

Rito y juego: una mirada a la cotidianidad del Centro Juvenil Lamistá

Natalia Estela¹, Lucía Galusso² y Agustina Pérez Pollero³

Recibido: 25/4/2020. Aceptado: 20/8/2020

Resumen

El presente artículo recupera las preguntas y discusiones que surgieron en el marco del Espacio de Formación Integral (EFI) Cuerpo y Educación en Malvín Norte llevado a cabo en el Centro Juvenil Lamistá en el año 2018.

Los centros juveniles son dispositivos dependientes del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) en tanto organismo responsable y de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) como organismos corresponsables. Funcionan de lunes a viernes con adolescentes entre 12 y 17 años y 11 meses. En Lamistá, la jornada comienza y finaliza con una ronda entre jóvenes y el equipo técnico multidisciplinario, y antes de cada ronda se dispone del libre uso del espacio común con juegos, pelotas, etc. Todos los días hay talleres recreativos, artísticos o deportivos. En paralelo a estos, funciona el espacio de apoyo pedagógico y la elaboración de la merienda. Este trabajo se realizó a partir de la observación participante en los talleres de expresión artística, las rondas iniciales y el tiempo libre previo a ella. De este modo, analizamos qué sucede cuando hay algo que en relación con el cuerpo se ritualiza. A su vez, nos preguntamos a partir de las (in)distinciones entre enseñanza y educación si es posible identificar cuando lo que está en juego es el saber o es una norma. Por último, analizamos los puntos en común entre la técnica y los rituales para visualizar su potencial para la creación y la ruptura y a modo de proyección, junto al equipo del Centro Juvenil Lamistá, nos preguntamos: ¿Qué potencial tiene una propuesta como la del Centro Juvenil Lamistá para darle lugar a la alteridad? ¿De qué modos y posibilidades se puede integrar a los adolescentes al trabajo del EFI con el centro juvenil? ¿Cómo pensar la producción de los cuerpos (tanto de adolescentes como de educadores/as)?

Palabras clave: enseñanza, saber, cuerpo, educación, rito, juego.

1 Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar). nataliaestela1897@gmail.com

2 Licenciatura en Educación Física del ISEF, Udelar. luciagalusso@gmail.com

3 Centro Juvenil Lamistá-Centro de Participación Popular. aperezpollero@gmail.com

Introducción

El presente trabajo es producto de la experiencia del año 2018 dentro del Espacio de Formación Integral (EFI) Cuerpo y Educación en Malvín Norte.⁴ El EFI se encuentra finalizando su segundo año consecutivo de sistematización; dinamizando espacios de trabajo con equipos de docentes y profesionales de distintas instituciones educativas de Malvín Norte. En particular, nuestro subgrupo dentro del proyecto realiza dicha intervención en el Centro Juvenil Lamistá (CJ). El eje de las intervenciones es la problematización del lugar del cuerpo en la educación. En tal sentido, en la primera parte hacemos una presentación del CJ, su propuesta y describimos algunas características a modo de contextualización. Luego los tres apartados analíticos corresponden a las principales categorías conceptuales trabajadas; rito y juego; enseñanza y educación; y saber y técnica.

En el primero, a partir de identificar la ronda inicial como una de las costumbres habituales del CJ, nos preguntamos por aquellas cuestiones en relación con el cuerpo que se ritualizan y por las que dan cuenta de cierta ruptura. En el apartado sobre educación y enseñanza, analizamos las prácticas del CJ en función de las imbricaciones entre ambos conceptos y nos preguntamos. Por último, en el apartado en torno al saber y la técnica analizamos los puntos en común entre esta última y los rituales analizados en la primera parte del trabajo, para visualizar su potencial para la creación y la ruptura.

