

Integralidad ⁹₍₁₎ sobre ruedas



Montevideo,

diciembre, 2023

E-ISSN: 2697-3197

ISSN: 2301-0614

Dossier

«Extensión universitaria y alternativas pedagógicas»

Comité Editorial:

Editoras

Dra. Eugenia Villarmarzo y Mag. Marina Camejo
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Asistente de edición

Mag. Carla Bica
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Ayudante de edición

Martina Eva García
Unidad de Extensión, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Diagramación:

Unidad de Comunicación y Ediciones
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Comité Científico Académico:

Dr. Agustín Cano
Programa Integral Metropolitano/Departamento Estudios en Docencia, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Ahtziri E Molina Roldán
Centro de Estudios en Artes, Universidad Veracruzana, México

Dr. Antonio Romano
Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Mag. Beatriz Liberman
Instituto de Formación en Educación Social, Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública / Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Cecilia Baroni
Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Eloísa Bordoli
Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Marcela Carignano
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Mag. Marcelo Pérez
Programa Integral Metropolitano / Facultad de Derecho, Universidad de la República, Uruguay

Mag. María Eugenia Viñar
Facultad de Psicología / Área social, Programa APEX, Universidad de la República, Uruguay

Mag. Natalia Laino
Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Sandra de Deus
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil

Dra. Ximena Poó Figueroa
Instituto de la Comunicación e Imagen - ICEI Universidad de Chile, Chile

Una sistematización del Espacio de Formación Integral Prácticas Lúdicas y Artísticas en Punta de Rieles 2022

Mayra Azambuya¹, Federico Martín Guillén², Luciana Mainero³, Romina Riera⁴, José Sciandro⁵

Recibido: 15/04/2023; Aceptado: 9/06/2023
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.4>

Resumen

Este artículo presenta una sistematización de la experiencia del Espacio de Formación Integral (EFI) Prácticas Lúdicas y Artísticas (PLA), la cual se desarrolla en la unidad penitenciaria n.º 6, Punta de Rieles, durante el período de agosto a diciembre de 2022.

Desde el EFI PLA, se le propone al EFI Pedagogía, Política y Territorio (PPT) participar de su propuesta para llevar adelante una sistematización de la experiencia. De esta manera, nos posicionamos desde un espacio de experimentación pedagógico en torno al EFI PLA, para problematizar las formas de enseñar y aprender, así como para indagar qué saberes se ponen en juego y de qué manera.

La experiencia fue llevada adelante por un grupo de cinco estudiantes provenientes de distintas formaciones universitarias, participantes de la quinta edición del EFI PPT. Este curso es organizado por el Núcleo de Intervención e Investigación en Educación y Territorio del Programa Integral Metropolitano y por el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

Durante dicho período, acompañados por dos docentes, comenzamos a intervenir en la propuesta obteniendo, a través de la observación participante, entrevistas y diversos elementos que posibilitaron el análisis de la experiencia del EFI PLA.

-
- 1 Instituto Superior de Educación Física, Udelar. may.azambuya@gmail.com
 - 2 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar. fguillentamiel@gmail.com
 - 3 Facultad de Psicología, Udelar. lucianamainero16@gmail.com
 - 4 Instituto de Formación en Educación Social, CFE. romi15798@gmail.com
 - 5 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar. pepesciandro20@gmail.com

A través de este trabajo, buscamos dar cuenta de las relaciones de participación de quienes son parte del EFI PLA; visibilizar la circulación, la producción y el diálogo de saberes. Por otra parte, intentamos reflexionar y problematizar acerca de las formas de enseñar y aprender, desde el vínculo con la interdisciplina.

Palabras clave: privación de libertad, educación, diálogo de saberes

Resumo

Este artigo apresenta uma sistematização da experiência do Espaço Integral de Formação (EFI) Práticas Lúdicas e Artísticas (PLA), que acontece na unidade penitenciária nº 6, Punta de Rieles, durante o período de agosto a dezembro de 2022.

A partir do EFI PLA, propõe-se ao efi Pedagogia, Política e Território (PPT) participar de sua proposta de realizar uma sistematização da experiência. Dessa forma, nos posicionamos a partir de um espaço de experimentação pedagógica em torno do EFI PLA, para problematizar os modos de ensinar e aprender, bem como para investigar quais saberes são colocados em jogo e de que forma.

A experiência foi realizada por um grupo de cinco estudantes de diferentes formações universitárias, participantes da quinta edição do EFI PPT. Este curso é organizado pelo Centro de Intervenção e Investigação em Educação e Território do Programa Integral Metropolitano e pelo Departamento de Pedagogia, Política e Sociedade do Instituto de Educação da Faculdade de Letras e Ciências da Educação da Universidade da República.

Nesse período, acompanhados por dois professores, começamos a intervir na proposta, obtendo, por meio da observação participante, entrevistas e diversos elementos que possibilitaram a análise da experiência do EFI PLA

Através deste trabalho buscamos dar conta das relações de participação daqueles que fazem parte do EFI PLA; tornar visível a circulação, a produção e o diálogo do conhecimento. Por outro lado, procuramos refletir e problematizar as formas de ensinar e aprender, a partir do vínculo com a interdisciplinaridade.

Palavras-chave: privação de liberdade, educação, diálogo de saberes

Caracterización de la experiencia sistematizada

Nos proponemos desarrollar una breve contextualización de la institución carcelaria de nuestro país. Entendemos que esta acción es necesaria para comprender el territorio en el cual se están desarrollando los espacios de formación integral (EFI) Prácticas Lúdicas y Artísticas (PLA) y Pedagogía, Política y Territorio (PPT). A su vez, consideramos que no es posible entender la institución carcelaria si no se la comprende en el marco del proceso de reforma constante que se encuentra atravesando.

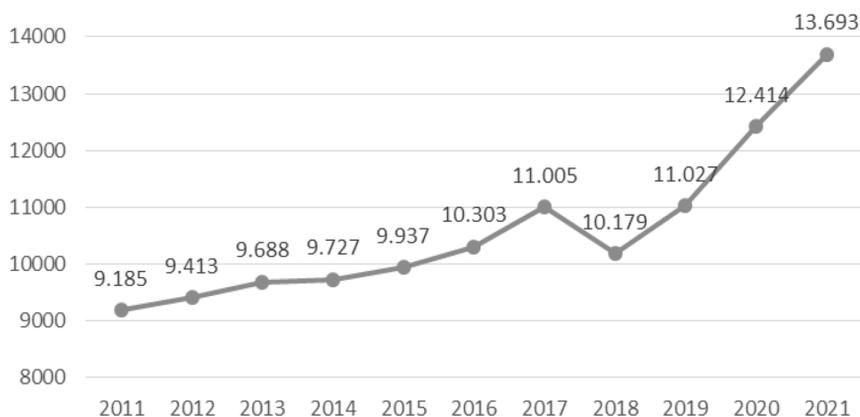
En las últimas dos décadas, el sistema penitenciario en nuestro país se ha visto cuestionado y reformado, criticado y ratificado, deconstruido y reconstruido. Es conocido como aquel territorio donde solo se puede sobrevivir y donde se vive, donde se rehabilita e inhabilita. Pocas instituciones de nuestro país presentan tantas contradicciones en sí mismas como la carcelaria. Sin embargo, estas contradicciones no son sinónimo de estancamiento. De hecho, al contrario de cómo la institución carcelaria está representada en el ideario colectivo, ha cambiado y evolucionado desde el principio de este siglo y, en gran medida, a partir del año 2010 en nuestro país.

