

Salud Mental:

**Perspectivas y desafíos para
la construcción de otros mundos posibles**

27, 28 y 29 de noviembre de 2025

Dispositivos letrados y accesibilidad comunicativa en la construcción de subjetividades y salud mental: perspectivas históricas, escolares y comunitarias

Andrea Viera, Claudia Lema, Leonardo Peluso, Gina Duque

Facultad de Psicología, Universidad de la República. Uruguay.

Lucía Holly, Mariana Silveira

Cenur Litoral Norte - Salto. Universidad de la República. Uruguay.

Catalina Artecona, Luciana Aresche, Nicolás Falcón, Martín Maguna,

Hernán Rainbault, Luz Frugoni, Graciela Rodríguez

Espacio CANDI. Uruguay.

Virginia Piñeyro

Facultad de Psicología/ Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo,

Universidad de la República. Uruguay.

Resumen

Desde 2013, el Grupo de Investigación “Inclusión social y educativa” (CSIC-Udelar, N.º 882813) reúne psicología, lingüística y ciencias de la educación para estudiar la inclusión, las tecnologías y la formación docente. Su labor integra enseñanza, investigación y extensión, y se articula con el Cenur Litoral Norte mediante proyectos sobre escritura y sordera, así como sobre las relaciones oralidad-escritura y textualidad en Lengua de Señas Uruguaya. Esta red interdisciplinaria y multi-sede sustenta la solidez académica y logística de la presente propuesta. La educación uruguaya conserva dispositivos históricos de selección social: la función propedéutica del liceo, la primacía de la escritura fonográfica como criterio de letramento legítimo y la escasa adopción de tecnologías de accesibilidad. Estas lógicas restringen el acceso, la permanencia y la participación de niños, adolescentes, universitarios y personas adultas en el sistema educativo, con efectos adversos en su salud mental y en el ejercicio de la ciudadanía. Frente a ello, el grupo investiga y desarrolla prácticas pluriletradas, plurilingües y pluritecnológicas —entre ellas los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)— que cuestionan el orden hegemónico. La propuesta compara los planos histórico-político, escolar-universitario y comunitario-artístico para comprender cómo estos dispositivos configuran subjetividades y bienestar a lo largo del ciclo vital e identificar vías concretas de transformación inclusiva. Los objetivos de esta propuesta son: 1) Comparar los dispositivos históricos, escolares y comunitarios de producción textual y comunicacional, el mandato fundacional liceal, los letramentos pluriletrados y las estrategias SAAC, y su incidencia en la subjetivación y la salud mental en diversas etapas de la vida. 2) Visibilizar las tensiones entre la alfabetización hegemónica y los soportes emergentes, valorando sus efectos sobre la participación ciudadana y el bienestar psicosocial de colectivos heterogéneos. 3) Discutir con las/os asistentes los lineamientos preliminares de la política educativa, sanitaria y cultural que fortalezcan

la accesibilidad comunicativa y la inclusión a lo largo del ciclo vital. Articulación con los ejes del III Congreso: Eje 2 – Estado, políticas públicas, derechos y movimientos sociales: Historiza la génesis política de la educación media, identifica impactos contemporáneos en la garantía del derecho a la salud mental e incorpora la perspectiva de la discapacidad. Eje 3 – Perspectivas integrales, interdisciplinarias e interseccionales: Integra historia, psicología, lingüística, educación, diseño y artes para analizar las intersecciones de clase, lengua, capacidad y etapa vital en la producción de subjetividades y bienestar.

Introducción

La escolarización moderna en Uruguay se configura como un espacio central para la producción y regulación de subjetividades. Más allá de la mera transmisión de conocimientos, la institución educativa organiza prácticas discursivas, normativas y evaluativas que contribuyen a definir las condiciones para ser considerado estudiante, ciudadano y sujeto legítimo dentro del orden social. Desde la perspectiva de los procesos de subjetivación, los individuos no se conciben como sujetos previos a la institución, sino como constituidos en relación con normas, saberes y dispositivos históricos que estructuran el campo educativo (Foucault, 1988, 2000). En este sentido, la subjetividad es siempre situada y relacional.

En la configuración de la educación media uruguaya, el liceo ocupó un lugar central en la organización de las trayectorias educativas y en las expectativas de movilidad social. Su función propedéutica y su vinculación con la formación docente consolidaron una matriz institucional que estableció criterios de legitimidad académica y jerarquías de acceso. En ese proceso, la escritura alfabético-fonográfica adquirió un estatuto privilegiado como forma de producción textual y de acreditación, inscribiéndose en una tradición cultural que históricamente asoció la cultura letrada con el dominio de la escritura (Goody & Watt, 1996; Ong, 1982; Olson, 1998). Esta asociación no es neutral: establece distinciones que regulan trayectorias, reconocimientos y exclusiones.

Desde una perspectiva sociocultural, las tecnologías de la lengua y de la comunicación actúan como instrumentos mediacionales que modelan las formas de pensamiento y de acción (Vygotski, 1931/1995; 1934/2001; Wertsch, 1988). La producción de

textualidad diferida —a través de la escritura, las grabaciones y otros soportes tecnológicos— amplía las posibilidades de circulación del discurso, pero también instituye criterios de legitimidad. En las culturas contemporáneas, caracterizadas por su condición pluriletrada y pluritecnológica (Peluso, 2020a), los sujetos producen y consumen textos en múltiples formatos, transitando entre territorios físicos y virtuales. Sin embargo, las instituciones educativas no siempre incorporan plenamente esta pluralidad, reproduciendo jerarquías que privilegian determinadas prácticas comunicativas.

