo por

la cercanía de los cuerpos, sino que pasa por la proximidad subjetiva, ese es el mayor problema (Administración Nacional de Educación Pública [anep], 2020).¹³

Siguiendo a Frigerio (citada en ANEP, 2020), entendemos que la idea de *perplejidad frente a la pandemia* extiende su alcance a los y las estudiantes. A partir de allí, los puentes que tendamos entre el centro educativo y los/las estudiantes, redundará en generar *otros modos de presencia* que acompañen las trayectorias educativas. Esto tendrá que ver, entre otras cosas, con el habilitar otros dispositivos de comunicación y acompañamiento. Estos modos de presencia, a su vez, están atravesados por *los cuidados*, que se promovieron durante todo el año lectivo, lo que a nuestro entender también conlleva a una interpretación subjetiva del concepto.

Volviendo a lo que fueron las prácticas en los Centros Educativos de la zona, se distribuyeron los grupos de alumnos en subgrupos, evitando aglomeraciones. Al no disponer de más espacio físico para el dictado de sus clases, el alumnado se turnaba en los días de la semana para asistir al centro educativo. Lo que implicó demoras en los cronogramas curriculares, pero facilitó con muchas dificultades la continuidad educativa y la concreción de casi la totalidad de talleres programados.

Cabe destacar que en todo momento se tuvo vínculo presencial con las instituciones educativas con las que trabajamos, de por sí un importante anclaje para la continuidad educativa de los y las adolescentes. Así como también, somos conscientes de que la educación a distancia también genera desigualdades respecto a aquellos estudiantes de contextos familiares vulnerables, con mayores déficits para sostener condiciones adecuadas para este tipo de modalidades educativas.

Hubo momentos en que la presencialidad no se pudo sostener por la cuarentena, tanto por decisiones de las autoridades sanitarias, como por las subjetividades que se generaron en torno a la pandemia en los estudiantes y sus familias, lo que llevó a que muchos estudiantes dejaran de asistir al centro educativo, algunos de forma definitiva.

En esos momentos, el objetivo central de la comunidad docente de todos los niveles educativos era asegurar la continuidad de los cursos y el vínculo con los estudiantes y sus familias. Los centros pertenecientes a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) con los que trabajamos, estuvieron en permanente comunicación por diferentes vías, con cada uno de los estudiantes y sus familias.

En el caso de la Udelar, se flexibilizaron medidas, en cuanto a inasistencias, buscando alternativas, y se atendieron planteos particulares de estudiantes que manifestaban preocupación por reintegrarse a la presencialidad. A pesar de todas las dificultades, temores y tensiones, que se dieron en este espacio de práctica, podemos decir que pudieron cumplirse los objetivos curriculares planteados. Sin dejar de mencionar el

13 Frigerio, investigadora y profesora en la Facultad de Humanidades y Ciencias en la Universidad Nacional del Litoral en Argentina, estuvo acompañada en este webinar por Marcelo Viñar, médico y psicoanalista, miembro de honor de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU), y asesor del Codicen en el programa Promoción de la Convivencia Saludable. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/15-d/incertidumbre-y-subjetividad-en-educaci-n>

compromiso, la entrega y el espíritu colaborativo de los participantes, ingrediente clave sin lo cual nada de esto hubiera sido posible.

La educación en contexto de pandemia, la extensión universitaria en línea

Los desafíos que implica la pandemia para la educación se relacionan con brechas pendientes. Evidentemente hay brechas y desigualdades preexistentes, que ponen en evidencia la necesidad de promover políticas diferenciadas y contextualizadas. Se hace necesario pensar las políticas públicas desde un enfoque de derechos, así como también desde una perspectiva de género,¹⁴ lo que retomaremos más adelante.

Cualquier cuarentena es siempre discriminatoria, más difícil para algunos grupos sociales que para otros, e imposible para un vasto grupo de cuidadores, cuya misión es hacer posible la cuarentena para toda la población. En este capítulo, sin embargo, analizo otros grupos para los que la cuarentena es particularmente difícil. Son los grupos que tienen en común una vulnerabilidad especial que precede a la cuarentena y se agrava con ella (De Sousa Santos, 2020, p. 45).

Desde este punto de vista, una de las brechas pendientes tiene que ver con el acceso a la educación. Según datos de la Unesco (Observatic, 2020), la exclusión en la educación durante la pandemia se ha agravado sobre todo en los países empobrecidos, según el informe 2020 de Monitoreo de la Educación Global (GEM), publicado por la Unesco.