La visita e intervención del doctor Manfred Nowak —quien realizó el informe, como relator especial de las Naciones Unidas, sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, en 2009— fue uno de los motivantes del desencadenamiento de una reforma penitenciaria.

Debido a este informe (Nowak, 2009), en el año 2010 se acordó entre todos los partidos políticos con representación parlamentaria un Documento de Consenso por el cual fue presentada la ley n.º 18.719, que dio surgimiento al Instituto Nacional de Rehabilitación y lo dotó de presupuesto.

Figura 1.

Promedio anual de personas privadas de libertad, (PPL) 2011 a 2021.



Fuente: elaboración propia a partir de la información presentada por el Comisionado Parlamentario (2021)

Actualmente y a partir de la expansión del modelo punitivo del Estado, el sistema penitenciario se encuentra atravesado por el aumento exponencial (en 2020 creció en un promedio de 12,6% respecto al promedio anual de 2019 y la tendencia continuó en la primera mitad del 2021) de la población privada de libertad (Comisionado Parlamentario para el Sistema Penitenciario, 2022, p. 38).

Por otro lado, la unidad n.º 6 de Punta de Rieles es un establecimiento penitenciario que fue construido entre 1968 y 1972 y que era utilizado como centro de reclusión de presas políticas durante la dictadura cívico-militar. Este acontecimiento histórico busca ser transmitido mediante una placa que moviliza recuerdos y evoca al pasado.

Después de la dictadura, el establecimiento pasó a ser empleado como sede del Batallón Florida y como escuela de militares. Fue en el año 2010 que volvió a usarse como centro de reclusión, dada la necesidad de disminuir el hacinamiento existente y señalado por la relatoría previamente mencionada (Nowak, 2009).

Según el Informe Anual del año 2020 del Comisionado Parlamentario para el Sistema Penitenciario (2021), la unidad cuenta con un promedio mensual de 479 varones privados de libertad, manteniéndose así, como una de las pocas excepciones dentro del sistema penitenciario que no se encuentra en condiciones de hacinamiento (p. 261).

En cuanto a los datos educativos en la unidad, el informe menciona que hay un porcentaje de participación alto en ciclos de educación formal —primaria, secundaria, terciaria y Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU)—, lo que no resulta común en el sistema penitenciario. De hecho, con este porcentaje se sitúa entre las unidades penitenciarias mejor posicionadas en cuanto a cobertura de los ciclos educativos formales.

Estas particularidades se dan en una unidad penitenciaria que, como mencionan Burgueño Pereyra e Isach (2021), se caracteriza por la libre circulación, la autonomía y autogestión de las personas privadas de libertad, y es mencionada como una «cárcel modelo» (p. 8). Dicha libre circulación habilita que las personas privadas de libertad puedan ir a trabajar, estudiar o juntarse con otros compañeros hasta las 18 horas, ya que a partir de ahí, hasta la siguiente mañana, la circulación se limita y está prohibida fuera de las celdas.

Frente a ese contexto y producto de las demandas territoriales, surge en 2019 la propuesta del EFI PLA, que es llevado adelante por la Facultad de Artes (Fartes), el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y el Programa Integral Metropolitano. Como grupo del EFI PPT, buscamos realizar la sistematización del EFI PLA durante su edición 2022, en el período de agosto a diciembre.

Continuando con Burgueño Pereyra e Isach (2021), desde el EFI PLA se abordan «... las prácticas lúdicas y artísticas como prácticas culturales cuya singularidad y potencia se centra en los cuerpos y sus relaciones intersubjetivas». Son entendidas «como prácticas relacionales que integran aspectos somáticos y simbólicos». Asimismo, conllevan la experimentación de formas de acción colectiva, comprendidas como colaboraciones que trascienden la lógica individual e individualista, a la vez que contribuyen al intercambio cultural (p. 3). Es por eso que desde el taller se opta por esta metodología, debido a que permite la participación de los diferentes sujetos que forman parte del EFI PLA —personas privadas de libertad, estudiantes, docentes y egresados de la Universidad de la República (Udelar)— en

la formulación, experimentación y reflexión sobre y desde prácticas vivenciales en torno al cuerpo, el juego y la creación artística.

La propuesta plantea el diálogo entre los intereses de los participantes y las prácticas lúdicas y artísticas. Es así que a partir del juego, la música, el arte y la creación colectiva se va construyendo de manera conjunta el espacio del taller. Dichas instancias compartidas se perciben en clave dialógica y horizontal, lo que permite una participación activa de todos los integrantes y pone a conversar distintos saberes y conocimientos para la planificación de las actividades, donde las propuestas están en permanente movimiento y coconstrucción. Es un lugar de roles simétricos, sin jerarquías ni una estructuración lineal o predeterminada. Dadas estas características, nos referimos a este EFI como dispositivo, en el cual «... encontramos la capacidad de habitar el tiempo y el espacio y de producir nuevos pensamientos» (Cavalli Dalla Rizza, 2020, p. 2).

Al hallarnos en un territorio en el cual son las personas privadas de libertad quienes van eligiendo en cuáles propuestas participar, entendemos que el EFI PLA tenía un desafío en cuanto a qué se proponía allí. Pero, desde el comienzo, se pudo apreciar cómo, desde su lugar, habilitaban un espacio de escucha activa que invitaba al intercambio entre los participantes. Se generaba así un momento, dentro del habitar de la unidad, en el que las personas privadas de libertad encontraban una cierta horizontalidad; se lograba difuminar en ese tiempo la distinción entre quienes se encontraban adentro y quienes veníamos del afuera. Nos encontramos entre iguales, pero sin por ello, perder nuestras particularidades de estudiantes que aportan al intercambio de saberes.

Acercamiento a la propuesta de sistematización

Objetivos

Al momento de llevar adelante la sistematización, nos planteamos los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Generar un registro y reflexión sobre la experiencia del EFI PLA, llevado a cabo en la unidad penitenciaria n.º 6 de Punta de Rieles en el año 2022, en el período de agosto a diciembre.

Objetivos específicos con relación al Espacio de Formación Integral Prácticas Lúdicas y Artísticas:

- observar tanto las relaciones entre los sujetos que integran el taller como las formas de participación;
- visibilizar la circulación, la producción y el diálogo de saberes;
- problematizar y reflexionar acerca de las formas de enseñanza y aprendizaje.

Objeto de sistematización

El EFI PLA se desarrolló en la unidad penitenciaria n.º 6 de Punta de Rieles. Su propuesta consistió en un taller semanal (jueves en la mañana) que tuvo como lugar de encuentro el gimnasio polideportivo de la unidad. En él participaron de manera voluntaria personas privadas de libertad (algunos de ellos, estudiantes de educación media y superior), estudiantes y docentes universitarios de distintos servicios (ISEF, Facultad de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Fartes, Instituto de Formación en Educación Social), cuyos roles fueron conformando el entramado colectivo.

Ejes

Para llevar adelante el trabajo, fue necesario definir los ejes que guiaron el análisis y la reflexión. Estos fueron la *participación* y *diálogo de saberes*. Dichos ejes fueron pensados conceptualmente a través de lo traído por Burgueño Pereyra, Caldeiro Branda e Isach (2020)—quienes en su trabajo ya abordaban la práctica llevada a cabo por el EFI PLA en la unidad n.º 6, Punta de Rieles—, así como a través de los aportes de Cavalli Dalla Rizza (2020) en torno a los sujetos y sus saberes y las formas de estar y ser en conjunto para que sea posible un diálogo de saberes.