Contextualización

El CJ está ubicado en las calles Mallorca y Boix y Merino. El predio ocupa una amplia esquina y está delimitado por un cerco y dos portones de acceso privado que cierran una vez finalizadas las actividades. Cuenta con una gran cancha de material, donde están los arcos de fútbol y los aros de básquetbol. También hay varios bancos de hormigón, pegados a la puerta de entrada al local que son muy utilizados por todos los adolescentes y adultos cuando se está afuera; también el predio presenta un amplio espacio verde poco frecuentado en el día a día (quizá por su disposición en pendiente). El edificio es una construcción de dos pisos, dividido en dos espacios a modo de espejo con entradas y funcionamientos independientes. En una de las mitades funciona un Centro de Referencia Barrial y en la otra el CJ. Al entrar, nos encontramos con un salón amplio, de techo alto, que es donde se realizan la mayoría de las actividades grupales generales, es decir, rondas, meriendas, espacios libres colectivos, etc., en este espacio está el futbolito, la mesa de ping-pong, el tejo, libros, juegos de caja, sillones y mesas, carteleras con información y fotos de algunas actividades, etc. Este lugar conecta con la cocina por un lado, con el pasillo que conduce a los baños y con una escalera de acceso al segundo piso en el cual se encuentran tres espacios delimitados: la oficina, lugar de trabajo administrativo del equipo, que tiene una ventana que comunica con el salón amplio mencionado; el espacio de estudio, donde fundamentalmente se da el apoyo pedagógico, cuenta con mesas y

4 Proyecto inscripto en el grupo de investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum (PECUC), perteneciente al Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF de la Udelar y en la línea de investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Enseñanza (PECUE) del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE de la Udelar. Nuestro trabajo en el EFI así como el presente artículo fue tutorado por el docente Juan Muiño, de ISEF, bajo la coordinación de la docente Paola Dogliotti (ISEF y FHCE).

pizarrones; y por último el salón de talleres, en el cual se realizan la mayoría de los talleres que requieran de un espacio más pequeño, como fue el caso del taller de expresión que mencionaremos más adelante. Todos los espacios presentan ventanas hacia la cancha.

Los centros juveniles son instituciones de educación no formal, son dispositivos de atención de tiempo parcial dependientes del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) en tanto organismo responsable y de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC)⁵ como organismos corresponsables. Funcionan de lunes a viernes y trabajan con adolescentes entre 12 y 17 años y 11 meses.

En cuanto a la propuesta podemos decir:

Los centros juveniles ofrecen distintas actividades educativas y recreativas para adolescentes, con el objetivo de promover la socialización, el apoyo pedagógico, la capacitación y/o la inserción laboral. Están abiertos durante todo el año y cuentan con equipos técnicos multidisciplinarios. Las líneas de trabajo incluyen actividades educativas, de participación ciudadana e identidad, actividades artísticas, deportivas, formación en salud y nutrición (Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay, 2019).

La jornada en el CJ Lamistá comienza a las 14 horas, con un tiempo libre, donde van llegando los adolescentes y el equipo de adultos. Alrededor de las 14.30 se realiza una «ronda» en la cual se da la bienvenida al día, se comentan las actividades que están previstas y se dividen los grupos según actividades. Todos los días hay algún taller recreativo, artístico o deportivo que comienza alrededor de las 15.30 y en los cuales participan los adolescentes que se anotaron

voluntariamente durante el periodo de inscripción a talleres, en paralelo funciona el espacio de apoyo pedagógico y la elaboración de la merienda. Una vez finalizadas estas actividades se dispone del libre uso del espacio común con juegos, pelotas, etc. Alrededor de las 17.30 se lleva a cabo la ronda final donde se comparte la merienda elaborada y se conversa sobre aspectos de convivencia, información, recordatorios, etc. Por otra parte, una vez a la semana, fuera del horario de atención directa del CJ, se realiza la «reunión de equipo» donde los siete integrantes del equipo técnico multidisciplinario se reúnen para planificar y resolver situaciones.

En este contexto, nuestra intervención se concentró en la observación de la ronda y el momento libre previo a su comienzo; en la observación de los talleres de expresión llevados a cabo los viernes del primer y segundo semestre de 2018, y por otro lado, en seis de las reuniones de equipo, donde realizamos dinámicas para problematizar algunos registros que surgieron de las observaciones.

Si bien el proyecto es de extensión, junto al equipo del CJ, encontramos necesario y relevante tomar algunos elementos de la técnica de investigación «observación participante». A partir de esto se realizaron registros escritos, elaborados luego de cada participación y que funcionaron como bases sobre las que se desarrollaron los análisis. Al finalizar la experiencia contamos con diecinueve registros de observación participante de los días viernes en el CJ, incluyendo el registro de los talleres y las rondas, y seis registros de las reuniones de equipo.

