

# Adolescencias Saludables, Presente



Autores:

Carlos Torrado Lois

Gabriela Di Landro



Programa Apex-Cerro de la Universidad de la República

Haití 1606. Código postal 12800.

Correo: apex@apexu.edu.uy

Montevideo Uruguay

[Enlace al portal del Programa APEX](#)

Título:

“Adolescencias Saludables, Presente”

Autores:

Carlos Torrado Lois

Gabriela Di Landro

Diseño:

Unidad de Comunicación, Federico Valdés.

Corrección de estilo:

Unidad de Información, Laura Arispe, Nicolás Brum.

ISBN: 9789974012653

ISSN: 16889525

La presente es la versión archivo digital accesible para personas con discapacidad visual se encuentra publicado [aquí](#).

Las opiniones vertidas corren por cuenta de los autores

# **TABLA DE CONTENIDOS**

Prólogo

Capítulo 1: Adolescencias Saludables, Presente

Introducción

Salud y habilidades para la vida

Espacios de aprendizaje, vínculos de apertura

Adolescencias

Capítulo 2: El arte no se crea, sino que se participa

El arte no se crea, sino que se participa

Al otro lado de la pantalla, el lenguaje audiovisual

Miradas alternativas y curiosas, el acceso a los bienes culturales

Campamentos Creativos

Juegos Saludables II: Promoción de Salud desde recursos lúdicos para la infancia y la adolescencia

Capítulo 3: Percepciones. Uso problemático de sustancias.

Percepciones de adolescentes

Percepciones de familiares

Percepción de cambio

Bibliografía

## ***Prólogo***

“Adolescencias saludables, Presente” transmite en su nombre la afirmación de estar allí, a la vez que remite a un regalo y al sentido de un tiempo. El tiempo presente nos habla de formar parte del hoy, de aceptar lo dado y entregarse a la experiencia. El regalo representa una ofrenda, la celebración que es para todos crear condiciones saludables de existencia.

Las adolescencias reclaman su presente, el reconocimiento de su actualidad, su particularidad y su diversidad, en espacios suficientemente contenedores que puedan sostener los conflictos propios de su autoconstrucción. Carlos Torrado y Gabriela Di Landro comparten vivencias con adolescentes singulares situados en un contexto particular, con la tarea de estar allí para apoyar sus propios modos de definir y vivir la salud.

Realizan un interjuego de experiencia, desarrollo conceptual y metodológico, también único. El texto se erige así como referencia formativa, respondiendo a la naturaleza del proyecto como espacio de extensión de la UDELAR. El programa enclavado en el Cerro y abarcando otros barrios del oeste de la ciudad de Montevideo, recibe a estudiantes también jóvenes que confrontan y sacuden los aprendizajes adquiridos en los espacios académicos, a través de sus primeras prácticas. En la construcción de su rol profesional entrenan la mirada, escucha, afectos, tensiones intuyendo que hay un no saber que durará por siempre y reconociendo que las fronteras disciplinares se transforman cualitativamente cuando se acepta e integra el saber del otro.

Los autores retoman los caminos transitados por pensadores y hacedores referentes de los campos de la educación y la salud, recreando la aventura, como ellos dicen. La multiplicidad de técnicas que emplean, la creación y diseño de herramientas en forma permanente, hacen de su labor un verdadero manantial de riqueza y diversidad. De este modo nos muestran su posición en esta tarea: abiertos, facilitan y promueven la aparición de lo genuino en un estado de atención plena, de ser, estar y devenir adultos Presentes.

Este estar Presentes es favorecido particularmente por las posibilidades de entrega que aporta lo lúdico, expresivo, creativo que mediatiza los vínculos, y sostiene la participación de todos. Con el apoyo de estas técnicas, es alentada la búsqueda interior de las propias cualidades o habilidades, el contacto con los sentimientos y su

expresión, la formulación de los pensamientos y creencias. Así es rescatada la unicidad y promovido el fortalecimiento de lo protector del entorno y de cada participante.

Las imágenes de algunas producciones realizadas irrumpen entre las palabras, embelleciendo las páginas y, como colándose, muestran el fascinante mundo de crear y componer, creando y componiéndose a sí mismos a la vez. El círculo y la horizontalidad que esta figura propone, aparece una y otra vez: en lo pintado y en la pintura, en la trama de hilados que llaman sueños, en las personas que lo sostienen cuando están unas junto a otras.

La integralidad de su enfoque, educativo, cultural, ciudadano, de salud, es congruente con los modos de relacionarse entre los miembros de este proyecto: reconociendo, incluyendo, aunando. Además, sabiéndose parte de una comunidad y de los efectos relacionales por momentos excluyentes, que en la misma se producen y recrean, a partir de las dinámicas de la sociedad y sus vectores políticos y económicos.

Se pone de manifiesto como el proyecto dinamiza redes sociales y las fortalece, dialogando y buscando el encuentro. Genera nexos y acceso a bienes culturales, al mismo tiempo que los produce activamente, educa sobre derechos humanos fundamentales, a la vez que brinda oportunidades de vivenciarlos. Lo hace habilitando el disfrute de recursos naturales de nuestro país, pensando juntos cómo convivir, creando juegos para facilitar la expresión de los sentimientos, rodando cortos audiovisuales...

En este ejercicio van confrontando modelos verticales, como propuestas educativas impuestas y despersonalizadas o acciones sanitarias fragmentadas. Algunos efectos de estas formas de relación se pueden adivinar a través de aspectos que este proyecto ha indagado y des-cubierto: los énfasis puestos en “el afuera” por parte de las familias, modelos agresivos-pasivos de género, falta de información, entre otros. Se aborda particularmente el tema de los usos de drogas, y quizás con esta excusa, se enuncia la existencia de un espacio que recibe opiniones y percepciones del mundo adulto y adolescente.

A su vez se va trazando un espacio de expresión intergeneracional, posibilitador de un diálogo que genere un verdadero encuentro. Se refleja en ello que ser adulto y ser

adolescente es interdependiente, ya que unos permiten a los otros transitar sus singulares caminos. Mostrar lo transitado con avidez de seguir descubriendo, buscar, animándose a encontrar nuevas rutas, y en ese viaje, con confianza y afecto, acompañando, ser acompañado. Los textos nos invitan así, a tomar la lupa, buscar y ver muy de cerca los mensajes que nos traen estos aventureros.

Lic. Diana Meerhoff

## ***Capítulo 1: “Adolescencias Saludables, Presente”***

## ***Introducción:***

En el marco del Programa APEX de la Universidad de la República, el Subprograma Infancia-Animación Sociocultural y Recreación desarrolla estrategias lúdico-expresivas para el trabajo en promoción de salud y prevención de enfermedad, desde una perspectiva de integralidad. El Proyecto “Adolescencias Saludables, Presente” ha sido financiado por la Junta Nacional de Drogas de Presidencia de la República como resultado del llamado de los Fondos Concursables 2013 “Ante el problema de las drogas: Un compromiso con la Salud, La Convivencia y el Desarrollo”

El área Animación Sociocultural y Recreación del Subprograma Infancia del Programa APEX de la Universidad de la República es un equipo de docentes que junto a estudiantes de diferentes servicios universitarios desarrolla actividades interdisciplinarias y de intercambio de saberes con colectivos adolescentes de distintos Barrios del Cerro, con una serie de acciones permanentes en las que se ha implementado una metodología participativa donde todos los actores implicados (niños, niñas, adolescentes-jóvenes, familia, estudiantes, docentes universitarios y comunidad escolar) tienen un rol activo aportando opiniones, sugerencias, información, y participando en todo el ciclo de los proyectos desarrollados.

“Adolescencias saludables, Presente” es un Proyecto vinculado a establecer y generar espacios de encuentro y convivencia de grupos adolescentes en situación de vulnerabilidad social de distintas zonas del Cerro y sus familias, con el fin de promover hábitos y conductas saludables en relación al uso problemático de sustancias, contribuyendo a la educación, promoción de salud y prevención de enfermedad, desde acciones planificadas, proyectadas y ejecutadas por los y las adolescentes, entre y para adolescentes y otros grupos etarios (adultos-as mayores y niños-as)

El Proyecto está orientado a la promoción de salud y prevención en la reducción de la demanda vinculada al consumo problemático, centrándonos en la persona en cuanto a promover cambio de actitudes, percepciones, reducción de riesgo y educación en habilidades para la vida.

Proponemos una metodología participativa en y con la comunidad que propicie la formación de agentes y promotores comunitarios de hábitos saludables desde



actividades lúdico-expresivas que enfatizan en los factores protectores, habilidades para la vida y protagonismo adolescente a lo largo de todo el proyecto.

Creemos en la construcción colectiva de estrategias integrales que favorezcan el encuentro, el establecimiento y fortalecimiento de redes y aprendizajes colectivos que generen alternativas para la mejora de la calidad de vida de las personas.

A partir de la implementación del proyecto, desde el quehacer lúdico-expresivo se nos “impuso” como emergente, la necesidad de atender desde un abordaje preventivo las creencias, percepción y valoración que los y las adolescentes traían de su cotidiano en relación al uso problemático de sustancias. A partir de esta visualización surge un pensar y hacer colectivo junto a adolescentes y adultos referentes, con el fin de generar estrategias multiexpresivas - multimodales participativas y propiciar otros ámbitos y contextos donde encontrarse a crear, pensar, proponer y hacer en relación al abordaje de sus vivencias, incertidumbres, desconocimiento y necesidades vinculadas a esta temática. Es así, que comienza a desarrollarse esta experiencia que nos plantea el desafío de reforzar abordajes que van desde la modalidad de talleres vivenciales, hasta instancias de campamentos creativos como modalidad privilegiada en el despliegue de múltiples posibilidades para la participación activa de adolescentes, siendo además generador de aprendizajes significativos y duraderos, que promueve hábitos saludables.

Sin pretender realizar una generalización en relación a la percepción y la valoración de adolescentes en el uso de sustancias, esta aproximación y reflexiones refieren exclusivamente a la población destinataria del proyecto, como forma de acercarnos a la relación de esta población con las sustancias.

El Subprograma Infancia-Animación Sociocultural y Recreación, junto a estudiantes universitarios de diferentes disciplinas, que realizan su práctica curricular en el Programa APEX, se propone y desarrolla la tarea desde una amplia y múltiple perspectiva, positiva e integral de la salud y no sólo desde la ausencia de la enfermedad. Se han diseñado una serie de estrategias para la promoción de salud y prevención de enfermedad junto y en la Comunidad, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje surgen y se va construyendo en la interacción, en el encuentro que hace posible la dinamización comunitaria-participativa.

Este equipo se ha planteado como desafío el repensar, resignificar y redimensionar los abordajes en la promoción de salud desde una pluralidad de propuestas que intentan contemplar las nuevas realidades comunitarias a partir de las recientes políticas sociales en territorio, los cambios en las formas de participación comunitaria en las que los y las adolescentes buscan nuevas formas de participación. ¿En qué medida estas “nuevas realidades”, que cambian constantemente, han modificado las formas de participación? ¿Somos facilitadores de participación adolescente en nuestras comunidades, instituciones, centros educativos y culturales, clubes, espacios, familias, proyectos...? ¿Es posible establecer un abordaje en salud sin la participación de adolescentes? ¿De qué participación hablamos?

Se busca entonces habilitar y habitar espacios creativos, expresivos y críticos, para la participación protagónica de niños, niñas y adolescentes a partir del encuentro, de la construcción del encuentro con “el otro”, rescatando la singularidad que permite el despliegue que ha de sostenerse luego en lo grupal, pues será allí donde se jugarán las diferentes dimensiones para ser (re)descubiertas, puestas en palabras, redimensionadas, resignificadas, re-creadas.

Habilitando espacios de encuentro donde adolescentes en situación de vulnerabilidad social de distintas zonas del Cerro, se apropian de un pensar, hacer y sentir colectivo, se promueve hábitos y conductas saludables vinculadas al uso problemático de sustancias. Esta apropiación se da a partir de acciones planificadas y proyectadas en forma colectiva en un encuentro abierto a lo intergeneracional entre y para adolescentes y otros grupos etarios (adultos-as mayores y niños-as)

El proyecto propone un fuerte vínculo con el contexto comunitario, estableciendo relaciones con las problemáticas o preocupaciones de los colectivos. Así, a partir de los intereses o necesidades de adolescentes, se plantean propuestas focalizando en la participación activa, creativa y crítica, convirtiendo el espacio comunitario en el lugar de aprendizajes significativos y duraderos. Cuando hablamos de aprendizajes significativos, lo hacemos desde la concepción de Ausubel respecto de que: *“un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) ... En otras palabras el aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, es decir cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de sus*

*conocimientos anteriores. Para él es necesario que el material que debe aprenderse posea un significado en si mismo, es decir, que hay una relación no arbitraria o simplemente asociativa entre sus partes”<sup>1</sup>*

Ha sido necesario generar para ello, espacios de convivencia, confianza y aprendizajes multi-direccionales, que han permitido indagar conjuntamente en el imaginario, creencias, percepciones y valoraciones que se han co-construido con la comunidad de la que forman parte. Con el fin de fomentar la participación en la promoción de hábitos saludables fue necesario establecer climas de confianza para poder expresar opiniones de forma espontánea y sincera, evitando juicios determinantes que inhibieran la comunicación dialógica o produjeran la estigmatización y el pre-juicio de la figura de las personas adictas, del consumo y de las diferentes sustancias.

Se desarrollan actividades lúdico-expresivas y culturales con el fin de mejorar la utilización del tiempo “propio” como factor protector y tendientes a ayudar a adolescentes a adquirir confianza y conciencia de sus propias capacidades.

Creemos que es fundamental promover y facilitar el encuentro saludable con el entorno barrial y familiar a través del fortalecimiento de los vínculos con las redes barriales, pudiendo éstas tener una mayor visibilidad, así como dar visibilidad a los y las adolescentes en su ser adolescente desde una mirada adulta en el rescate de lo positivo.

Es entonces que partimos del hacer y crear lúdico-expresivo como sostén de nuestras prácticas, por la diversidad de posibilidades que éste dispositivo brinda desde un enfoque integral de educación, cultura, ciudadanía y salud. Creemos que es a partir de esta metodología integral y participativa que los aprendizajes podrán ser significativos en tanto la vivencia para su propia construcción, permita crear significaciones y resignificaciones en los procesos que realizan para la adquisición y asimilación de dichos aprendizajes.

A lo largo de estas reflexiones pretendemos compartir una experiencia considerada como significativa, es decir, en conocimientos y aprendizajes, por los colectivos adolescentes y sus familias, estudiantes y docentes de diferentes disciplinas de la

---

1 Pozo, J.I. (1997) “La teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel. Aprendizaje memorístico y Significativo”. de Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Tercera Parte “Aprendizaje por Reestructuración” Cap. VII “Teorías de la Reestructuración” Ediciones Morata. Reimpresión 1997. Madrid. España.

Universidad de la República y comunidad escolar, como una propuesta que elaboramos y reelaboramos junto a adolescentes a partir de la práctica y la reflexión teórica. Un proceso permanente que ha requerido detenerse, dialogar, escuchar, volver a planificar lo pensado para lograr modificaciones que generaran mayores grados de coherencia con la realidad. Según palabras de Paulo Freire en la “Novena Carta a quien pretende enseñar”: *“Es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor”*<sup>2</sup> Ha sido escrito desde el diálogo entre la práctica y la teoría, reflexiones que pretenden un acercamiento a algunas ideas, vivencias, acciones y percepciones con el fin de facilitar el análisis crítico, la reflexión y la identificación de los aspectos problemáticos así como el permanente diálogo y retroalimentación entre conceptos teóricos y prácticos, contribuyendo de esta forma, a generar insumos para la teorización, los aprendizajes colectivos y la elaboración de nuevos conocimientos. Comenzamos a comprender la praxis, de la que habla Freire.



---

2 Freire, P. (1993) “Cartas a quien pretende enseñar”, 1993, p 116.

## ***Salud y habilidades para la vida.***

*“La participación es una práctica social de significado valioso para la formación de adolescentes y jóvenes, es inherente a las propuestas participativas su carácter confrontativo respecto de las representaciones que giran en torno al estigma y la devaluación de la adolescencia y la juventud.” Kantor, 2009.*

El punto de partida ha sido hacer partícipes a adolescentes desde la imaginación, el descubrimiento, la percepción, la libertad y la creación, para que pudieran desarrollar habilidades específicas no sólo frente a factores de riesgo, sino como forma de descubrir y potenciar sus propias habilidades. Abrir el abanico de sus propias realidades, ponerlas en palabras y compartirlas, fomentando y generando nuevos caminos que posibiliten pensar un cambio posible. La construcción colectiva, de forma interdisciplinaria y desde la perspectiva de la integralidad tiende a ser un requisito indispensable en tiempos de cambios y nuevos enfoques de la salud, ya que la salud autopercebida y la calidad de vida son cada vez más consideradas como indicadores para implementar nuevas estrategias de salud y educación. En este sentido en la Primera Conferencia Internacional sobre Promoción de Salud, en Ottawa Canadá, se dijo que: *“la promoción favorece el desarrollo personal y social en la medida que aporte información sobre el cuidado, educación sanitaria para tomar decisiones informadas y se perfeccionen las aptitudes indispensables para la vida; de esta manera se aumentan las opciones disponibles para que la gente pueda ejercer un mayor control sobre su salud y el medio social y natural, y así opte por todo aquello que propicie la salud.”*<sup>3</sup> Este “autocuidado” y percepción de salud requiere del desarrollo y aprendizaje de habilidades personales y sociales, así como el fortalecimiento de factores de protección para tomar decisiones saludables en las prácticas cotidianas.

La educación para la salud, a través de estrategias que permiten dar visibilidad a aquellos aspectos sentidos como vulnerables en adolescentes, familias y comunidad, nos ha habilitado a transformar colectivamente formatos lúdico-participativos, en nuevas herramientas para la promoción y prevención en relación al uso problemático de sustancias.

---

<sup>3</sup> OMS, Carta de Ottawa. Primera conferencia internacional sobre promoción de la salud. Canadá, noviembre 1986.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) a partir de 1993 promueve su iniciativa “Habilidades para la Vida en las Escuelas”, *“con el objetivo de que niñas, niños y adolescentes adquieran herramientas psicosociales que les permitan acceder a estilos de vida saludables”*<sup>4</sup> Según la OMS las habilidades para la vida son *“aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo, que nos permiten enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria”*.<sup>5</sup>

Habilidades para la vida *“que capaciten para socializarse de manera no problemática en sus respectivos entornos, encontrando en sí mismos y en la relación con las demás personas estrategias susceptibles de favorecer la autonomía personal, el bienestar y la inclusión social. Es lo que conocemos como resiliencia<sup>6</sup>, esa metafórica “armadura” personal con cuya vestimenta una persona puede desarrollar su vida con menores riesgos, revirtiendo procesos que, sin tales recursos psicosociales, podrían amenazar la salud personal y colectiva”*<sup>7</sup>

Habilidades para la vida:

1 Habilidades sociales: Habilidades de negociación/rechazo, comunicación, aserción, interpersonales, empatía y toma de perspectivas y cooperación.