Participación

En este eje, interesó prestar atención a las formas de participación en el espacio del EFI PLA. Para ello, observamos los distintos roles que aparecían y de qué manera interactuaban.

Desde lo mencionado por Burgueño Pereyra et al. (2020), tomamos la idea de que la participación activa de los cuerpos, desde su hacer-decir-pensar en los espacios creativos artísticos y lúdicos, puede contribuir a experimentar formas de acción colectiva y llevar a que se entiendan como colaboraciones en las cuales las lógicas individual e individualista trasciendan. Esto habilita el espacio para que las diferencias se encuentren, lo que posibilita que allí pueda surgir algo en común. Para ello, se intercambia, se discute y se decide en conjunto, teniendo en cuenta que igualmente existen

algunas disposiciones adquiridas o *habitus*⁶ (Burgueño Pereyra et al., 2020), pero abiertas a otras maneras de pensar, hacer, sentir, decir con y entre quienes participan.

Diálogo de saberes

A través de este eje, se buscó identificar y analizar las maneras en las que se articularon, relacionaron, circularon y produjeron los saberes en el espacio del EFI PLA.

Al entender «... que la realidad se manifiesta como compleja e indisciplinada con problemáticas que responden a múltiples fenómenos y causalidades, se requiere de diversas miradas disciplinarias para abordarla en su integralidad» (Burgueño Pereyra et al., 2020, p. 160) y surge la necesidad de que se produzcan intercambios entre las diversas personas que conforman el taller. Entran en juego, entonces, la idea de sujeto político y, como tal, la de participación. Esta participación es necesaria para que sea posible el intercambio cultural y la producción de nuevos conocimientos. De este modo, se da un espacio, en y desde las diferencias de quienes participan, que lleva a un diálogo de saberes con posibilidad de derivar a cambios en la realidad.

Esto último va de la mano con la idea de ecología de los saberes (De Sousa Santos, 2015), en la que se busca reconocer la pluralidad de conocimientos heterogéneos e incidir en las relaciones de los conocimientos y las jerarquías con los poderes que son generados entre ellos. Es así que, como nos plantea Cavalli Dalla Rizza (2020), «... el diálogo de saberes implica una disposición (en tanto posición) horizontal y bidireccional que permite la construcción colectiva entre saberes diversos y sobre todo se trata de una experiencia colectiva de creación» (p. 3).

Metodología utilizada para la sistematización

En primer lugar, consideramos relevante presentarnos como grupo de sistematización. Lo conformamos cinco estudiantes de diversas disciplinas: Licenciatura en Educación Física (ISEF), Licenciatura en Psicología (Facultad de Psicología), Licenciatura en Ciencias Antropológicas y Licenciatura en Educación (ambas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación), carrera Educador Social (Instituto de Formación en Educación Social).

La metodología utilizada para la realización del trabajo es de carácter cualitativo. Con esta, aspiramos a comprender e interpretar la realidad social en sus diferentes

6 *Habitus* como aquellos «... sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores 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 citado en Burgueño Pereyra et al., 2020, p. 86).

formas y aspectos (Batthyány y Cabrera, 2011). Respecto al período agosto-diciembre de 2022, participamos del espacio realizando registros a través de nuestra observación participante en todos los encuentros, entrevistas, fotografías, bitácoras personales, bitácoras colectivas actualizadas semana a semana por los participantes del EFI.

Por otra parte, para conocer lo sucedido en la primera mitad del semestre, optamos por la realización de una entrevista a parte del equipo docente del EFI PLA.

También tomamos en cuenta el enfoque etnográfico, el cual implica un método que sirve para hacer trabajo de campo, a la vez que responde a «una perspectiva (epistemológica) con relación a la producción de conocimiento, traducida en un método que atraviesa todo el proceso y no únicamente la etapa de trabajo de campo» (Fasano, 2019). Entendemos importante, para continuar, realizar la aclaración de que para llevar adelante la sistematización no se realizó una investigación etnográfica, sino que tomamos en cuenta su perspectiva y técnicas.

La principal estrategia metodológica a implementar fue la observación participante, la cual permite percibir dentro de lo posible «la experiencia “en los zapatos del otro”» (Guber y Rosato, 1989, p. 60). Mientras que, el registro etnográfico es la principal herramienta para acompañar esta metodología.

Por otro lado, la entrevista abierta (también utilizada) permite seguir al informante en su propia línea de pensamiento y en sus asociaciones; por medio de ella, se puede ejercer la habilidad de profundizar en los temas referidos por el investigador, respetando siempre sus términos y prioridades. Mediante la técnica de la entrevista, se convoca a las personas que se encuentran implicadas en el tema, buscando dar un espacio en el cual se las aliente a que se puedan expresar y explayar espontáneamente (Sánchez Gómez, 2015).

Asimismo, la modalidad *taller* de los encuentros ofició como

... dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (Cano, 2012, p. 33).

Plan de acción

Como venimos mencionando, en la metodología utilizada, la observación participante fue clave para experimentar la propuesta y sus lógicas, a la vez que desde nuestras experiencias generamos insumos con los cuales fuimos reflexionando.

A través de la observación participante, fuimos tomando nota de lo que iba sucediendo en los encuentros, al mismo tiempo que éramos partícipes de las propuestas. Esto llevaba a que en diferentes oportunidades ocupáramos diversos

roles como los de planificar un encuentro, realizar la bitácora de lo sucedido en algún día de taller, encargarnos de llevar algún material que se necesitara.

Entendemos que mediante esta metodología se puede obtener mucha información; de todas formas, el encuentro con las demás personas que participaban del espacio era necesario para saber qué tenían para decir al respecto. Es así que optamos por la realización de entrevistas, por un lado, a participantes privados de libertad (PPL) y, por otro, al equipo docente. A su vez, se formuló una encuesta en la que los participantes no privados de libertad nos dieron su opinión.

Fueron cinco las entrevistas realizadas a los participantes privados de libertad, en el correr de un mismo día. Mientras se iba desarrollando la propuesta de ese día, fuimos llamando de a uno a los participantes y, en un espacio más apartado del lugar donde sucedía la actividad, llevamos adelante las preguntas.

Por otra parte, se entrevistó al equipo docente de manera virtual, debido a las dificultades para coordinar instancias presenciales entre todos los miembros del equipo.

Las encuestas realizadas a los participantes del EFI que no estaban privados de libertad fueron llevadas a cabo mediante un formulario web, a causa de los tiempos con los que contábamos. De los formularios, obtuvimos las respuestas de dos personas. A pesar de haber sido pocas, se trató de información interesante, al igual que lo mencionado por las personas privadas de libertad y el equipo docente.

Cabe mencionar que, para proceder con el análisis de la experiencia, se tomaron en cuenta los registros obtenidos a partir de la observación participante y se decidió seleccionar ciertas escenas vivenciadas por diferentes miembros del equipo de sistematización mientras participaban en el EFI PLA. Por otro lado, se tomaron elementos de las entrevistas a los participantes privados de libertad, al equipo docente y a los estudiantes universitarios a través de formularios de respuesta, para componer el entramado narrativo. Fue así que a partir de nuestros objetivos y de la información obtenida fuimos detectando los siguientes ejes como relevantes para comprender la experiencia del EFI PLA.