Estas dinámicas adquieren especial relevancia cuando se analizan desde la perspectiva de la inclusión social y educativa, así como del reconocimiento. La posibilidad de participar en igualdad de condiciones en los espacios educativos depende de que los sujetos sean reconocidos en sus formas de expresión, en sus trayectorias lingüísticas y en sus modos de aprender. El reconocimiento constituye una condición indispensable para el desarrollo personal y social (Honneth, 1997), mientras que la inclusión implica revisar críticamente la ideología de la normalidad y promover una ética de la hospitalidad institucional (Almeida & Angelino, 2014). Cuando ciertas formas de comunicación son desvalorizadas, no solo se generan barreras pedagógicas, sino que también se producen experiencias de deslegitimación que inciden en la construcción identitaria y en las condiciones de bienestar.

Desde una perspectiva decolonial y latinoamericanista, estas problemáticas deben situarse en el marco de relaciones históricas de poder que atraviesan la producción de saberes y la organización institucional (Quijano, 2005; Lander, 2011; Freire, 1970). Interrogar el lugar de la escritura y de otras tecnologías de la lengua en la educación implica cuestionar la naturalización de ciertos modelos de textualidad y abrir el análisis a prácticas plurilingües, multimodales y tecnológicamente mediadas que emergen en distintos contextos educativos y comunitarios.

En este marco, el presente artículo se inscribe como un posicionamiento colectivo del Grupo de Investigación “Inclusión social y educativa”. A partir de trayectorias de investigación y extensión desarrolladas en los últimos años, se articulan tres dimensiones complementarias: la configuración histórico-institucional de la educación media uruguaya; las transformaciones contemporáneas vinculadas a la textualidad diferida y a la cultura pluriletrada; y las experiencias de accesibilidad comunicativa mediante Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) en un espacio comunitario-artístico (Beukelman & Mirenda, 2013).

En lugar de presentar resultados aislados, este artículo propone una lectura integrada que permita comprender cómo las tecnologías de la lengua y la comunicación intervienen en la producción de subjetividades en diversos contextos educativos. Se sostiene que los dispositivos letrados no constituyen estructuras inmutables, sino que se configuran históricamente, se tensionan en el presente y pueden reorientarse mediante prácticas de accesibilidad y reconocimiento. Desde esta perspectiva, analizar la educación desde la subjetivación pluriletrada y pluritecnológica es fundamental para avanzar hacia formas más inclusivas de participación y ciudadanía.

Mandato fundacional del liceo uruguayo: genealogía y tensiones contemporáneas¹

Claudia Lema

El presente escrito surge de la investigación de tesis doctoral de la autora (Lema Gleizer, 2021) titulada *Historia de vida de Antonio Miguel Grompone². Un capítulo en la novela institucional de la Educación Media en Uruguay*. Se propone el análisis del origen de la Educación Liceal de nuestro país y de su mandato fundacional. Para ello se recurre al estudio documental de diferentes fuentes, entre las cuales cobran interés los discursos de los actores políticos de principios del siglo XX. Desde allí, historización mediante, se contrastan los referidos discursos con las miradas y las prácticas del presente. La hipótesis que se plantea implica que los resultados actuales se unen a prácticas que responden al mandato original, en el que se ubica la educación media como preparatoria para los estudios universitarios y la universidad como destino formativo de la élite dirigente del país. En consecuencia, la educación media aparece en las discusiones de la época como un espacio para esa misma población, lo que contrasta fuertemente con el objetivo actual de universalización de este nivel educativo.

¹ El contenido de este trabajo aparece con mayor desarrollo en el libro (en edición) *EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA EN EL SIGLO XXI. VOLUMEN IV*.

² Antonio Miguel Grompone (Salto, 17 de abril de 1893 - Montevideo, 4 de junio de 1965) fue un educador, escritor y abogado uruguayo, fundador y primer director del Instituto de Profesores Artigas (IPA), institución terciaria de educación en la que se forman profesores para la enseñanza media en la República Oriental del Uruguay, desde 1950.

La educación media en nuestro país, particularmente la educación secundaria o liceal, remite a un origen controversial que dificulta ubicar con claridad el mandato fundacional. La función propedéutica de este nivel educativo tiene un claro y fuerte arraigo hasta finales del siglo XIX; sin embargo, a comienzos del siglo XX aparecen cuestionamientos a este mandato, siendo varias las voces que sostienen que la función debe ser formativa más que propedéutica. Entendiendo por función formativa la continuación y profundización de una suerte de cultura general que da comienzo en la educación primaria. Esto se une al planteo de independencia del nivel medio educativo respecto a la universidad, es decir, una continuación de la formación primaria, pero no necesariamente universitaria. Por su parte, la universidad tenía el claro cometido de formar a la élite, a la clase dirigente del país. Es justamente la preservación de esto último, una universidad solo para algunos, lo que genera grandes cuestionamientos sobre la existencia y la función de la educación media, ya que es vista como un puente relativamente fácil de cruzar para muchos sujetos que, según distintos actores de ese momento, no debían llegar al nivel máximo formativo. Delio Machado (2004, p.110) comenta que este debate se dirige a la resolución de dos aspectos fundamentales, que algunos los visualizan como complementarios y otros como excluyentes. Por un lado, la formación de aptitudes "para la vida", entendida ésta en dos ámbitos sobreestimados: el campo productivo o laboral, y por otro, la construcción del sujeto político-ciudadano.

Al mismo tiempo, en el contexto de la instalación del Estado moderno, donde el proyecto batllista es el que matrizaba esta nueva etapa, toma fuerza el planteo que vincula las clases sociales al nivel formativo de los sujetos. Las palabras de Dardo Regules no dejan dudas al respecto:

Actualmente, nuestra ley impone: enseñanza primaria, enseñanza secundaria, enseñanza preparatoria y enseñanza superior. En doctrina: la primera debe ser cursada por todas las clases sociales, produciéndose en su salida el primer grado de selección. La secundaria por la clase media. La preparatoria y la superior, por las clases dirigentes. Bien, todo esto es artificial. La enseñanza secundaria, –actualmente dispersa en 20 liceos–, no existe en este país. Los estudiantes concluyen 4º año de secundaria, pasan a preparatoria como si fuera su ascenso normal, y sólo dejan el claustro los fracasados y los inútiles (Regules, 1924, p.15).

