

Burgueño Pereyra, Natalia; Caldeiro Branda, Martín Andrés; Isach, Lauren
Prácticas lúdicas y prácticas artísticas: tensionando la integralidad.
Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam, Año 4, N° 4, abril-diciembre 2020. Sección:
Artículos, pp. 155-176



ISSN 2451-5930 / e-ISSN 2718-7500. DOI: [10.19137/cuadex-2020-04-07](https://doi.org/10.19137/cuadex-2020-04-07)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

Prácticas lúdicas y prácticas artísticas: tensionando la integralidad

Natalia Burgueño Pereyra

Actriz. Docente de la Licenciatura en danza (IENBA)

G°2

Universidad de la República

nataliab@enba.edu.uy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6465-4925>

Martín Andrés Caldeiro Branda

Mg. Prof. Adjunto del departamento de
Educación física, tiempo libre y ocio (ISEF)

G°3

Universidad de la República

martincaldeiroisef@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0798-6637>

Lauren Isach

Mg. Docente del Programa Integral Metropolitano
(PIM)

G°2

Universidad de la República

laurenisach@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7757-086X>

Prácticas lúdicas y prácticas artísticas: tensionando la integralidad

RESUMEN

Este artículo problematiza los ejes de la integralidad propuestos por la Universidad de la República (Udelar) tomando como referencia el Espacio de Formación Integral (EFI) Prácticas lúdicas y prácticas artísticas: *diálogos entre el adentro y el afuera* desarrollado en la Unidad Penitenciaria nro. 6 de Punta de Rieles. Para ello se abordan algunas categorías centrales como las de práctica y comunidad para tensionarlas a partir de diferentes perspectivas conceptuales y en un segundo momento haciéndolas dialogar con la propuesta desarrollada en la Unidad.

Palabras clave: integralidad; prácticas artísticas; prácticas lúdicas; extensión; comunidad

Ludic practices and art-directed practices: strengthening integrity

ABSTRACT

This article problematizes the axes of integrity proposed by the University of the Republic (Udelar), taking as a reference the Integrate Training Space Playful Practices and artistic practices: *dialogues between the inside and the outside* developed in Penitentiary Unit No. 6 from Punta de Rieles. To do this, some central categories such as practice and community are approached in order to tension them at first moment from different conceptual perspectives and at a second moment by making them dialogue with the proposal developed in the Unit.

Keywords: integrity; artistic practices; ludic practices; extension; community

Práticas lúdicas e práticas artísticas: a integralidade sob tensão

RESUMO

Este artigo problematiza os eixos de integralidade propostos pela Universidade da República (Udelar) tomando como referência o Espaço de Formação Integral Práticas lúdicas e práticas artísticas:

diálogos entre o dentro e fora desenvolvidos na Unidade Penitenciária nº 6 de Ponta de Rieles. Por tanto, são abordadas algumas categorias centrais como prática e comunidade para discutir sob diferentes perspectivas conceituais e, em um segundo momento, dialogando com a proposta desenvolvida na Unidade.

Palavras-chave: integralidade; práticas artísticas; práticas lúdicas; extensão; comunidade

Introducción

El EFI “Prácticas lúdicas y artísticas en Punta de Rieles: diálogos entre el adentro y el afuera”, conformado por: la Licenciatura en Danza (Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes-IENBA), la Escuela Universitaria de Música (EUM), el Instituto Superior de Educación Física (ISEF), la Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático (EMAD) y el Programa Integral Metropolitano (PIM) surge en 2019¹. Esta propuesta, referenciada en la integralidad, busca proponer espacios de encuentro y construcción participativa, en los que experimentar y problematizar sobre y desde: la creación artística, las prácticas corporales y las prácticas lúdicas. Se parte de la premisa que la implementación y participación en los espacios creativos artísticos y lúdicos que se proponen, puede contribuir a experimentar formas de acción colectiva, entendidas como colaboraciones que trascienden la lógica individual e individualista. En este sentido, asumiendo la dimensión política de los sujetos que participan, este espacio se posiciona como una posibilidad para practicar la lógica comunitaria.

Aquí nos proponemos reflexionar sobre las prácticas lúdicas y artísticas como aporte a la creación de espacios de convivencia cotidiana problematizándolo junto con los conceptos de interdisciplina y comunidad.

En la Universidad de la República (Udelar) la extensión es pensada a partir de la idea de *integralidad*, implicando: la integración de funciones (enseñanza, extensión e investigación), el diálogo de saberes y el enfoque interdisciplinario.

En la primera parte de este artículo, se presentan y abordan los ejes de la integralidad y su materialización a través del dispositivo de los Espacios de Formación Integral; en la segunda parte, se desarrollan los puntos de encuentros y potencialidades de las prácticas lúdicas y artísticas con base a la experiencia del Espacio de Formación Integral - Prácticas lúdicas y artísticas en Punta de Rieles² y en la tercera parte se problematizan ideas sobre comunidad.

1 Los antecedentes parten del 2017, con base a vínculos establecidos entre el equipo del Programa Integral Metropolitano (PIM) y el grupo de teatro de la Unidad Penitenciaria nro. 6 de Punta de Rieles, autogestionado por Personas Privadas de Libertad (PPL) y la EMAD.