El caso de Uruguay, en relación con la expansión de las TIC, ha sido ventajosa en varios aspectos según datos del Observatic (2020), ya que, en términos comparativos con la región, «tenemos buenos indicadores de conectividad, de acceso de uso, que tienen diferentes componentes, como la buena infraestructura de conexión de Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL), y una expansión vía mercado, mediante la adquisición de teléfonos celulares y computadoras en los últimos años» (Rivoir, 2020).

A esto se suman las políticas públicas de inclusión digital, un ejemplo de estas políticas es el Plan Ceibal, a partir de 2007, aunque Uruguay ya había tenido políticas de inclusión de tecnologías en la educación. También se avanzó en cuanto al marco normativo y en protección de derechos y en la agenda digital. Con el 100 % de las escuelas con conexión a internet, Uruguay representa un caso excepcional en América Latina.

Por otro lado, nos enfrentamos a una situación de desvalorización del centro educativo, se pone en cuestión el lugar de la educación en cualquiera de sus niveles, y el rol docente. Entre otras cosas, se pone de manifiesto la necesidad de una infraestructura tecnológica sólida, además del acceso y apropiación de los recursos tecnológicos de los actores involucrados.

.....
14 En la región, según una encuesta de Unicef, en el 80 % de los hogares argentinos, son las mujeres las que están a cargo de las tareas del cuidado del núcleo familiar y también de las tareas educativas (Observatic, 2020).

De los desafíos más potentes que dejó la pandemia a la comunidad educativa, fueron las trayectorias educativas interrumpidas. Según datos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Observatic, 2020), cerca de tres millones de estudiantes no volverán a las aulas en América Latina. Sostener estas trayectorias educativas, también nos obliga a pensar en la formación docente, que deja entrever la capacitación docente insuficiente por la implementación de tecnologías digitales para el aprendizaje. Se presentan también desafíos de índole pedagógico, en la necesidad de poder fortalecer los programas de formación docente, para enseñar de manera remota y en escenarios híbridos, articulando lo individual con lo colectivo. Esta idea nos lleva a repensar cuáles son y cómo construimos entre todos/as las decisiones políticas y pedagógicas.

En relación con los aspectos didácticos, la pandemia nos propuso desafíos a resolver de forma urgente. El equipo docente tuvo que efectuar adecuaciones curriculares, ensayando nuevas maneras de hacer las cosas e incorporando recursos disponibles poco utilizados, como plataformas virtuales, recursos multimedia, aplicaciones, redes sociales y tutoriales.

Si analizamos los medios de comunicación, que facilitaron los procesos curriculares, el más usado fue el teléfono celular, con el uso de la aplicación WhatsApp y plataformas virtuales. El teléfono celular, dispositivo electrónico prohibido muchas veces en el aula, hoy pasó a ser la estrella con el uso de la aplicación WhatsApp y plataformas virtuales.

A este respecto hemos observado que el uso de plataformas asincrónicas como WhatsApp, ha sido facilitador en las prácticas híbridas de extensión como esta, pero también se ha observado una sobrecarga de información, tanto en estudiantes, docentes, como en el resto de los actores comunitarios. Se pudo constatar un uso desmedido de la aplicación, en lo que respecta a los horarios de uso e intensidad, a pesar de haberse explicitado —al inicio de la práctica— un acuerdo de uso responsable.

Estas cuestiones, nos ponen en una situación de revisar las capacidades de los actores que intervienen en el acto educativo y también las estrategias específicas que vamos a trabajar. Nos impulsa a prever escenarios, por ejemplo, las fases de la pandemia, la vuelta a clases presenciales puede tener idas y vueltas, no son fases secuenciales. Lo que nos presenta el desafío de poder identificar estas respuestas, y pensarnos como instituciones que podemos experimentar, que podemos pensarnos con otros, como semilleros de iniciativas.

El vínculo pedagógico mediado por las TIC

Algo positivo para la política pública que nos dejó la pandemia a nivel nacional, fue la obligatoriedad de la aplicación de las políticas, de manera situada y contextualizada. El carácter masivo de la incorporación de las TIC en educación dejó entrever tensiones que ya se venían dando. En este sentido en la continuidad pedagógica está implícito el analizar que es la educación en medios.

Más allá del acceso a las TIC y al despliegue de habilidades para su uso, es un tema a repensar en la formación, también vemos que la intersubjetividad juega un papel muy importante. El carácter multidimensional de la tecnología deja entrever tensiones subjetivas en la interacción con las tecnologías (sujeto-objeto).