De esta forma, y simplificando, la educación primaria es para todos los sujetos, la educación media es para la clase media y la educación superior es para la élite dirigente. Por esto el argumento que sostiene Regules, es sencillamente que, no solo

no tiene sentido que sectores de la clase baja y media pretendan acceder a la Universidad, sino que es absolutamente contraproducente. Por este motivo no deben pretender realizar los estudios preparatorios, que justamente disponen para el nivel superior, la Universidad. En estos discursos podemos visualizar de forma diáfana que la educación media tenía otra característica que se arrastra con fuerza hasta nuestros días: nos referimos a la separación en dos tramos, donde el primer tramo es mencionado como enseñanza secundaria y el segundo como preparatorios. En el presente, esto aparece como primer y segundo ciclo.

En el marco de la investigación mencionada al inicio de este trabajo, entre los años 2017 y 2018 se llevaron adelante 15 entrevistas semidirigidas a diferentes actores institucionales: docentes de secundaria, estudiantes del IPA, docentes del IPA, directivos y ex-directivos del IPA. El análisis de las entrevistas permite, tal cual era el propósito, pasar revista sobre el actual escenario en el que se desenvuelve la educación media. Para el presente trabajo se toman algunas de las respuestas dadas a la pregunta sobre la función institucional. Las mismas ofician de ejemplo de conceptos que aparecen de forma reiterada en la sistematización realizada:

- La educación media se continúa preguntando: ¿para qué? ¿Cuál es su función? (...) Creo que todavía no tenemos bien claro para qué, porque estamos desde el punto de vista institucional en un grave problema.
- Con fines propedéuticos me parece que ya no. Me parece que la educación media prepara a los adolescentes, a los jóvenes, para que puedan tener la mayor cantidad de cultura general posible y un montón de conocimientos que les van a servir para el resto de su vida. Y que luego puedan acceder a la educación universitaria y se puedan especializar en lo que realmente desean.
- En realidad, me parece que estamos en una situación en la que muchos no lo tenemos muy claro. Incluso y probablemente muchos profesores tengamos visiones distintas, entonces no creo que la educación hoy tenga un perfil definido. Hay muchos que probablemente eduquen o formen para una sociedad de trabajo, de consumo y otros quizás apunten para un visión un poco más crítica (...)
- De nuestras generaciones es que salimos con lo mínimo y a los ponchazos... hay una colega mía que tiene un ejemplo muy claro a la hora de decirlo y es que "se nos enseña a cocinar con una receta que ya no funciona y después nos pegan por que no les gusta la comida", entonces salimos a la cancha con una receta

vieja que ya no satisface las necesidades de los gurises que tenemos y lo que estamos haciendo es atar con alambre y yendo medio a intuición.

- Los chicos se cuestionan para qué les sirve el liceo, dicen que no les sirve para nada, que están aburridos. En mi clase a veces se aburren. Uno a veces está mal. Nosotros fuimos formados de una manera, para chicos que en realidad están en la época digital.

Como puede apreciarse, la educación media, tanto en lo que se refiere a la formación de sus educandos como a la de sus educadores, muestra dificultades para definir e incluso reconocer su función institucional. Si bien se recogen diversas apreciaciones, prima en entrevistadas y entrevistados el destaque del fracaso en el objetivo de formar para la educación terciaria, es decir, fracaso en los fines propedéuticos. No obstante, también se señala que:

- En realidad, la función que cumple la hace bien, lo que pasa es que hoy lo que queremos es que haga otra cosa diferente.

Es claro que la educación media arriba al entorno de las primeras dos décadas del siglo XXI sin poder dar una respuesta clara y precisa de su función. Las entrevistadas y entrevistados ubican un presente de malestar, un pasado en su mayor parte desconocido y un futuro de interrogantes.

De esta forma quedan planteadas una serie de tensiones que a nuestro entender mantienen efectos en la institucionalidad actual de nuestro sistema educativo. La educación secundaria se instituye con un mandato social poco claro y en disputa: propedéutico versus formativo, donde *formativo* aparece en varios discursos bajo el enunciado de “cultura general”.

Puede afirmarse que las discusiones que se abrieron al momento de los primeros intentos de generalización de esta etapa educativa para un gran sector de la población, hasta entonces excluido de esta posibilidad, aún no se han cerrado. Y esto remite a las controversias que se instalaron ante la propuesta de creación de los liceos departamentales en 1912 y aún antes. Incluso, aunque discursos y prácticas educativas han cambiado sustancialmente, también es señalable que se mantienen presupuestos que sostienen que la educación secundaria no es para todos. Dicho de otra manera, aunque ya nadie mantiene en sus discursos, al menos en los públicos, que la educación

secundaria es solo para algunos, en los resultados en este presente del siglo XXI, la educación secundaria aún no logra ser para todos.

Textualidad diferida y cultura pluriletrada: disputas en los procesos de letramento escolar y universitario

Leonardo Peluso, Mariana Silveira y Lucía Holly

En esta sección presentamos algunos resultados de la investigación: “Textualidad diferida y cultura pluriletrada: investigación y enseñanza en contextos plurilingües e interculturales”, financiada por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República (csic/Udelar), en el marco del programa I+D 2021-2023 (Peluso, Holly y Silveira, 2023).

El proyecto se propuso profundizar, desde una perspectiva teórica, en las nociones de **textualidad diferida** y **cultura pluriletrada**: la primera entendida como aquella textualidad que está separada de su momento de enunciación mediante una tecnología de la lengua (sistema de escritura o audio-visograbación); y la segunda caracterizada por producción y circulación de textos diferidos (escritos o audio-visograbados). Estos conceptos habían sido elaborados inicialmente a partir del estudio de la Comunidad Sorda, por lo que uno de los objetivos centrales consistió en ampliar su alcance analítico y explorar su pertinencia más allá de ese contexto específico.