2 A partir de ahora, EFI-PLA.

Sobre la integralidad y sus elementos: apuntes para la discusión

LOS DIFERENTES EJES DE LA INTEGRALIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA:

La propuesta impulsada por la Udelar en el marco de la Segunda Reforma coloca a la integralidad como eje del funcionamiento universitario, pudiendo sintetizar los componentes del concepto de la siguiente manera:

- a) la integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimiento a experiencias de extensión;
- b) la perspectiva interdisciplinaria tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos) y a la creación de conocimiento (construcción del objeto de investigación), como en el nivel de la intervención (construcción y abordaje de los problemas, conformación de los equipos);
- c) la intencionalidad transformadora de las intervenciones, concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones universitarias (participación comunitaria, diálogo de saberes y ética de la autonomía);
- d) la concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías (ecología de saberes, enseñanza activa, aprendizaje por problemas);
- e) enfoque territorial e intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones. (Rectorado, 2010, p. 26)

Desde la perspectiva de la Segunda Reforma, se apunta a integrar las tres funciones universitarias –enseñanza, extensión e investigación–, intentando superar la lógica fragmentada de procesos académicos aislados, por la priorización de la articulación de funciones. Esta articulación se presenta como un funcionamiento motorizado desde la extensión. Sobre esta dimensión nos parecen interesantes los argumentos de Judith Sutz (2010), que caracteriza la integralidad como un “espacio de preguntas recíprocas, desde el cual se formulan los problemas a los

que la actividad universitaria procura dar respuestas” (Sutz, 2010, pp. 43-44). En tal sentido, la reciprocidad de preguntas entre las funciones sería la lógica a establecer, es decir la enseñanza le formula preguntas a la extensión e investigación, la extensión a la investigación y la enseñanza, y la investigación a las otras dos. El Consejo Directivo Central (CDC) de Udelar en octubre de 2009 define a la extensión de la siguiente manera:

[...]- Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. (...) - Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular. - Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social. - Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas.- En su dimensión pedagógica, constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. (Rectorado, 2010, pp. 15- 16)

Se postula desde el CDC promover “formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social” (Rectorado, 2010). Para ello, la integralidad y particularmente el enfoque interdisciplinario, se torna la manera mediante la cual las problemáticas sociales deberían ser abordadas. Complementándose con la idea de que la realidad se manifiesta como compleja e indisciplinada con problemáticas que responden a múltiples fenómenos y causalidades, se requiere de diversas miradas disciplinares para abordarla en su integralidad. Se plantean entonces las limitaciones de un abordaje disciplinar aislado para poder dar respuesta a una realidad multidimensional. El enfoque interdisciplinario se posiciona entonces como una posible estrategia de acercamiento para abordar la complejidad que presentan las diferentes problemáticas sociales.

Resulta interesante la perspectiva política del enfoque interdisciplinario, ya que exige la coordinación y articulación de disciplinas que de lo contrario actuarían por separado –suponemos que juntos e integrados es mejor-. Dicho de otra forma, requiere de una colaboración entre diferentes áreas del conocimiento que buscan romper justamente con el aislamiento o las barreras de lo disciplinar. Sin embargo, nos cuestionamos si los abordajes interdisciplinarios no conllevan la ilusión de querer abarcar una comprensión totalizante de la realidad. En este sentido, Boaventura De Sousa Santos (2019) plantea:

No existe un único tipo de conocimiento que pueda explicar todas las intervenciones posibles en el mundo, por lo que todos los tipos de conocimiento son incompletos en diferentes formas. La incompletitud no se puede erradicar porque cualquier descripción completa de las variedades de conocimiento necesariamente no incluiría el tipo de conocimiento responsable de la descripción. No existe conocimiento que no sea conocido por alguien con algún fin. Todas las formas de conocimiento sostienen prácticas y constituyen sujetos. Todos los conocimientos son testimoniales porque lo que saben de la realidad (su dimensión activa) siempre pasa a reflejarse en lo que revelan sobre el sujeto de este conocimiento (su dimensión subjetiva). (Sousa Santos, 2019, p. 246)

Un problema social puede ser abordado desde una perspectiva interdisciplinaria con el fin de desarrollar acciones concretas que puedan dar cuenta de su complejidad. En ese sentido, cualquier intervención sobre la realidad desde un abordaje interdisciplinario conlleva implícitamente un recorte en base a ciertos fines y perspectivas.

Otra tensión del abordaje interdisciplinario se presenta a la hora de definir el problema de investigación, ya que entendemos que implicaría generar un nuevo objeto a partir de las diferentes disciplinas que tienen por característica, justamente, la delimitación de un objeto particular que se suspende al momento de la conjunción disciplinaria, es decir la interdisciplina. Una investigación supone la conformación de un objeto de conocimiento, en este caso, ¿no volveríamos al punto de inicio del cual se pretende escapar? Ya que, en el supuesto de que sea posible “des-disciplinar” las disciplinas y crear algo nuevo (inter-disciplinario), esto implicaría un nuevo recorte de un nuevo objeto y la conformación de un marco conceptual acorde a ese objeto en cuestión. Esta tensión atraviesa el trabajo extensionista que no debe renunciar al abordaje colaborativo en diálogo entre disciplinas.