Entre los defensores de la *alfabetización mediática*, se encuentra David Buckingham (2005), quien plantea:

... la insistencia en la pluralidad de las alfabetizaciones no tiene que ver exclusivamente con las múltiples modalidades o (medios) de comunicación. También está relacionada con la naturaleza intrínsecamente *social* de la alfabetización, y consiguientemente con las diversas formas que la alfabetización adopta en diferentes culturas, y más concretamente en el contexto de las sociedades de nuestro entorno, cada vez más multiculturales (p. 74).

Estamos acostumbrados a vernos cara a cara en el aula, a escuchar nuestra voz, a compartir un mate o a quedarnos a conversar después de clase. Sin embargo, esta construcción subjetiva que nos tocó vivir, con la mediación tecnológica, se ve tensionada con lo que pareciera ser una temática neutral, que es la posibilidad de apagar la cámara, silenciar o silenciarse, o el tener o no dispositivos con cámara o micrófono.

Buscamos señales, reacciones, comunicación verbal y no verbal, un *feedback* que no siempre se da, cuando las cámaras o micrófonos están apagados. Esta tensión intersubjetiva nos condiciona, no es lo mismo estar en un aula en forma presencial, que es un espacio que está previsto para dedicarlo exclusivamente al proceso enseñanza-aprendizaje, diferente al espacio virtual. En este último hay una intimidad que se puede ver reflejada y espacios que muchas veces se comparten con otros integrantes del grupo familiar.

Es aquí que nos preguntamos ¿cuáles son las formas de vinculación entre docentes y estudiantes, y comunidad? En este sentido, comenzamos a vincularnos fuera del espacio y tiempo de aula, y también por fuera de los códigos que regulan *lo curricular*. Por ejemplo, el uso de la aplicación WhatsApp implica una transformación en los códigos, el lenguaje, en los tiempos, y de cómo se da esa comunicación entre docentes y estudiantes, con integrantes de la comunidad.

El vínculo pedagógico se encuentra por fuera de los tiempos y espacios del aula, está mucho más disponible y fuera de los códigos habituales de lenguaje; por ejemplo, *logearse, habilitado para compartir, silenciado o compartir pantalla*.

Todo eso sumado al tema del acceso a las TIC, sin lo cual estudiantes y docentes no podrían ejercer su derecho a la educación, por lo tanto, este factor, es un factor de exclusión para los que no cuenten con ello y determinante para llevar adelante un curso a distancia. Es por eso que el equipo docente realizó, al comienzo del curso, una encuesta a los estudiantes, para evaluar si era factible dictar clases virtuales, a partir de los recursos tecnológicos y digitales con los que se contaban. A continuación, se detallan los datos que se pudieron observar.

De los datos que queremos destacar están aquellos relacionados a los siguientes elementos:

- a. En cuanto al acceso a internet, el 85 % de los estudiantes tenía acceso a la red de comunicación internet y tecnología wifi en su casa, lo cual da la posibilidad de conectarse y seguir las clases sin interrupciones, ni dificultades de conexión. Un 7,5 % recibe internet desde su dispositivo. El restante 7,5 % de los estudiantes, tiene un acceso limitado a internet, tanto desde el teléfono celular como desde el hogar, lo cual dificulta tener una conexión continua a las clases.
- b. Con respecto al acceso a dispositivos para conectarse, el 74 % tiene acceso a una computadora propia, un 22 % comparte computador y el menor porcentaje, 4 % dispone de dispositivo celular con tecnología 3G.
- c. Con respecto al espacio de trabajo, el resultado de la encuesta dio que el 74 % de los estudiantes dispone de un espacio en su casa que le permite estar concentrado. Sin embargo, el 22 % refiere no siempre contar con un espacio para trabajar concentrado. Mientras que el 4 % de los estudiantes, están trabajando y siguiendo el curso desde su lugar de trabajo.
- d. En cuanto a la Comodidad en el uso de las distintas herramientas virtuales utilizadas durante el curso, queremos destacar algunos datos. La encuesta nos muestra que el 44,4 % de los estudiantes se sienten «muy cómodos/as» usando la plataforma virtual Zoom y en igual porcentaje se sienten «muy cómodos/as» al usar la plataforma virtual EVA. En cuanto a lo que les genera «menos comodidad» en el uso, el 29 % de los estudiantes se sienten «poco cómodos» con WebEx, mientras que el 18,5 % está «poco cómodo» con Zoom, y el 3,7 % está «poco cómodo» con «otras herramientas». Ningún estudiante manifestó estar «poco cómodo» con la plataforma virtual EVA. Para finalizar, un 18,5 %, se sienten «nada cómodos» con otras herramientas, en tanto el 7,4 % está «nada cómodo» con WebEx, un 3,7 % se siente «nada cómodos» utilizando Zoom y 3,7 % se siente «nada cómodo» con EVA. Esta gráfica nos muestra que la mayoría de los estudiantes tiene un uso cómodo, ágil de las plataformas que más se usaron durante el curso virtual, algunas de las cuales ya venían usando.
- e. En cuanto a la pregunta: ¿están a cargo del cuidado de otras personas? Las cifras muestran que en igual porcentaje un 28,5 % tiene personas mayores o con discapacidad a su cargo y el otro 28,6 % no posee a nadie a su cargo. También hay otros tres grupos en igual porcentaje (14,3 %), de los cuales un grupo tiene hijos entre 11 y 18 años, otro grupo tiene sobrinos menores de 2 años y el otro grupo no tiene hijos, ni sobrinos a cargo.