Para ello, la investigación analizó los modos en que dos colectivos universitarios —uno integrado exclusivamente por oyentes y otro por oyentes y miembros de la Comunidad Sorda— utilizan distintas tecnologías de producción textual. En particular, se indagó acerca del lugar que ocupan la escritura y las audio-visograbaciones en las prácticas pluriletradas de estos colectivos universitarios, así como de las relaciones que se establecen entre ambas.

A partir de este abordaje comparativo, el estudio buscó aportar elementos para comprender las transformaciones contemporáneas de la cultura letrada, en un contexto marcado por la expansión de nuevas tecnologías de la lengua que están modificando las formas de producir, consumir y circular textos en la vida académica y social.

Textualidad diferida y cultura pluriletrada

Históricamente, la escritura se concibió como la tecnología encargada de dotar al lenguaje de permanencia y objetivación (Sampson, 1996). Su función principal ha sido separar el texto de su contexto de enunciación, permitiendo que sea recuperado e interpretado a posteriori bajo otras coordenadas discursivas (Ong, 1982). Estas características de permanencia y objetivación potencian, a su vez, las estrategias de planificación y control sobre los textos elevan los niveles metacognitivos y metalingüísticos. Nuestros estudios evidencian que estas propiedades estructurales y funcionales atribuidas inicialmente a la escritura están igualmente presentes en las tecnologías de grabación contemporáneas (Peluso, 2020b).

Para comunidades como la sorda, cuya lengua natural carece de escritura tradicional, las videograbaciones cumplen exactamente el mismo rol que tradicionalmente tuvo la escritura en las comunidades oyentes: objetivan los textos y los separan de su momento de enunciación. Teniendo en cuenta este rol de las visograbaciones, proponemos el concepto de textualidad diferida como una categoría más abarcativa que el concepto de escritura. Se define como toda textualidad mediada por una tecnología de la lengua (sistemas de escritura, tecnologías de grabación) que se separa de su momento de enunciación y que mantiene las propiedades que históricamente se asignaron en exclusividad a la escritura.

A su vez, para que exista una cultura letrada, la tecnología que genera textos diferidos debe generalizarse y no quedar en manos de una élite (Ong, 1982; Goody y Watt, 1996; Olson, 1998). En la actualidad, las culturas se volvieron pluriletradas, dado que la circulación de la textualidad diferida que configura las comunidades se da a partir de ambas tecnologías: la escritura y la grabación. Cultura pluriletrada podría caracterizarse, entonces, como aquella conformada por textos diferidos, producidos, archivados y recuperados mediante una vasta multiplicidad de soportes tecnológicos, ya sea en bibliotecas físicas analógicas o en repositorios online digitales (Peluso, 2020b).

A pesar de la generalización de las grabaciones dentro de las culturas pluriletradas contemporáneas, persiste la convicción de que la escritura es el único vehículo para generar cultura letrada y alcanzar la ciudadanía plena. Esta ideología, a la que nosotros llamamos “escriturocéntrica” (Peluso, 2020a), domina las instituciones educativas, las que operan bajo un paradigma homogeneizador y normalizador (Peluso, Holly y Silveira, 2023).

Síntesis de los resultados: cómo ser sujetos letrados en la Universidad

Los resultados de la investigación realizada muestran diferencias claras entre la Comunidad Sorda y la oyente en relación con las formas de producción y consumo de textos diferidos (Peluso, Holly y Silveira, 2023).

Estudiantes y docentes de la Comunidad Sorda prefieren los videos en lengua de señas uruguaya (LSU) en todos los escenarios analizados (entretenimiento, información, actividad académica, trabajo, redes sociales), tanto para producir como para consumir textos. El video ya ha sido incorporado como una tecnología habitual de textualidad diferida y, además, existe un movimiento de militancia dentro de la comunidad que promueve la sustitución del español escrito por videos en LSU en contextos académicos, entendiendo esta demanda como parte de sus derechos lingüísticos como comunidad minoritaria.

En el caso de estudiantes y docentes oyentes, se observan preferencias diferenciadas según el escenario y según sea producción o consumo de textos. A la hora del consumo de textos, en el ámbito del entretenimiento, tanto estudiantes como docentes manifiestan una clara preferencia por las grabaciones. Películas y series parecen ocupar actualmente el lugar que en otros momentos tuvieron las novelas y los cuentos como formas privilegiadas de consumo cultural. En cambio, en el escenario de la información y la actividad académica, las encuestas indican una preferencia por el consumo de textos escritos. Sin embargo, los datos provenientes de entrevistas y de la observación participante matizan estos resultados: buena parte de los estudiantes oyentes declaran consumir más grabaciones que textos escritos, tanto para entretenimiento como para informarse, mientras que los docentes señalan consumir más grabaciones para informarse, pero recurrir principalmente a textos escritos en el ámbito estrictamente académico. En relación con la producción de textos, estudiantes y docentes oyentes manifiestan una preferencia ampliamente mayoritaria por la escritura en los tres escenarios analizados. Además, relatan enfrentar dificultades técnicas y sentimientos de exposición o incomodidad al momento de producir textos grabados.

Estas diferencias observadas en la investigación se vinculan también con la situación lingüística de cada comunidad. Para estudiantes y docentes oyentes, tanto la escritura como las grabaciones se realizan en una misma lengua: el español, su lengua materna. En cambio, para la Comunidad Sorda las grabaciones se realizan en su lengua nativa, la LSU, mientras que los textos escritos se producen en español, que funciona como segunda lengua y que históricamente ha ocupado una posición de opresión lingüística.

Este factor resulta central para comprender las distintas valoraciones de las tecnologías de textualidad diferida.