2 Habilidades cognitivas: Habilidades de toma de decisiones/solución de problemas, comprensión de las consecuencias de las acciones, determinación de soluciones alternas para los problemas, habilidades de pensamiento crítico, análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación, análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales, autoevaluación y clarificación de valores.

---

4 MONTOYA CASTILLA, I., MUÑOZ IRANZO, I. “Habilidades para la vida”. En: COMPARTIM: Revista de Formación del Profesorat. Nº 4. (Ejemplar dedicado a: Convivencia escolar) [Fecha de consulta: 30/11/2014] <[http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/02\\_com\\_habilidades\\_vida.pdf](http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/02_com_habilidades_vida.pdf)> ISSN 1887-6250

5 OMS (1993). “Life Skills Education in Schools”. Geneva.

6 Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M.A., Suárez Ojeda, E.N., Infante, F., y Grotberg, E. (1998). “Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes”. Washington, DC: OPS.

7 Melero, J.C. (2013) “Habilidades para la vida: una estrategia para promover la salud y el bienestar infantil y adolescente” Disponible (diciembre 27 de 2014) en: <https://globaleducationmagazine.wordpress.com/tag/siglo-xxi/>

3 Habilidades para el control de las emociones: control del estrés, control de sentimientos, incluyendo la ira, habilidades para aumentar el locus de control interno (manejo de sí mismo, monitoreo de sí mismo).

Tomado de: OPS, “Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Washington: 2001.

El Proyecto considera estas “Habilidades para la vida” dentro del marco cultural y comunitario en el que se dan las relaciones interpersonales de los grupos de adolescentes a los que está destinado el proyecto, en el sentido de que todo comportamiento social puede ser leído desde los patrones culturales de cada contexto, en los que un comportamiento puede ser considerado adecuado por el grupo o entorno en el que se está inserto y no por otro. Las habilidades sociales son aprendidas en la familia, los centros de estudio, grupos de pares y comunidad. Cada grupo establece y construye los comportamientos valorados como apropiados o correctos desde sus propias vivencias, experiencias, circunstancias y contextos.

Con “Adolescencias Saludables, Presente” no se indaga para constatar, sino para problematizar y generar espacios de toma de decisiones, resolución de problemas, pensamiento creativo y crítico, comunicación asertiva, relaciones interpersonales saludables, autoconocimiento, empatía, control de emociones, manejo del estrés. Este enfoque de habilidades para la vida: habilidades sociales, cognitivas y emocionales, busca el desarrollo de factores protectores con el fortalecimiento de destrezas y comportamientos saludables no sólo en el área de la prevención del uso problemático de sustancias, sino en una diversidad de áreas vinculadas al desarrollo integral de las personas como la educación para la salud, derechos humanos, ciudadanía, educación afectivo-sexual, género, etc. Se entiende como factores protectores a *“aquellas acciones voluntarias o involuntarias, que pueden llevar a consecuencias protectoras para la salud, son múltiples y pueden ser bio-psico-sociales”*<sup>8</sup>

De acuerdo con Páramo (2011) “en el campo de la salud hablar de factores protectores es hablar de características detectables en un individuo, familia, grupo o comunidad que favorecen el desarrollo humano, el mantenimiento o la recuperación de la salud;

---

8 Corona, F., & Peralta, E. (2011). “Prevención de conductas de riesgo”. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22 (1), 68-75.

y que pueden contrarrestar los posibles efectos de los factores de riesgo, de las conductas de riesgo, y por lo tanto reducir la vulnerabilidad”<sup>9</sup>

Este abordaje pretende deconstruir saberes aprendidos y aprehendidos, interroga la implicancia adulta en un no anticiparnos a sus reacciones, a sus gustos, a su racionalidad, a sus sentidos, a sus necesidades, a no presuponer códigos y subcódigos, sino que nos propone y dispone, a conocer al otro, para establecer una comunicación horizontal, bidireccional y un diálogo alejado de “verdades absolutas”, “universales” y “hegemónicas” o estereotipos y prejuicios que impiden y obstaculizan la posibilidad y la capacidad de ver y crear con y al otro. El proyecto procura construir con adolescentes y familiares la demanda que argumenta la intervención sobre esta temática.

Las relaciones saludables y asertivas entre pares e intergeneracionales, son fuente de bienestar y satisfacción que tienen un importante impacto en los procesos de desarrollo, salud mental y como factor protector para la salud integral y positiva de adolescentes. Relaciones interpersonales asertivas en las que se puedan expresar los propios puntos de vista, ejerciendo los derechos y respetando a la vez los derechos de las otras personas, así como tener la capacidad de expresar sentimientos, ideas y pensamientos en forma clara en los momentos y las situaciones oportunas.

En este sentido creamos dinámicas a partir de las cuales se pueda dar sentido y contenido para pensar cuál es la percepción que los y las adolescentes tienen del uso de sustancias, de sus efectos, y del abuso de las mismas. Dar cuerpo a las palabras, poner el cuerpo en juego.

---

9 Páramo, M.A. (2011). “Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: análisis de contenido a través de grupos de discusión”. *Terapia psicológica*, 29 (1), 85-95.



*“La recreación, el juego y el deporte son, en esencia, factores protectores para la salud que hay que estimular desde edades tempranas, y son derechos que esperan ser ejercidos, así como lo es el derecho a la salud. Ser promotores de esos derechos, habla de compromiso con el hacer profesional y es un eslabón fundamental”*  
(Estudiante de Psicología)



## Espacios de aprendizajes, vínculos de apertura.

*“Nunca se sabe cómo aprende alguien; pero, cualquiera que sea la forma en que aprenda, siempre es por medio de signos, al perder el tiempo, y no por la asimilación de contenidos objetivos” (Deleuze, 1995, 32).<sup>10</sup>*

Pablo Carlevaro plantea el “espacio comunitario” como *“un lugar donde se aprende operando, actuando, asociado con el otro y también, asociándose en equipo con los propios compañeros. Un espacio de aprendizaje relacionado con la carrera que se estudia, aplicando modestamente lo que se ha incorporado y efectuando un servicio socialmente útil”* (Carlevaro, P. 1996)<sup>11</sup>. En este mismo sentido Juan Carlos Carrasco plantea: *“El saber que se elabora dentro de la Universidad y se transmite a sus integrantes no debería ser un saber abstracto, ajeno al saber que existe fuera de ella. Esto se comprueba muy fácilmente cuando la Universidad desea prestar servicios a la comunidad. En el momento que el extensionista uniformado de “servidor” (y no es que aquí se esté confundiendo extensión con servicio) frecuentemente choca con una realidad que no conoce y descubre así que su “saber” no da respuesta a las verdaderas necesidades y demandas de la comunidad...”<sup>12</sup>*

Entrar en diálogo y creación con el sistema socio-cultural comunitario, implica estar cerca, romper estereotipos y construir una visión en común. Una cercanía que propone que los y las participantes sean activos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en donde puedan apropiarse de los resultados a partir de la relación con sus propias experiencias vitales, proporcionando espacios para reflexionar, para establecer conexiones con sus propias vivencias y que esto logre tener un efecto transformador, que les permitan enfrentarse a sus entornos de forma crítica.

Tomamos entonces la definición de Maritza Montero (2004)<sup>13</sup> quien considera a la comunidad como grupos sociales específicos en constatación y evolución. En este sentido creemos necesario no dejar fuera las diferentes construcciones de

---

10 Deleuze, (1995) “Proust y los signos”

11 Carlevaro, P. (1996) “Reflexiones sobre la práctica educativa universitaria y la formación ética” Disponible en: <http://cexcei.wikispaces.com/file/view/Reflexiones+sobre+la+pr%C3%A1ctica+educativa+universitaria+y+la+formaci%C3%B3n+%C3%A9tica+-+P.+CARLEVARO.pdf>

12 Carrasco, Juan Carlos (1989) “Extensión: idea perenne y renovada” en *Gaceta Universitaria* Año 3 N°2/3 Universidad de la República. Montevideo (Uruguay), Nov/dic. 1989.

13 Montero, M. (2004) “Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos” Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.

significados y las configuraciones de los diferentes sistemas de representaciones que transverzalizan la práctica en comunidad incluyendo en este concepto de comunidad la idea de Barrio desde la concepción de Ariel Gravano<sup>14</sup> como lugar de representación de conflictos de igualdades y desigualdades, constructor de identidades, productor de un micromundo de significados que circula de maneras diversas en el imaginario social y donde también ha de jugarse la permeabilidad del adentro y el afuera, lo público y lo privado y la heterogeneidad de actores, redes y relaciones de poder.

Será en el Barrio donde se darán los encuentros y divergencias, donde nacerá la posibilidad de material pasible de abordaje para la comprensión de sus mecanismos y lecturas de posibles intervenciones. Lo simbólico lo ideológico y lo identitario transverzalizan el abordaje y producción de saberes con y en comunidad.

El encuentro comunitario, nos plantea el desafío de conocer las fortalezas, debilidades, intereses y necesidades de la población con y en la que se desarrolla el proyecto, a partir de una mirada interdisciplinaria. Concebimos la relación entre la Universidad-Comunidad (Comunidad a la que la Universidad pertenece y forma parte), como el intercambio en el que se ponen en juego saberes técnicos-populares, necesidades y expectativas de forma recíproca. Una relación lejana a todo tipo de vínculo de carácter utilitario, iluminado o paternalista que divide a lúcidos y manipulados o ilustrados y embrutecidos, o en el mejor de los casos, una Universidad que brinda un servicio, mientras que la Comunidad lo recibe de forma pasiva. Para Paulo Freire *“educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la ‘sede del saber’, hasta la ‘sede de la ignorancia’, para ‘salvar’, con este saber, a los que habitan aquella. Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben –por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más–, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más”*<sup>15</sup>, en cierta medida, en concordancia con Freire, Víctor Giorgi plantea la extensión universitaria como *“una función que opera como puente entre lo académico y las realidades*

14 Gravano, A. (2003) “Antropología de lo barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana”, Espacio Editorial. Buenos Aires. Argentina.

15 Freire, P. (1973) “¿Extensión o comunicación?, la concientización en el medio rural” Siglo XXI y Tierra Nueva. p.25.

sociales. Se trata de la extensión universitaria, ya no pensada en los términos que se planteaban al comienzo del siglo pasado: los universitarios devolviendo al pueblo parte de lo recibido, sino en términos dialógicos donde la Universidad aporta, pero aprende y produce junto a la gente”.<sup>16</sup> Concebimos un vínculo de apertura al diálogo de saberes, a recibir otros saberes dados por la vivencia y por el propio encuentro, por las subjetividades y experiencias que habitan en todos aquellos que están siendo parte de este encuentro dialógico, en el que se dan nuevos espacios de enseñanza-aprendizaje que trascienden los contenidos curriculares universitarios y establecen nuevas confluencias educativas entre lo formal y lo no formal actuando como bisagras entre Comunidad y Universidad. Apostamos en este espacio bisagra, al encuentro creativo para descubrir y crear nuevas huellas pero también reconocer viejos caminos y seguir construyendo lo novedoso donde también han de dejarse huellas.

*“Hace varios veranos que comencé a participar en el período de verano en el Programa APEX, motivada por mi formación, la tarea que desempeño a lo largo de todo el año, y mi interés por las diversas formas en que los aprendizajes se desarrollan; es que continúo formándome tanto dentro de la educación formal como dentro de la “educación no-formal”; sin dudas el programa de animación socio-cultural representa un espacio de formación para estudiantes como yo, que continúan nutriéndose de la interacción, del encuentro, de nuevas formas de aprender...”* (Estudiante de Ciencias de la Educación)

*“... entiendo que, todo lo que se genera desde la vivencia, a través de la sensibilización y la posibilidad de “poner el cuerpo” nos acerca a un conocimiento subjetivo, el cual se amolda a nuestras posibilidades afectivas y a las circunstancias vitales actuales. Por tanto ese despliegue producido en el encuentro, con las características y las potencialidades individuales de cada integrante genera algo único e irrepetible”* (Estudiante de Psicología)

*“A través de esa experiencia aprendí que no sólo se asiste a una policlínica o un centro de salud para tratar una enfermedad, sino también para informarse de cómo prevenirlas, y aprender a llevar una buena calidad de vida, es decir, promoviendo salud abarcando no sólo entidades físicas, sino también el bienestar personal y social. Logré de esta manera sacar de mi cabeza el concepto de que la*

<sup>16</sup> Giorgi, V. (2013) “Ciudadanía, democratización del conocimiento y transformación universitaria” en “La construcción de ciudadanía: un desafío para la academia”, Montevideo, Psicolibros.

*salud no sólo se define en ausencia de enfermedad, sino que intervienen diversos factores” (Estudiante de Medicina)*

*“En cuanto al espacio de práctica, es decir, como lugar al que fuimos a probar cómo actuamos y cómo ponemos en juego lo que a lo largo de la carrera venimos incorporando, fue muy provechoso, el espacio habilitó tanto a cuestionamientos teóricos como a aprendizajes metodológicos y de formas de trabajo” (Estudiante de Educación Social, IPA)*

En relación a la inserción curricular de estudiantes de los distintos servicios que participan en el Programa Apex-Cerro, el Subprograma Infancia-Animación Sociocultural y Recreación en sí mismo, es un espacio diseñado para el desarrollo de prácticas integrales y el contacto en y con la comunidad con gran potencialidad para la enseñanza-aprendizaje. Se desarrollan diferentes instancias de sensibilización, acompañamiento y asesoramiento de las prácticas con enfoque en lo interdisciplinario e intercambio de saberes con la comunidad.

Este encuentro con otros saberes y vivencias requiere *“tolerancia para comprender posiciones disímiles, y creatividad para encontrarlas. Desde lo personal implica el desarrollo de la capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse”* (Litwin, 1997).<sup>17</sup> Un modo de estar cerca y actuar para producir cambios en el que “el saber y el ignorar” son interpelados e inquietados permanentemente en la práctica.

Pensar la salud y la enseñanza-aprendizaje como procesos que sólo pueden abordarse desde la perspectiva y el contexto que rodea a las personas, nos plantea una redefinición del quehacer diario, el rol docente y de las prácticas universitaria integrales en y con la comunidad.

El proyecto está relacionado a favorecer la motivación, acompañar y apoyar búsquedas y procesos creativos, en los que el rol de los y las docentes coordinadores/as se plantea, ya no como el que proporciona respuestas, sino quien habilita espacios para el intercambio de búsquedas, ideas, aprendizajes y cuestionamientos a partir de la construcción colectiva de estrategias que permitan visibilizar las necesidades de la intervención y la práctica, apoyándonos también para ello en estrategias lúdico-expresivas. Han resultado sumamente enriquecedoras las

---

<sup>17</sup> Litwin, E. (1997) “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”

experiencias donde los estudiantes tienen la posibilidad de vivenciar previamente el potencial de estas estrategias, para luego replicarla ellos-as con los-as destinatarios de la práctica, en el entendido que *“enseñar es ofrecer signos, dar un ejemplo del aprender. Aprender es seguir esos signos por sí mismo. Podemos inspirarnos en otras travesías para buscar, pero nadie puede sustituirnos en la experiencia de aprendizaje. Nadie puede buscar por nosotros ni pasarnos el resultado de su búsqueda”*<sup>18</sup>.

El rol de los y las docentes coordinadores-as ha sido el del acompañamiento de procesos individuales y colectivos; donde la comunicación tiende a ser horizontal; teniendo una función integradora, afectiva, expresiva y participativa. Nos volvemos a plantear de esta forma *“la relación con el otro, lo otro”*, reconociendo las diferencias, la singularidad. Buscamos generar espacios donde surjan interrogantes que permitan búsquedas personales. La figura del docente como *“productor de imprevistos, de sorpresas, en una performance que prepara todos los detalles y que a su vez se dispone a prescindir de todos ellos. Lo contrario de un modelo. Como dice Jacotot, sin nada que enseñar. Lo contrario de las reglas, de las recetas, de los combinados. No hay nada que combinar, está todo por encontrar. No hay nada que explicar, está todo por recibir. Hay que prepararse para eso, larga y trabajosamente.”*<sup>19</sup>

Una de las actitudes o cualidades que ha caracterizado esta experiencia, es la de *“estar atento”*, en el sentido de estar presente, cuidar, escuchar, dar tiempo, estar atento a las singularidades, los diferentes procesos que cada persona va haciendo y viviendo ante una nueva experiencia.

El proceso creativo y el juego contribuyen al establecimiento de estrategias para generar motivación, dinamismo, comunicación (verbal y no verbal) y creación, para captar la *“atención”* (el estar presente, cuidar, escuchar, dar tiempo) de las personas y para propiciar espacios de interacción, intercambio e inclusión.

El componente lúdico, el humor y el estar informado del mundo de los-las otros-otras, de su contexto, sus realidades, sus gustos, preferencias y consumos culturales suelen ser elementos claves para establecer relaciones de confianza y empatía con las personas.

---

18 Kohan, W. (2004) *“Infancia entre educación y filosofía”*. Laertes. Barcelona.

19 Idem.

*“Si bien considero que cada grupo se presenta como un gran desafío y cada participante como una gran incógnita, finalizamos con la convicción de haber conformado un entramado del cual fuimos los impulsores y hoy también formamos parte”* (Estudiante de Ciencias de la Educación)

Las relaciones educativas y los espacios de práctica contextualizados, con una visión sobre los valores, creencias, necesidades y mitos, requieren una fuerte construcción del vínculo con los y las adolescentes y sus familias, interviniendo de manera trascendente en las prácticas creativas y saludables. Los procesos grupales contextualizados, con un fuerte conocimiento de los contextos sociales, las interacciones y los climas que cada grupo propone, requiere de la “atención”, la identificación de las características e interacciones grupales, las preferencias, sus gustos y establecer un clima en el que todos y todas se sientan valorados, escuchados y respetados. Esta interacción como construcción de comunicación asertiva obliga al docente a establecer o construir normas, valores y actitudes colectivas que no necesariamente serán idénticas para cada grupo, sino en relación al clima de interacciones que propone cada grupo.

*“El trabajo interdisciplinario al que apunta este subprograma fue otra de las motivaciones que encontré, dado que si bien durante la carrera se hace hincapié en la riqueza de este enfoque de trabajo, no había tenido hasta el momento la posibilidad de formar parte de ninguno. Lo considero una oportunidad para aportar elementos desde la Psicomotricidad y para intercambiar experiencias y saberes con estudiantes y/o egresados de otras disciplinas, que nos permita comprender a los sujetos en una forma integral. Si bien a través de las prácticas he tenido la oportunidad de trabajar con la comunidad, hasta el momento no participé en programas/proyectos de extensión universitaria. Considero que involucrarse en actividades de este tipo es interesante y enriquece”* (Estudiante de Psicomotricidad)

La construcción metodológica en el proyecto “Adolescencias Saludables, Presente” parte necesariamente de hacer explícita la intención de construcción también desde la interdisciplinariedad, entendiéndola como posibilidad de encuentro, de cooperación en el entramado de diferentes aportes, miradas, quehaceres y sentires a partir de los diferentes campos de conocimiento, que permitan el tránsito hacia la integralidad.