Según los datos arrojados en las encuestas, se observa que, en este caso, no hubo mayores complicaciones respecto al acceso y uso de las TIC como recurso educativo.

Aunque sí existieron casos puntuales de estudiantes con serios problemas de conectividad, por residir en zonas suburbanas del interior del país.

Sin embargo, somos conscientes que hay estudiantes con contextos familiares que no cuentan con ámbitos adecuados para la educación a distancia, y cuyos recursos tecnológicos no son suficientes. Este hecho se observa mucho más frecuente, en el caso de la comunidad del contexto con que trabajamos en la zona Oeste de Montevideo. Lo que podría ser un factor de desigualdad o de desvinculación estudiantil.

Estas variables, no pueden quedar fuera de la ecuación a la hora de planificar futuros cursos de modalidad híbrida como este.

El ejercicio de la docencia en extensión universitaria en las prácticas integrales: desafíos y oportunidades que nos dejó la pandemia

En lo que respecta al equipo docente, cabe destacar que la emergencia sanitaria por la pandemia, el distanciamiento social que eso conlleva, la no llegada al territorio y la conjunción de la vida familiar con el teletrabajo han sido desafíos enormes que implican tiempos de adaptación, de aprendizaje y de capacidades organizativas de gran relevancia.

Reinventarse, incorporar nuevas herramientas de trabajo, permiten adaptar en la medida de las posibilidades todo aquello que lleva implícito el pasaje de la presencialidad, a la virtualidad.

La realización del curso de manera virtual, con la adaptación de los espacios de reflexión y de intercambio propios de dicha modalidad llevados pura y exclusivamente a la pantalla, encierra un fuerte trabajo de planificación y superación de los equipos.

Tratando de buscar caminos, los y las docentes buscamos alternativas de formas diversas. Apelamos a la creatividad, pensando cómo convertir a modalidad virtual experiencias educativas híbridas de extensión universitaria, que históricamente tienen un alto componente práctico y que exigen presencialidad y diálogo con la comunidad.

Se hizo prioritario desplegar a priori acciones formativas para el alumnado y el profesorado fundamentalmente en el uso y apropiación de las herramientas digitales en la formación en línea y en metodologías didácticas activas.

Fue necesario cambiar nuestras metodologías, para poder continuar con los espacios de formación dialógicos a los que veníamos acostumbrados/as en las prácticas de extensión. Continuar con instancias de discusión y diálogo, con metodologías participativas, que implican un despliegue corporal en tiempo y espacio; que se vio tensionado de un momento a otro, al pasar a las dos dimensiones de la pantalla plana.

De los recursos didácticos, el recurso audiovisual ha predominado frente al recurso escrito o textual. Nos hace pensar en las posibilidades que tienen las TIC, para establecer redes y comunicaciones para enseñar y aprender.

En este sentido hemos podido participar de cursos, seminarios y paneles, en distintos temas, que se han ofertado a nivel mundial, con participantes de primer nivel, y a los que estudiantes y docentes hemos podido acceder de forma gratuita y sin movernos del hogar. Esto nos ofrece una gran oportunidad de crecimiento e intercambio de conocimientos y experiencias a nivel internacional.