Los resultados confirman que la comunidad lingüística sorda ha adoptado las grabaciones en LSU como forma central para el desarrollo de su cultura letrada. En el caso de los oyentes, aunque la muestra no permite generalizaciones amplias, los datos sugieren que las grabaciones ocupan un lugar privilegiado en el consumo de información y entretenimiento, e incluso comparten espacio con la escritura en el ámbito académico. Sin embargo, en la producción textual continúan siendo poco utilizadas, manteniéndose una fuerte preferencia por la escritura.

Las políticas educativas uruguayas retoman parcialmente esta situación. Documentos oficiales como el *Marco curricular de referencia nacional* (Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo Directivo Central. 2019) sitúan las visograbaciones en LSU como eje del letramento de estudiantes sordos, reconociendo que la textualidad diferida en lengua de señas es la vía principal para el desarrollo de su lengua materna. En cambio, para estudiantes oyentes el letramento se continúa concibiendo exclusivamente en torno al español escrito, sin considerar el papel creciente de las grabaciones. De este modo, mientras la educación de estudiantes sordos tiende a ser plurilingüe, pluriletrada y pluritecnológica, la educación de estudiantes oyentes se mantiene fundamentalmente monolettrada.

No proponemos que se deba abandonar la enseñanza de la escritura, sino que señalamos que es necesario cuestionar que la escritura sea la única forma de producción textual enseñada en la educación formal para oyentes. En un contexto donde las grabaciones ocupan un lugar central en la circulación de la información, las futuras generaciones necesitan desarrollar competencias para leer críticamente y producir también textos grabados: filmar, editar, gestionar la exposición de la imagen y archivar producciones en entornos digitales. Solo mediante una educación verdaderamente pluriletrada será posible avanzar hacia una institución educativa más inclusiva y acorde con las formas contemporáneas de producción y circulación del conocimiento.

Adoptar esta postura implica un posicionamiento crítico y decolonial, indispensable para la construcción de una educación genuinamente inclusiva. Esto requiere, en primer lugar, deconstruir la "ideología de la normalidad", que clasifica a las personas entre "normales" y sujetos "a incluir", perpetuando estructuras de opresión. En segundo lugar, es fundamental reconocer identidades lingüísticas históricamente silenciadas. Dado que la lengua estándar y la escritura ocupan un lugar de privilegio en

las relaciones de poder, la escuela inclusiva debe dismantelar esta hegemonía escriturocéntrica y validar la diversidad de textualidades diferidas.

Accesibilidad y aprendizaje: implementación de SAAC en talleres artísticos para adultos con discapacidad

Andrea Viera, Luciana Aresche, Gina Duque, Catalina Artecona, Nicolás Falcón, Luz Frugoni, Hernán Rainbault, Graciela Rodríguez, Luciana Mainero

Contexto y participantes

Las transformaciones contemporáneas de la cultura escrita y de las tecnologías de la comunicación han dado lugar a escenarios caracterizados por la coexistencia de múltiples formas de producción textual. En estos contextos pluriletrados y pluritecnológicos, los sujetos producen y consumen significados a través de diversos soportes —textuales, visuales, sonoros y digitales— que amplían las posibilidades de expresión y de participación social. Sin embargo, las instituciones educativas continúan privilegiando formas de textualidad, en particular aquellas vinculadas a la escritura alfabética convencional. Este predominio puede generar barreras para quienes se comunican mediante otros sistemas simbólicos o requieren apoyos para participar en prácticas discursivas.

En este marco, los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) pueden comprenderse como parte de un ecosistema ampliado de tecnologías de la lengua. Más que dispositivos compensatorios, constituyen sistemas de mediación simbólica que habilitan formas alternativas de producción textual y comunicativa. Su uso amplía las posibilidades de comprensión, expresión e interacción social en contextos educativos, culturales y comunitarios (Beukelman y Mirenda, 2013). Desde una perspectiva sociocultural, estas herramientas pueden entenderse como mediadores culturales que intervienen en los procesos de aprendizaje, pensamiento y comunicación (Vygotski, 1934/2001; Wertsch, 1988).

La experiencia se desarrolló en el marco del proyecto “Accesibilidad y Aprendizaje: Implementación de SAAC para promover el derecho a la comunicación, la educación y la cultura de las personas con discapacidad”, llevado adelante por la Facultad de Psicología de la Universidad de la República en articulación con el Espacio de

Coordinación y Atención Nacional en Discapacidad (CANDI) de la Dirección Nacional de Sanidad Policial del Ministerio del Interior.

Participaron aproximadamente 19 personas adultas con discapacidad, cuyas trayectorias se han visto atravesadas por diversas condiciones funcionales —entre ellas, parálisis cerebral, trastornos del espectro autista, discapacidad intelectual, sordera y baja visión—, en interacción con barreras comunicacionales, educativas y culturales. En muchos casos, estas trayectorias estuvieron marcadas por discontinuidades en el acceso a la educación y por la escasa disponibilidad de espacios sostenidos de participación cultural, lo que limita las oportunidades de producción simbólica y de reconocimiento social.

Desde esta perspectiva, el proyecto partió del reconocimiento de que las barreras comunicacionales constituyen uno de los principales obstáculos para el ejercicio de los derechos a la educación, a la cultura y a la participación social. En consonancia con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006), la propuesta buscó ampliar las condiciones de acceso a procesos reflexivos y creativos mediante la implementación de SAAC integrados en prácticas artísticas, como los talleres de teatro, podcast y arte y diseño.

En coherencia con el enfoque sociocultural del aprendizaje, el proyecto asumió que el lenguaje y las tecnologías de la comunicación actúan como instrumentos mediadores en la construcción del pensamiento y de la participación social (Vygotski, 1934/2001; Bruner, 1983). En este sentido, los SAAC fueron concebidos no solo como apoyos comunicativos, sino también como dispositivos culturales que permiten reorganizar las condiciones de producción simbólica y ampliar las formas de participación en prácticas educativas y culturales.

Estrategias de intervención

El diseño metodológico del proyecto se estructuró en fases progresivas que articularon formación, implementación y evaluación continua, en coherencia con el enfoque sociocultural del aprendizaje y con la concepción del lenguaje como herramienta de mediación simbólica.