Este trabajo con y en la comunidad nos obliga a transitar lo interdisciplinar contemplando otros aspectos, desde una mirada integradora, a otros caminos de lo no formal con la democratización del conocimiento y un uso socialmente valioso del mismo.

Si se pretende que la producción de lo nuevo y la transformación surjan como resultado del potencial del encuentro de sujetos portadores de distintos conocimientos, debemos necesariamente habilitar dicho encuentro desde un interés común, también construido colectivamente y que no puede nacer desde otro lugar que no sea el afecto puesto en juego. Se hace necesario en este sentido, dar un lugar y un tiempo para que puedan aflorar en estas construcciones, diferentes tensiones: las curriculares, las disciplinares, los ámbitos. Como lo plantea Nieto Caraveo<sup>20</sup> muchas veces los factores que limitan un pienso que intente caminar hacia lo interdisciplinario, es el mismo campo disciplinario.

Desde la práctica, la tríada docente-conocimiento-estudiante nos convoca dentro de la dimensión curricular a enfrentar las tensiones entre la especialidad y la interdisciplina. En este sentido compartimos lo planteado por Rolando García en relación a que la interdisciplinariedad "...surgerà como resultado del análisis de las interrelaciones que se dan en un sistema complejo entre los procesos que determinan su funcionamiento"<sup>21</sup>.

La necesidad de "acomodarse" en la llegada a la comunidad y visualizar cómo se va dando ese "acomodarse" en el interjuego para el armado de una demanda, suele ser muchas veces muy distinta al pedido que nace desde las instituciones. Esta construcción y los entramados que en ella se dan, consideramos que es ya un sistema complejo necesario de ser analizado. Allí se entrecruzan también, las diferentes concepciones de lo interdisciplinar ya que la construcción antes mencionada, lleva implícita aspectos metodológicos y el potencial grupal o individual para implementarlos.

---

20 Nieto Caraveo, M. L. (1991): "Una visión sobre la interdisciplinariedad y su construcción en los Currículos profesionales". En: Cuadrante Nº 5-6 (Nueva Epoca). Ene-ago 1991, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, México, UASLP.

21 García, R. (1994): "Interdisciplinariedad y sistemas complejos". En Leff, Enrique (comp.), Ciencias Sociales y Formación Ambiental, Barcelona, Ed. Gedisa, UNAM



Creemos que, de ser posible la enseñanza de la interdisciplina, se hace necesario habilitar la experiencia vivencial de transformación de los enfoques a partir de la metodología que el objeto de estudio requiera, y teniendo la creatividad de responder a un currículum. Tomando las palabras de Nieto Caraveo, que permita la “construcción” en la relación entre conocimiento y realidad que atienda a las demandas sociales y que permitan una interacción que trascienda los campos disciplinarios.

Nos parece interesante pensar en relación a las estructuras organizativas de la universidad y cómo se juegan también los lugares de poder en un hacer político que incluye a los diferentes campos del conocimientos, ya sean éstos integrados o no y cuánto peso tiene, a la hora de habilitar a trascender lo disciplinar y poder generar espacios y tiempos para que el enfoque interdisciplinario en la enseñanza deje de ser “más un efecto de la primacía de la concepción de la capacidad subjetiva de los sujetos de aprendizaje que la acción intencional de incorporación de un abordaje interdisciplinario”<sup>22</sup>.

---

22 Gandolfo, M; Martínez, A; Parentelli, V (2010): “Dimensiones para enseñar interdisciplina ¿Espacio y tiempo?”. Publicación en la revista En\_Clave Inter. Reflexiones sobre la Interdisciplina en la Universidad de la República. Revista. Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República. Montevideo, Zonalibros S.A.

## **Adolescencias**

*“Las adolescencias y las juventudes siempre fueron «nuevas»; ellos/as son «los nuevos» entre nosotros, como nosotros fuimos los nuevos para los de antes. Son – fuimos– el relevo, el recambio. Por lo mismo, son –como fuimos, como otros fueron antes, como otros serán luego para ellos– difíciles de entender, provocadores, frágiles y prepotentes, dóciles y resistentes, curiosos y soberbios, desafiantes, inquietos e inquietantes, obstinados, tiernos, demandantes e indiferentes, frontales y huidizos, desinteresados... Ni exhaustiva ni excluyente, tal vez ni siquiera original, esta serie de adjetivos puede corresponder a adolescentes y jóvenes de todos los tiempos, desde que fueron reconocidos y nombrados como tales, hace apenas unos ciento cincuenta años” Kantor, D. “Variaciones para educar adolescentes y jóvenes”*

En relación al término “adolescencia” el Diccionario de la Real Academia Española la define como *“Edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo”* (R.A.E., 2001).

Muy lejos de la popularizada creencia que vincula la palabra “adolescencia” como proveniente de dolere < dolere (“padecer una enfermedad”, “tener algún defecto”), “adolescencia” proviene del latín *adolescere*, que significa “ir creciendo” “que se está nutriendo”.

La adolescencia como concepto, es relativamente reciente, durante mucho tiempo ha sido definida como la etapa que transcurre entre la infancia y la adultez, como el tránsito desde la infancia para alcanzar la madurez. A partir de la segunda mitad del siglo XIX, la adolescencia comienza a concebirse como una etapa en el ciclo de la vida de las personas con particularidades y derechos específicos, que se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales y ya no como una etapa que se transita para llegar a la adultez.

La Organización Mundial de la Salud (1990), desde un punto de vista cronológico, define la adolescencia como *“la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años, considerándose dos fases: la adolescencia temprana (10 a 14 años) y la adolescencia tardía (15 a 19 años)”*<sup>23</sup>, La Convención sobre los Derechos del Niño,

---

23 MINSAP (1999). *“Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en adolescentes”*, La Habana.

define en el primer artículo a las personas menores de 18 años como niños. A su vez UNICEF sitúa la adolescencia entre los 12 y 18 años.

Varios autores (Quiroga, S. 2004<sup>24</sup>; Viñar, M. 2009<sup>25</sup>) plantean que la adolescencia es un fenómeno multideterminado, atravesado por varios factores: biológicos, psicológicos, cronológicos, antropológico, culturales y sociales.

Susana Quiroga (2004) entiende por adolescencia al *“(...) proceso de cambio y, por tal razón, de transición. Tanto para el adolescente como para la familia, es el momento de la vida en que se presentan más problemas nuevos y con menos tiempo para resolverlos que en cualquier otro periodo anterior de su vida. Su apariencia adulta le requiere que actúe como tal, cuando aún no tiene recursos psíquicos para hacerlo”*<sup>26</sup>

Viñar (2009) plantea que *“La adolescencia es mucho más que una etapa cronológica de la vida y el desarrollo madurativo, es un trabajo de transformación o proceso de expansión y crecimiento, de germinación y creatividad, que –como cualquier proceso viviente- tiene logros y fracasos que nunca se distribuyeron en blanco y negro”*<sup>27</sup>

Desde esta mirada que cuestiona la definición de la adolescencia en relación a un segmento etario o referida a un estado no-adulto a partir de determinismos biológicos o cronológicos, tendiendo a visiones homogéneas e identidades estáticas, el proyecto “Adolescencias Saludables” entiende las adolescencias en su pluralidad, desde el abanico no sólo de formas de sentir, ser y vivir esta etapa, sino del momento histórico, el contexto social, económico y cultural. Muchos adolescentes sólo comparten entre sí el tener edades similares, ya que sus realidades y recorridos son completamente diferentes. Es por esto, que no podemos decir que exista una única adolescencia, sino múltiples, variando en relación a características entre las que podríamos mencionar, sus gustos, consumos y hábitos culturales, valores, creencias, el lugar donde viven, la generación o el grupo de pares al que pertenecen, la inserción en la familia y en otras instituciones, el género, la micro cultura grupal, entre otras,

24 Quiroga, S., (2004). “Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo de objeto”. Buenos Aires: U.B.A.

25 Viñar, M. (2009). “Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio”. Montevideo: Editorial Trilce.

26 Quiroga, S., (2004). “Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo de objeto”. Buenos Aires: U.B.A. p.16

27 Viñar, M. (2009). “Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio”. Montevideo: Editorial Trilce. p.15

así como múltiples formas de vincularse con las sustancias. Cada adolescente es distinto a cualquier otro por sus características individuales, su entorno familiar y social.

“Adolescencias saludables, Presente”: es un proyecto que integra a adolescentes de entre 11 y 17 años de distintas zonas del oeste de Montevideo. Adolescentes que buscan vivir esta etapa de forma libre, construyendo junto a sus pares alternativas saludables y bienestar. Nuestra tarea se desarrolla con los 6º años de la Escuela Nro. 271 Ana Frank del Barrio Cerro Norte, a quienes hemos acompañado en su tránsito desde 4to a 6to año de primaria, y con un grupo de adolescentes: “ApexAndo”, de diferentes zonas del Cerro y cercanías con quienes el Subprograma Infancia-Animación Sociocultural trabaja desde hace varios años en diferentes proyectos.

El reconocimiento de las singularidades, de las diferencias en el encuentro con “el otro”, es una de las fortalezas a destacar en este proceso colectivo en tanto nos propone la búsqueda de alternativas basadas en la convivencia a partir del respeto a la individualidad y el ritmo de cada adolescente.

Se trata de 71 adolescentes (58% mujeres y 42% hombre) de diferentes barrios de la zona del Centro Comunal Zonal 17 (Zonas de influencia de los Equipos Barriales Operativos del Programa APEX: 73% La Paloma, 9% Villa del Cerro, 7% Casabó, 7% Santa Catalina, La Boyada, Rincón del Cerro).

En relación al contexto familiar la mayoría son de familia nuclear 43%, monoparental 33%, extensa y ampliada 11% y adoptiva el 13%.

Si consideramos el contexto educativo, según la categorización del Consejo de Educación Inicial y Primaria, el 66% asiste a Escuelas de Contexto Socio Cultural Muy Desfavorable, 4% Desfavorable, 1% Especial, 6% Medio y el 23% a Secundaria.

A partir de metodologías lúdico-expresivas, aplicación de test y dinámicas grupales se busca contribuir a visualizar y poner en palabras junto a niñas, niños y adolescentes, diferentes aspectos relacionados a factores protectores y habilidades para la vida.

La aplicación de test y dinámicas grupales han contribuido a conocer con mayor profundidad diferentes aspectos, características y factores socio-afectivo-emocionales de los grupos de adolescentes.

Con el fin de indagar en aspectos relacionados al comportamiento social entre pares, la percepción de cualidades, autoestima y creatividad de los y las adolescentes, se han aplicado:

1 Una adaptación del test "*Adjective Check List*" de Gough y Heilbrun (1965), este instrumento evalúa a partir del listado de 28 adjetivos de cualidades positivas (intelectuales, físicas, afectivas y de sociabilidad), la forma en la que los adolescentes se autodescriben en relación a estas cualidades.

Esta técnica permite obtener información del concepto que adolescentes tienen de sí mismos. El 25% de los y las adolescentes señalan que se identifican con menos del 50% de las cualidades del listado. En relación a las diferentes categorías de cualidades que ofrece el listado (intelectuales, físicas, afectivas y de sociabilidad), 6 de cada 10 adolescentes no se consideran "lindos-as" y 5 de cada 10, no se consideran "ágiles" o "sanos" en la categoría de cualidades física; considerando las cualidades intelectuales, 4 de cada 10 no creen ser "inteligentes"; así como en las cualidades afectivas más de la mitad de los adolescentes no se consideran personas "valiosas", "sentimentales" o "pacíficas"; mientras que en relación a las cualidades de sociabilidad, más de 4 adolescentes de cada 10 no "confían en los demás" o no se consideran "comprensivos". Se encuentra un alto autoconcepto (más de 8 de cada 10) en relación a cualidades como: "ser alegre", "cooperativo", "comunicativo", "limpios", "responsables", "buenos" o "sinceros".

2 Escala de Comportamiento Asertivo para adolescentes adaptada (Wood, Michelson y Flynn. CABS (versión 1983). Esta escala plantea 27 situaciones cotidianas con niveles de respuesta pasiva, asertiva y agresiva, de las cuales se elige la que representa la forma habitual de responder a la situación dada.

En relación al comportamiento asertivo, más de la mitad dan respuestas asertivas (51%, mujeres: 51% hombres: 50%), mientras que las respuestas agresivas son el 22% (mujeres: 22% hombre: 22%) o pasivas el 27% (mujeres: 27% hombre: 28%)

Si lo consideramos según la edad y el sexo de adolescentes: el 20% niños y adolescentes hombres de 9 a 10 años dan respuestas agresivas, mientras que en la franja de 12 a 16 años aumenta al 25%.

El 22% niñas y adolescentes mujeres de 9 y 10 años dan respuestas pasivas, y entre 12 y 16 años pasa al 32% con respuestas pasivas. Parece haber un aumento de respuestas agresivas en adolescentes hombres y respuestas pasivas en adolescentes mujeres a medida avanza la edad.

3 Escala de autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965) En relación a la autoestima, el 44% presenta autoestima elevada; autoestima media: 33% y autoestima baja: 22%.

4 Evaluación de la Creatividad de la batería de Guilford (1951): El Test de los círculos: evalúa la creatividad gráfica con los 3 indicadores conceptualizados por Guilford: Fluidez; Flexibilidad y Originalidad.

La aplicación de estos test y otras dinámicas grupales e individuales, han sido un aporte fundamental para “conocer, actuar y transformar”, nos ha permitido indagar y entender más y mejor algunas de las características de los y las adolescentes de estos grupos, relacionadas a factores protectores y habilidades para la vida.

Es en esta línea de construcción colectiva es que entendemos la devolución de las diferentes técnicas aplicadas, como un factor clave e indefectiblemente unido a la tarea, la entendemos como parte de ella. Es por ello que hemos ideado diferentes estrategias de devolución en cuanto a lo que se desprende de los diferentes test, de forma que implique tanto un disfrute pero por sobretodo la comprensión por parte de los y las implicados-as de aquello que han expresado desde diferentes variables.

Estas devoluciones tienen también la finalidad de hacer visible aquello que ha sido jugado, dibujado, sentido y quizá no ha tenido la posibilidad de ser nombrado. Es así que se implementaron técnicas de juego y expresión que permitieron la representación de aquello que era expresado en los test, dándole nuevas posibilidades otorgándole nuevos sentidos que habiliten a la confrontación y transformación de aquello que requería ser cambiado. A su vez esto permitió la retroalimentación en cuanto a las posibilidades expresivas de las técnicas aplicadas que daban la posibilidad de abordar los emergentes que se entendieran pertinentes para la intervención. Esto se realizó mediante diferentes técnicas multiexpresivas ya sea de manera grupal o individual y se trabajó en conjunto con estudiantes y maestras sobretodo en cuanto a la lectura y participación en las devoluciones.

Hablamos de “indagar” y no de investigar en el sentido de la búsqueda de “huellas” o “pistas” que nos permitan comprender, aproximarnos e identificar con mayor profundidad las características de la población a la que está destinada la propuesta y contribuir a la implementación de acciones tendientes a construir colectivamente factores protectores y habilidades para la vida.

## Capítulo 2: “El arte no se crea, sino que se participa”



“El arte no se crea, sino que se participa”

*“la imaginación no es un divertimento caprichoso del cerebro, algo prendido del aire, sino una función vitalmente necesaria”*<sup>28</sup> Vigotsky 1982, p.15

El desarrollo de la capacidad creadora favorece e incentiva la expresión de ideas y sentimientos, así como el desarrollo de cualidades, actitudes, sensibilidades y habilidades. Las artes y el juego desde sus múltiples lenguajes y formas simbólicas con la apropiación de significados y valores culturales, permiten la autoexpresión del yo, crecer integralmente. Las potencialidades de los diversos lenguajes simbólicos, el uso de la metáfora, son fundamentales para el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y emocionales.

*“Las diferentes artes construyen representaciones del mundo que sirven para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro. Decididamente, en este panorama de la experiencia humana, no podríamos definir actualmente unas funciones universales de las artes contemporáneas, sino más bien, una serie de estrategias de cómo cada persona o colectivo las aplica y contextualiza en su propio proyecto de “construcción de la realidad” (el arte, como mediador de significados, se produce en un contexto de relación y estos significados se construyen de acuerdo con esta necesidad de interpretar la realidad). Estrategias que no sólo sirven para descubrir nuevas oportunidades, sino como una manera de concretar elecciones y asumir unos compromisos”*<sup>29</sup>

Las artes como forma de representación social, cultural y política tienen una importante relevancia en la exploración, reflexión y transformación individual y colectiva. Las artes como mediadoras de participación promueven la creación de redes de apoyo para reforzar la identidad, el sentido de pertenencia y las relaciones familiares, grupales y sociales fuertemente contextualizadas.

El Proyecto “Adolescencias Saludables, Presente” busca favorecer en adolescentes la toma de consciencia en la construcción de su propia historia a través del desarrollo de autonomía, de una identidad propia que permita el diferenciarse de otro, y de esta

---

28 Vigotski, (1982) “La imaginación y el arte en la infancia”. Madrid, Akal.

29 Abad Molina, J. (2013) “Fundamentos Psicopedagógicos y Metodológicos de la Educación Artística, Arte Comunitario”

manera crear autoconcepto, autoestima, y autoeficacia, disminuyendo el grado de vulnerabilidad.

Desde esta perspectiva que reconoce a los y las adolescentes como sujetos de derechos, con capacidad de participar y contribuir a la transformación de la sociedad, es que se propone enfatizar en sus expresiones culturales y artísticas, desde sus potencialidades, saberes, hábitos y prácticas.

En este sentido Javier Abad Molina, refiriéndose al Arte Comunitario plantea algunas reflexiones en relación al arte como generador de procesos de transformación social: *“el arte puede ser un generador de cambio en la transformación de las nuevas sociedades cuando sus objetivos no son solamente estéticos sino sociales y existe una identificación del arte con la propia vida en una estetización de la participación. Por lo tanto, podemos pensar que el arte no se crea, sino que se participa y a partir de esta idea, la experiencia artística puede ser planteada como acción lúdica, proceso de simbolización y celebración. En esta propuesta, la comunidad se reconoce a si misma en el acto de creación y no en la creatividad individual y aislada de sus miembros. Por lo tanto, somos creativos en la convivencia, en el diálogo, en la gestión del conflicto y en el descubrimiento de nuestras capacidades de transformación. Desde este presente planteamiento de Educación Artística, aplicable a todos los niveles educativos, las competencias del educador se basan en la interpretación de todas las narrativas posibles que suceden en el entorno y en las manifestaciones de su representación como visualización del proyecto”*<sup>30</sup>

La expresión y creación en actividades artísticas y culturales están encaminadas a explorar las capacidades individuales y colectivas mediante la utilización de diferentes recursos, elementos y materiales que les permita identificar y crear sus propios medios expresivos y de esta forma poder explorar las múltiples alternativas que ofrece el acto creativo. La expresión y la creatividad como una forma de aprendizaje que enriquece las búsquedas y manifestaciones de cada persona, que implica expresar ideas, sentimientos, valores, creencias, deseos, esperanzas, resolver problemas, pensar en la diversidad de posibilidades.