Otro punto nuclear de la integralidad es el diálogo de saberes; asumiendo como punto de partida que el trabajo de extensión debe apuntar a “...la búsqueda de una colaboración entre actores universitarios y otros actores, en un pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos...” se instalan algunas preguntas: ¿Quiénes son, aquellos “otros actores” no universitarios, que producen conocimiento respecto de lo artístico y lo lúdico? ¿De qué manera es producido ese conocimiento y qué conocimiento es ese?, así mismo, si se considera que se puede contribuir

con la “...producción de conocimiento nuevo, [vinculando] críticamente el saber académico con el saber popular” (CDC, 2009. El paréntesis recto es nuestro)³, nos preguntamos ¿De qué forma habilitar canales para que se dé una producción en conjunto, sin que se pierda la potencialidad de cada actor en la forma de producir conocimiento? Pensar en pie de igualdad supone generar espacios en los que los saberes de los diferentes actores no se impongan a los otros. Es necesario ser conscientes de que la manera en la cual producimos el conocimiento implica límites en su alcance y siempre es factible ser interpelado en el encuentro con los otros. De esta manera, se habilita un diálogo que potencia, en la diferencia, la posibilidad transformadora de la realidad.

Compartimos que desarrollar una metodología desde la integralidad responde al desafío de realizar contribuciones a situaciones concretas de la realidad aunque no únicamente, y promover la participación de los diferentes actores en las distintas etapas de los procesos que se desarrollen, propiciando el intercambio de conocimientos.

LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN INTEGRAL (EFI) COMO DISPOSITIVOS CURRICULARES DE LA INTEGRALIDAD:

A través la creación de los Espacios de Formación Integral (EFI)⁴, la integralidad adquiere a partir del 2009 en la Udelar un carácter central en los procesos académicos, es decir, se instala como nueva estructura de funcionamiento. Con la creación de dichos dispositivos⁵ como ámbitos para la promoción de prácticas integrales, se persigue el ideal de un funcionamiento de forma armónica e integrada de la articulación de las tres funciones universitarias en el proceso formativo de los estudiantes. Desde el punto de vista metodológico y epistemológico, son propuestas que promueven el desarrollo de habilidades para el trabajo en grupo desde una perspectiva

3 Tomado de la resolución del CDC disponible en: <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/e3365ff03c2a3d6103256dcc003b9031/f200247a7f556d23032576550069e060?OpenDocument>

4 La creación e implementación de los EFI permitió el reconocimiento de la extensión en los trayectos formativos de los estudiantes en la Universidad a través la curricularización de estos en los planes de estudio de las carreras universitarias. (Las notas van sin sangría).

5 Los EFI son dispositivos flexibles que pueden desarrollarse a partir de diferentes formatos como cursos, talleres, pasantías, proyectos, con diferentes carga horaria y duración (semestral, anual, etc.) y tener diferentes formas de reconocimiento curricular según los servicios y las características misma del EFI.

interdisciplinaria, vinculando diferentes servicios universitarios y áreas del conocimiento, contribuyendo al abordaje de problemas, sean estos temáticos o territoriales (Rectorado, 2010). Siguiendo a Tommasino y Rodríguez:

es importante pensar la integralidad de funciones, y por ende a los EFI, más allá de la articulación de las tres funciones universitarias y considerarla como procesos de integración de diferentes conocimientos y actores sociales. Son oportunidades para la construcción de problemas de estudio, con miradas interdisciplinarias, intersectoriales e interinstitucionales que permitan la resolución de problemáticas concretas. (Tommasino y Rodríguez, 2010, p. 26).

A pesar de esa búsqueda armoniosa que se proponen estos dispositivos, las contradicciones parecerían ser parte estructurante de estos. Si bien la curricularización le ha otorgado a nivel institucional otro lugar a la extensión, permitiéndole crecer en cantidad de proyectos, en alcance territorial, en formalización de llamados a financiación a equipos permitiendo un desarrollo cualitativo, no evitó tensiones entre los tiempos del funcionamiento universitario y el de las organizaciones sociales, asociado a las responsabilidades que se asumen y las necesidades de cada institución. La curricularización compromete más a estudiantes y valoriza su participación pero exige cumplir con entregas, correcciones, y tiempos que no siempre se acompasan con las necesidades de las organizaciones con las que se trabaja.

A partir de esta problematización sobre los diferentes ejes de la integralidad, reflexionamos sobre la experiencia del EFI-PLA abordando los posibles diálogos entre lo lúdico y lo artístico y su abordaje metodológico en términos comunitarios.