Análisis de la experiencia

Ingreso a campo

Como grupo que debía sistematizar la experiencia de los talleres, así como participar activamente de estos, el primer ingreso a la cárcel (para aquellos primerizos en el taller PLA) no solo provocó cierta incertidumbre, sino también una cuota de nerviosismo. La ansiedad, tanto por conocer el espacio y a aquellas personas con las que íbamos a estar compartiendo las mañanas de los jueves como

por experimentar actividades, era cada vez mayor a medida que se acercaba el momento del primer ingreso a campo.

Cada uno de nosotros estudia algo distinto, pero todos, por razones que varían, elegimos participar de este espacio de extensión. Veníamos de compartir un semestre de clases teóricas y ahora llegaba el momento tan esperado de salir del aula y relacionarnos con el campo de trabajo, poniendo en práctica lo aprendido en una experiencia que para muchos de nosotros era nueva, desafiante. Por suerte, en nuestro grupo teníamos una compañera que desde hacía un tiempo venía trabajando en el taller, lo que nos permitía evacuar algunas dudas para calmar esos nervios.

Sin dudas, los prejuicios sobre las personas que habitan las instituciones penitenciarias estaban presentes en nuestros pensamientos; eran las charlas grupales, previas a la primera experiencia, las que producían un efecto tranquilizador en nosotros: nos preguntábamos cómo iba ser la relación con las personas privadas de libertad, pero, sobre todo, con los funcionarios penitenciarios a la hora de ingresar a la cárcel. A su vez, la idea de participar de talleres artísticos y lúdicos implicaba para algunos de nosotros un desafío, dado que eran prácticas corporales a las que no todos estábamos acostumbrados. Pero todos esos temores fueron mermando a partir de la primera participación en el espacio.

Conforme lo señalan Guber y Rosato (1989), el investigador debe recorrer cierto proceso por el cual logra «desnaturalizar» su tema de interés planteado desde el sentido común y transformarlo en un tema de investigación con fines de innovar en el conocimiento de un asunto. Para lograr esta «desnaturalización» desde la etnografía, se requiere una profunda elaboración; si se pretende plantear un problema de investigación que agregue conocimientos y no que reitere prejuicios sociales, se debe transitar desde la propuesta inicial presentada a nivel empírico hasta el problema teórico expresado en términos teóricos.

En la mañana del jueves 1.º de septiembre, aconteció el primer encuentro en la unidad; para nuestra sorpresa, el ingreso no supuso una requisa exhaustiva. Si bien con el transcurso de los talleres pudimos notar, alguna vez, cierta resistencia hacia el grupo —considerado de extraños, visto desde la óptica de la policía—, al provenir de la universidad, el trato era completamente distinto al que recibían los familiares y allegados en los días de visitas, quienes debían esperar y someterse a cacheos mucho más invasivos. Era la primera vez que nos veíamos en persona con la totalidad de los compañeros con los que desde la Universidad participaríamos en los talleres. Era también la primera vez que el EFI PLA contaba con tantos participantes.

Una vez superados los controles para poder ingresar, nos dirigimos en grupo al polideportivo, una cancha de fútbol y básquet techada donde se llevarían a cabo muchas veces las actividades del taller, el cual sería compartido con otras personas que allí hacían ejercicios y socializaban. Una vez allí, se sumaron los compañeros privados de libertad que participaban del EFI, ellos también se sorprendieron de ver tanta gente.

La primera actividad programada consistió en hacer una ronda de presentación alrededor de un parlante y mediante un celular conectado; esta presentación se hizo a través de preguntas que uno de los integrantes del grupo hacía a todos los demás en forma individual, simulando una especie de reportaje a quienes formábamos la ronda. El círculo supone una forma de disposición en el espacio en la que las jerarquías desaparecen o van variando. Todos nos vemos las caras y nos escuchamos, por tanto, el círculo da cuenta de la horizontalidad del espacio-tiempo que permite el taller, así como del intercambio de conocimientos y roles que acontece en la ronda (Cano, 2012).

Esta primera actividad sirvió para romper el hielo y empezar a conocernos. Cada uno transmitía alguna cuestión personal; también nos reíamos por la manera en la que se había planteado la actividad, totalmente desestructurada, lo que permitió a aquellos menos tímidos a empezar a jugar con las preguntas y respuestas. Se logró generar cierta confianza que con el tiempo se iría incrementando. Consideramos relevante esta experiencia, ya que cualquier intercambio puede implicar un aprendizaje del otro, y viceversa. Cualquier hecho cotidiano es digno de registrarse y analizarse (Guber, 2004). Como no nos conocíamos, esta primera técnica de presentación no implicó una exposición personal alta (ya que la confianza todavía no existía) y, en cambio, giró en torno a preguntas poco invasivas.

Llegando al final de este primer encuentro, se dispuso un papelógrafo: el cual, desde el equipo docente del EFI PLA, fue presentado como *Bebé*. La consigna fue que el que lo deseara escribiera un mensaje sobre las expectativas que tenía sobre taller; luego se prosiguió llenando los espacios en blanco con respuestas a lo ya escrito o con símbolos y palabras que representaran lo que sentía cada uno respecto al momento vivido. Para dar cierre, nos dispusimos en ronda y, como iba a ser común en el resto de los encuentros siempre que tuviéramos tiempo, planificamos las actividades para la próxima reunión. Todos podían aportar ideas que se escribían en el papelógrafo; también se intercambió acerca de cómo nos habíamos sentido en esta instancia.

De esa forma, cumplimos con la premisa aconsejada por Cano (2012):

Tanto para la creación y producción realizada, así como para la percepción colectiva de la misma, es importante que cada taller tenga un cierre en el cual recapitular, repasar acuerdos, objetivar aprendizajes, dar cuenta del proceso, y vivenciar las transformaciones operadas dando cuenta de un proceso de acumulación (p. 45).

A la salida de la unidad, volviendo en la camioneta de la Udelar, se percibían sensaciones encontradas: si bien la experiencia había sido gratificante, según las charlas que manteníamos, nos percatamos de que, a pesar de la buena experiencia al compartir y conocer a nuestros compañeros de la unidad, dicha relación representaba una clara asimetría entre nuestra situación (volvíamos a nuestras casas y a nuestras actividades cotidianas) y la de las personas privadas de libertad, que se quedaban allí encerradas. Esto marcaba una dicotomía que aparecería durante el resto de los encuentros: siempre seríamos *los de adentro* y *los de afuera*.

Horizontalidad y relaciones de poder

Estos sentimientos que algunos compañeros compartimos en el camino de vuelta desde la unidad nos llevaron a pensar en la reflexividad necesaria para intentar comprender a quienes comparten el espacio de taller con nosotros y están privados de libertad. Este intercambio nos sirvió para entender que *comprender* implica vulnerabilidad y que la relación etnográfica no puede sustentarse únicamente en la razón, es necesario promover la comunicación para lo cual es vital la compasión (Rostagnol, 2019).

Quienes veníamos *de afuera* a participar de los talleres éramos, casi en su totalidad, jóvenes estudiantes de nivel terciario, de posiciones socioeconómicas de clase media; en contraposición a *los de adentro*, que eran personas en situación de encierro y que, en su mayoría, poseían un capital económico y cultural menor (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1975). Ello implicaba, de por sí, una relación asimétrica que —aunque fuera indeseada— era necesario considerar; sobre todo, teniendo en cuenta que a nosotros, encargados de la sistematización, nos correspondía una mayor reflexividad para reproducir lo menos posible las relaciones de dominación producto de las desigualdades de poder que existen en las relaciones humanas.