---

30 Abad Molina, J. (2013) “Fundamentos Psicopedagógicos y Metodológicos de la Educación Artística, Arte Comunitario”

*“Creo que el espacio de Animación Sociocultural y Recreación es idóneo para poner en práctica actividades desde un enfoque participativo en donde pueda aprovecharse la capacidad creativa de niños, niñas y adolescentes. Creo que es posible generar ciertos encuentros lúdico-musicales en donde las producciones sean llevadas a cabo y surjan a partir de este potencial creativo, en donde ellos se encuentren y puedan apreciarlo para así entonces desarrollar su autoconocimiento, su autoestima, así como también eventualmente lograr involucrarlos activamente de estos espacios a partir de la apropiación que surge al ser partícipe de una producción artística”* (Estudiante de Psicología)

Las actividades expresivas proponen el espacio de las relaciones, la relación con uno mismo desde nuestro cuerpo, con los demás y con el entorno. Existe un espacio personal en el que el cuerpo es “afectado” por el movimiento, conectando elementos, subjetividades, sensaciones y vivencias corporales, que debemos dar lugar, también como espacio de aprendizajes personales, interpersonales, emocionales y de desarrollo integral de las personas.

Este dispositivo desde actividades artísticas y expresivas, abre no sólo un infinito espacio de posibilidades a descubrir, sino que permite explorar diferentes medios que van desde la expresión corporal y el juego, al lenguaje audiovisual.

Cuando planteamos a los y las adolescentes que expresen en una palabra ¿qué es el arte para ellos-ellas?, lo relacionan con “líneas, formas, figuras, colores, pintura” o “jugar, entretenimiento, diversión” o “imaginación, inventar, expresión, pensar, inspiración, descubrimiento, expresión cultural, creación” o “sentimientos, paz, des-estrés, expresar sentimientos, amor, emoción, libertad, alegría, felicidad”

La preocupación por la búsqueda y generación de espacios donde “mostrar”, ha sido parte de este proyecto que ha implicado también dar visibilidad a las diferentes producciones realizadas. Este interés parte de la importancia que los y las adolescentes dan explícitamente a la valoración de sus producciones, y desde el entendido de que “mostrar” invita al re-conocimiento. Otorga la posibilidad a adolescentes de ser ellos/as mismos/as re-conocidos. Jugar con la posibilidad de construir miradas posibles y dar valor al cómo me muestro y cómo soy visto. Lleva implícito volver a conocerse desde otras miradas y lugares, da la posibilidad a la construcción identitaria pero a su vez a la construcción de alteridad, construcción con

un otro y de un otro a partir del propio reconocimiento. Es un re descubrirse, ya sea desde la producción individual o colectiva.

El efecto de ser visto, de ser mirado, de mostrarme y de construir y dar significado a esa mirada del otro y la mirada de sí mismos, ha sido provocador de material de trabajo para el grupo porque ha posibilitado diferentes líneas de análisis a partir de los diferentes lenguajes expresivos que se comparten en las diferentes instancias de plenario al final de cada actividad enriqueciendo las producciones y facilitando la construcción de sentidos.

Para posibilitar espacios de muestra se han implementado diferentes dispositivos que han introducido diferentes formas de acercamiento a la comunidad. Desde presentación de posters, muestras fotográficas, difusión junto a Usina Cultural Cerro-MEC, pero también dispositivos que han permitido que el trabajo logrado, el material generado, sea accesible a otros-as niños, niñas y adolescentes (juegos de mesa) pudiendo “mostrar” y compartir nuevas posibilidades de hacer a partir de situaciones de la vida cotidiana que es donde también se construye el mirar y el ser mirado.

Si bien solemos hablar de “imagen”, es la riqueza del trabajo con todos los sentidos lo que es devuelto en las diferentes instancias donde mostrar, compartir y generar instancias de sinergia. Hay una devolución inmediata de la riqueza de lo que es expresado y que permite una re valoración de lo creado, de lo producido.

Estas instancias de muestra son entonces instancias de valoración en un amplio sentido pero también de reconocimiento al proceso creativo que se ha recorrido y que tiene entre otras dimensiones, la posibilidad de lo visible, lo tangible y que habilita y motiva a nuevas posibilidades creativas.

Con el Proyecto “Adolescencias Saludables, Presente” nos hemos centrado en la realización de actividades multiexpresivas-multimodales participativa propuestas a partir de acciones lúdicas en la búsqueda de un acercamiento a la percepción de las vivencias de las “adolescencias” desde los relatos de los propios adolescentes, siendo ellos mismos la fuente más fiable para obtener este acercamiento. La percepción que los y las adolescentes tienen de sí mismos y de sus pares, permite un mayor conocimiento de sus intereses, visiones, autodescripciones, cualidades, emociones y creencias, así como de las relaciones con adultos.

En este sentido se plantean diferentes actividades lúdico expresivas o la participación en Proyectos entre los que nos interesa compartir en forma de ejemplo algunas de las actividades que han contribuido a conocer esta percepción: un “juego de acrósticos” a partir de la palabra “adolescencias”; “collage-fotomontajes” pensando en el ser adolescente; “silueta adolescente” en relación a la consecución de logros; “cualidades móviles” como el reconocimiento de las cualidades propias y de los demás integrantes del grupo; “cartas invisibles” invitando a futuros integrantes de los grupos; “mensajes para leer muy de cerca” que contienen reflexiones de adolescentes destinadas a personas adultas; “Con Voz(s) Cuento, Un proyecto inclusivo de promoción de la lectura” con la participación de adolescentes; “Exposiciones enREDadas” un proyecto internacional de educación artística en el que la Sede Uruguay estuvo destinada a niños, niñas y adolescentes, etc.

En el “**juego de acrósticos**” le hemos propuesto a los grupos, que utilizando las letras de la palabra “adolescencias”, escribieran algunas de las características que pudieran describirlos como adolescentes. El juego parte del sentir de los propios adolescentes, de la auto-descripción de características, intereses, hábitos o consumos comunes de quienes participan en el Proyecto. Las palabras propuestas por los y las adolescentes están vinculadas a las relaciones afectivas y la socialización (amistad, socializar, interacción, encuentros, noviazgo, etc.); cambios corporales (acné, pubertad, pelos, cambios, crecer, etc.); responsabilidades (estudio, calificaciones, cocinar, etc.); expresión de sentimientos (amor, dolor, llanto, enojo, soledad, etc.); ocio y tiempo libre (jugar, diversión, música, internet, celular, salidas, expresión, etc.); riesgos (descontrol, fumar, necesidad de control, etc.); comunicación (diálogo, escuchar, hablar); reconocimiento de la heterogeneidad adolescente (diversidad sexual, diferencias, discriminación, etc); así como de otros aspectos vinculados a “logros”, “libertad”, “curiosidad” o “descubrimientos”.

La importancia de la “amistad”, las relaciones entre pares y los grupos de pertenencia, son aspectos sumamente valorados en la adolescencia estableciéndose relaciones muy diferentes de las familiares. Los rápidos cambios físicos son compartidos con los pares que viven la misma situación, generando nuevos vínculos en la búsqueda de consejos u orientación, modelos de comportamiento, entendimiento o afecto. El grupo de pares es un espacio para experimentar, descubrir

y “ensayar” nuevas formas de interactuar, para lograr “libertad”, autonomía e independencia de los familiares.

*“Para mi ser adolescente es tener más responsabilidades, salir sin tu madre y tener más derechos y respeto por los que rodean tu mundo y tus aventuras”* (comentarios de adolescentes)

El “**collage-fotomontaje**” en relación a la figura adolescente, es una técnica simple que se realiza con recortes de revistas de diferentes ilustraciones que los y las adolescentes van eligiendo y ensamblando para componer una nueva imagen. La técnica permite, quitar, agregar, recortar, modificar y experimentar para realizar una narrativa visual que además posibilite verbalizar la “imagen adolescente”.

Las imágenes del nuevo relato visual está fuertemente vinculadas a los intereses de adolescentes: moda, sexualidad, deportes, música, celulares, etc. El relato muestra imágenes de modelos adolescentes estereotipados por los medios audiovisuales, prensa y publicidad actual con una visión tendenciosa de cómo ser, vivir, pensar, vestir, o qué consumir. Sin embargo, cuando los adolescentes logran verbalizar la imagen construida, aparecen otros temas vinculados a la discriminación, los prejuicios, la heterogeneidad y las generalizaciones por parte de adultos en la relación con los adolescentes:

“Nos meten a todos en una misma bolsa”

*“Sufrimos bullying por parte de la sociedad”*

“No toman en cuenta nuestra opinión”

“La adolescencia es la parte más importante de la vida porque podés socializar, divertirte y podés opinar. También es tener más responsabilidades. No es el momento de robar como los demás mayores piensan. Que la gente nos deje de tratar como delincuentes”

“Puedo conocer a distintas personas y ver diferentes caras de la vida” (comentarios de adolescentes)

Con “**Cualidades móviles**”, se ha buscado poder reconocer las cualidades propias y las del resto de los compañeros del grupo. Cada adolescente ha puesto su nombre en

una tira de tela y la coloca en un lugar visible para que el resto de los compañeros puedan desplazarse por el espacio e ir escribiendo libremente mensajes positivos describiendo cualidades en relación a los compañeros que desee. La dinámica propone pensar y verbalizar las cualidades de los integrantes del grupo y recibir mensajes positivos de sí mismos por parte de los compañeros.

**“Silueta adolescente”** ha sido una propuesta con la que pretendimos incursionar en las motivaciones y la forma en que los y las adolescentes participantes buscaban acciones orientadas a la consecución de logros. A partir del dibujo de una silueta humana, hemos propuesto pensar en una meta o deseo posible de alcanzar y que los motivara fuertemente, desde este deseo se propone que escriban en la zona de la cabeza: las cualidades propias, en el corazón: la “meta” a alcanzar, en las manos: a quien le pedirían ayuda y en los pies: lo que necesitan para poder acercarse a la “meta”. Los deseos expuestos estuvieron vinculados a “la amistad: que mi mejor amigo nunca me olvide”, o “al juego y campamentos” o a “viajar”, mientras que le pedirían ayuda a sus propios amigos, docentes o familia.

**“Cartas invisibles”**, es una propuesta que busca reconocer las motivaciones de los adolescentes para permanecer en la propuesta a los largo de los años. Hemos propuesto escribir una carta anónima, imaginando que un nuevo adolescente quisiera integrar el grupo: ¿Por qué pertenecer al grupo?

“APEX es un lugar en el que te podrás divertir, hacer nuevas amistades, ir a nuevos lugares y a piscina”

“Podés expresarte y lo más divertido son las jornadas con los padres”

“Lo que más me gusta es que hacemos juegos para mucha gente para que nos integremos todos y no quede nadie afuera”

“Podrás tener muchas actividades y estoy segura que todas te dejan algún aprendizaje”

“Acá vos podés ver a personas totalmente diferentes, hay hiperactivos, personas muy tranquilas. Entonces estás viendo a cada momento la diferencia que hay entre nosotros, ves diferentes caras y hay cosas que te emocionan. Hay muchas historias

lindas y otras que te dan como una cosita. Hay algunas cosas que son tristes pero esas tristezas te ayudan a aprender mucho. Nadie es igual a nadie, somos todos diferentes”

*“Todo lo que te rodea construye quien sos y si vengo a APEX, también construye quien soy y en los cambios que me suceden, está APEX incluido”* (comentarios de adolescentes)

**“Mensajes para leer muy de cerca”**, como adolescentes, ¿qué mensajes les gustaría dejarle a las personas adultas? Ante las diferentes dificultades planteadas en relación al vínculo con adultos: familia, docentes, vecinos, etc. se plantea escribir un mensaje breve en el que se pudiera escribir lo que los adolescentes tienen para decir en la relación adolescente-adulto. A partir de lo escrito por los adolescentes se crearon pequeños libros que para leerlos es necesario utilizar lupas.

“Yo quisiera decirle a los adultos que ellos tienen una gran habilidad de aglomerar y amontonar a todos en una misma bolsa, no todos pensamos igual ni todos tomamos las mismas decisiones”

“Es como que no te escuchan, vos podés repetir una cosa muchas veces y es como que no escuchan o te escuchan cuando a ellos les interesa y no cuando vos querés decírselo”

“Cuando vamos caminando por la calle con todos tus amigos y hay gente que te quedan mirando pensando que los vas a robar, pero nada que ver. No tenemos la culpa nosotros los adolescentes, algunos se dedican a robar pero habría que ver por qué, por qué lo hacen”

“Hay adolescentes que roban o se drogan, pero no todos hacemos lo mismo. Otros estudiamos y nos dedicamos a otras cosas, hay una gran parte que trabaja porque no tienen los mismos recursos. No todos tenemos los mismos recursos”

*“Los adultos son lo establecido, las reglas, la discriminación, el orden y los adolescentes somos los sueños, la igualdad, la invasión, el futuro, la unidad, la verdad. Claro que no todos los adultos son así”* (comentarios de adolescentes)

**“Siluetas enREDadas”** en 2014 y **“Arte es Vida”** en 2015 forman parte del Proyecto Internacional "Exposiciones enREDadas" propuesto por la Universidad Autónoma de Madrid y avalado por InSEA (International Society for Education Through Art). Su

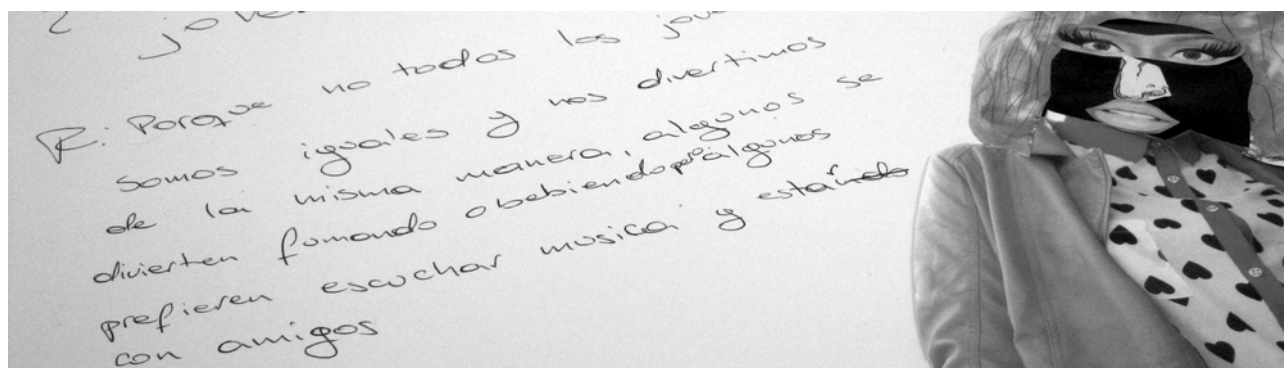


objetivo es celebrar la Semana Internacional de la Educación Artística (UNESCO), dando visibilidad al trabajo realizado por docentes y estudiantes de arte de diferentes contextos y regiones del mundo. Durante 2014 y 2015 se han enREDado 25 Sedes en diferentes ciudades del mundo, cada una de estas Sedes propone una temática y realiza la convocatoria.

Las exposiciones locales incluyen obras de artistas del país, docentes y estudiantes, y cuentan con la participación del grupo de artistas-docentes enREDados de diferentes países. En 2014 hemos propuesto la exposición “Siluetas enREDadas” siendo la Sede nro. 13 de las 25 Sedes enREDadas alrededor del mundo. El objetivo de la Convocatoria “Siluetas enREDadas” Sede Uruguay fue: Documentar, trabajando el concepto de SILUETA o PERFIL, diferentes miradas plásticas de la “relación educativa”, del encuentro y la relación entre docentes y estudiantes. En 2015 con “Arte es Vida” se ha convocado a docentes y estudiantes de todas las edades, niveles y contextos educativos y comunidad a documentar y crear obras. Han presentado fotografías de obras realizadas o tomadas en el contexto de actividades educativas formales, informales y/o no formales de 12 países. La sede Uruguay Siluetas enREDadas – Arte es Vida estuvo destinada a niños, niñas y adolescentes participantes del proyecto “Adolescencias Saludables: Presente” durante 2014 y 2015, y contó con el Auspicio de la Comisión Nacional del Uruguay para la UNESCO.

El Proyecto “**Con Voz(s) Cuento**” propone la edición de audiolibros accesibles con el objetivo de: Contribuir a motivar y potenciar el hábito de la lectura y el acercamiento tanto al libro como a otros formatos o soportes con la producción de material de audio y formatos accesibles para personas con discapacidad visual y otras discapacidades. En los seis primeros tomos del audiolibro “**Con Voz(s) Cuento**”, dedicados a la literatura uruguaya para niñas, niños y adolescentes, han participado 46 autores-as con 80 cuentos cortos y canciones. Participan autores referentes de la literatura uruguaya infantil además de nuevos autores, algunos de ellos con discapacidad visual, personas con síndrome de down, adolescentes, niños y niñas que han leído y grabado sus cuentos o han permitido que grabaran niñas, niños, maestras, adolescentes, adultas mayores, estudiantes y funcionarios universitarios o personas con discapacidad.

A los efectos de esta publicación, desde el enfoque de habilidades para la vida, nos interesa compartir y desarrollar en este capítulo, algunas de las experiencias vinculadas a actividades artísticas y lúdico-expresivas construidas colectivamente: el lenguaje audiovisual en la elaboración de mensajes y discursos a partir de la mirada adolescente como contribución al desarrollo de pensamiento creativo y crítico; el acceso a los bienes culturales como ejercicio de ciudadanía; los campamentos creativos como dispositivo de participación protagónica, convivencia y el derecho a decidir que hacer durante el tiempo “propio” y ocio; y los juegos de mesa saludables vinculados a los derechos en salud, comportamiento asertivo y expresión de sentimientos.



## ***Al otro lado de la pantalla, el lenguaje audiovisual.***

El hombre cada vez más *“excluido de las órbitas de las decisiones, las que se limitan cada vez más a pequeñas minorías, y es guiado por los medios de publicidad, a tal punto que en nada confía sino en aquello que oyó en la radio, en la televisión o leyó en los periódicos”* Paulo Freire, 1977.