Por otro lado, las soluciones tecnológicas sincrónicas, como Zoom y las asincrónicas como WhatsApp, tutoriales, correo electrónico, plataforma educativa de aprendizaje, intentan reproducir lo que son las prácticas presenciales en contextos virtuales, lo que sobrecarga la exposición a estos dispositivos. Sin olvidar lo que implica la protección de datos personales, en cuanto a marco normativo. Aquí vemos cuestiones relacionadas con la salud y cuestiones relacionadas con los derechos, que es necesario seguir profundizando y atendiendo.

Los y las docentes tuvimos que adaptarnos, autoformarnos; se buscaron alternativas y se vio que no era necesario ver todos los contenidos, sino que había que priorizarlos, así como desplegar acciones formativas desde el punto de vista pedagógico, fundamentalmente en la formación virtual y en metodologías de trabajo.

Enfoque de género en el ejercicio de la docencia: uso del tiempo en contexto de pandemia

También hemos considerado nuestra presencia como trabajadoras, desempeñando nuestras tareas desde los hogares. En este sentido, se hace necesario pensar en cómo la adaptación a estos cambios implica tomar decisiones en torno a aspectos de la vida cotidiana que exigen organización con base en el uso del tiempo.

Asimismo, cabe preguntarse de qué manera influyen las brechas en cuanto a las tareas de cuidados y domésticas. Está claro que las medidas institucionales de aislamiento no toman en cuenta el impacto que conlleva los cuidados en la productividad laboral y entienden que, frente a problemáticas en torno a los cuidados, las resoluciones son familiares o individuales. La pandemia deja visible la dificultad de diálogo entre los principales agentes de bienestar social (familias, Estado, mercado y comunidad), volviendo a las familias y, dentro de ellas en su mayoría a las mujeres, la responsabilidad casi exclusiva de tener que resolver los cuidados. En este sentido las docentes a nivel terciario, «tienen que dar clases virtuales y prepararlas al mismo tiempo cuidando a sus hijos/as en las casas» (Batthyány, Genta, Perrotta y Scavino, 2020, p. 2), asumiendo el costo y la sobrecarga que esto implica.

La perspectiva de género hace visible las brechas existentes en cuanto a las formas de gestionar el uso del tiempo para mujeres y hombres. Cuando se piensa en el

requerimiento institucional de las primeras medidas de aislamiento social frente a la pandemia, se hace interesante visualizar la centralidad de las tareas en un mismo espacio físico y cómo esto impacta en las realidades, sobre todo de las mujeres.

Se problematiza en torno a la frase «Quedate en casa», reflexionando sobre las formas particulares en las que el confinamiento deja en exposición las desigualdades de género en el mundo laboral y en las tareas de cuidados. Según el módulo de Encuesta del Uso del Tiempo (EUT) en el trabajo de cuidados las mujeres dedican un promedio de 22 horas semanales, mientras que los varones un promedio de 17 horas. Las brechas son considerables cuando se trata de trabajo doméstico, donde la diferencia es de 14 horas: las mujeres dedican 27 horas semanales y los varones, 13 horas. Cuando se trabaja de forma remunerada la misma cantidad de horas, se visualiza que la inequidad de género persiste: entre las personas que trabajan hasta 20 horas, las mujeres dedican un total de 44 horas a las tareas domésticas y de cuidados y los varones, 24. Entre 21 y 40 horas semanales de trabajo, las mujeres destinan 39 horas y los varones 23 horas, y 40 horas o más, las mujeres 31 horas y los varones 17 horas. Esta realidad genera una doble presencia/ausencia, porque las mujeres se ven obligadas a tener que estar y no estar en ambos lugares, incorporando tensiones y elecciones a las que los varones no están obligados.

Estos datos son producto del estudio del problema en el marco de espacios físicos (laborales, educativos, etc.) separados que configuran el uso del tiempo y la sobrecarga de tareas. El contexto actual presenta desafíos distintos en tanto la respuesta institucional ha provocado en un principio el confinamiento social, con el cierre de los establecimientos educativos y de cuidados, lo que generó que las tareas se intensifiquen y pasen a ser parte del mismo espacio físico. Se constata que las mujeres de sectores medios que trabajan de manera formal y que pueden realizar desde sus casas las tareas laborales «experimentan las tensiones de trabajar remuneradamente y cuidar en los mismos espacios físicos» (Batthyány et al., 2020, p. 2). Esta situación conlleva una carga del trabajo remunerado sumado a un aumento de trabajo no remunerado dado que las familias, y sobre todo las mujeres, se ven en la situación de tener que resolver tareas frente al cierre de los centros educativos.