En uno de los cierres de los encuentros, un participante privado de libertad propuso un juego para que nos pudiéramos conocer más entre quienes participábamos. Esta propuesta generó una mayor confianza entre todos en tanto quedaron al descubierto rasgos de la personalidad de cada uno, con un grado significativo de sinceridad y empatía.

La demanda de este conocimiento mutuo vino de las personas privadas de libertad, que asumieron una actitud activa en cuanto a su interés en conocernos a nosotros como objeto de curiosidad y análisis de su parte; así, pasamos de ser investigadores a investigados por *los de adentro*.

La relatoría de lo sucedido, en este caso, recayó sobre nosotros, que éramos quienes interpretaríamos y elaboraríamos la versión final del relato. La autoría conlleva cierta potestad, y esta potestad demanda ser responsables y precavidos para no hacerles daño a quienes participan de la investigación. Al representarlos, se lo debe hacer con respeto y destacando su agencia (Rostagnol, 2019).

Dicho esto, nos centraremos en el análisis de las actividades de taller desarrolladas en la unidad. Para ello, haremos especial énfasis en algunas tareas que nosotros consideramos más relevantes para nuestra investigación y en aquellas que surgieron a partir de las entrevistas realizadas con los participantes.

Motivaciones y formas de participación

De las entrevistas y la observación participante, emergieron como causas o motivos de participación, además de la redención de pena, las siguientes:

Muchas personas privadas de libertad estudian como una forma de aprovechar el tiempo de detención y por ser un modo de reducción del período de condena; el hecho de ser estudiantes implica que el curso genera, además, créditos para su carrera como educandos, así lo explicitó uno de los entrevistados. Él también lo ve como una forma de interactuar físicamente con personas diferentes a sus compañeros de prisión, con los cuales no se identifica.

Otros lo ven como un escape a la rutina diaria de la vida carcelaria; es una distracción, una diversión, algo diferente, como también dijo uno de los entrevistados PPL. Todos los participantes se ven a sí mismos como personas con expectativas distintas a las de *los otros*, que se quedan en las barracas. «Es un cambio de entorno», dicen algunos; esa es su motivación, la pasan bien y se entretienen.

A algunos, las actividades lúdicas del taller los conectan con etapas pasadas de sus vidas, épocas de una adolescencia que se recrea con nostalgia de un tiempo mejor, muy diferente a su realidad actual. Para aquellos que tienen hijos, el aprendizaje de los juegos es visto como una expectativa de un nuevo relacionamiento con ellos, a futuro, cuando puedan volver a convivir en libertad. Los talleres cumplen una función y satisfacen necesidades simbólicas y prácticas que ayudan a los reclusos.

Asimismo, retomando aquella idea de quienes venimos de afuera, nos encontramos con las respuestas de los participantes no privados de libertad, que traen como motivación poder aproximarse al trabajo con personas privadas de libertad. En dicha aproximación, se encontraron con la necesidad de atravesar diferentes actividades que les posibilitaron conocer capacidades y limitantes en su participación al estar la corporalidad presente.

Como nos traen Burgueño Pereyra et al. (2020), «... 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» (p. 166). De modo que una participación activa del cuerpo es necesaria desde su hacer, decir y pensar en relación con el tiempo y espacio en el que se encuentre.

La cometa como un símbolo

A través del papelógrafo, nos encontramos con un tercer momento de cierre y reflexión colectiva (Burgueño Pereyra et al., 2020). Ese momento nos trae a lo que mencionan Rodríguez y Varela (2011) en cuanto a que la educación supone vínculo, encuentro, relaciones intersubjetivas y se basa en la posibilidad de escuchar y de ser escuchados; por lo que el respeto por las diferencias y la inclusión del otro es imprescindible para la construcción de un saber.

En uno de los intercambios durante el cierre, se presentó la posibilidad de construir cometas. El 3 de noviembre se materializó dicha propuesta. Se trató de un día en el que hubo una gran concurrencia y participación por parte de las personas privadas

de libertad, algo que llamó la atención, porque por lo general asistían las mismas personas. Asimismo, ese día se había realizado una recorrida por la cárcel para colocar cartulinas, hechas en el propio espacio, como forma de invitación a sumarse a la propuesta.

Solíamos desarrollar las actividades dentro del polideportivo, ya que comúnmente los días eran nublados y frescos, pero ese día habilitaba la oportunidad de encontrarnos afuera, lo que permitió llevar adelante la construcción de cometas. Ese *estar afuera* probablemente haya tenido influencia en que se sumaran más personas a la actividad. De las personas que se integraban, muchas habían hecho en algún momento alguna cometa, por lo que transmitían de qué manera se tenía que hacer para que remontara.

Al momento de remontar aquellas cometas que habían podido ser terminadas, se complejizó la tarea, en ocasiones, porque el viento era poco y no levantaban vuelo. A pesar de eso, se pudo conseguir y hacer coincidir varias al mismo tiempo. La siguiente semana, las cometas volvieron a ser el foco. Ese día se pudo observar nuevamente una gran participación. Asimismo, aparecieron personas con cometas propias que tenían ya en sus barracas.

Nos encontramos así frente a una de las principales ideas que plantea la Universidad de la República (2010) en relación con la extensión. Esta supone un proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados entre las figuras de educador y de educando, ya que todas las personas pueden aprender y enseñar. Involucra un procedimiento en el que se contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.

Cavalli Dalla Rizza (2020), por medio de diversos autores, menciona cómo el saber responde a un conjunto de enunciados y visibilidades respecto de algo en una época dada. Esto implica poner en acción prácticas discursivas. Esa acción puede ser vista desde la perspectiva de Arendt. Bárcena y Mèlich (2000) explican que la autora entiende a esta como la actividad en la cual uno muestra quién es (su propia identidad) a los demás, a través de actos y discursos.

Finalmente, cabe destacar la idea que trae Charlot (2006) en cuanto a que no hay saber sin relación con el saber, por lo tanto, no hay saber en lo abstracto. Interesa la relación que cada uno tiene con el saber y, en consecuencia, la relación que se establece con el mundo y los otros.

Esto último va de la mano con la idea de ecología de los saberes de De Sousa Santos (2015), porque esta busca reconocer la pluralidad de conocimientos heterogéneos, por lo que incide en las relaciones entre los conocimientos y las jerarquías con los poderes que son generados entre ellos. Se producen así relaciones horizontales que desafían a aquellas «... jerarquías universales y abstractas y los poderes que, a través de ellas, han sido naturalizados por la historia» (De Sousa Santos, 2015, p. 117). Se da espacio para que la ignorancia aparezca.

Al finalizar este día, así como la jornada anterior, hubo personas privadas de libertad pidieron quedarse con alguna de las cometas hechas para entregar a sus familiares. De esa forma lo manifestó un entrevistado PPL, y también nos contó que, a través de los diversos juegos que se llevaron a cabo en el espacio, podría el día de mañana proponérselo a sus hijos. Esto nos llevó a pensar en lo que traen Puiggrós y Gómez Sollano (2009) en torno a los saberes socialmente productivos. Estos son saberes que requieren ser vividos como significativos, valiosos, necesarios por quienes se encuentren en las prácticas pedagógicas durante el vínculo dialógico. Para este participante, estos saberes diversos adquieren un valor significativo, ya que le posibilitan la aplicación en su cotidiano.