EFI PLA: de la práctica con la comunidad a la práctica comunitaria

A los efectos de pensar “la comunidad”, nos interesa problematizar algunos sentidos que parecen instalados como los hegemónicos y funcionan en los discursos de educadoras/es, vecinas/os, estudiantes y docentes universitarias/os y diferentes actores sociales que se desenvuelven en lo que se denomina trabajo comunitario. El discurso dominante tiene como base una sustancialización de la comunidad. Al respecto, se realizan afirmaciones del tipo “trabajo con la comunidad”, “ir a la comunidad”, “la comunidad del barrio tal”, etc. Estas expresiones dan cuenta de

que existe una homogeneidad que permitiría identificar a un colectivo de personas que comparten un mismo interés que los unifica y les da una identidad. Así, “comunidad” adquiere un carácter de propiedad ya que lo que hace comunidad es aquello que se tiene, y en tanto se tiene, se posee, dicho de otro modo, se pertenece. En este sentido, aquel que no posee ciertas propiedades no pertenecería a esa comunidad, sería un extraño que no comparte los términos comunitarios, salvo que se le permita que *incorpore* (haga cuerpo), es decir se apropie de aquellos elementos que hacen a “la comunidad”. En esta perspectiva, el *individuo* adquiere centralidad, ya que los procesos se dan en la individualidad, y la sumatoria de estas individualidades suponen la comunidad. Una de las miradas que tienen posición desde la perspectiva que denominamos sustancialista de la comunidad es la de Montero, que si bien aclara la no homogeneidad, propone lo siguiente:

...cuando hablamos de comunidad no nos referimos a grupos homogéneos, pero sí a grupos compuestos por *individuos* que comparten conocimientos, sentimientos, necesidades, deseos, proyectos, cuya atención beneficiará al colectivo, beneficiando así a sus miembros. (Montero, 2005, p. 201)

A nuestro entender, el planteo de Montero parece presentar cierta paradoja, si bien explica que no se refiere a “grupos homogéneos”, inmediatamente enumera una serie de elementos que deben ser compartidos por esa comunidad. Otra mirada que se apoya en la sustancialización de la comunidad plantea que: “La comunidad efectiva es un hacer y sobre todo un hacerse. Es hacerse en posición subjetiva; es hacerse de una posición subjetiva. La comunidad efectiva nunca es ‘la’ comunidad sino siempre ‘esta’ comunidad” (Lewkowicz, *et. al.* 1998, p. 6). Por otro lado, Fraiman y Rossal (2009) establecen un análisis crítico respecto del concepto de comunidad y se preguntan:

¿Por qué se insiste en el capitalismo contemporáneo con esta identidad aun cuando es evidente la inexistencia de tal tipo específico de socialidad? ¿Qué dispositivo discursivo se activa cuando utilizamos la comunidad –sea cual fuere– como sujeto? (Fraiman y Rossal, 2009, p. 130)

Referenciándose en Wacquant, estos autores afirman que en Montevideo al igual que en Buenos Aires, en los barrios populares no existen comunidades sino “personas como tú y yo, que tratan de construir una vida, de sostener una familia, pero que enfrentan limitaciones materiales que son externas y

que sobre todo se ven marcadas por la inestabilidad de la vida” Wacquant en Fraiman y Rossal (2009, p. 125). En su análisis intentan escapar al poder transnacional que produce “falacias de las ideologías particularistas [...] que obligan a enunciar comunidades y culturas, incluso allí donde no las hay” (Fraiman y Rossal, 2009, p. 137). Si bien con particularidades, las perspectivas de los autores citados tienen un enfoque que supone la posibilidad de que exista de un modo u otro, ya sea para hacer la crítica o para implementar acciones o desarrollar proyectos, la existencia de una cosa llamada comunidad. La propuesta de Esposito (2012) nos aporta una mirada interesante para pensar y tensionar la idea de comunidad como aquello que puede ser reconocido como una identidad. En este sentido, creemos importante problematizar a partir del binomio comunidad e inmunidad que propone el filósofo italiano. La etimología de la palabra comunidad nos lleva a la antigua Grecia, donde Aristóteles (uno de los referentes, aunque no el único) en el obra *Política* define al hombre como animal político por ser un animal que posee palabra, justamente, ahí está la diferencia con el animal. Esta diferencia se corresponde con lo que los antiguos definían como *bios* y *zoé*, siendo la segunda aquello que compartimos con los animales, la pura vida, lo meramente orgánico, mientras *bios* refiere a la dimensión política, lugar propiamente de la palabra. Esta referencia al mundo antiguo se vuelve pertinente para el planteo de Esposito (2012), ya que su enfoque funciona recuperando conceptos de la antigüedad para poder pensar la “comunidad”. A partir de la etimología del término *communitas* define a la comunidad más que por una propiedad o sustancia, por una falta que atraviesa a los sujetos y los implica mutuamente. Parte de suponer, entonces, que no es una propiedad lo que nos hace ser en común sino que es la falta lo que nos adentra en la comunidad. Lo común empieza justamente allí donde lo propio termina y es lo que involucra a más de uno, lo que establece una relación de reciprocidad entre los sujetos.