El observador-participante: una mirada estudiantil

Para los estudiantes de Psicología que sistematizan esta experiencia, el rol y forma de participación del estudiante como observador-participante, permitió desplegar una mirada diferente. A partir de mayo de 2020, los estudiantes comenzamos a registrar todo aquello que se entendió pertinente y valioso, con el fin de obtener un material rico en contenido, que logre documentar lo sucedido en cada encuentro.

Entre la observación y la participación se han tendido puentes y se han planteado diferentes posturas desde la priorización de uno u otro de los polos: observación

participante, participación observacional, según el investigador sea o devenga más o menos nativo, según su tipo de implicancia (Álvarez Pedrosian, 2013, p. 20).

El material que se obtiene a partir del registro de campo de cada estudiante observador-participante es considerado por el equipo docente de Núcleo Adolescente, de gran valor informacional; el cual trasciende al ser sistematizado, arrojando datos imprescindibles que refieren propiamente al curso electivo.

Los datos obtenidos de cada registro serán utilizados como insumo por el equipo docente, quienes pondrán en discusión, análisis y reflexión, punto a punto, en tanto a cuáles pueden ser los aciertos y desaciertos de ejecución de las diferentes metodologías desplegadas dentro del curso electivo. Es que, a partir de ello, se definen cuáles pueden ser las reacomodaciones para una futura edición, y requiere, a su vez, de espacio-tiempo en el proceso, desarrollo y elaboración del curso electivo; entendiendo que, al momento de aplicar las metodologías pedagógicas en el desarrollo de este, la planificación puede tomar otro sentido. Por ello, es necesario atender al interjuego dentro de las distintas modalidades.

Resulta clave mencionar que el curso «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos» dictado en 2020 se vio atravesado por un contexto de distanciamiento social por pandemia de covid-19. Esto llevó tanto a docentes, como estudiantes, a una modalidad de encuentros virtuales, que se hicieron posibles a través de la plataforma virtual Zoom. Esta modalidad requiere una conexión de calidad media-alta a la red de comunicación internet, que propicie una comunicación efectiva y estable. Las herramientas tecnológicas son de vital importancia dentro de la adaptación a las nuevas formas de estar en el espacio áulico, situando al conocimiento, el acceso y la apropiación, como fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, cobra amplia relevancia la utilización de las nuevas TIC en educación. Destacando que la observación y participación estudiantil requiere condiciones de accesibilidad —como dispositivos electrónicos, acceso a redes de conexión, aplicaciones, entre otras—, por lo cual, de no hacerse efectivas dichas condiciones, el registro se vería afectado en su desarrollo, reflejando una visión parcial de la experiencia.

Desde el punto de vista de tres estudiantes de Facultad de Psicología, en su rol de observadores-participantes dentro del mencionado curso electivo, se entiende que la versatilidad de las herramientas y aplicaciones virtuales, habilitan la simultaneidad de conexión de los participantes. Esta nueva forma de estar y comunicarse implica un compromiso ético-político de cada individuo, que establezca los modos de ser, a fin de hacer, en el entendido de que los diversos modos de transitar los espacios académicos referidos a la no apropiación generan en los actores involucrados, vacíos ligados a las formas del habitar humano.

A partir de las nuevas formas de estar, el equipo estudiantil ideó nuevas estrategias de participación, mediados por las herramientas tecnológicas, para la construcción de

un espacio de inserción académico, con el objetivo de lograr una observación eficiente que cumpla con los parámetros preestablecidos por el equipo docente.

La observación de cada estudiante, integra sus afectaciones, pone en juego la subjetividad y las vicisitudes de los aconteceres. Según Eduardo Álvarez Pedrosian, «... reconociendo nuestras limitaciones, tratando de tomar distancia y reflexionar sobre nuestros propios supuestos básicos, podemos expresar, repensar y transformar dichos prejuicios» (2013, p. 199).

El proceso educativo: perspectiva de estudiantes de otras disciplinas que participan del curso

Como se relataba en un principio, en este curso participan estudiantes de distintas disciplinas. A pesar de que no todos participaron de esta sistematización, pudimos recabar su opinión y recuperar su voz, mediante diferentes instancias, en el transcurso de la práctica.

En primer lugar, se previó realizar una encuesta inicial a través de la plataforma virtual EVA. Durante el curso se utiliza la evaluación continua, y por último una autoevaluación al finalizar el curso, lo que nos permitió recoger la perspectiva estudiantil. A partir de esta se desprenden varias apreciaciones de gran valor para el equipo, fundamentalmente para futuras planificaciones, además de constituir un insumo para estudiantes que transitan experiencias de similares características.