La vertiginosa evolución de las TIC y el lenguaje audiovisual como medios de comunicación se ha sofisticado proponiendo complejas, diversas y ricas posibilidades para la educación en las más variadas áreas. El lenguaje audiovisual y las TIC se han colocado en un lugar de privilegio con una verdadera diversidad de estímulos, mensajes, discursos visuales que para la gran mayoría de las personas suelen ser los únicos soportes culturales accesibles. La generalización del uso de TIC e Internet alcanza al 98% de adolescentes de entre 12 y 19 años en Uruguay, su acceso se ha duplicado en solo cuatro años (2009 a 2013) en los sectores sociales populares.<sup>31</sup> Las TIC y los medios audiovisuales transmiten una serie de mensajes, una visión social, cultural y política del mundo y de la realidad que es recibida por el espectador con el riesgo de asimilarse de forma poco crítica. Las personas se ven influidas por los medios que actúan como fuente de aprendizaje mediante la observación de modelos y conductas expuestas en los distintos mensajes que se consumen. La utilización de las redes sociales, ocupa un lugar muy valorado por adolescentes, convirtiéndose en un medio para relacionarse y comunicarse al que le dedican gran parte de tiempo. El acceso a diferentes aplicaciones y contenidos audiovisuales y redes sociales moldea la vida diaria de adolescentes, en sus estilos de vida y nuevas formas de establecer y entender las relaciones interpersonales.

La interpretación de códigos audiovisuales permite reconocer la intencionalidad de los mensajes dados tanto por los guiones, las puestas en escena o las estéticas propuestas.

Los y las adolescentes suelen sentir que los audiovisuales, la televisión e internet les proporcionan bienestar. Estos medios son muy accesible en tanto tienen una relativa facilidad en su uso, son económicamente asequibles, las personas cuentan con una variedad de equipos que van desde los teléfonos celulares, cámaras fotográficas,

---

31 Radakovich, R. Escuder, S. (2013) “Desafíos y límites del uso social de internet, una aproximación al caso uruguayo” Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS, vol. 26, n.º 33, diciembre 2013.

tablets, etc. hasta equipos más sofisticados, proponiéndonos de esta forma, un medio de expresión clave de la cultura contemporánea.

El audiovisual, a partir de la experiencia, al pasar “al otro lado de la pantalla”, motiva la participación, la interacción grupal y la cooperación, ofreciendo oportunidades de expresión creativa, de elaboración de mensajes y discursos a partir de la mirada de las personas, toma de decisiones, planificación y creación de sus propios medios para comunicar ideas, sentires, pensares, etc.

La animación es un lenguaje muy cercano a niños, niñas y adolescentes, se sienten atraídos en la realización de sus propios productos audiovisuales, simplemente porque les parece divertido, se sienten familiarizados así como con las TIC, es algo conocido que no les provoca ansiedad, tensiones o estrés, sino confianza. El consumo de productos televisivos de animación suele interferir en los procesos creativos, si no logran despegarse de sus experiencias. El *“uso pernicioso y velado del cine de animación debe ser atendido por la comunidad educativa para conocer este uso secundario de los productos de ocio infantil. Estas estrategias persuasivas se expanden hacia otros soportes, tejiendo una red que busca inducir a los menores en el consumo de bienes, productos y servicios. De este modo llegan a su público objetivo de una manera sutil que se aleja de los tradicionales canales publicitarios, que aún empleando las mismas técnicas, su efectividad es muy alta ya que se encuentra ante un espectador vulnerable, por edad y formación. Por estas razones, docentes y padres deben inculcar una visión crítica en los menores de modo que sean conscientes de esta estrategia para modelar conductas en el público”*<sup>32</sup>

Es entonces que nos interesa particularmente, el audiovisual como proceso expresivo artístico colectivo, en el que los y las adolescentes pueden de forma participativa, apropiarse de herramientas para el desarrollo de la creatividad, la imaginación, y la capacidad crítica al interpretar códigos audiovisuales.

Los y las adolescentes como nativos digitales, son quienes tienen más conocimientos en la utilización de las TIC, esto permite y habilita a construir espacios en los que se invierten roles y los-las adolescentes son quienes generan procesos de enseñanza hacia sus docentes, deconstruyendo estereotipos.

---

32 Amorós Pons, A. (2013) “El Cine de animación, transmisor de marcas y valores culturales” en Historia y Comunicación Social Vol. 18. N° Esp. Nov. 2013, 75-85.

Esta propuesta audiovisual con los grupos de adolescentes del proyecto, ha contado con algunos antecedentes en el lenguaje audiovisual con la creación de cortos junto a la Usina Cultural MEC-Cerro, a partir de temáticas propuestas por los-las adolescentes:

“*Puertas*” es un corto ficción realizado por adolescentes que proponen sensibilizar en relación al derecho de asilo (artículo 14 de la Declaración Universal de Derechos Humanos) [Enlace al video "Puertas"](#)

“*El principio del fin*”, documental ficción vinculado a la violencia doméstica, en el que un grupo de adolescentes de la Escuela 371 a partir del Objetivo de Desarrollo del Milenio (ODM) de Naciones Unidas número 3: “Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer”, en la búsqueda de respuestas, realizan entrevistas y ficciones en relación al tema. [Enlace al video "El Principio del fin"](#)

“*Qué problema la basura*” relacionado al ODM “Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente”. Un grupo de adolescentes proponen un corto documental en el que se expone los problemas de los basurales donde los adolescentes juegan. [Enlace al video "Qué problema la basura"](#)

Desde la perspectiva de Derechos de niños, niñas y adolescentes, la propuesta busca contribuir al desarrollo de pensamiento creativo y crítico, habilitando espacios en los que niños, niñas y adolescentes desarrollen procesos creativos activos desde la toma de decisiones y la elaboración de mensajes y discursos propios en relación a los Derechos Humanos.

Nos planteamos el desarrollo de metodologías y procesos de enseñanza-aprendizaje participativas incorporando los medios audiovisuales, para potenciar la expresión a través de imágenes y sonidos y desarrollar capacidad crítica a la hora de interpretar y analizar los códigos y mensajes audiovisuales recibidos de los medios de comunicación; y de esta forma favorecer y enriquecer las relaciones y la comunicación.

A partir del visionado y el análisis de cortos audiovisuales, se les propone la producción de cortos relacionados a los derechos humanos. Nos interesa destacar la percepción y la mirada adolescente en relación a los Derechos Humanos, nos interesan las propuestas educativas que dan lugar a la voz de los adolescentes, que

sean escuchados, consultados en relación a su imagen, el uso de la misma y su interés participativo. La incorporación del lenguaje audiovisual nos permite la creación de relatos y la expresión de intereses, percepciones y realidades desde sus propias motivaciones, así como la problematización de sus realidades, analizar, idear y expresar sus opiniones desde sus propios puntos de vista. Se ha propuesto entonces, trabajar en pequeños subgrupos en los que se pudo discutir en relación a los Derechos Humanos, contextualizarlos y analizar si se ejercen efectivamente estos derechos en la vida cotidiana adolescente. Cada subgrupo contó con información de los Derechos Humanos. [Enlace al texto de la Declaración de Derechos Humanos](#)

A partir de los intercambios en los subgrupos, se comienza a generar ideas para la realización de cortos audiovisuales de 1 minuto en los que pudieran expresar cuando un derecho es ejercido efectivamente o es vulnerado, eligiendo uno de los Derechos para la realización.

Los pasos que se han seguido para el desarrollo de la propuesta, fueron los siguientes:

1 Presentación de la propuesta a los-las adolescentes.

2 Desarrollo de idea, guión, planificación: se ha propuesto la búsqueda de una idea interesante y atractiva en relación a los DDHH, a partir de un torbellino de ideas para poder elegir entre todos-as las ideas más originales y con las que la mayoría estuvieran de acuerdo. Una vez decididas las ideas y derechos sobre los que se trabajaría: Art. 14: Derecho de asilo; Art. 11: Presunción de inocencia y Art. 2: Igualdad y Equidad de Género, se le entregó a cada subgrupo (divididos según la cantidad de ideas elegidas), una hoja dividida en 4 cuadros en la que figuraba: comienzo, situación, desarrollo y final, en la que se les propuso expresaran mediante dibujos esquemáticos y anotaciones las ideas en forma de cómic. Se los invitó a hacer anotaciones sobre las características físicas de los personajes que intervendrían en el corto. El siguiente paso fue trasladar el dibujo a un guión cinematográfico.

1 Rodaje: se definieron los roles de cada uno durante el rodaje: cámara, iluminación, sonido, dirección, actores-actrices, de forma rotativa para que todos tuvieran la posibilidad de experimentar las diferentes funciones.

2 Montaje y sonorización: A partir del montaje se creará la banda sonora.

3 Visionado y evaluación: se propuso a partir del visionado, la discusión grupal con el objetivo de evaluar los resultados y procesos de creación en relación a: si consideramos que hemos logrado relatar la idea inicial o si ha tenido alguna modificación en el proceso, aspectos técnicos a mejorar, percepción de la participación de cada persona.

Para la elaboración colectiva de los guiones, rodaje y montaje, fue necesario establecer espacios para el intercambio de ideas y sentimientos, defender posturas y opiniones, encontrar y decidir por una idea interesante y estimulante para todos y todas, construir una historia, conocer tipos de planos y roles en la elaboración de los cortos.

El lenguaje audiovisual es un mediador en la educación de habilidades para la vida, tanto sociales, cognitivas como emocionales con la construcción de relatos y mensajes desde la mirada de adolescentes que crea una alta motivación, autoestima y confianza en un clima favorable para la organización en los diferentes roles de elaboración audiovisual, así como el trabajo en equipo desde la cooperación.

con lenguaje propio

## LOS TRAIADORES

PARA MI SER ADOLESCENTE  
TENER MAS RESPONSABILIDADES,  
SALIR SIN TU MADRE Y TENER  
MAS DERECHOS Y RESPETO  
POR LOS QUE RODEAN TU  
MUNDO Y TUS AVENTURAS





## ***Miradas alternativas y curiosas, el acceso a los bienes culturales.***

*“Para mi el arte no sucede en el objeto, sino en el observador. El objeto es un pasillo que determina el recorrido entre el artista y el que observa o recibe la obra”* Luis Camnitzer.

El acceso al universo de los bienes culturales materiales o intangibles (artes, patrimonios, tradiciones, etc.) así como la experiencia cultural (consumo, formación, creación, producción...) son una forma de ejercicio de ciudadanía consagrados en el Artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño. *“1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. 2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”*

Los y las adolescentes como ciudadanos y ciudadanas, se diferencian, participan, se comunican e intercambian experiencias así como también rechazan formas de cultura o crean e impulsan otras nuevas. En este proceso no sólo se conocen las diferentes opciones culturales sino que también, desde el punto de vista de inclusión a la sociedad, se vinculan a los distintos sectores sociales y a las diferentes generaciones. Sin embargo, en ocasiones se pretende, desde el argumento de la “inclusión” restringir la participación o el acceso a manifestaciones culturales legitimadas por “otros”, por adultos, sin considerar la diversidad de expresiones adolescentes y juveniles propias que les permiten desarrollar procesos de identificación-diferenciación entre adolescentes vinculados a diferentes hábitos, prácticas y consumos culturales. *“El individuo habrá de empezar su individualización no por la identidad, sino por la diferencia”*<sup>33</sup>(Luhmann: 145)

---

33 Luhmann, N. (1995) “Individuo, individualidad, individualismo”. Rev. Zona Abierta, Teoría de los sistemas auto referenciales. Compilado por Muños Dardé, Verónica. Nº 70/71. Madrid, España: Siglo XXI. Págs. 53-153.

Las expresiones culturales adolescentes, desde sus potencialidades, saberes, hábitos y prácticas, contribuyen a la construcción de su propia historia; al desarrollo de autonomía; la construcción de identidad, de una identidad propia que genera que un individuo pueda diferenciarse de otro, y de esta manera crear autoconcepto, disminuyendo el grado de vulnerabilidad; ser producto de los cambios sociales existentes, entendiendo a los y las adolescentes como constructores de su propia identidad y como sujetos de derechos, con capacidad de participar y contribuir a la transformación de la sociedad.

Los bienes culturales son una referencia fundamental para la construcción de identidad de una comunidad. Cuando hablamos del universo de los bienes culturales/ambientales, nos referimos a artes, patrimonio, tradiciones y a los espacios naturales de nuestro territorio. La promoción del acceso a los bienes culturales como derecho es fundamental para la integración e inclusión social de adolescentes, no sólo para efectivizar la práctica ciudadana sino como forma de ampliar y diversificar el consumo cultural, la formación, la creación y la producción cultural. En cada espacio se trabaja alguna temática relacionada a la prevención, el cuidado y la protección de los bienes culturales y el acercamiento a manifestaciones culturales. La valoración de la zona oeste de la ciudad de Montevideo, con todas las posibilidades que nos brinda, desde los espacios al aire libre, la belleza natural, los espacios culturales y deportivos, son fundamentales para encontrar alternativas al uso del tiempo y la creación.

*“El conocimiento de los patrimonios propios y ajenos debe ser uno de los objetivos prioritarios de la educación (entendida en el más amplio de sus sentidos), ya que la falta de respeto por la herencia cultural de una persona o grupo social, puede conllevar consecuencias negativas. Pero para respetar algo, es necesario conocerlo, comprender sus sentidos, vivirlo”<sup>34</sup>*

Goethe decía: *“Quien no conoce ninguna lengua extranjera no conoce a fondo su propia lengua”* y Bernard Charlot complementa: *“la cultura de los otros no es solamente para los otros sino también para nosotros”<sup>35</sup>*. Esta idea nos hace preguntar sobre los intereses, gustos y necesidades sentidas por adolescentes en relación a los bienes culturales: ¿Puede alguien interesarse, necesitar o gustar de algo

<sup>34</sup> López Martínez, Eneritz; Alcaide Suárez, Eva (2012) “Educación artística en museos, centros culturales y espacios patrimoniales”

<sup>35</sup> Charlot, Bernard (2008). “La relación con el saber” Montevideo, Uruguay, Ediciones Trilce Pág. 139.

que desconoce, de lo que ignora? Para quienes no son usuarios culturales, el “no público”, ¿Es imprescindible crear la “necesidad de cultura”? ¿Cuáles son los intereses y expectativas de quienes no demandan actividades culturales?

Podríamos considerar a gran parte de los y las adolescentes participantes en el proyecto, como usuarios habituales con preocupaciones y consumos en las actividades culturales. Lo son, a partir de sus recorridos en esta misma propuesta, en museos, teatros, centros culturales, cines, espacios patrimoniales, etc. En los grupos de adolescentes, existen diferentes gustos y preferencias así como distintos hábitos, prácticas y consumos culturales definidos desde sus bagajes experienciales en el campo de la cultura. La satisfacción de las necesidades culturales ha sido una preocupación del proyecto en el entendiendo que las necesidades culturales *“se relacionan con los procesos de autorealización y de expresión creativa. Se nutren, principalmente, de las actividades que favorecen la expresión, constituyendo a su vez, formas de iniciación o de desarrollo de los lenguajes creativos; de las manifestaciones lúdicas y de la creación de ámbitos de encuentro y comunicación que favorecen la vida asociativa”*<sup>36</sup>

A partir de nuestro recorrido, podríamos enumerar una gran cantidad de experiencias relacionadas con Museos, Centros Culturales o Espacios Patrimoniales, “acartonados” en los que el visitante es un sujeto pasivo, ignorado y de quien como mucho se espera un comentario en el libro de visitas y la admiración silenciosa. Muchas de las “visitas guiadas” suelen ser espacios directamente relacionados con los contenidos o relatos únicos que el Museo necesita, quiere o puede transmitir con algunos objetivos que poco tienen que ver con las posibles expectativas o motivaciones que el visitante tiene y mucho menos con la construcción de nuevos relatos que posibiliten algún tipo cuestionamiento o discrepancia.

En nuestra experiencia durante varias visitas a Museos, Centros Culturales o Espacios Patrimoniales, junto a grupos de niños, niñas y adolescentes, nos hemos encontrado con espacios en los que los visitantes asisten a una exhibición de diferentes objetos y una narrativa vertical que no habilita el intercambio o miradas alternativas y curiosas a los grandes relatos que nos ofrece el museo o al menos, la persona que “guía” la visita. Nuestras expectativas, al agendar las visitas, están vinculadas a la búsqueda de

---

36 Ander-Egg, E. (2012) “La metodología de la animación sociocultural”, Buenos Aires, Editorial San Pablo.

espacios dinamizadores y transformadores. Cuando decimos “transformadores”, hablamos de la transformación de relatos, los de la propia comunidad y los de los museos, en un intercambio que active o potencie la creatividad y la expresividad como forma de configurar identidades plurales, abiertas, flexibles y permeables a otras miradas, otros relatos que se sustentan en lo dialógico. Esta permeabilidad del relato, el dejarse “teñir” por las otras miradas, desde miradas que parten de contextos diferentes a los museísticos, no sólo permite la construcción de relatos y lecturas nuevas sobre las temáticas expuestas en los museos, sino que construyen identidades que no quedan congeladas permitiendo un permanente movimiento para posibilitar la influencia de lo emergente.

A partir de cada una de las frustradas experiencias, nos hemos propuesto hacer contacto directo con los equipos educativos de los Museos o Centros Culturales que visitamos con el objetivo de intercambiar algunas ideas en relación a los motivos de nuestras visitas, contextualizar la población con la que asistiremos y provocar algunos espacios de diálogo e interacción proponiendo alguna temática o experiencia cercana al grupo de niños, niñas o adolescentes con quienes haríamos la visita, esto ha permitido la realización de talleres vivenciales, la interacción, la estimulación del diálogo para que cada adolescentes construya su propia interpretación, hasta la realización de visitas y talleres de forma intergeneracional.



## ***Campamentos Creativos***

“Campamentos Creativos” es un espacio facilitador de participación, interacción, integración, autonomía y organización de adolescentes a través de la cooperación en actividades lúdicas, creativas y expresivas grupales en un medio no habitual que promueve el respeto del entorno natural como lugar al que pertenecemos. Los espacios naturales favorecen la reflexión y la expresión, da mayor libertad a la imaginación, es propicio para la percepción sensorial (vista, oído, olfato, gusto y tacto), es liberador, estimula actitudes positivas disfrutando y respetando la naturaleza.

Cuando se habla de los “tipos” de campamentos se suelen hacer distinciones vinculadas a la ubicación geográfica: llanura, mar, río, lago, montaña, sierras, etc. o en relación a objetivos de los adultos a cargo (recreativos, educativos o aventura) pero pocas veces en relación a los intereses, las formas de organización o los objetivos contruidos colectivamente. Desde el Proyecto “Adolescencias Saludables, Presente” hemos consideramos el espacio “campamento” como el lugar en que se entreteteje lo recreativo, lo educativo y la aventura en tanto se dan aprendizajes de forma individual y grupal vinculadas a las zonas visitadas, su historia, leyendas, tradiciones, geografía, ecología, etc. así como aprendizajes en la convivencia a partir de actividades lúdico-expresivas, asimismo el componente aventura se encuentra presente en cada campamento al presentarse diferentes actividades, desafíos y dificultades que se dan en un espacio nuevo y a descubrir.