A diferencia de los planteos que entienden a la comunidad como sustancia, a partir de la oposición individuo - sociedad, y que parten de una posición fenoménica concreta, es decir el individuo como persona física, individual que se presenta y la sociedad -comunidad- como la sumatoria de todas las individualidades físicas que dan forma a un cuerpo social, el planteo de Esposito (2012) rompe en algún

sentido con esas ideas, al proponer una mirada del orden de lo estructural. Uno y otro planteo tienen ciertas consecuencias políticas, desde una se puede buscar una comunidad concreta a alcanzar, mientras la otra tiene un anclaje en el funcionamiento de lo humano; un abordaje estructural que nos permite pensar la cultura como aquello que impide a un individuo cerrarse sobre sí mismo, ya sea uno o colectivo. En este sentido, las instancias de taller en la cárcel más que fundamentarse en buscar producir una identidad común, se las entiende como estructuras comunitarias en las que las diferencias funcionan, se intercambia, se discute y se decide. De este modo, la propuesta que desde las prácticas lúdicas y artísticas pretendemos desarrollar son del orden de lo relacional entendidas como posibilidad de encuentro de lo diferente. Si compartimos que lo común se logra en la interacción con el otro, la participación de las personas en las instancias de taller es pensada desde la posibilidad de que algo de lo común funcione, en el entendido espositoiano de que lo común tiene que ver con un abrirse a, es decir salir de sí para ponerse en el orden de lo común, justamente allí donde el individuo se desvanece para dar paso al “ser en común”, instancias donde, parafraseando a Esposito (2012), se establece una relación de reciprocidad, un dar y recibir que determina un compromiso. Para nuestra experiencia representa un compromiso que se juega en cada instancia de taller en la que el “ser en común” emerge como funcionamientos.

Las prácticas lúdicas y artísticas a través del EFI-PLA en la Unidad Penitenciaria nro. 6: análisis y conceptualizaciones

PRÁCTICAS LÚDICAS Y ARTÍSTICAS: DEFINICIONES Y CRUCES

Las prácticas lúdicas y artísticas acontecen entre los cuerpos e implican un involucramiento en la experiencia. La percepción y la reflexión suceden en y desde la acción de los cuerpos que componen relaciones y crean modos de organización, sentidos y convivencias a través de lo lúdico y la creación artística. Las prácticas lúdicas y artísticas son espacios y tiempos para inventar, proponer y transformar lenguajes y modos de comunicación. Es posible así crear nuevas formas de relacionamiento y organización (composiciones) que proponen nuevos focos de

atención e interés para los sentidos, los significados, los símbolos y los vínculos.

Las prácticas de este tipo implican un hacer y decidir juntos que, si bien pone en juego disposiciones adquiridas o *habitus*⁶ (Bourdieu, 2007), también permiten una apertura a otras formas (o pequeñas transformaciones de las ya existentes) de pensar, hacer, sentir, decir con y entre quienes participan. García Canclini (1984) sitúa a la praxis como práctica transformadora:

...las prácticas no son meras ejecuciones del habitus producido por la educación familiar y escolar, por la interiorización de reglas sociales. En las prácticas se actualizan, se vuelven acto, las disposiciones del habitus que han encontrado condiciones propicias para ejercerse. Existe, por tanto, una interacción dialéctica entre la estructura de las disposiciones y las oportunidades u obstáculos de la situación presente. Si bien el habitus tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, un nuevo contexto, la apertura de posibilidades históricas diferentes, permiten reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras. (García Canclini, 1984, p. 77)

Considerar estas prácticas como culturales nos permite correr el foco de una mirada naturalizante de lo lúdico y lo expresivo para llevarlo a su carácter de manifestación colectiva que conforma mundos simbólicos. Lo simbólico se presenta atravesado por su tiempo histórico, por el lenguaje y las referencias culturales: está situado en su tiempo y en su contexto, nos permite comunicarnos y generar entramados en tanto los signos se vuelven símbolos. El carácter corporal y cultural de estas prácticas reúne lo lúdico y lo artístico⁷, integra lo somático (los sentidos, los modos en que la información se hace cuerpo, el cuerpo en tanto materialidad sensible, temporal y porosa) y lo simbólico (la percepción, cómo se organiza y se incorpora la información, lo social incorporado, el contexto sensitivo en el que los procesos cognitivos acontecen, la memoria y la historia corpórea, lo cultural). Las experiencias estéticas ponen en juego los sentidos y, a pesar de su carácter aparentemente efímero⁸, los conocimientos se hacen cuerpo, son en-

6 Concepto desarrollado en la teoría sociológica de Pierre Bourdieu, al que define como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizaciones de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 2007, p. 86).

7 Las prácticas artísticas contemporáneas se distancian de la idea de producción de objetos de arte y se orientan en la creación de experiencias estéticas y por tanto, corpóreas.

8 En particular de la música y las artes vivas.

carnados y presentan cierto carácter objetivo en sus manifestaciones artísticas en tanto proponen criterios de organización y coherencia que implican posicionamientos estéticos, éticos y políticos. Partiendo de la idea del conocimiento como intervención en la realidad, lo cognitivo se combina con lo ético-político (Sousa Santos, 2019) y, en este caso en particular, con lo estético.