A continuación, citamos expresiones de estudiantes extraídos de las evaluaciones del curso:

- Agradecer la existencia de este curso en cuanto a la temática, dado que aporta y mucho en el intercambio de saberes proveniente de docentes y compañeros de distintas disciplinas. (Estudiante 1 del curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», edición 2020).
- Es genial poder contar con cursos electivos de este estilo con tránsito en territorio, cosa que es muy importante para el futuro de los profesionales. (Estudiante 2 del curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», edición 2020).
- Excelente el curso tanto desde lo temático, que en función a la metodología adoptada por los profesores se visualizó la dinámica de intercambio entre los y las docentes, lo que contribuye a la problematización y reflexión de múltiples temas. Muy enriquecedor en todo sentido. (Estudiante 3 del curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», edición 2020).
- Estoy muy contenta de haber podido tener esta experiencia. Porque no se tienen muchas oportunidades de compartir en el ámbito académico con

otras carreras, siendo este aspecto tan importante en el área de la salud. (Estudiante 4 del curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», edición 2020).

- Gracias a ustedes por el curso que desde sus profesiones brindaron con excelencia, aportando contenidos variados, invitando a reflexiones y visualizaciones diversas de un tema en común dentro de la sociedad y la educación: las adolescencias. (Estudiante 5 del curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», edición 2020).

Como se podrá observar, los estudiantes destacan el intercambio de saberes entre las diversas disciplinas participantes, los espacios de reflexión y problematización, y el trabajo en territorio. Así como también, surgen críticas constructivas, sugerencias de mejoras y temáticas de interés, que son de gran sustento para la continuidad del curso; entre las cuales se destacan:

- Como crítica constructiva podría decir que a lo último me resultó un poco largo el curso. (Estudiante 6 del curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», edición 2020).
- Creo pertinente que los cursos brindados en APEX sean más diversos, el que lleguen a más opciones educativas terciarias o universitarias es importante y creo que, más que una mejora, eso debe ser algo a considerar en cada planificación de los cursos y la estructura del programa como tal. (Estudiante 7 del curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», edición 2020).
- Pensar en clave de derechos humanos la integración de las personas con discapacidad en su vinculación al mundo del trabajo, a nivel de salud y educativo. (Estudiante 8 del curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», edición 2020).
- Incorporar temáticas referidas a la nutrición y neurociencia relacionadas al desarrollo de los/as adolescentes. (Estudiante 9 del curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», edición 2020).
- Como sugerencia planteo la posibilidad que exista una segunda parte del módulo para profundizar sobre algunas temáticas y poder abarcar otras muchas más, que por cuestiones de tiempo en este no se pudieron. (Estudiante 10 del curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», edición 2020).

Estas fueron algunas de las apreciaciones de estudiantes, lo que para el equipo representa un insumo muy valioso para perfeccionar nuestras prácticas educativas y para orientarnos en función de los intereses de los estudiantes.

También podemos decir que, de la totalidad de evaluaciones recogidas, el 90 % de los participantes consideró que los contenidos impartidos dentro del curso electivo fueron «muy pertinentes». El 80 % de los estudiantes, consideró que el curso resultó ser «muy útil» como aporte a su formación profesional, académica o laboral.

Consideraciones finales

Los desafíos que implica la pandemia para la educación se relacionan con brechas pendientes; evidentemente hay brechas y desigualdades preexistentes. En esta línea podemos decir, que a partir de la pandemia de covid-19, en la educación se produjo un quiebre de varias dimensiones; espacio, tiempo, agrupamiento, valorización del centro educativo y el rol de la familia y la mujer.

Consideramos cómo uno de los desafíos más potentes que nos dejó la pandemia, el recuperar y sostener las trayectorias educativas interrumpidas, en la transición a la presencialidad y en la pospandemia.

Otro de los desafíos sería poder crear nuevas formas de prácticas educativas, que no intenten reproducir lo que son las prácticas presenciales en contextos virtuales, promoviendo la apropiación de la TIC y cuidando de no sobrecargar la exposición a estos dispositivos.

De las cuestiones claves que nos parece importante mencionar, es que se hace necesario pensar las políticas públicas también desde un enfoque de derechos, así como de género, problematizando y reflexionando acerca de las formas particulares en las que el confinamiento deja en exposición las desigualdades de género en el mundo laboral y en las tareas de cuidados. También garantizar el financiamiento del sector educación, pensando políticas territoriales diferenciadas, que incluyen cuestiones como el acceso equitativo a la conectividad, para todos y todas.