“Una buena forma de desconectarse, de olvidar preocupaciones y de hacer amigos y amigas”

“Convivir mejor entre nosotros”

“Estamos en el campo con la naturaleza”

“Conocer pensamientos, gustos y situaciones de cada uno”

“Muchas cosas nuevas para conocer y aprender”

"Poder salir, conocer gente nueva, otras realidades, descubrir que existen otros lugares"(comentarios de adolescentes participantes)

Sostener y acompañar espacios de juego, expresión y creación con grupos de pares de diferentes contextos socioculturales y en contacto con la naturaleza, no solamente posibilita la construcción colectiva de ejercicio de ciudadanía, sino que establece las condiciones propicias en un clima de confianza, libertad y seguridad para la convivencia.

Quienes pretendemos acompañar y habilitar procesos participativos de adolescentes debemos dar tiempo y lugar para que tengan voz quienes por lo general, no la tienen y para ello entendemos e impulsamos la participación como aprendizaje progresivo.

“Participar es comentar tus opiniones sin miedo”

“Me siento bien cuando participo el algo”

“Dar opiniones, proponer, escuchar, respetar las decisiones de los demás, etc.”

*“Participar es compartir lo que sentimos”* (comentarios de adolescentes participantes)

*“El pilar fundamental es la participación, desde donde se promueve la apropiación de nuevas estrategias y el mejoramiento del desarrollo social de la comunidad”*  
(Estudiante de Ciencias de la Educación)

En la participación activa y protagónica de adolescentes, no sólo es necesaria la voluntad de los propios adolescentes, sino que los contextos que se vinculan con adolescentes, estén dispuestos y promuevan este protagonismo, descentralizando y cediendo los espacios de poder, dando voz e incluyendo la mirada adolescente en la toma de decisiones.

Optar y pensar en propuestas educativas desde la perspectiva de la participación efectiva de adolescentes, implica habilitar la circulación horizontal del poder y construir proyectos en común, así como también asumir tensiones y conflictos como parte del proceso, el aprendizaje y la construcción de ciudadanía.

El dispositivo Campamentos nos ha permitido establecer y otorgar espacios de toma de decisiones a adolescentes. Siendo ellos-as los-as protagonistas, responsables y gestores de sus proyectos, se requiere poder sostener decisiones grupales desde el colectivo, incluso las decisiones que como adultos no hubiéramos elegido.

¿Cómo construir formas de organización y aprendizajes vinculados al ejercicio de ciudadanía a partir del dispositivo campamentos? ¿Cuáles son los grados de participación adolescente que se dan en la organización? ¿Qué pueden organizar y planificar los adolescentes en sus proyectos de campamentos? ¿Cómo sostener decisiones grupales que los adultos no hubiéramos tomado? ¿Estamos dispuestos, los adultos a ceder una cuota de poder en la toma de decisiones? ¿Cuáles son los estereotipos y roles que se dan en la convivencia? ¿Los conflictos en el campamento, son los mismos que se dan en la convivencia cotidiana?

En el espacio de campamento, como lugar de convivencia, suelen darse tensiones relacionadas a estereotipos de género, realización de tareas, transgresiones a las normas acordadas previamente, etc. Nuestro lugar, como adultos “facilitadores”, “mediadores”, “coordinadores”, es también el de identificar situaciones conflictivas para problematizarlas.

En este tipo de actividades implica llegar a acuerdos en situaciones cotidianas, en cuanto a la distribución de tareas, normas de convivencia, fechas tope para cumplir con lo pactado antes de la salida, decidir cómo resolver la alimentación, organizarse para preparar una comida, acordar la hora de dormir o quienes compartirán el espacio de la cabaña, etc. La organización previa al Campamento permite visualizar los recursos y actividades para garantizar la subsistencia y el desarrollo de la actividad.

En los campamentos, una experiencia que los y las adolescentes disfrutan y en la que eligen participar, hay una serie de normas acordadas y aceptadas colectivamente, quizás normas de alguna forma diferentes a las del ámbito familiar, que facilitan la cooperación y la convivencia. Un tipo de convivencia con mayores responsabilidades, lejos de casa, fuera del cuidado y la supervisión de la familia, en el que los y las adolescentes participan responsable y comprometidamente en actividades y tareas individuales o colectivas.

Reconocerse a sí mismos en situaciones nuevas, lejos de la familia, tiende a ser un estímulo para “nuevos” aprendizajes, predispone a la cooperación con mayor compromiso, resolviendo dificultades y descubriendo “nuevas” destrezas.



“Hacemos campamentos porque nos gusta pasar más tiempo con nuestros compañeros para hacer más amigos y compartir”

“Aprendimos a compartir, a respetarnos, cuando hicimos cabañas mixtas todos nos respetamos por igual, a divertirnos entre todos, jugar, convivir todos juntos”

“Es divertido, refuerza el vínculo del grupo y conocemos nuevos lugares, aprendemos a convivir y respetar la naturaleza a nuestro alrededor”

*“Aprendimos a jugar en grupo, escucharnos entre todos y convivir como grupo”*  
(comentarios de adolescentes participantes)

*“Los distintos procesos que se dieron a nivel individual y grupal fueron evidenciables. Al principio en algunos de estos primaba la introspección, la timidez, luego gracias a las propias actividades en las cuales participaban se fueron dando esos espacios de interacción e integración, lo que connota la necesidad de estar con otros y otras y compartir con ellos y ellas.”* (Estudiante de Psicología)

En estos “Campamentos Creativos” los y las adolescentes en comisiones, desarrollan diferentes actividades participativas, expresivas y lúdicas con verdaderos aprendizajes entre pares en espacios de diálogo y discusión en los que es necesario buscar modos de resolver, planificar y organizar. La distribución en comisiones tiene por objetivo la organización previa a la salida y sostén durante el campamento, en roles relacionados a los recursos, alimentación, actividades, limpieza, etc. Cada adolescente elige voluntariamente según sus preferencias, la comisión que decide integrar. Esto ha permitido trabajar en relación al reconocimiento y valoración objetiva de sus cualidades reconociendo responsablemente sus fortalezas y permitiendo descubrir en sí mismos diferentes cualidades.

“Nos organizamos así porque todos podemos participar, todos nos ponemos de acuerdo”

“Aprendemos a organizarnos y tener más responsabilidades”

“Juntos, damos nuestra opinión, buscamos la forma de financiar los campamentos y ayudamos entre todos”

*“Nos organizamos para decidir lo que vamos a comer, los juegos y juntar dinero para los campamentos”* (comentarios de adolescentes participantes)

*“Integración, los adolescentes se juntan para planear entre todos las actividades, comidas o elegir el lugar. Ellos lo hacen con muchas ganas, se sienten útiles, todos opinan, aportan algo, comparten ideas, juegos y alimentos”* (comentario de una funcionaria no docente del Programa APEX)

El “campamento” está directamente relacionado con el ejercicio del derecho al descanso y el tiempo “propio”, el artículo 24 de la Declaración Universal de Derechos Humanos expresa: *“Toda persona tiene derecho al tiempo libre y, particularmente, a una limitación razonable de la jornada laboral, y a unas vacaciones pagadas”* En el código de la niñez y la adolescencia artículo 9 se enumeran sus derechos esenciales *“Todo niño y adolescente tiene derecho intrínseco a la vida, dignidad, libertad, identidad, integridad, imagen, salud, educación, recreación, descanso, cultura, participación, asociación, a los beneficios de la seguridad social y a ser tratado en igualdad de condiciones cualquiera sea su sexo, su religión, etnia o condición social.”*<sup>37</sup>

En el Artículo 31, de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989):

*“1. Los Estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas apropiadas para su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.*

*2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”*<sup>38</sup>

Más allá de las responsabilidades y obligaciones acordadas, el “campamento” es un espacio de ruptura de lo cotidiano, de las responsabilidades en sus centros de estudio o de las obligaciones familiares. Cuando el campamento es organizado por los propios adolescentes, con responsabilidades y compromisos acordados entre ellos mismos, las obligaciones dejan de ser sentidas como una carga, para ser sentidas como parte de las decisiones que sostendrán el disfrute del tiempo “propio” o “liberado”, un

---

37 Código de la niñez y la adolescencia en Uruguay. Cap. II.

38 Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989)

tiempo de distensión, lejano de las obligaciones y el estrés cotidiano en el que “se depositan mayores expectativas de gratificación, en cuanto a la libertad, a la creatividad, a los afectos, al encuentro”<sup>39</sup> pero también, siguiendo a Quiroga, el tiempo “propio” “es el que está sometido más fácilmente a la desilusión, a la frustración”<sup>40</sup> En este sentido nos interesa destacar la importancia de la flexibilidad en la planificación de actividades, horarios y obligaciones en la organización de campamentos, cuando se encuentran abarrotados de prohibiciones, exigencias, actividades y horarios rígidos tienden a generar estrés o situaciones en las que los y las adolescentes se sienten presionados por sus pares, por recreadores o docentes que proponen las actividades (en algunos casos con escaso conocimiento de los grupos e incluso con desinterés en tener un mejor y mayor acercamiento) o por los adultos a cargo del grupo. Nos interesa detenernos brevemente en el concepto de tiempo “propio” propuesto por Ana Quiroga (2003) o tiempo “liberado” Joffre Dumazedier (1986)<sup>41</sup>, Manuel Cuenca (2000)<sup>42</sup> como la “parcela de tiempo, con unas dimensiones que dependerán de la situación específica de cada individuo, en el que la persona no tiene que realizar ninguna actividad de forma obligatoria y se encuentra en disposición de elegir libremente lo que desea realizar”<sup>43</sup> mientras que el ocio para Cuenca “surge cuando se realizan las actividades satisfactorias y gratificantes que posibilita el tiempo liberado, de forma libre, decididas por uno mismo y gestionadas autónomamente”. Asimismo para Dumazedier, (1986) el Ocio es “el conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar o para divertirse o para desarrollar su información o formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones, familiares y sociales”. Las funciones del ocio según este Sociólogo francés, son las del descanso, la diversión y el desarrollo de la personalidad en tanto durante el tiempo de Ocio, es posible el despliegue de la creatividad, la imaginación, la innovación, así como un mayor grado de satisfacción

---

39 Quiroga, Ana P. de, (2003), “Crítica de la vida cotidiana”, Ediciones Cinco, Buenos Aires, Argentina.

40 Quiroga, Ana P. de, (2003), “Crítica de la vida cotidiana”, Ediciones Cinco, Buenos Aires, Argentina.

41 Dumazedier, J (1968 y 1986): “Hacia una civilización del ocio”. Ed. Estela. Barcelona,

42 Cuenca, M (2000). “Ocio y Desarrollo Humano”. Propuestas para el 6to. Congreso Mundial de Ocio. Bilbao - Universidad de Deusto.

43 Idem.

personal, es liberador ya que es el resultado de una “libre elección” y libera de obligaciones.

*“El tiempo libre nos permite expresarnos, elegir lo que queremos hacer, dialogar, reunirnos, socializar, descansar, usar el tiempo libremente”* (comentarios de adolescentes participantes)

Al evaluar diferentes aspectos relacionados al ejercicio de derechos desde la perspectiva de la participación, los y las adolescentes participantes de los “Campamentos Creativos”, manifiestan un alto reconocimiento a la posibilidad de opinar y que sus opiniones sean respetadas y tenidas en cuenta, así como la toma de decisiones en aspectos relacionados a las actividades, organización, tiempo “propio” y convivencia. Al preguntarles ¿de qué forma creen que los Campamentos aportan al ejercicio de los Derechos de adolescentes?, comentan:

*“No sé, somos los que decidimos qué hacer”*

*“Porque me dejaron tomar decisiones, por la forma de organización y por la libertad”*

*“Porque disfruto y me gustan los campamentos”*

*“Nos divertimos, jugamos, nos expresamos”*

*“Te dejan expresarte, respetan tu opinión y te alientan a darla”*

*“En los juegos, en las rondas y en pila de cosas”*

*“En el juego, decisiones, convivencia, respeto, el tiempo libre y recreación”*

*“Nos escuchan, nos preguntan, nos piden opiniones y las respetan a la hora de organizar las actividades”*

El esfuerzo colectivo que lleva gestionar los “Campamentos Creativos”, no sólo hace que la actividad en sí misma sea altamente valorada, sino que refuerza los vínculos interpersonales, la capacidad de organización, el establecimiento de normas de convivencia y la gratificación ante un nuevo logro. Pensar muchas veces junto a ellos/as la búsqueda de fondos, identificar distintas posibilidades y hacerlos partícipes de las diversas oportunidades que puedan surgir, es también habilitar, impulsar e incentivar iniciativas adolescentes que permitan nuevas actividades a partir de la

generación de proyectos y formas de participación responsable. Así, el “Campamento Creativo” ha contribuido al desarrollo de habilidades para la vida: sociales, cognitivas y emocionales para fortalecerlos y adquirir poder, empoderarlos.

Nos interesa destacar que a partir de los campamentos, los y las adolescentes han conocido distintas zonas naturales de Uruguay, preservando, admirando y emocionándose frente a la naturaleza. Es así como se han desarrollado una serie de campamentos que han permitido recorrer diferentes zonas de nuestro país e interactuar en diferentes contextos: La Charqueada (Treinta y Tres), Punta Espinillo (oeste de Montevideo), La Paloma, Cabo Polonio y La Pedrera (Rocha), Paso Severino (Florida), La Floresta y Parque del Plata (Canelones).

“Campamentos Creativos” ha sido un espacio y una experiencia que ha permitido un avance significativo en el proceso grupal y en los procesos de socialización, autonomía, autogestión, participación y ejercicio de derechos en el que los propios adolescentes, con sus fortalezas y potencialidades, han orientado, virado y construido nuevas formas de vincularse entre ellos.



## ***Juegos Saludables II: Promoción de Salud desde recursos lúdicos para la infancia y la adolescencia***

Con el objetivo de otorgar herramientas alternativas en la Promoción de la Salud, y considerando la Salud desde una perspectiva amplia y múltiple, el Proyecto “Juegos Saludables II: Promoción de Salud desde recursos lúdicos para la infancia y la adolescencia” ha diseñado una serie de materiales que promueven hábitos saludables vinculados a los derechos en salud, comportamiento asertivo y expresión de sentimientos. El aprendizaje surge y se va construyendo en la interacción con otros/as, y con el apoyo de material técnico. Varios autores dan cuenta de la importancia del juego en el desarrollo integral, la exploración del mundo, como medio de inclusión y socialización, como medio y/o estrategia de enseñanza y aprendizaje, etc. El juego es salud.

Desde un enfoque de “Habilidades para la vida”, la serie de “Juegos Saludables II” en su conjunto, busca contribuir a la promoción de salud y convivencia, la prevención de riesgos psicosociales, el ejercicio de derechos, la adquisición de habilidades sociales y el desarrollo integral de las personas.

Los juegos de mesa son conocidos por niños, niñas y adolescentes, les supone un enorme factor motivador, son juegos con reglas sencillas que permiten su aplicación a diferentes edades.

Más allá del factor suerte e imprevisible que dan los dados en juegos de recorrido, se otorga gran importancia a las habilidades personales, en este caso, habilidades para la vida: sociales, cognitivas y habilidades para enfrentar emociones.

En esta nueva serie de 3 juegos de mesa temáticos se han identificado situaciones cotidianas vividas por niños, niñas y adolescentes, situaciones sentidas como conflictivas. A partir de la aplicación experimental de los juegos, éstos fueron rediseñados con el fin de mejorar su aplicación y alcanzar una mayor cobertura. Han sido diseñados como respuesta a diversas problemáticas y consultas planteadas en varias oportunidades por niños, niñas, adolescentes, familiares y educadores. Están concebidos, de forma divertida y amena, una actividad que se realiza en grupo, ya que

es en el diálogo y en el intercambio de opiniones y puntos de vista, en la reflexión, donde radica el aprendizaje.

Este tipo de juegos, al priorizar el trabajo en grupo y no la “lucha” competitiva, permite una interacción positiva con la participación satisfactoria y constante de todos. Los juegos en los que es necesario comunicarse entre sí y llegar a acuerdos, proponen un diálogo en el que la apertura, el dar tiempo a cada persona, el pensar y la escucha de las diferentes opiniones y argumentos estimulan la toma de decisiones y la consideración de las diferentes alternativas y consecuencias en las decisiones, así como a la búsqueda de una solución aceptable para todos desde el consenso o el voto democrático.

**“Encarando Situaciones”** es uno de los juegos de mesa propuestos con el fin de problematizar vivencias cotidianas sentidas como conflictivas por adolescentes. Nos proponemos estimular el diálogo y el intercambio de opiniones para el desarrollo de habilidades sociales asertivas. Cuando hablamos de “habilidades sociales” hablamos de *“la conducta que permite a una persona actuar en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás”*<sup>44</sup>, *“las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”*<sup>45</sup>. Precisamente durante la adolescencia, en la búsqueda de identidad y una mayor autonomía, comienza la identificación en el grupo de pares y una mayor socialización, el desarrollo de habilidades sociales asertivas en esta etapa son de gran importancia como forma de afirmar derechos y responsabilidades.

A partir de diferentes situaciones cotidianas sentidas y reconocidas como conflictivas por adolescentes, con tres posibles comportamientos ante cada una de las situaciones planteadas, se propone reflexionar, argumentar y tomar una decisión. Se trata de situaciones o vivencias cercanas a la vida de adolescentes que han sido redactadas de una forma sencilla para facilitar su comprensión, reflexión y discusión para la toma de decisiones a partir de argumentaciones. La puesta en común en el grupo posibilita

---

44 Alberti y Emnos (1978). *“Teoría de la evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales”*. Valencia: Promolibro. p.2

45 Monjas Casares, M (2000). *“Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar”*. Madrid: CEPE., p.29.

problematizar, intercambiar opiniones y valores individuales y colectivos, así como estimular el diálogo y la empatía. Dialogando, escuchando, permitiendo que la palabra regule los conflictos.

El juego permite establecer espacios dialógicos en relación al análisis de diferentes comportamientos: asertivos, pasivos o inhibidos y agresivos frente a cada situación.

M.<sup>a</sup> Inés Monjas Casares, describe tres posibles estilos de respuestas interpersonales: inhibido o pasivo, asertivo o agresivo:

“(a) Estilo inhibido caracterizado porque no se expresan los propios sentimientos, pensamientos y opiniones, o se hace con falta de confianza. Es un estilo pasivo, conformista y sumiso. La persona inhibida no se respeta a sí misma ni se hace respetar.

(b) Estilo asertivo que implica que se expresan los propios sentimientos, necesidades, derechos y opiniones, pero respetando los derechos de las demás personas. La persona asertiva dice lo que piensa y siente y escucha a los demás; tiene confianza en sí misma; se respeta a sí misma y respeta a los y las demás.