Lo artístico y lo lúdico se presentan como espacios y tiempos en los cuales es posible crear composiciones dinámicas en tanto percepciones y posicionamientos que proponen relaciones y sentidos entre cuerpos, palabras y cosas. Al abrirse como un espacio en el cual participan la ficción, la imaginación y la creatividad, las representaciones de lo real se presentan y se encarnan como composiciones posibles, como recortes parciales y situados de pedazos de mundo, como tiempos, cuerpos y espacios organizados de otra manera. Esto implica la participación activa de los cuerpos desde su hacer - decir - pensar en relación con el lugar y el momento, al tiempo y al espacio que se genera entre y desde los cuerpos, al qué y cómo decir, al qué y desde dónde hacer, a lo que se manifiesta y lo que se construye, a lo que se imagina y lo que se inventa, al cómo percibir desde otras perspectivas las informaciones cualitativas y materiales que se nos presentan, al cómo crear juntos otros modos de encuentro que le den sentido al tiempo.

El juego, como señala Benveniste (1947, p. 1) “se desarrolla en el mundo”, no tiene vínculo con la realidad, no se somete a su exigencia de utilidad, dicho de otro modo, no sirve. “Pasar al otro lado del espejo”, es la metáfora que explica la “nueva realidad” o la ficción en tiempo real que implica el juego. Este se presenta como una estructura reglada que delimita esta “ficción” o “nueva realidad”, al tiempo que se clausura ante cualquier intervención de la realidad externa. Asimismo, lo lúdico, cuya etimología nos lleva siempre a encontrarnos con algo del orden del juego, asume un carácter de no-utilidad y permite así reunir a actores heterogéneos sin otro fin que el juego en sí mismo. La danza, la música y el teatro comparten con el juego su carácter temporal y efímero. El encuentro, la experiencia y el movimiento generan memorias y afectos al tiempo que articulan modos de sentir, percibir, saber, reflexionar y relacionarnos. La integración de lo lúdico a las prácticas

**ATERRIZAJE DEL EFI-
PLA EN LA UNIDAD
PENITENCIARIA
NRO. 6**

artísticas y viceversa nos permite lograr diferentes alianzas epistémicas y metodológicas entre saberes y actores participantes expandiendo las estrategias de intervención y los alcances del conocimiento.

Este EFI se desarrolla en una Unidad Penitenciaria para población masculina del área metropolitana de Montevideo (Unidad nro. 6 de Punta de Rieles) donde residen entre 500 y 600 PPL, y ha sido presentada como cárcel referente por sus características. Se trata de una Unidad donde las PPL circulan libremente dentro del predio todo el día, trabajan y participan en distintas actividades culturales y educativas. El proyecto institucional se ha enfocado en incorporar lógicas de la ciudad en su funcionamiento y favorecer la autogestión de las PPL. Asimismo, dentro de la Unidad funcionan alrededor de 50 emprendimientos productivos a cargo de las propias PPL: almacenes, peluquerías, talleres de carpintería, entre otros, que ofrecen sus servicios y productos a los internos, a las visitas, a los funcionarios y al público fuera de la cárcel. En la Unidad existen también numerosas propuestas educativas y culturales (talleres de teatro, música, primaria, liceo, etc.) a cargo de instituciones u organizaciones sociales, y otras gestionadas por las PPL, como por ejemplo una radio comunitaria, talleres de rap, talleres de oficios, entre otros.

El objetivo del EFI - PLA se articula con el proyecto institucional de la Unidad aportando nuevos elementos y abordajes para la manifestación y posicionamiento de las PPL como sujetos políticos. Se propone generar un espacio de encuentro y construcción participativa desde una articulación disciplinaria de saberes artísticos y lúdicos y aquellos propios de los participantes (docentes, estudiantes y PPL). Se busca aportar al intercambio cultural y generar perspectivas críticas, nuevos sentidos y manifestaciones simbólicas.

Este trabajo es abordado desde la integración de varias disciplinas (Música, Teatro, Educación Física y Danza) y se inscribe en un proceso en el que se busca articular las funciones universitarias de enseñanza y extensión. Se utiliza la metodología de taller (Cano, 2011) tanto en los espacios de clase (enseñanza)

como en el trabajo en territorio en la Unidad nro. 6 (enseñanza-extensión). Acorde a esta metodología, los encuentros en la Unidad se desarrollan en tres momentos: apertura (convocatoria a la actividad), desarrollo en sí de las actividades planificadas, instancia de cierre y de reflexión colectiva. A su vez, de cada instancia de taller en la Unidad 6 se registran emergentes para ser trabajados en las planificaciones y así introducirlos en el encuentro siguiente. Una parte de cada encuentro en la Unidad consiste en realizar un recorrido barraca por barraca convocando a las PPL. Se busca instalar la curiosidad de lo que se va a realizar en el taller, convocando a partir de un objeto –cartas, tarjetas con signos de interrogación, globos y objetos para hacer música–, que luego se utiliza para dinamizar la propuesta. Si bien muchas de las PPL mantienen una presencia sistemática a lo largo de todo el proceso, también se producen taller a taller nuevas incorporaciones. Esto implica el desafío de mantener cierta secuencialidad con los encuentros anteriores y posteriores, al tiempo de que cada taller tenga un cierre cada día.