En una primera etapa se desarrollaron instancias de formación dirigidas a estudiantes de la Facultad de Psicología que participaron en el proyecto. Estas combinaron contenidos teóricos sobre SAAC y accesibilidad comunicativa con experiencias prácticas

orientadas a comprender la dinámica de los talleres artísticos y anticipar situaciones del trabajo de campo.

Durante esta fase también se diseñaron y adaptaron tableros y sistemas de comunicación personalizados basados en pictogramas, así como guiones en lectura fácil y otros apoyos visuales de baja y alta tecnología. La personalización se realizó considerando las características comunicativas y los modos de expresión de cada participante, con el objetivo de ampliar sus posibilidades de comprensión, anticipación y participación.

El uso de pictogramas y secuencias visuales permitió organizar la temporalidad de las actividades, anticipar acciones y estructurar narrativas. En este sentido, estos recursos pueden entenderse como formas de textualidad visual que median en la producción de sentido, ampliando el repertorio de tecnologías de la lengua en los espacios educativos y artísticos.

Las estrategias de accesibilidad incluyeron audiodescripción, lectura fácil, lengua de señas uruguaya y braille, lo que configuró un entorno comunicativo multimodal orientado a atender la diversidad de trayectorias comunicativas del grupo.

Las actividades se organizaron en tres talleres principales: podcast, teatro y arte y diseño.

Taller de podcast

El taller de podcast se concibió como un laboratorio de experimentación en torno a la comunicación accesible y la producción sonora, con el objetivo de generar un dispositivo que permitiera a los participantes construir relatos, formular preguntas y expresar sus perspectivas sobre la discapacidad, la accesibilidad y la vida cotidiana.

La accesibilidad operó en una doble dimensión: como contenido de reflexión y como condición de participación. Por un lado, fue uno de los temas sobre los que el grupo reflexionó; por otro, permitió que las personas con discapacidad hicieran oír su voz en cuestiones relevantes. A través de este proceso, los participantes desarrollaron habilidades técnicas y comunicacionales y se posicionaron como sujetos activos en la producción de discurso.

El podcast recibió el nombre de Palabras Ocultas, en alusión a experiencias y significados que muchas veces permanecen invisibilizados en los discursos sociales

sobre la discapacidad. La propuesta buscó abrir un espacio para que los participantes narraran sus historias, reflexionaran sobre sus trayectorias y dialogaran con personas invitadas.

La incorporación de audios, guiones en lectura fácil, pictogramas, braille y apoyos visuales fue central para organizar el trabajo: facilitó la planificación, brindó seguridad en el rol de entrevistadores y fortaleció la autonomía sin sustituir la iniciativa personal. En conjunto, estos apoyos funcionaron como un soporte flexible que estructuró las entrevistas sin rigidizar el intercambio, lo que favoreció la fluidez del diálogo.

En particular, el uso de pictogramas evidenció tanto su utilidad como las tensiones en su implementación. Por un lado, facilitaron la organización de contenidos, la secuenciación de las entrevistas, el respeto de los turnos y la comprensión, incluso por parte de las personas entrevistadas. Por otro lado, su uso suscitó interrogantes sobre las formas de comunicación y la legitimidad de los apoyos, lo que dio lugar a instancias de problematización valiosas para el grupo.

Este proceso fue gradual, colectivo y situado, y requirió tiempos de apropiación, diálogo permanente y revisión constante para ajustarse a las trayectorias y necesidades de cada participante. En este marco, los apoyos dejaron de ser percibidos únicamente como herramientas para ser vividos como condiciones que garantizan el ejercicio de derechos.

Finalmente, el taller tuvo un impacto significativo tanto en la persona entrevistada como en los participantes. El intercambio promovió nuevas miradas, fortaleció las formas en que las personas con discapacidad se perciben a sí mismas y visibilizó la discapacidad y la accesibilidad como temas de derecho vinculados a la cultura, la comunicación y la educación.

Taller de teatro

El taller de teatro constituyó uno de los espacios centrales del proyecto, ya que permitió integrar los SAAC en un proceso de creación escénica colectiva. La propuesta no se limitó a utilizarlos como apoyos comunicativos, sino que buscó incorporarlos como recursos expresivos en la construcción dramática.

A partir de dinámicas de improvisación, de exploración corporal y de escritura colectiva, se fueron configurando personajes, escenas y relaciones narrativas. En este proceso se elaboró un guión visual, construido mediante secuencias de imágenes,

fotografías de las escenas y pictogramas, que sirvió de soporte para la organización narrativa y la anticipación de las intervenciones.

El equipo denominó este recurso pictodrama, ya que permitió articular la dimensión dramática con un sistema visual accesible, lo que facilitó la comprensión del hilo narrativo, la memorización de las escenas y la coordinación entre los actores.

El grupo adoptó el nombre Teatro Cero, surgido durante el proceso creativo. En este marco, la obra recibió el título Cero no ser, resignificando una referencia clásica del teatro desde la experiencia del colectivo. El nombre surge de una conversación en la que los participantes afirmaban que no eran “gente”, ya que, según su percepción, la gente trabajaba y ellos no.

La obra integró distintos recursos de accesibilidad, entre ellos pictogramas para organizar las escenas, audiodescripción, lengua de señas uruguaya y apoyos visuales para anticipar entradas y salidas. De este modo, los SAAC operaron como mediadores de la comunicación, organizadores de la temporalidad escénica y dispositivos de producción narrativa colectiva.

Taller de arte y diseño

El taller de arte y diseño se orientó al desarrollo del vestuario, la utilería y los materiales gráficos vinculados a la obra teatral, e incorporó estrategias de accesibilidad basadas en SAAC.

A través de procesos de diseño participativo, se trabajó en la definición estética de los personajes mediante un moodboard, un collage visual y la exploración de referencias iconográficas, y se tradujeron ideas y rasgos identitarios en decisiones sobre vestuario y escenografía.