(c) Estilo agresivo que supone que se defienden los propios derechos y se expresan los propios pensamientos, sentimientos y opiniones, por encima de las demás personas. Es un estilo autoritario y dominante. La persona agresiva no respeta a las y los demás.”<sup>46</sup>

**“La Salud es un Derecho”** es el segundo juego diseñado a partir de la reforma del modelo de atención y el sistema de salud en el Uruguay. La Convención de los Derechos del Niño establece la universalidad de los Derechos para todos los niños, niñas y adolescentes, como titulares de sus Derechos. A partir de esta Declaración se ha establecido un largo proceso de reconocimiento y protección de Derechos desde una perspectiva que promueve la interdependencia, la indivisibilidad y la universalidad de los derechos humanos, incluidos los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, así como el derecho al desarrollo. El Derecho a la Salud es un Derecho Humano fundamental consagrado en la Declaración Universal

---

46 Monjas Casares, M. (2004) “Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia”. Disponible [aquí](#). (enero, 11, 2015):



de los Derechos Humanos y en Uruguay por el Código de la Niñez y Adolescencia de 2004. Asimismo la Ley del Sistema Nacional Integrado de Salud del Uruguay reconoce la salud como un *“Derecho Humano fundamental por cuyo efectivo ejercicio el Estado debe responsabilizarse, creando condiciones para que toda la población residente en el país tenga acceso a servicios integrales de salud”*<sup>47</sup> El ejercicio de los derechos en el ámbito de la salud es una preocupación del equipo que ha trabajado en la elaboración de esta nueva serie de juegos de mesa. El acceso a los servicios de atención, recibir información, expresar su voluntad y opinión y que éstas sean respetadas, así como la confidencialidad y la atención de calidad, entre otros, son Derechos de todas las personas sin ningún tipo de excepción o distinción. Este juego pretende contribuir al ejercicio y respeto de los Derechos a la Salud de niños-as, adolescentes y orientar a los equipos de promotores-as de salud en relación a los Derechos. De manera ágil, se propone poner sobre la mesa algunas situaciones que nos permitirán conocer, dialogar y reflexionar sobre los Derechos en el nuevo modelo de atención de salud del Uruguay.

**“Sentimientos en Juego”**: La capacidad de expresar emociones en relación a situaciones cotidianas ayuda a interactuar positivamente, al autoconocimiento y a la capacidad de experimentar empatía. El reconocimiento de la forma en que los sentimientos influyen en el comportamiento, así como reconocer las circunstancias o situaciones que causan estrés son fundamentales para manejo adecuado de las emociones y la adquisición de habilidades para la vida. Poniendo palabras a los afectos, a las emociones.

Nos interesa destacar que la elaboración de este juego, como los anteriores, ha sido el resultado de un proceso de intercambio, diálogo y confianza en el que los y las adolescentes fueron quienes han identificado y propuesto las situaciones del día a día con las que se ha diseñado el juego.

“Sentimientos en Juego”, desde un clima distendido y de apertura, ya que “estamos jugando”, es una oportunidad de expresar sentimientos en forma individual, o en pequeños grupos tratando de imaginar cómo se sentiría otro de los participantes en una situación dada: rabia, indiferencia, enojo, alegría, miedo, tristeza, vergüenza, extrañeza, felicidad, etc.

---

47 MSP (2006) Ley Nro. 18.211 Creación del Sistema Nacional Integrado de Salud. Montevideo, MSP.

Los juegos pueden ser descargados del portal del Programa APEX: [descarga](#)



## **Capítulo 3: Percepciones. Uso problemático de sustancias.**

## Percepciones de adolescentes.

La percepción y valoración que los y las adolescentes tienen del consumo de sustancias está atravesada por una serie de aspectos construidos en cada contexto y en la que intervienen múltiples factores. En este sentido: *“el ambiente social es de gran importancia, ya que la conducta, el consumo o no de sustancias en este caso, se produce en un concreto ambiente social con unos parámetros que pueden o no facilitar dicho consumo. Por ejemplo la observación de cómo otras personas llevan a cabo conductas relacionadas con las sustancias facilitará el consumo o no, o incluso facilitará la socialización en dicho consumo. A veces el consumo / no consumo es un elemento de identificación o un elemento de apoyo social en ese ambiente. Piénsese como un ejemplo prototipo en nuestro medio lo que ocurre con el alcohol y su utilización en celebraciones (ej. fiestas, bodas, celebraciones) y donde su uso es «normativo» y un elemento más de la normalidad de la persona cuando lo consume. También es cierto que el propio ambiente social suele marcar los límites al consumo adecuado e inadecuado (...) Cuantos más modelos tenga la persona presente, y que le muestre y modele el consumo de sustancias, mayor probabilidad tendrá de consumir esa sustancia”*<sup>48</sup> Si bien el contexto social es de gran importancia en la valoración y percepción del consumo o no consumo de sustancias, existen otros elementos de gran importancia como la personalidad y los factores de riesgo o protección. Gran parte de los programas preventivos se centran en el ambiente social más próximo, en la personalidad y en los factores de riesgo desde *“nuevos modelos, más adecuados con el no consumo de drogas, o a conseguir modos de reducir el acceso a esas sustancias”*<sup>49</sup>

La percepción de riesgo es considerada una de las variables de más impacto en la probabilidad de consumo o no consumo de sustancias. Esta percepción influye en los actos de la vida cotidiana dependiendo de los valores, creencias e intereses en un determinado contexto social. Se suele identificar a la adolescencia como un período evolutivo en el que se percibe el riesgo de una forma diferente en comparación a las

---

48 BECOÑA IGLESIAS, ELISARDO (2002) “Bases científicas de la prevención de las drogodependencias” Universidad de Santiago de Compostela, Plan Nacional sobre Drogas, Madrid. p.99.

49 Idem. p.100.

personas adultas. *“El concepto de percepción lo entendemos y explicamos desde la vertiente subjetiva, unido a conceptos como creencia y actitud. Según Pastor (2000) se trata de un proceso cognitivo que descansa en la información de cada persona acerca de diferentes cuestiones como contextos, otras personas, objetos, y que procesa de forma inmediata organizándose un juicio o valor. Podríamos añadir que ese juicio o valor condicionará su comportamiento. La percepción de riesgo estaría ubicada también en el plano subjetivo. Algunos de los factores que intervienen en su configuración serían los siguientes: Perceptivos. De historia personal (experiencias). Cantidad y calidad de la información. Creencias y actitudes. Estereotipos. Motivación.”*<sup>50</sup>

En Uruguay, según la V Encuesta Nacional sobre Consumo de Drogas en Estudiantes de Enseñanza Media 2011 del Observatorio Uruguayo de Drogas, se percibe menor riesgo en el uso de sustancias legales que las ilegales, la encuesta vincula esta percepción con la condición de legalidad; asimismo, considera que la baja percepción de riesgo aumenta la probabilidad de consumo; y que el consumo inicial de sustancias legales disminuye la percepción de riesgo en el uso de sustancias ilegales. El consumo de alcohol en adolescentes de enseñanza media se comienza a dar, como edad promedio, a los 12,8 años de edad, *“el 70% de los liceales consumió alcohol alguna vez desde el inicio de su trayectoria por la educación media”*<sup>51</sup> Según esta encuesta, *“8 de cada 10 estudiantes que iniciaron el consumo lo hicieron por curiosidad, buscando conocer los efectos que la sustancia producía”*.<sup>52</sup>

Partiendo de los objetivos del proyecto, se crea un cuestionario con el fin de identificar las sustancias consideradas como perjudiciales y la percepción de riesgo según cada sustancia: la marihuana, cocaína y pasta base son consideradas como las sustancias más conocidas, mientras que el alcohol y tabaco son las sustancias menos consideradas como adictivas.

---

50 García del Castillo, José A. (2012) “CONCEPTO DE PERCEPCIÓN DE RIESGO Y SU REPERCUSIÓN EN LAS ADICCIONES” en Salud y drogas, vol. 12, núm. 2, pp. 133-151 Instituto de Investigación de Drogodependencias Alicante, España

51 Observatorio Uruguayo de Drogas, (2010) Cuarta Encuesta Nacional sobre Consumo de Drogas en Enseñanza Media, de octubre de 2010.

52 Observatorio Uruguayo de Drogas, (2010) Cuarta Encuesta Nacional sobre Consumo de Drogas en Enseñanza Media, de octubre de 2010.

En relación a la percepción de riesgo, si bien la mayoría considera que todas las sustancias son perjudiciales, se jerarquiza la pasta base como la de mayor peligrosidad, mientras que el alcohol y el tabaco son percibidas como las de menor riesgo.

Los recursos expresivos, la apertura a la escucha, la habilitación de espacios participativos y el reconocimiento de las diferencias nos permite acercarnos directamente a las creencias, ideas y valores que determinan las respuestas o comportamientos de adolescentes en su relación con las sustancias. Conocer la percepción en relación al consumo facilita la identificación de prácticas de riesgo. Fuera de cualquier forma de estigmatización el proyecto propone la construcción de estilos de vida saludables a partir de la mirada adolescente. *“No todos los jóvenes somos iguales y nos divertimos de la misma manera, algunos se divierten fumando o bebiendo, otros prefieren escuchar música y estar con amigos”* (adolescente, 16 años)

Desde una metodologías lúdico-expresivas participativas, aplicación de test, dinámicas grupales y grupos focales, se ha indagado sobre los conocimientos, creencias, actitudes, motivaciones y percepción de factores protectores en el uso de sustancias en la adolescencia. Esta metodología estuvo enfocada a fortalecer la autoestima, el autoconcepto, la creatividad, la expresión de sentimientos, comportamiento asertivo, los procesos de participación y toma de decisiones personales y grupales y el sentido de pertenencia, entre otros factores que construyen bienestar.

Con el objetivo de indagar y conocer desde la mirada de los propios adolescentes a los que está destinado el proyecto, la percepción del uso de sustancias en esta etapa vital, se ha trabajado en grupos focales en los que se ha enfatizado en las voces de adolescentes.

En relación al uso de sustancias como una conducta habitual en la adolescencia, es percibido por adolescentes como parte de las características propias de esta etapa vital, vinculada a la falta de información y el desconocimiento de riesgo, a situaciones

familiares conflictivas o situaciones emocionales personales, la imitación de modelos y la facilidad en el acceso a las sustancias:

I. El uso de sustancias como una conducta que es habitual en la etapa adolescente es percibida y vinculada por adolescentes con:

I.1) Las características de la etapa adolescente:

a) Necesidad de pertenencia a otros grupos.

b) Búsqueda de nuevas sensaciones y experimentación.

c) Baja autoestima.

“Para entrar a un grupo, si por ejemplo, si un grupo de gurises te dice que vos tenés que fumar para entrar al grupo, vos fumás”

“Malas juntas. Que te juntes con gente que la consume, que te ofrezcan y vos la consumas y vos te descontrolás y empezás a consumir. Andá probá esto porque está bueno o cosas así”

“Para experimentar y sentir cosas nuevas”

“Porque creen que consumiendo drogas son más vivos que los otros pero en realidad no porque los vivos son los otros que no consumen”

1.2) El desconocimiento de los efectos y baja percepción de riesgo.

“¿Las drogas causan enfermedades y hacen que se pongan locos? Yo propongo hablar si las drogas causan enfermedades”

1.3) Al alivio de estados emocionales y situaciones familiares.

“Porque los padres no los apoyan, porque no les va bien en lo que hacen y deben pensar que consumiendo les va a ir bien”

“Las razones que pienso para que consuman sustancias y drogas son problemas en su casa, con sus amigos, con su novia o novio. Porque se quieren sacar la ansiedad y fuman o toman”

#### 1.4) La imitación de otros modelos.

“A veces uno ve a alguien consumiendo, va a imitarlo porque él es popular porque consume, lo quiere imitar porque quiere ser como él. Él lo copiaba, por eso empezó a consumir, por copiar al otro”

“Yo tenía una amiga que los padres consumían y los hijos aprendieron de ellos”

#### 1.5) La facilidad en la adquisición: disponibilidad.

“En el pasaje que yo vivo, creo que hay tres casas que no venden, después de las 26, todas venden”

Quienes consideran que el uso de sustancias no es una conducta habitual en la adolescencia, lo fundamentan en las diferentes formas de ser y vivir esta etapa, en la percepción de riesgo, el apoyo familiar y del grupo de pertenencia, la información y el buen uso del tiempo libre:

## **II. En relación a la percepción del uso de sustancias como no habitual en la etapa adolescente está vinculada a:**

### II.1) La heterogeneidad en la adolescencia.



“No es normal porque hay adolescentes que no están interesados en fumar sino en estudiar, trabajar, escuchar música, juntarse con amigos, etc.”

II.2) La percepción de consecuencias negativas, alta percepción de riesgo.

“Está mal que prueben las sustancias porque les hace mal para la salud y no sirve de nada que fumen y tomen” “Las drogas destruyen la vida y a la familia en lo emocional”

### **II.3) La identificación de factores protectores y habilidades para la vida.**

- a) Apoyo familiar.
- b) Educación e información.
- c) Autodeterminación, comportamiento asertivo.
- d) Grupos de pertenencia saludables.
- e) Ocio constructivo.

“Ellos toman la decisión que quieran, pero los padres que se hagan cargo de sus hijos. Creen que consumiendo drogas son mucho mejores que los otros pero los mejores son los que no fuman tabaco, ni droga, etc.”

“Los adultos pueden ayudar a otras personas que están pasando por esa situación”

“Que se hable del tema y que se hable de los efectos que produce”

“No todos los jóvenes somos iguales y nos divertimos de la misma manera, algunos se divierten fumando o bebiendo, otros prefieren escuchar música y estar con amigos”

“Decir que no te hace zafar de un problema”

“Poder decir que no”

“La libertad es cuando uno no la consume y sabe lo que hace”

*“Así como tenemos la libertad de decir que sí a cosas que llegan a nuestras vidas que nos gustan y nos hacen bien, también tenemos para decir que no a todo lo que nos perjudica y nos hace daño tanto física, moral y espiritualmente. Por eso no hay que involucrarse en ninguna sustancia para tener una vida libre de humo o de cualquier sustancia”*



## ***Percepciones de familiares.***

A partir de un cuestionario estructurado con preguntas abiertas, nos propusimos aproximarnos a la percepción de familiares en relación al uso problemático de sustancias de adolescentes, en cuanto a: acceso a información y formación; razones que creen tienen los adolescentes para el consumo; percepción de riesgos de las diferentes sustancias; papel y necesidades de la familia en el consumo o no de sustancias. Esta aproximación a la percepción de los familiares, ha buscado que el relato fuera creado por los propios familiares directos desde sus vivencias cotidianas y sus sentires.

Si bien se reconoce el diálogo y la comunicación como uno de los factores de mayor protección en el consumo de sustancias, adolescentes y adultos parecen no lograr un diálogo permanente y sincero. Un tema que aparece como tabú, en el que tanto adultos (centros de estudios y familia), como adolescentes no logran una comunicación abierta de la que pueda circular información o permita construir criterios u opiniones. Esta comunicación sincera y abierta, y la circulación de la información parece darse fundamentalmente con pares, entre adolescentes.

La falta de información y conocimiento adecuado, confiable y relevante es percibida como una de carencias que limita la calidad de la información y permite la difusión de mitos. Las fuentes de información suelen ser los medios de comunicación, internet o espacios de taller en centros educativos o de salud. Otra de las necesidades planteadas se relaciona con la formación y con la forma de abordar las diferentes situaciones.

“Hay muchos padres que no tiene la información necesaria. Otros lo han obtenido por internet, reuniones en las escuelas o liceos, etc.”

“Nosotros no contamos con la información suficiente referente al tema de las drogas, mucho menos una información adecuada.”

“En mi caso leo los afiches, en la tele, por revistas y con otras personas.”

“No hay información adecuada para orientar a los adolescentes, se deberían hacer talleres para los padres.”

“Información sobre las drogas hay, lo que no tenemos los padres, es formación para abordar la situación cuando ésta se presenta en nuestra familia”

Para los y las familiares, el uso de sustancias es un tema recurrente asociado a adolescentes y jóvenes, que aparece como una conducta habitual o normal en la búsqueda de experimentación, nuevas experiencias, descubrimiento o transgresión y práctica de lo prohibido.

Durante el desarrollo normal los y las adolescentes, en la búsqueda de identidad, autonomía e independencia, suelen desafiar la autoridad social y familiar, transgrediendo normas de adultos y chocando frontalmente con los valores y creencias familiares: *“al asumir el adolescente que ya es un adulto o que tiene los mismos derechos que los adultos o que tiene que tener la misma posibilidad de acceso a ciertos elementos sociales como los adultos (...) cobra gran relevancia conocer el papel del joven, la adolescencia y las edades críticas por las que va a pasar con sus conflictos consigo mismo, con sus padres, a veces con sus amigos y con el sistema social”*<sup>53</sup> El consumo de sustancias puede ser una forma de transgredir estas normas sociales y familiares.

“Es común que lo hagan ya que quieren probar y experimentar cosas nuevas.”

“Los adolescentes quieren probar todo aquello a lo que tienen acceso y si es prohibido, mejor”

“El adolescente es transgresor, en algunos casos experimentan con alguna droga. Si bien no es normal el abuso, sí puedo considerar normal la experimentación”

“Son rebeldes.”

“Muchos sienten curiosidad”

---

53 BECOÑA IGLESIAS, ELISARDO (2002) “Bases científicas de la prevención de las drogodependencias” Universidad de Santiago de Compostela, Plan Nacional sobre Drogas, Madrid. p.100.

“En todas las épocas los adolescentes probaron y consumieron distintas sustancias, en nuestro caso, en la adolescencia, fumamos”

“Es una etapa donde se tiende a probar y a transgredir”

“Para experimentar algo nuevo”

Entre las razones que influyen en el consumo de adolescentes, los familiares consideran aspectos vinculados a la propia familia en cuanto a la falta de valores, como “refugio” ante problemas familiares, el consumo en la familia, la falta de relaciones afectivas o dialógicas, así como la falta de tiempo compartido, atención o “control” hacia los adolescentes.

“En mi opinión es culpa de los padres que no están pendientes de lo que hacen sus hijos, no cuidan las amistades que tienen y muchos les dicen que es mejor que prueben en la casa antes que lo hagan por ahí, y no se dan cuenta que si les gusta por ahí, también lo van a hacer y no se van a enterar”

“Falta de valores en la familia”

“Creo que la soledad, los problemas y la falta de apoyo de los padres”

“Los padres por circunstancias laborales debemos estar mucho tiempo fuera de casa, y ellos se sienten solos, se creen abandonados por nosotros”

“Por la falta de comunicación, depende la educación o la promoción en el hogar”

“La falta de responsabilidad de los padres, ya que los dejan librados al azar y por no inculcarles derechos y vigilar a sus hijos”

“Cuando pasa por problemas familiares y no tienen salida”

“Depende, algunos se refugian por problemas familiares y los padres a veces los ignoramos y no damos mucha importancia y eso es una razón para que ellos mismos se refugien en las drogas”

“Que los padres no les dan afecto o los niños o adolescentes que viven con ambos padres ven sus peleas o porque han sido víctimas”

El entorno cotidiano en que se mueven los adolescentes, la búsqueda de aprobación o aceptación y la imitación entre pares, son considerados como otros de los aspectos que influyen en la decisión del uso de sustancias.