Los espacios de clase (enseñanza) entre docentes y estudiantes consisten en evaluaciones y planificaciones de los encuentros en la Unidad. Esto implica discusiones sobre las propuestas a desarrollar en los encuentros en la cárcel (secuenciación, planificando estrategias, acciones, etc.), problematizando sobre por qué y para qué realizar una u otra cosa⁹. El equipo docente orienta y contextualiza estas discusiones proponiendo referencias teórico-conceptuales.

Las sucesivas planificaciones y evaluaciones de estos encuentros no buscan perseguir fines eficientes asociados a una ética utilitarista sino que se trabaja desde la idea de construcción metodológica (Edelstein, 1996) basada en la orientación de la planificación desde una intencionalidad que deja espacio a lo imprevisto. En la resolución de problemas, a diferencia de otras áreas de conocimientos, los juegos y las prácticas artísticas admiten más de una solución posible. En las composiciones y los juegos, los criterios estéticos y las reglas son acordados por quienes

9 Consideramos estas instancias interesantes por los diferentes diálogos que se planteaban y pareceres que se ponían en juego, que daban cuenta de (pre)juicios tanto sobre las personas para las que pensábamos las propuestas como el adentro de la institución. Estos encuentros permitieron, a su vez, un intercambio de saberes entre estudiantes y docentes de diferentes disciplinas ya que Educación Física (ISEF) está claramente orientado a una formación en educación y con impronta en la producción científica mientras que Música (EUM) y Danza (Lic. en Danza) tienen perfiles de egreso más orientados a las prácticas artísticas (existen en Uruguay, fuera de la Udelar, carreras en estas áreas enfocadas en la formación docente).

participan mediante la metodología de taller y se enfocan en un abordaje articulado, solidario y colaborativo de la creatividad (Camnitzer, 2018). La heterogeneidad de los actores que participan en este EFI y sus diferentes referencias culturales, hacen de este espacio un contexto propicio para la creación de nuevos entramados de saberes, lenguajes y manifestaciones simbólicas, nuevos vínculos entre los cuerpos, nuevos modos de componer y dar sentido a nuestras prácticas cotidianas fuera y dentro de los centros penitenciarios.

DESAFÍOS DE LA INTEGRALIDAD EN EL EFI-PLA

A lo largo del proceso logramos trabajar con cierta coordinación y fluidez tanto entre los diferentes equipos disciplinares, como entre docentes, estudiantes y PPL en el marco de este EFI. Nos cuestionamos sobre la real interdisciplina que alcanzamos, teniendo la sensación de trabajar más desde la multidisciplina. Nos preguntamos: ¿la relación entre extensión y saber en la interdisciplina se resuelve en la producción de conocimiento a partir de una atomización disciplinaria por una nueva síntesis que, de manera ecléctica, se ordene en un nuevo cuerpo disciplinar? o ¿estaría siendo lo político la instancia de funcionamiento en la que encontrar los diferentes discursos para el abordaje de problemáticas sociales y culturales?

Consideramos que existen diferentes estrategias y caminos hacia la interdisciplina, que se van definiendo en base a cada equipo, problemática, y objetivos. Entendemos la interdisciplina como un largo proceso, y no como “un acto de coordinación de resultados” (García, 2011, p. 81). En nuestro caso, partimos de un acuerdo teórico-metodológico para la intervención en la Unidad nro. 6. Si bien en el desarrollo se presentaron momentos en los cuales el taller tomó como eje el trabajo vinculado a la música y/o a lo lúdico, se buscó alcanzar los objetivos articulando este eje con contenidos y metodologías de las otras disciplinas. En acuerdo con lo que plantea García (2011), compartimos que:

Los objetivos de una investigación interdisciplinaria se logran a través del juego dialéctico en las fases de diferenciación e integración que tienen lugar en el proceso que conduce a la definición y estudio de un sistema complejo. (García, 2011, p. 82)

El desafío de lograr articular las contribuciones de cada disciplina a través de las fases de “integración” se basa en este sentido en la definición de un marco epistémico común (García, 2011). Establecimos un acuerdo en cuanto a los objetivos generales y el marco teórico-metodológico, pero a lo largo del proceso de trabajo las instancias reales de discusiones e intercambios fueron limitadas, privilegiando los abordajes específicos de cada disciplina.

En lo que respecta a la articulación de funciones (que es parte inherente de los objetivos de los EFIs), el proyecto se caracteriza más bien por una primacía de la extensión y la enseñanza. Este EFI se encuentra en una etapa inicial que se enfoca en una definición y acuerdo sobre el problema de intervención y una metodología de trabajo; si bien aparecen algunas posibles líneas de investigación a desarrollar, aún no se ha profundizado en ellas. El hecho de que los EFIs sean acreditables en la currícula estudiantil permite una buena participación y compromiso de los estudiantes en el proyecto pero genera ciertas dificultades en relación a la coordinación de cronogramas y modalidades de trabajo entre la institución penitenciaria y la agenda de los cursos universitarios. Si bien desde el punto de vista de la enseñanza, la experiencia en territorio genera preguntas y orienta la práctica docente, en el trabajo en territorio y en el desarrollo del EFI en su conjunto se presenta una discontinuidad con la finalización del semestre académico.