Posteriormente se elaboró un pictoproceso, entendido como una secuencia visual en pictogramas que documenta las etapas de creación del vestuario y la utilería. Este recurso permitió representar de manera accesible el proceso completo y funcionó como herramienta de mediación cognitiva para comprender, recordar y comunicar las distintas fases del trabajo.

Resultados de la experiencia

Los resultados muestran que la incorporación de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación en contextos artísticos no se limita a una función compensatoria orientada a facilitar la comunicación. En el marco del proyecto, los SAAC operaron como tecnologías de producción textual y narrativa, integrándose al proceso creativo como mediadores semióticos que organizaron la acción, estructuraron la temporalidad de las escenas y habilitaron formas de autoría colectiva. Esta integración implicó un trabajo articulado entre distintos campos de conocimiento (educación, psicología, lingüística, tecnologías de la comunicación y prácticas artísticas), que confluyeron en la construcción de un entorno de aprendizaje accesible y creativo.

El seguimiento del proceso se realizó mediante registros sistemáticos de observación participante elaborados por estudiantes. Su análisis permitió identificar transformaciones progresivas en el uso de los SAAC, en las dinámicas grupales y en la producción artística colectiva.

En una primera fase se observó una incorporación incipiente de los apoyos comunicativos, utilizados principalmente con funciones reguladoras, como ordenar turnos de palabra o facilitar la escucha grupal. A medida que el proceso avanzó, los SAAC comenzaron a desempeñar un papel más estructurante en la organización de las escenas y en la planificación de las actividades.

Durante la fase intermedia, se consolidó el uso de tableros pictográficos y de apoyos digitales como herramientas de anticipación narrativa. Estos recursos reforzaron la identificación de los personajes, facilitaron la comprensión de las consignas y mantuvieron la continuidad de las escenas. La validación colectiva de pictogramas vinculados a momentos específicos de la obra favoreció la apropiación simbólica del proceso creativo y permitió articular distintos lenguajes expresivos (visuales, corporales, sonoros y verbales).

En la fase final, los SAAC se integraron al lenguaje del taller, funcionando como apoyos para la memoria, la planificación escénica y la organización narrativa. Los participantes pudieron repasar la secuencia completa de la obra mediante pictogramas y apoyos visuales, lo que contribuyó a fortalecer la seguridad escénica y la autonomía durante la presentación final.

La obra resultante fue presentada públicamente, convirtiéndose en una instancia significativa de participación cultural. Más allá del producto final, la experiencia

permitió observar procesos de subjetivación y reconocimiento, en los que los participantes se posicionaron como actores culturales y productores de sentido.

Desde esta perspectiva, la incorporación de SAAC en contextos educativos, culturales y comunitarios puede comprenderse como parte de un proceso más amplio de transformación de los dispositivos letrados y comunicacionales. Al ampliar las formas de producción textual y simbólica, estos sistemas contribuyen a redistribuir las posibilidades de participación discursiva y a cuestionar las jerarquías que han privilegiado determinadas modalidades de comunicación. Asimismo, la experiencia pone de relieve el potencial de los enfoques interdisciplinarios para abordar las barreras comunicacionales y muestra cómo la articulación entre saberes pedagógicos, psicológicos, tecnológicos y artísticos puede generar condiciones más inclusivas para la creación, el aprendizaje y la participación cultural.

Discusión y cierre

Los tres trabajos presentados en el marco de este grupo deben leerse en diálogo con las dimensiones teóricas desarrolladas en la introducción, en particular en relación con los procesos de subjetivación y el papel de los dispositivos letrados en la organización de la vida social. En este sentido, los distintos niveles abordados en el artículo permiten observar cómo las tecnologías de la comunicación no solo median prácticas educativas y culturales, sino que también intervienen en la constitución de los sujetos. La persistencia de ciertos criterios de legitimidad en la organización del sistema educativo, asociados a formas específicas de textualidad, convive con transformaciones en las prácticas comunicativas contemporáneas, lo que genera tensiones que se hacen visibles en escenarios donde se reconfiguran las condiciones de participación. En este marco, los resultados dialogan con la perspectiva foucaultiana que sitúa a las instituciones como espacios de regulación y de producción de subjetividad (Foucault, 1988, 2000).

En esta dirección, lo que emerge no es solo la persistencia de una matriz histórica, sino también su reconfiguración en el presente. La centralidad de la escritura fonográfica continúa operando como criterio de legitimidad que organiza trayectorias y delimita las formas posibles de reconocimiento, pero lo hace en un escenario en el que coexiste con otras formas de producción textual. Esta asociación entre cultura letrada y determinadas tecnologías del lenguaje (Goody & Watt, 1996; Ong, 1982; Olson, 1998) no solo se sostiene, sino que se tensiona en prácticas que desbordan ese modelo, haciendo visibles sus efectos en términos de acceso, permanencia y participación.

En este escenario, las transformaciones en las prácticas comunicativas no implican el reemplazo del modelo escriturocéntrico, sino su convivencia con otros modos de producción textual. La expansión de las tecnologías de grabación y de los formatos multimodales amplía las formas de producir, consumir y circular textos, pero su incorporación en los espacios educativos continúa siendo parcial y, en muchos casos, subordinada a la escritura. De este modo, más que una transición lineal, lo que se configura es un campo de tensiones entre prácticas sociales que se diversifican y dispositivos institucionales que sostienen criterios de legitimidad más restringidos.

En este contexto, el análisis conjunto de las ponencias permite observar cómo estas tensiones se despliegan en prácticas concretas. La incorporación de otros sistemas de comunicación no se limita a facilitar intercambios, sino que introduce desplazamientos en las condiciones en las que estos se producen. Al ampliarse el repertorio de mediaciones disponibles, se reorganizan la acción, la temporalidad y las posibilidades de participación, haciendo visibles formas de producción simbólica que habitualmente quedan relegadas. En este sentido, las tecnologías del lenguaje no solo median la comunicación, sino que también intervienen en los procesos de pensamiento y en la producción de sentido (Vygotski, 1934/2001; Wertsch, 1988), incidiendo en la configuración de prácticas educativas y culturales.