Al entender cómo se continúa aprendiendo, surge la conceptualización de educación a lo largo de la vida, tomando como punto de partida que la educación responde a un derecho humano fundamental y bien público. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007) toma la idea de Savater en cuanto a que el ser humano es un ser inconcluso, por lo que necesita permanentemente de la educación para desarrollarse en plenitud.

Respecto al derecho a la cultura en cárceles, Rivero (2016) toma la idea de Susan McDade en cuanto a que, el derecho a la cultura en cárceles, es un elemento de integración social que provee un sentido de pertenencia, lo que ayuda a pensar y a expresarse libremente. En consecuencia, que se habiliten prácticas culturales en contextos de encierro es una forma de mantener vivos los vínculos entre personas privadas de libertad y el resto de la sociedad.

El asunto del derecho surgió también en el intercambio con el equipo docente; se mencionó, a su vez, cómo lo lúdico y lo artístico quedan muchas veces relegados, ya que no se entienden como lo prioritario. En cambio, desde su postura, los educadores consideran que lo productivo visto desde lo útil o inútil no juega un papel central, sino, por el contrario, lo importante es habilitar un tiempo y espacio a que lo lúdico y lo artístico simplemente sucedan. A través de una de las docentes entrevistadas, traemos la siguiente frase:

... algo que nos pone en diálogo, que nos pone en comunicación, que nos habilita a practicar algo en conjunto, que produce sensibilidad, que produce subjetividad [...] vamos como..., con herramientas lúdicas y herramientas artísticas un poco a ponerlas en relación con lo que pasa.

De esta manera, se busca romper con la mirada funcional en la que se centra la perspectiva de la educación, en una reproducción de contenidos que resultan provechosos y rentables; evitando así la búsqueda de un saber que presente algún tipo de beneficio, limitando la actividad creadora de los seres humanos (Rodríguez y Varela, 2011, p. 44).

Finalizando el segundo encuentro con las cometas, se produjo una situación que nos resultó interesante y creemos que lo fue para todo el grupo humano que allí

se encontraba. Una persona privada de libertad remontaba una de las cometas realizadas ese día. Esta comenzó a tomar vuelo y empezaron a surgir pedidos por parte de otras personas privadas de libertad para que la soltara: «Que cruce para el otro lado». Eso sucedió y la cometa se comenzó a aproximar al cerco de alambre. Terminó atrapada allí, por lo que otra persona privada de libertad la fue a buscar. En esa búsqueda, se observó una resistencia por parte de la cometa, que tenía un vuelo opuesto al que esta persona buscaba. Finalmente, consiguió que esta volviera al predio y se la entregó a quien la remontaba en un inicio.

La cometa comenzó a tomar vuelo nuevamente y se dirigió a los límites de la cárcel por segunda vez.

En ese acercamiento, se dieron nuevamente las manifestaciones de que la soltara, que la dejara salir. Luego de unos segundos, la cometa fue soltada y se pudo ver cómo cruzó primero el cerco y después el muro. Se oyeron aplausos.

Pasó muy cerca de una torre de vigilancia en la cual había en ese momento un efectivo militar cumpliendo su guardia, quien observó la trayectoria de la cometa mientras emprendía su salida del predio carcelario.

Fue notorio el efecto de esta situación sobre los participantes, que la adoptaron como una escena significativa para quienes allí se encontraban. A través del «Que cruce para el otro lado», se manifestó otra vez *el adentro y el afuera*. Quedó en evidencia que aquello que entra de afuera, como son los materiales para la construcción de las cometas, puede luego salir del espacio y es posible que sea una persona privada de libertad quien, junto con sus compañeros, habilite que algo de adentro salga.

El arte presenta una condición de libertad creadora y la ausencia de cualquier determinación que no sea la del propio deseo (Rodríguez y Varela, 2011), lo que habilita este tipo de momentos en los cuales se abren nuevas posibilidades, que probablemente no se hubiesen dado si no fuera de esa manera. Asimismo, la propia escena presentó un significado simbólico de libertad —como mencionó en una de sus respuestas una participante del taller no privada de libertad, lo cual fue conversado en diferentes instancias— e implicó un valor para el EFI PLA: «Construir y volar cometas considero que tiene ese significado simbólico de libertad del que hemos hablado y lo pudimos materializar en ese momento».

Esa escena, así como todo lo que involucró la construcción de cometas, fue inmortalizada posteriormente en a través de un esténcil a través con la figura de una cometa. Esto fue parte del último encuentro del EFI, en el cual, entre las distintas actividades, se propuso la intervención de remeras. En esa intervención, estuvieron presentes otras frases que son parte de los dichos de los privados de libertad. Estas fueron: «Todo tranquilo, sin alteraciones», «Lo que somos, tiene lo que sostienes» y «El juego te fuga». Supusieron experiencias que tuvieron su impacto en la persona, y dejaron allí una huella (Larrosa, 2006). Pero estas experiencias involucran lo

colectivo, y la red de relaciones habilitó a que se diera una construcción y creación colectiva de saberes (Cavalli Dalla Rizza, 2020).

Figura 2.

Remeras con las figuras de las cometas, realizadas con estencil.



Fuente: grupo del EFI PPT, diciembre de 2022

Participación a través de lo lúdico y lo artístico

Nos encontramos con un jueves que se centró principalmente en dinámicas relacionadas con lo musical. Empezamos en dos rondas, una en el centro y otra en el exterior, girando en sentidos contrarios. Al parar, había que cumplir una consigna con la persona que se tenía enfrente. Una de las pruebas fue la de cantar un tramo de una canción que nos gustara o recordáramos. Uno de los participantes privado de libertad no se sintió lo suficientemente cómodo para sacar alguna frase de sus canciones favoritas o no le llegó ninguna en particular a la mente, lo que llevó a una compañera del grupo del EFI, que se encontraba al lado, a tomar la oportunidad para cantar una de L-Gante. Pudimos apreciar cómo, de a poco, su participación se tornaba más efusiva a raíz de la interacción anterior.

Del cuaderno de campo de un compañero se desprende la siguiente reflexión:

Posteriormente tocó la consigna de generar una minicoreografía de baile colectiva a raíz de estas canciones que habíamos cantado. Me tocó con él y lo volví a notar nervioso ante el nuevo desafío que nos tocaba. Conociendo la timidez que lo caracterizaba, recuerdo tratar de consensuar ciertos pasos a seguir en la coreografía, sin saber si realmente él estaba comprendiendo la secuencia de pasos que le quería transmitir. A todo esto, se congela por un instante y me sugiere: «¿y si mejor le agregamos más onda y le damos una vuelta así y vamos bajando?». Le pedí que me mostrara el paso y lo agregamos a la coreografía. Lo practicamos un par de veces para que no hubiera errores al momento de la ejecución y parecía estar todo pronto. Finalmente, la ejecución fue tremenda, se sintió un logro colectivo y sirvió para conocer lo abierto a la interacción y sin timidez.

Tras esta breve narración de la escena, entendemos que existen diversos aspectos que pueden ser identificados para su análisis. En primer lugar, es interesante observar cómo se dio la participación durante la jornada. La intervención de este compañero en las actividades era de carácter dinámico, dependiendo del interés en la propuesta y de la interacción con otros participantes del EFI PLA. Tal como mencionó uno de los entrevistados PPL: «Todos participan de diferentes formas, todos aportan diferentes cosas y eso es lo que está bueno. Tipo, no hay algo a seguir, es más un *como sea, como venga*». En el mismo sentido, las entrevistadas docentes sugieren y dan lugar a la participación, horizontalidad y diálogo de saberes en las siguientes expresiones, por un lado:

... como si ese ejercicio de la horizontalidad fuera más un ejercicio de poder valorar lo que cada persona desde cada lugar sabe, tiende, trae, desea, etcétera, y que cada una de esas cosas es igualmente válida en un espacio, igualmente válida, o sea, va a ser siempre distinta, pero tiene como el *eso*, igualmente válida, no sé, pensaba en eso.