“En general lo hacen para sentirse aceptados”

“Mala junta, carácter débil, baja autoestima”

“Pensamos que hay muchas “tentaciones” y ellos al no querer ser diferentes pueden probar”

“Por influencia de la mala junta o por apariencia”

“Se creen superiores al hacerlo”

“Creemos que depende un poco del entorno en que se mueve, la educación y la información que ellos tengan”

Existe una alta percepción de riesgos en el consumo de cualquier tipo de sustancias y una baja percepción de conocimiento de los efectos. La pasta base y el alcohol son percibidas como las sustancias más dañinas para la salud y la integridad de las personas. Algunas de las sustancias (tabaco y alcohol) son consideradas como “la puerta de ingreso” al consumo de otras sustancias, mientras que los efectos de la pasta base de cocaína es vinculada con altos niveles de violencia, delitos y con efectos en relación al comportamiento.

“Son todas malas, pero la que me parece más jodida es el alcohol y la pasta base”

“El alcohol te hace perder la noción de lo que estás haciendo y con la pasta base, la adicción te hace caer en cualquiera con tal de comprar otra dosis”

“Creo que todas son peligrosas, los efectos son que se vuelvan adictos, que roben, que ya no puedan hablar bien y muchas cosas más”

“Alcohol, tabaco, crean el hábito del consumo y son la puerta de nuevas drogas”

“Los efectos son: robos, maltratos y decadencia a su persona”

“El consumo de drogas, tanto legales o ilegales, es peligroso, en el caso de los adolescentes afecta su desarrollo”

Cuando se les plantea el rol de las familias y los centros educativos en relación a el uso problemático de sustancias en la adolescencia, las familias consideran que los centros educativos deberían tratar la temática con información y formación desde la infancia, no sólo para adolescentes, sino con talleres también para familiares.

“Tendría que tratarse desde temprana edad para cuando lleguen a la etapa de la adolescencia tengan otra expectativa diferente”

“El tema debe tratarse en las instituciones educativas principalmente con talleres informativos”

“Sin tabúes y evitando que el motivo para no consumir, sea el miedo. Educar, orientar y generar condiciones para que los adolescentes canalicen sus inquietudes”

“De forma seria, responsable, y en un ambiente donde el adolescente y la familia pueda compartir sus experiencias e inquietudes con tolerancia”

“La primera medida sería terminar con el narcotráfico de raíz, pero como es difícil o no les conviene. La educación e información creo que es lo ideal”

Las familias tienen un fuerte reconocimiento de la importancia de los centros educativos en la adquisición de habilidades sociales, convivencia y valores como factor protector en el uso de sustancias, sin embargo, se suele disociar los roles de familiares y de los centros educativos en relación a la formación integral de niñas, niños y adolescentes, atribuyendo a las familias las necesidades afectivas, la formación en valores y las necesidades biológicas, mientras que a los centros educativos se les otorga el rol de satisfacer las necesidades educativas, académicas e intelectuales. Si bien el relacionamiento centros de estudio/familias es percibido como un factor protector, existe una serie de obstáculos que suelen desvincular a la familia de los centros educativos, imposibilitando el desarrollo de estrategias para la promoción y prevención del uso de sustancias: baja participación de la familia en los centros de estudio y en la educación de sus adolescentes; falta de tiempo de familiares; comunicación centros educativos/familia centrada casi exclusivamente en “problemas” y en el señalamiento de dificultades; escaso conocimiento de los centros de estudio de los contextos comunitarios o familiares; pero fundamentalmente la consideración de la temática “consumo de drogas” como un tema ajeno a las competencias educativas o en las dificultades de abordar la temática, etc.

¿Cómo establecer una nueva relación centro de estudios/familia basada en la cooperación, el diálogo y la participación? ¿Cuál es el lugar que ocupa el proyecto en el establecimiento de alianzas centro de estudios/familia?

Existe en los y las familiares una valoración del rol de las familias como un factor protector en el que la escucha, el diálogo, las normas, la confianza y las conductas coherentes, son sentidas positivamente como forma de transmisión de conocimientos, valores y orientación en la etapa adolescente.

“El papel de la familia es de mucha importancia, porque en algunas casas no les prestan demasiada atención o no pueden comunicarse con los hijos”

“Las familias deben educar “a la antigua”, mano dura y disciplina”



“En una familia consolidada, estable y sin mayores problemas, seguramente hay menos posibilidades de consumo problemático”

“Los mayores responsables deben dedicarle tiempo a los adolescentes”

“Tiene que haber más cosas que tengan entretenidos a los adolescentes”

“Se debe hablar mucho del tema remarcando los problemas que conllevan. Dar confianza para que nos tengan confianza de hablar cualquier problema”

Sin embargo, a pesar del reconocimiento del diálogo y las relaciones afectivas y de cercanía en la familia y en el vínculo entre adolescentes y adultos, nos encontramos con relaciones que distan de ser fluidas, dialógicas y de entendimiento. Adultos que temen perder la autoridad y adolescentes que deslegitiman las relaciones con adultos que no estén basadas en una comunicación horizontal. El “adultismo” (Krauskopf, Dina: 1998: 124) ante la dificultad de dar respuesta a la orientación y enfrentar las vivencias adolescentes, busca la afirmación del control adulto, del tiempo libre, los espacios de ocio y las relaciones de adolescentes, a través de actitudes y actividades rígidas y autoritarias, que no reconocen o valoran el auténtico ser adolescente. Los obstáculos en la comunicación con sus bloqueos generacionales impiden la escucha activa y la atención en proyectos compartidos. La redefinición de los roles tradicionales adultos y la actitud de escucha, son básicos para propiciar el desarrollo de habilidades para la vida.<sup>54</sup>

---

54 Torrado, C.; Di Landro, G (2013), “El “entre”, el camino y la huella” en “Enfoques, Revista de Educación No Formal” Volumen 4, octubre 2013 Dirección de Educación, Área de Educación No Formal, Ministerio de Educación y Cultura pág. 137-151.

## ***Percepción de cambio:***

A modo de cierre nos interesa dedicar unas líneas a las percepciones subjetivas de posibles cambios o efectos del proyecto en los y las adolescentes participantes de “Adolescencias Saludables, Presente”. Se han instrumentado diferentes mecanismos, en diferentes etapas del proceso de acompañamiento a los grupos de adolescentes, en las que se explora la percepción de cambio en relación a habilidades personales, sociales y emocionales en tanto factores protectores, en los que el proyecto pretende generar cambios: creatividad, autoestima, socialización, comunicación y comportamiento asertivo.

La experiencia es evaluada, además, de forma cuanti-cualitativa por todos y todas desde dinámicas lúdicas en forma grupal e individual, con la finalidad de recoger la opinión y la percepción subjetiva del “cambio” por parte de los y las adolescentes en el desarrollo del proyecto. Se han diseñado instrumentos de evaluación de la experiencia según las características del grupo. Estos instrumentos **cuanti-cualitativos** nos han permitido conocer la percepción que los y las adolescentes tienen del “**cambio**” **operado en sí mismos-as** en relación a algunos de los objetivos de la propuesta y explorar el grado de disfrute y satisfacción. Además, les solicitamos información cualitativa sobre las actividades, lo que nos permite identificar las actividades sentidas como más significativas.

Se han evaluado de forma cuantitativa 16 variables relacionadas a la percepción del “cambio” operado en sí mismos-as, que hemos agrupado en 6 objetivos de la propuesta (las valoraciones de 1 a 7: 1 significaría ningún cambio y 7 significaría mucho cambio):

- han desarrollo de vínculos amistosos y participativos 5,71\*
- mejorar la comunicación / derecho a opinar y ser tenido en cuenta 5,12
- conductas de ayuda y cooperación 5,92
- expresar sentimientos 5,03
- mejorar la autoimagen y la imagen de los demás 5,04

- respetar las normas 5,65

\*(1 significa ningún cambio y 7 mucho cambio) evaluación realizada en diciembre de 2014.

Esta evaluación se ha realizado desde 2012 a 2015 con un paulatino y constante aumento en la percepción de cambio. Se verifica una fuerte percepción de “cambio” operado en sí mismos-as en la totalidad de las variables relacionadas a los objetivos de la propuesta. Sin embargo existen algunos aspectos con una valoración más positiva que otros, mientras la mejora de la comunicación, el derecho a opinar y ser tenido en cuenta o el respeto a las normas de convivencia han sido valorados como “cambio” muy positivamente. Las que han sido en menor medida (aunque aún en una buena puntuación) fueron las vinculadas a la expresión de sentimientos.

En cuanto a los aspectos cualitativos en la evaluación de los-as participantes, se destacan positivamente, las actividades expresivas y campamentos, los juegos y deportes no tradicionales, los espacios culturales y las relaciones asertivas en el grupo, la no-discriminación, así como el buen relacionamiento con el equipo coordinador.

Entre los aspectos que los-as participantes cambiaría o mejorarían se refieren a la duración y la extensión del horario de las actividades.

La adolescencia es una etapa de profundos cambios en el que los grupos de pares son de gran importancia como espacio de apoyo, amistad, confianza y autonomía, como sostén de procesos personales y colectivos. Con la necesidad de mayor independencia y autonomía de la familia, el grupo es fundamental ya que otorga sentimiento de pertenencia e identidad, en el grupo se desarrollan habilidades sociales. Durante esta etapa se pasa más tiempo con los iguales compartiendo intimidades, intereses, entretenimientos y diálogo. Los grupos tienden a evolucionar durante las diferentes etapas de la adolescencia, con pequeños grupos del mismo sexo a grupos de ambos sexos en los que suelen surgir parejas.

Al plantear al grupo, según estas figuras, cuál es la representación gráfica de las relaciones y clima grupal existente en el grupo, la mayoría de los y las adolescentes

parecen sentir que el grupo ha consolidado los lazos, mientras que otra parte importante considera que en el grupo hay otros pequeños subgrupos de amigos.

*“Tanto el término francés groupe, como el castellano grupo reconocen su origen en el término italiano groppo o gruppo. Groppo aludía a un conjunto de personas esculpidas o pintadas, pasando en el siglo XVIII a significar una reunión de personas, divulgándose rápidamente su uso coloquial”<sup>55</sup>*

Son interesantes estas significaciones que se desprenden en relación al término *grupo* teniendo en cuenta nuestras metodologías de trabajo. El término además remite a *nudo* (antiguo provenzal grop=nudo) y también a *mesa redonda* (germano Kruppa = masa redondeada)

El grupo nos habilita como continentador a la tarea pero esta se desarrollará a partir de las particularidades en las diferentes grupalidades que son abordadas hasta efectivamente ser constituidas y poder dar lugar a procesos grupales para la construcción colectiva. Es en esa construcción que han de anudarse necesidades, afectos, conflictos, características identificatorias del colectivo y es allí también donde han de visualizarse dichos nudos para, justamente, desanudar aquello que no sostenga, aquello que oprima.

Si bien nuestro dispositivo de trabajo implica el trabajo en grupos, debemos realizar la distinción entre *lo grupal* y *los grupos*, ya que el énfasis estará puesto en lo que hacemos y lo que hacemos acontece en lo grupal. Es allí donde se desplegará la infinita gama de posibilidades que provocarán a la acción.

Para esto se implementan diferentes dispositivos que también en reiteradas oportunidades en nuestra tarea nos remite *la mesa redonda*, en el sentido de la distribución circular, pero no por el mero hecho de que la disposición circular implicare una igualdad jerárquica o la distribución democrática en la relación entre integrantes, sino porque facilita los intercambios entre los integrantes y las diferentes configuraciones que el verse, escucharse y la cercanía habilita entre ellos.

En síntesis y a partir de estas últimas resonancias planteadas, creemos en la necesidad de dar continuidad a las actividades como forma de sostener espacios de

---

55 Fernández A.M. “El campo grupal. Notas para una genealogía”. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina. Pág. 29

encuentro donde priorizar, problematizar y jerarquizar el acercamiento, desde una perspectiva de promoción de salud, habilidades para la vida, derechos y ejercicio de ciudadanía, hacia factores protectores que redunden en infancias y adolescencias saludables.



*“Amar la trama más que el desenlace”*

Jorge Drexler

## **Bibliografía:**

Abad Molina, J. (2013). *Fundamentos Psicopedagógicos y Metodológicos de la Educación Artística, Arte Comunitario*.

Alberti y Emmos (1978). *Teoría de la evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.

Amorós Pons, A. (2013). *El Cine de animación, transmisor de marcas y valores culturales*. (pp. 75-85). En *Historia y Comunicación Social* Vol. 18. N° Esp. Nov.

Ander-Egg, E. (2012). *La metodología de la animación sociocultural*. Buenos Aires: Ed. San Pablo.

Becoña Iglesias, E. (2002). *Bases científicas de la prevención de las drogodependencias*. Universidad de Santiago de Compostela. Madrid: Plan Nacional sobre Drogas.

Cámara de Senadores (2004). *Código de la niñez y la adolescencia. Ley N° 17.823*, Uruguay.

Carlevaro, Pablo, (1996) “Reflexiones sobre la práctica educativa universitaria y la formación ética” (Fecha de consulta: diciembre, 20 de 2014) Disponible [aquí](#).

Carrasco, J. C.(1989) *Extensión: idea perenne y renovada*. En *Gaceta Universitaria* Año 3 N°2/3. Nov/dic. Montevideo: Universidad de la República.

Corona, F., & Peralta, E. (2011). *Prevención de conductas de riesgo. Revista Médica Clínica Las Condes*, 22 (1). ( pp. 68-75).

De Leivas, Valeria; Di Landro, Gabriela; Gutiérrez, Fernanda; Rodríguez, Verónica; Torrado, Carlos, (2011) “Crecemos en el Cerro” en “Apuntes para la acción, Sistematización de experiencias de extensión universitaria” Montevideo, Uruguay. Universidad de la República, Extensión Libros. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), 2011. pág. 119-150.

Dumazedier, J. (1968 y 1986). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Ed. Estela.

- Cuenca, M. (2000). *Ocio y Desarrollo Humano*. Propuestas para el 6to. Congreso Mundial de Ocio. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Fernández, A. M. (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?, la concientización en el medio rural*. Siglo XXI y Tierra Nueva, p.25.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. P. 116.
- Gandolfo, M., Martínez, A; Parentelli, V. (2010). *Dimensiones para enseñar interdisciplina ¿Espacio y tiempo?*. Publicación en la revista En\_Clave Inter. Reflexiones sobre la Interdisciplina en la Universidad de la República. Revista. Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República. Montevideo: Zonalibros S.A.
- GARAIGORDOBIL, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide. 2004.
- García, R. (1994). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. En Leff, Enrique (comp.), *Ciencias Sociales y Formación Ambiental*, Barcelona: Ed. Gedisa, UNAM.
- García del Castillo, J. A.(2012). *CONCEPTO DE PERCEPCIÓN DE RIESGO Y SU REPERCUSIÓN EN LAS ADICCIONES en Salud y drogas*, vol. 12, núm. 2, 2012, (pp. 133-151). Instituto de Investigación de Drogodependencias Alicante, España. (Fecha de consulta: enero, 22 de 2015). Disponible [aquí](#).
- Gravano, A. (2003). *Antropología de lo barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana*, Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*, Barcelona: Laertes.
- Krauskopf, D. (1998). *Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes*. En publicación: “Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia”. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas.(pp. 119-134).
- Litwin, E. (1997). *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*.

López Martínez, E., Alcaide Suárez, E. (2012). Educación artística en museos, centros culturales y espacios patrimoniales.

Luhmann, N. (1995). Individuo, individualidad, individualismo. Rev. Zona Abierta, Teoría de los sistemas auto referenciales. Compilado por Muños Dardé, Verónica. N° 70/71. Madrid, España: Siglo XXI. (pp. 53-153)

Melero, J.C. (2013). Habilidades para la vida: una estrategia para promover la salud y el bienestar infantil y adolescente. (fecha de consulta: diciembre, 27 de 2014).

Disponible [aquí](#).

MINSAP (1999). Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en adolescentes, La Habana.

Monjas Casares, M. (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. (fecha de consulta: enero, 11 de 2015). Disponible [aquí](#).

Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos, Buenos Aires: Paidós.

Montoya Castilla, I., Muñoz Iranzo, I. (2004). Habilidades para la vida. En: COMPARTIM: Revista de Formació del Professorat. N° 4. (Ejemplar dedicado a: Convivencia escolar) (fecha de consulta: noviembre, 30 de 2014). Disponible [aquí](#). ISSN 1887-6250.

MSP (2012). Guía: Los derechos de niños, niñas y adolescentes en el área de salud, Montevideo: MSP.

MSP (2006). Ley Nro. 18,211 Creación del Sistema Nacional Integrado de Salud, Montevideo: MSP.

Nieto Caraveo, M. L. (1991). Una visión sobre la interdisciplinariedad y su construcción en los Currículos profesionales. En: Cuadrante N° 5-6 (Nueva Época). Ene-ago 1991, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, México: UASLP.

Observatorio Uruguayo de Drogas, (2010). Cuarta Encuesta Nacional sobre Consumo de Drogas en Enseñanza Media, de octubre de 2010.



OMS, CARTA DE OTTAWA. (1986). Primera conferencia internacional sobre promoción de la salud. Canadá, noviembre 1986.

OMS (1993). *Life Skills Education in Schools*. Geneva.

ONU, (1989). Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

OPS, (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Washington: 2001. Disponible [aquí](#). (Fecha de consulta: diciembre, 20 de 2014)

Páramo, M.A. (2011). Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: análisis de contenido a través de grupos de discusión. *Terapia psicológica*, 29 (1), (pp. 85-95).

Pozo, J. I. (1997). La teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel. Aprendizaje memorístico y Significativo. de Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Tercera Parte “Aprendizaje por Reestructuración” Cap. VII “Teorías de la Reestructuración”. Madrid: Ediciones Morata. Reimpresión 1997.

Quiroga, S., (2004). Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo de objeto. Buenos Aires: U.B.A.

Quiroga, Ana P. de, (2003). Crítica de la vida cotidiana, Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Radakovich, R. Escuder, S. (2013). Desafíos y límites del uso social de internet, una aproximación al caso uruguayo. En Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS, vol. 26, n.º 33, diciembre 2013.

Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española, (22 a. edición). Madrid: Espasa.

Saforcada, E. (1988). Calidad de vida y salud Buenos Aires: Mimeo UBA. 1988.

Torrado, C.; Di Landro, G (2013). El “entre”, el camino y la huella. En “Enfoques, Revista de Educación No Formal” Volumen 4, octubre 2013 Dirección de Educación, Área de Educación No Formal, Ministerio de Educación y Cultura. (pp. 137-151).

Vigotski, (1982). La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal.

Viñar, M. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Montevideo: Trilce.

Winnicott, D. W. (1997). *Realidad y Juego*, Buenos Aires, Gedisa. 1997.