La particularidad del diálogo de saberes con las PPL a lo largo de este proceso se presenta a través de los modos de participación que responden a maneras incorporadas de hacer. Esto lo configura un espacio construido en y desde la diferencia, lo que se evidenció cuando se les planteó a las PPL que volcaran sus propuestas a la hora de realizar el taller, y en cambio manifestaron preferir que seamos nosotros los encargados de proponer y llevar “cosas diferentes” a las que ellos estaban acostumbrados a realizar. Sin embargo, el cierre del ciclo constituyó un cambio: en esa oportunidad los participantes (PPL) manifestaron su voluntad de encargarse de organizar el encuentro y nos agasajaron con una presentación artística.

Consideraciones finales

Con este artículo presentamos una problematización en torno a los diferentes planos de la integralidad que se propone desde la Udelar. Para ello, se tomó la experiencia del EFI - PLA en la Unidad penitenciaria nro. 6. Se introdujo la discusión sobre lo comunitario dando cuenta, de manera somera, posibles tensiones que implican asumir una u otra postura para pensar las prácticas, en nuestro caso, las prácticas artísticas y lúdicas.

Las ideas de Sousa Santos (2019), en relación con el realismo pragmático, nos invitan a abordar el conocimiento como una acción, como un movimiento entre percepciones / representaciones del mundo e intervenciones (composiciones) que nos saben inmersos y partícipes en el mismo. En la medida que el cuerpo está conformado y conforma el mundo la experiencia encarnada lo interviene; el carácter estético de la misma pone en juego los sentidos y nos conecta con la potencia y la latencia de la vida. Las prácticas corporales implican la relación del cuerpo con el mundo (con su cultura, con sus condiciones de vida, con su historia personal y social) y esta superposición potencia la idea de que el acto de conocer es un acto de crear (intervenir, irrumpir) sobre y desde el mundo (cultura). Como marco ético-político de nuestra práctica tomamos la idea de socialismo de la creatividad (Camnitzer, 2018) en la cual la creatividad y la imaginación se alejan de su finalidad de producir objetos de arte y del desarrollo de dotes artísticas que propicien el desarrollo individual. Este marco nos permite abordar las prácticas lúdicas y artísticas como prácticas relacionales, colaborativas y participativas. De esta manera, nuestro trabajo se orienta hacia la democracia cultural y busca aportar en la construcción de nuevos sentidos de comunidad. Estas perspectivas teóricas y políticas permiten una construcción metodológica que integre práctica y teoría (Edelstein, 1996) y no se limite a ser una sucesión de técnicas sin fundamentos y/o tácticas sin estrategias. En ese sentido, la planificación, evaluación continua y la metodología de taller nos permite la articulación entre cada encuentro y la continuidad del proceso del EFI - PLA. Asimismo, se tornó pertinente problematizar el concepto de comunidad a partir de los aportes de Esposito. Así, la experiencia de extensión desarrollada en la cárcel es pensada y desarrollada a partir de estos supuestos epistémicos que configuran la práctica, en los que lo lúdico y lo artístico no son una búsqueda del desarrollo individual sino del “ser en común”.

Bibliografía

Benveniste, E. (1947). *El juego como estructura*. París: (s/d).

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Camnitzer, L. (2018). "Hacia un socialismo de la creatividad" Disponible en: <https://esferapublica.org/nfblog/hacia-un-socialismo-de-la-creatividad/>

De Souza Santos, B. (2019). *Construyendo las Epistemologías del Sur Para un pensamiento alternativo de alternativas*, Volumen I. Editorial: CLACSO

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Camilloni, A. *et al.*: *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires: Paidós.

Esposito, R. (2012). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Madrid: Amorrortu.

García Canclini, N. (1984). Cultura y organización popular. Gramsci con Bourdieu. En: *Cuadernos Políticos*, número 38, ediciones era, México, D.F., enero-marzo 1984, pp.75-82.

García, R. (2011) Interdisciplinarietà y sistemas complejos. [En línea] *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1,1. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4828/pr.4828.pdf

Lewkowicz, I. *et al.* (1998). La comunidad, entre lo público y lo privado. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/144594439/La-Comunidad-Entre-Lo-Publico-y-Privado>; Acceso: 12 de noviembre de 2020.

Montero, M. (2005). Comunidad y sentido de comunidad. En: Montero, M. *Introducción a la Psicología Comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, [2004].

Rectorado (2010). *La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral*. Colección *Hacia la reforma universitaria #10*. Universidad de la República.

Rossal, M. y Fraiman, R. (2009). El retorno del Estado. Políticas sociales y comunidades imaginadas en Montevideo. En: *Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay*, pp. 127 - 139. Antropología Política Medio de divulgación: Internet Lugar de publicación: Montevideo ISSN: 15103846. <http://www.unesco.org.uy/shs/fileadmin/templates/shs/archivos/anuario2008/Articulo05.pdf>

Tommasino, H y Rodríguez, N (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, En: *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuaderno de Extensión N°1*, SCEAM-UdelaR, pp. 19-42.

Sutz, J. (2010). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas, En: *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuaderno de Extensión N°1*, SCEAM-UdelaR, pp. 43-60.

Fecha de recepción: 29/08/2020

Fecha de aceptación: 17/10/2020