Pensar en este desafío es pensar en mapear el territorio. Es importante reflexionar en estos momentos de transición, reimaginando, reinventando, acompañando estos modelos híbridos de enseñanza con esta idea de políticas territoriales.

No obstante, pensamos que la obligatoriedad de la aplicación de la virtualidad, de manera situada y contextualizada, fue algo positivo para la política pública. Sin embargo, estamos convencidos/as de que la continuidad pedagógica, es más que la tecnología. El acceso a la tecnología no es garantía de acceso a la calidad educativa.

En cuanto a la vinculación que se dio en los espacios de formación integral, podemos afirmar que las formas de vinculación que se pusieron en juego, cuestiones que la misma interfaz que estamos usando nos habilita o deshabilita, nos condiciona formas de hacer. Por ejemplo, se habilitan otros códigos, otros tiempos, otros lenguajes, otras subjetividades. Más allá del acceso a las TIC y a incorporar habilidades, que es un tema a resolver, también podemos observar que se ponen en juego intersubjetividades que facilitan u obstaculizan el proceso educativo.

Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, también serán imprescindibles para estos desafíos construir y fortalecer comunidades de práctica, comunidades en redes, partiendo de las evidencias, de las expectativas y de las necesidades de los y las estudiantes, así como desplegar acciones formativas fundamentalmente en la educación a distancia, en competencias digitales y en metodologías de trabajo.

Es necesario continuar pensando y haciendo educación de calidad, incorporando las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, compartiendo y colaborando con otros que viven experiencias educativas similares.

Considerando la versatilidad que ofrecen las TIC, entendemos que se establece una gran oportunidad de crear nuevos modos de enseñanza-aprendizaje; procurando no caer en un ideal antecesor, conocido históricamente desde la presencialidad. Es imprescindible pensar en estas nuevas formas de ser y estar, a fin de diseñar dispositivos que se adecuen a los nuevos aconteceres.

Sin dudas la nueva articulación entre lo virtual y lo presencial presupone una mirada distinta en torno a lo epistemológico, cultural e ideológico, que respalde a las políticas educativas y a las políticas públicas que deben necesariamente orientarse, en pro de la equidad y el derecho a la educación para todas y todos.

Referencias

- ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. (2013). *Casavalle bajo el sol. Investigación etnográfica sobre territorialidad, identidad y memoria en la periferia urbana de principios de milenio*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- ANEP (2020). Incertidumbre y subjetividad en la educación. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/15-d/incertidumbre-y-subjetividad-en-educaci-n>.
- BATTHYÁNY, K., GENTA, N., PERROTTA, V., y SCAVINO, S. (2020). La romantización del «quedate en casa» ¿Cómo impacta el confinamiento en la vida cotidiana de las mujeres? Documento de Trabajo, Grupo de Investigación de Sociología de Género, Universidad de la República. Recuperado de <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2020/04/GISG-Reflexionesparadifusi%C3%B3n.docx-1.pdf>.
- BLANCO, R., FERNÁNDEZ, B., MUÑOZ, V., SORARRAIN, T., LEÓN, E., y MARTÍN, M. (1996). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid: Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/41592701.pdf>.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *La educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: Clacso. Recuperado de <https://www.academia.edu/44644663>.
- FREIRE, P. (1976). *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Marsiega.
- OBSERVATIC (2020). Séptimo Coloquio: *Educación en contexto de pandemia ¿desafíos de hoy, enseñanzas para el futuro?* Recuperado de <https://observatic.edu.uy/>

video-septimo-coloquio-educacion-en-contexto-de-pandemia-desafios-de-hoy-enseanzas-para-el-futuro/.

RIVOIR, A. (2020). Tecnologías digitales y transformaciones sociales: desigualdades y desafíos en el contexto latinoamericano actual. Montevideo: Clacso. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gmoozt>.

SAFORCADA, E. ([1999] 2006). *Psicología Sanitaria. Análisis crítico de los sistemas de atención de la salud*. (1.ª ed.). Buenos Aires: Paidós.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, DIRECCIÓN GENERAL JURÍDICA (2014, julio). Ordenanza del Programa APEX (Resolución n.º 6 del 1.º de julio). Recuperado de <https://dgiuridica.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/04/Ordenanza-098.pdf>.