En este movimiento, lo que se pone en juego no es únicamente la posibilidad de comunicarse, sino también las condiciones bajo las cuales esa comunicación es reconocida como válida. La participación deja de depender únicamente del acceso a los espacios para vincularse con la legitimidad de las formas de expresión que allí circulan. La posibilidad de producir y sostener intercambios en formatos diversos habilita modos de presencia que no se reducen a la adecuación a un modelo previo, sino que abren otras formas de posicionamiento en las prácticas culturales. Esto permite comprender el reconocimiento no como un efecto posterior, sino como una dimensión constitutiva de la participación misma (Honneth, 1997), con implicancias en los procesos de subjetivación y en las condiciones de bienestar, en tanto incide en las formas en que los sujetos se reconocen a sí mismos y sostienen su presencia en los espacios educativos y culturales.

En esta línea, lo que se modifica no es únicamente la incorporación de recursos, sino las condiciones mismas en las que se organiza la participación. La configuración de entornos comunicativos que integran múltiples sistemas, como pictogramas, lengua de señas, braille, entre otros, desplaza la lógica de adaptación individual y pone en cuestión los supuestos que definen de antemano qué formas de comunicación son esperables. Más que ajustar a los sujetos a un dispositivo dado, estas prácticas implican

una reconfiguración del espacio educativo y cultural, en la que las condiciones de acceso y de intercambio se producen en relación con la diversidad de modos de expresión (Almeida & Angelino, 2014).

En este punto, las transformaciones observadas en los distintos planos analizados permiten problematizar la centralidad de la escritura como vía privilegiada de producción de conocimiento y de participación (Quijano, 2005; Lander, 2011). La ampliación de las tecnologías de la lengua no solo diversifica los modos de comunicación, sino que pone en evidencia el carácter situado de los criterios que han organizado históricamente los dispositivos educativos y culturales.

A partir de este recorrido, se retoman de manera más explícita las preguntas que orientaron el trabajo: cómo los dispositivos históricos, educativos y comunitarios de producción textual inciden en la configuración de las subjetividades; de qué modo las tensiones entre formas hegemónicas y emergentes de comunicación afectan las posibilidades de participación; y qué condiciones permiten sostener procesos de inclusión que no se reduzcan a la adaptación, sino que impliquen una transformación de los entornos. Más que ofrecer respuestas cerradas, los resultados permiten situar estas preguntas en la articulación entre estos planos, mostrando que las formas de comunicación no solo median la participación, sino que también forman parte de las condiciones en las que esta se produce.

Esto abre nuevas líneas de indagación sobre los modos en que se definen las formas legítimas de expresión y sobre las condiciones institucionales que las sostienen o limitan, así como sobre sus efectos en las trayectorias, en los procesos de subjetivación y en las condiciones de bienestar psicosocial a lo largo del ciclo vital.

Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo Directivo Central. (2019). *Marco curricular de referencia nacional. - MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Progresiones de aprendizaje*. Recuperado el 17 de julio de 2024, de <https://mcrn.anep.edu.uy/node/56>.
- Almeida, M. y Angelino, A. (2014). De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 10-27. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/215>.
- Foucault, M. (1988). Subjetivación y Verdad. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Goody, J. y Watt, I. (1996). Las consecuencias de la cultura escrita. En: Goody, J. (Comp.) (1996), *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa, pp. 39-82.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica/Grijalbo.
- Lander, E. (2011). (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Ediciones CICCUS.
- Lema Gleizer, C. (2021). *Historia de vida de Antonio Miguel Grompone: un capítulo en la novela institucional de la Educación Media Uruguaya*. Tesis de doctorado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. <https://www.colibri.Udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/32924>
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre papel*. Gedisa, Barcelona.
- Ong, W. (1982) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica. ONU (2006)
- Peluso, L. (2020a). *La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar*. Área de Estudios Sordos / TUILSU. <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/peluso2020.pdf>

Peluso, L (2020b). Diversidad, discapacidad, minoridad y disidencia: entre la ideología de la normalidad y las luchas por el reconocimiento. En R. Janoario y L. Peluso (Comp.) (2020), Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad (pp. 59- 90). Área de Estudios Sordos y TUILSU.
<http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/janoarioypeluso2020.pdf>.

Peluso, L.; Holly, L.; Silveira, M. (2023). Cultura (pluri)letrada e institución educativa. En: Libro de Actas del 3er Congreso Internacional “Educación Crítica e Inclusiva”. Hacia una práctica inclusiva y comprometida socialmente. Madrid: Grupo de Investigación “Estudios sobre Comunicación y Lenguajes para la Inclusión y la Equidad Educativa” (ECOLE). Universidad Complutense de Madrid. ISBN: 978-84-09-64889-4, pp. 331-335. Disponible en:
<https://hdl.handle.net/20.500.14352/109135>

Quijano, A. (2005). Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. Dossiê América Latina, 19, 9-31. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000300002>.

Regules, D. (1924). *Idealidades Universitarias*. Montevideo: Centro de Estudiantes de Derecho.

UNESCO (1960). Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Disponible en
http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

Viera, A. y Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay una revisión posible. En: Psicología, Conocimiento y Sociedad, Vol. 4, Nº. 2, (Ejemplar dedicado a: Inclusión social y educativa, pp. 237-260. [Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible | Viera Gómez | Psicología, Conocimiento y Sociedad](#)

Vygotski, L. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En: Obras escogidas. Tomo III., Madrid: Visor, pp. 183- 433 206.

Vygotski, L. (1934/2001). Pensamiento y lenguaje. En: Obras escogidas. Tomo II., Madrid: Visor, pp. 9-348.

Wertsch, J. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.