Mientras que, otra de las docentes entrevistadas expresó: «... será “yo sé hacer tal cosa”, les explico a los otros, o sea, para que pueda también circular [...] el saber o lo que sea».

Así fue como el participante privado de libertad desarrolló su participación en la escena, encontrando, a partir del relacionamiento con los estudiantes universitarios, la motivación por la cual realizar una intervención más activa. Siendo tan relevante el vínculo entre personas que participan desde diferentes roles y trayectorias de vida, surge claramente la existencia de *un ellos* y *un nosotros*. Al respecto, también uno de los entrevistados PPL nos sugirió:

... el trato de igual a igual que tienen. Siempre está esa, como ¿qué pensarán de nosotros? o ¿qué pensamos nosotros de ellos? Y, tipo, no hay, si había muros, tipo, se derribaron, no sé, me parece que hay un buen trato.

El vínculo entre las personas que asisten al EFI PLA es, entonces, un medio, pero también un fin en sí mismo. A su vez, la escena narrada transcurrió durante el desarrollo de actividades vinculadas a la danza, a lo musical y a la expresión; las

cuales también, al mismo tiempo, según una de las docentes entrevistadas, son un medio y fin en sí mismas:

... en realidad, lo lúdico y lo artístico puede ser a la vez una herramienta para trabajar ciertas temáticas, pero es un fin también en sí mismo de la vida, o sea, de yo qué sé, no sé, la vida en contexto de encierro en la cárcel no debe ser solamente trabajo y yo qué sé, ser productivo, porque una en su vida tampoco es solamente ser productivo, y más cuando hablamos de personas que están en el contexto de encierro que, muchas veces, ni siquiera antes de estar en la cárcel, antes en su vida afuera, pudieron acceder mismo a ciertas experiencias más lúdicas o, si no, es de cuando era niño.

Esta reflexión encuentra consonancia con algunas respuestas obtenidas de parte de las personas privadas de libertad que han sido entrevistadas durante la sistematización. Por otro lado, cabe mencionar que las actividades realizadas, en parte, disputan una lógica orientada a la productividad que proponen las instituciones penitenciarias.

Nos encontramos, de esta manera, con lo planteado por Carla Orellana Águila (2019), que toma como base las ideas de Ascensión Moreno en cuanto a que es importante que en el contexto de un taller la persona tenga la posibilidad de expresarse libremente y a que es necesario que dicho espacio sea seguro y de confianza para las relaciones que allí se establezcan. Asimismo, el arte responde a una herramienta con fines sociales, por lo que su objetivo no es formar artistas o producir obras de cierta calidad estética, lo que conlleva la generación de talleres en los que el espacio lúdico esté presente para habilitar la expresión libre.

Este espacio podrá detonar procesos de simbolización que puedan ser elaborados en un espacio de reflexión donde las obras creadas sean el objeto desde el cual se analicen las acciones, las experiencias y las formas de estar de los participantes, centrándose en el desarrollo de las capacidades y favoreciendo los vínculos y la interrelación de los participantes y los mediadores artísticos a través de la confianza, la coherencia, la empatía y la corresponsabilidad (Orellana Águila, 2019, p. 41).

Curso/no curso

La posibilidad de que se desarrollen este tipo de propuestas en un entorno como lo es la cárcel nos lleva a pensar de qué manera es que desde el EFI PLA se habilitan dichos acontecimientos.

Como nos plantea Cavalli Dalla Rizza (2020), en los EFI, se apuesta a relaciones desde el afecto, lo que significa un estar y ser deseante. Ese deseo de estar se puede apreciar en las entrevistas realizadas a los participantes privados de libertad, quienes mencionan que esperaban que fuera jueves, así como el deseo de que el espacio pudiera durar más tiempo para que se prolongara el goce. Ese deseo de encontrarse, escuchar y compartir es en el que se producen cosas nuevas a partir de la reflexión de la propia experiencia (Cavalli Dalla Rizza, 2020). Eso no solo se pudo observar, sino

que también una de las participantes no privada de libertad lo trajo de la siguiente manera: «Considero que se ha venido formando un espacio de creación en conjunto, basado en el respeto y la escucha de cada uno de sus participantes, y de donde han salido muy lindas propuestas».

De esta forma, se construyen propuestas alternativas desde el encuentro con otros y otras y se promuevan nuevos territorios para existir (Cavalli Dalla Rizza, 2020). Esas alternativas las entendemos como alternativas pedagógicas, las cuales desde Puiggrós (1990) se pueden conceptualizar como «... todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas), mudaran o alteraran el modelo educativo dominante» (p. 17).

Desde el equipo docente, se trajo a lo largo de los encuentros el término *curso/no curso*, que se profundiza un poco más en la cita siguiente y entendemos que va de la mano con esta idea de producir experiencias alternativas que se asocian a una educación tradicional. En palabras de una las docentes entrevistadas:

Llegar a nombrarle así este año para mí tiene que ver con venir procesando algo hace un tiempito y que cuando llega el momento te empoderas un poco de algunas cosas de las que estás haciendo, como que las reconoces de un modo y decís «esto no está mal, esto en realidad está bien, está bueno», podemos como reconocerlo, nombrarlo [...] la esencia de lo que estábamos haciendo tenía más que ver con ir a habitar el espacio, el taller y ver qué cosas vamos aprendiendo de esa experiencia y podemos ir también conceptualizando de esa propia experiencia, discutiendo. Y algo de no saber, como de invitar a gente a un curso donde no sabemos bien lo que va a pasar...

Se puede observar a través de dichas afirmaciones una posición desde el rol docente que acompaña el pensamiento de Freire (1999) en cuanto a que es necesaria una reflexión crítica sobre la práctica que responda a la relación teoría-práctica. Quien educa debería encontrarse en un movimiento dinámico y dialéctico; el hacer y el pensar sobre el hacer, mediante una reflexión crítica de la práctica, producto de una curiosidad epistemológica. Es necesario, a su vez, respetar los saberes que traen los educandos y poder discutir su razón de ser en relación con la enseñanza de contenidos. De esta manera, «... su aula no es un aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento y no donde (simplemente) se transmite» (Freire citado por Rodríguez y Varela, 2011, p. 43).

Esto se puede acompañar con los planteos de Giroux (1990) con relación a concebir a quienes educan como intelectuales transformadores. Al pensarlo de esa manera, lo pedagógico implica lo político, por lo que las personas son activas, reflexivas y críticas en cuanto a su accionar. Se trata de sujetos ideológicos y políticos con la posibilidad de introducir cambios.

Finalizando con esta idea, «la expresión artística puede ser un instrumento útil para la educación en tanto permite abrir otras formas de aprender y de establecer vínculos más fluidos» (Rodríguez y Varela, 2011, p. 43). Y para ello, como aluden Burgueño Pereyra et al. (2020), sobre el EFI PLA, tiene que haber un posicionamiento en el que

se entienda a las personas privadas de libertad como sujetos políticos y se habilite, así, un espacio de encuentro y construcción participativa en el que se articulen saberes artísticos y lúdicos, así como aquellos propios de quienes participan.

Consideraciones finales

Lo transcurrido durante la participación en el EFI PLA entre los meses de agosto y diciembre de 2022 nos permitió mediante la sistematización conocer el territorio desde nuestra perspectiva y, a la vez, buscar incluir la de quienes fueron parte de los encuentros y así comprender la relevancia del EFI en el contexto de la unidad penitenciaria n.º 6.

Durante la sistematización, intentamos dar cuenta de cómo dos espacios de formación integral han convivido y generado un producto en colaboración. También quisimos reflejar el diálogo entre diversas perspectivas disciplinarias en un mismo territorio y desde diferentes subjetividades. Además, fue relevante mostrar una forma de trabajar la extensión y la integralidad, ya que, como se pudo apreciar a lo largo del texto, esta experiencia resultó valiosa para las trayectorias estudiantiles de quienes participamos en ella.

De esta manera, nos resultó de gran interés entender las prácticas lúdicas y artísticas en privación de libertad como medio, pero, sobre todo, como un fin en sí mismas, habilitando y potenciando espacios de construcción colectiva. Estos espacios plantean un enfoque de participación alternativo a las lógicas orientadas a la productividad que se proponen desde las instituciones penitenciarias y permiten habilitar experiencias lúdicas y artísticas que no hayan sido experimentadas anteriormente por los participantes.

Lo mencionado nos lleva a la idea de alternativas pedagógicas (Puiggrós, 1990), las cuales entendemos que forman parte de los encuentros y propuestas que se plantean en el EFI PLA, ya que allí se busca difuminar el modelo de educación tradicional, comprendiendo que no tiene que haber un sujeto que tenga el conocimiento único y verdadero. Por el contrario, en las instancias compartidas encontramos una clave dialógica y horizontal lo que posibilitó una participación activa de todas las personas que conformamos el espacio.

Al habilitarse variadas formas de participación, se pone en juego la conversación o diálogo de la pluralidad de saberes y conocimientos —lo que permite la coconstrucción de nuevos pensamientos—, pero teniendo en cuenta nuestras particularidades y aportando al intercambio de saberes. Frente a esta manera de construir el espacio, se desprende la idea de curso/no curso, en el cual se articula el saber académico con el saber popular.

Nos encontramos así con el concepto de lo pedagógico como político, según el cual las personas son activas, reflexivas y críticas en cuanto a su accionar (Giroux, 1990). Somos sujetos ideológicos y políticos con la posibilidad de introducir cambios.

Finalmente, el EFI PLA nos lleva a cuestionarnos el lugar que ocupan este tipo de propuestas pedagógicas en la gestión educativa de los centros penitenciarios. Este cuestionamiento, en el contexto de una sistematización y en dichos espacios, esconde intrínsecamente una preocupación mayor. El diálogo entre las prácticas lúdicas y artísticas y su potencialidad en la construcción colectiva es una apuesta central en el proyecto educativo del EFI PLA, lo que lleva a preguntarnos: ¿qué lugar ocupan las prácticas lúdicas y artísticas en las propuestas educativas de los espacios penitenciarios?, ¿qué lugar ocupa el tiempo libre productivo en las propuestas educativas en privación de libertad? y ¿cómo promover los espacios y usos del tiempo libre productivo en las unidades penitenciarias?

Estas preguntas son las que queremos aportar como equipo de sistematización para continuar repensando las tensiones entre las lógicas educativas y aquellas lógicas de seguridad que se intentan imponer.

Referencias bibliográficas

- BÁRCENA, F. y MÈLICH, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- BATTHYÁNY, K., y CABRERA, M. (Comps.). (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales: apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Universidad de la República.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.-C., y PASSERON, J.-C. (1975). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BURGUENÑO PEREYRA, N., CALDEIRO BRANDA, M. A., e ISACH, L. (2020). Prácticas lúdicas y prácticas artísticas: tensionando la integralidad. En Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio [CSEAM], *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, (4), 155-176. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/6935/n04a07burgueno.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- BURGUENÑO PEREYRA, N., e ISACH, L. (2021). Potencialidades de las prácticas lúdicas y artísticas en contexto de encierro: relatos de una experiencia. *Prácticas Educativas, Memorias e Oralidades*, 3(2), 1-21.
- CANO, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- CAVALLI DALLA RIZZA, V. (2020). Estar y producir en colectivo. Reflexiones sobre los saberes desde la experiencia de los Espacios de Formación Integral de la Universidad de la República. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 10(13), e0009. <https://doi.org/10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0009> doi: 10.14409/ extension.2020.13.Jul-Dic.e0009
- CHARLOT, B. (2006). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- COMISIONADO PARLAMENTARIO PENITENCIARIO. (2020). 2019. *Informe Anual. Situación del sistema carcelario y de medidas alternativas*. Montevideo: Parlamento del Uruguay.

- COMISIONADO PARLAMENTARIO PENITENCIARIO. (2021). 2020. *Informe Anual. Situación del sistema carcelario y de medidas alternativas*. Montevideo: Parlamento del Uruguay.
- COMISIONADO PARLAMENTARIO PENITENCIARIO. (2022). 2021. *Informe Anual. Situación del sistema carcelario y de medidas alternativas*. Montevideo: Parlamento del Uruguay.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2015). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores-CLACSO.
- FASANO, P. (2019). Tras la vitalidad de lo social. El uso de la etnografía en los procesos de extensión universitaria, una estrategia para la integralidad de funciones. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 9(10), 3-16.
- FREIRE, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GUBER, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- GUBER, R. y ROSATO, A. (1989). La construcción del objeto de investigación en antropología social: una aproximación. *Cuadernos de Antropología Social*, (3), 51-63.
- LARROSA, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 19, 87-112.
- MESSINA, L. y VARELA, C. (2011). El encuadre teórico-metodológico de la entrevista como dispositivo de producción de información. En C. Escolar, J. Besse (Comps.), *Epistemología fronteriza: puntuaciones sobre teoría, método y técnica en ciencias sociales* (pp. 125-136). Buenos Aires: Eudeba.
- NOWAK, M. (2009). Informe del Relator Especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, Manfred Nowak. Misión al Uruguay. Naciones Unidas.
- ORELLANA ÁGUILA, C. (2019). *Cuerpo, arte y transformación social. La corporalidad en las intervenciones socioeducativas a través del arte* (tesis de maestría). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de <https://mediacionartistica.org/tag/carla-orellana-aguila/>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Historia de la educación en la Argentina: Tomo 1. Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, A. y GÓMEZ SOLLANO, M. (2009). Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio. En M. Gómez Sollano (Coord.), *Saberes socialmente productivos y educación: contribuciones al debate* (pp. 23-37). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- RIVERO, M. (2016). *El acceso a la cultura en privación de libertad* (Trabajo final de grado, Facultad de Psicología, Universidad de la República Montevideo).
- RODRÍGUEZ, A. y VARELA, G. (2011). *Pensar y hacer educación en contextos de encierro: Vol. 6. Arte, cultura y derechos humanos*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004903.pdf>
- ROSTAGNOL, S. (2019). La relación etnográfica en el campo y en el escritorio. *Disparidades*. 74(1).
- SÁNCHEZ GÓMEZ, M. C. (2015). Metodología de investigación en pedagogía social (avance cualitativo y modelos mixtos). *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (25), 21-34.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. (2010). *Hacia la reforma universitaria* (Vol. 10). Montevideo: Rectorado, Universidad de la República.