5 El Centro Juvenil Lamistá es gestionado por la OSC Centro de Participación Popular (CPP).

Producción de los cuerpos: entre ritos y juegos

Como mencionamos anteriormente, el CJ es una institución, constituida por lógicas discursivas, culturales, que en el marco de las tramas institucionales modelan y atraviesan los cuerpos. Según Scharagrodsky (2014), dichas tramas definen repertorios de percepciones, expresiones y ritos corporales. Además, el autor señala que el cuerpo se constituye desde el momento de la inscripción del sujeto en el lenguaje y que todo proceso que niega y reprime al cuerpo, como ha sido tradicionalmente la educación, tiene una instancia afirmativa y productiva, donde el cuerpo se necesita y en ese acto se lo produce. En línea próxima, Galak (2017) define al cuerpo como el producto de las prácticas y las técnicas:

Puesto que no hay cuerpo fuera de las prácticas, la tarea es interpelar cómo se produce, cómo las prácticas producen los cuerpos y no cómo se manifiestan los cuerpos en sus usos y efectos. [...] generalmente los estudios sobre la tensión cuerpo-currículum tienden a reducir el problema a la incorporación, entendida como la encarnación individual no-consciente de un determinado contenido (p. 195).

En el sentido de problematizar lo que señala el autor, podemos visualizar que en la cotidianidad del CJ hay ciertas costumbres que se repiten generando rituales. Por rituales entendemos a los momentos que reiterados a lo largo del tiempo, constituyen ritos o prácticas reiterativas. En ellas, el cuerpo no solo se construye socialmente sino que además se reproduce (Dogliotti, 2007, p. 133). Sin embargo, la autora señala que los rituales también contienen en sí el lugar para la irrupción del acontecimiento. Es decir, que a través de la repetición se

generan modos de estar y de percibir habituales para ordenar y disciplinar el cuerpo, pero además, y precisamente por esa repetición, se habilita un espacio para que algo emerja y rompa con la reproducción.

Tal es el caso de la ronda que realizan los educadores con los jóvenes que asisten al CJ al inicio del día en la institución. Según lo que recopilamos al indagar un poco más sobre este tema, esta ronda no solo se realiza todos los días, sino también se hace otra al final del día en el CJ a modo de cierre y donde se lleva a cabo la merienda:

El día en el centro juvenil empieza con todos sentados en una ronda en la cual se charla sobre diferentes temas, uno de ellos es qué actividades se van a desarrollar ese día [...] Al llegar las 17.30 nos volvemos a juntar en una ronda para merendar, hablar de lo que se hizo durante el día y cerrar todo con una despedida (Registro 2.ª reunión, 25 de julio de 2018).

De este modo, nos interesa rescatar algunos comentarios de los educadores del CJ: «La ronda ordena la tarde, es un momento de descarga [...] tanto la ronda inicial como la merienda son los únicos dos momentos colectivos del centro» (Registro 2.ª reunión, 25 de julio de 2018).

En relación con el mecanismo de los rituales, encontramos que Agamben (2003) describe de manera similar el funcionamiento del calendario, precisamente desde la articulación de dos conceptos: rito y juego.

Podemos conjeturar una relación al mismo tiempo de correspondencia y de oposición entre juego y rito, en el sentido de que ambos mantienen una relación con el calendario y con el tiempo, pero que dicha relación es inversa en cada caso: el rito fija y estructura el calendario,

el juego en cambio, aun cuando todavía no sepamos cómo ni por qué, lo altera y lo destruye. La hipótesis de una relación inversa entre juego y rito es en realidad menos arbitraria de lo que podría parecer a primera vista (pp. 98-99).

Como dice el autor, mientras el rito fija el calendario, el juego lo renueva y desestabiliza el orden que el otro impone, de modo que ambos funcionan en una relación inversa y al mismo tiempo de dependencia.

Este fragmento describe una situación en la que, tanto los momentos libres como el comienzo de la ronda, se repiten y suceden de manera ritualizada: «Los adolescentes ahora habían agarrado una pelota y se estaban haciendo pases entre ellos cuando bajaron el resto de los adultos y uno de los chicos gritó: ¡Ahora sí la ronda!» (Observación n.º 11, 10 de agosto de 2018).

En el siguiente ejemplo, ni siquiera fue necesario el llamado a la ronda, porque los movimientos y las disposiciones corporales del tiempo libre demostraron lo que se fue generando:

Los jóvenes saludaron y entraron, eso llevó a que todos los que estaban afuera fueran entrando para conformar así la ronda. No hubo llamado esta vez, cuando enseguida entraron todos ya que suponían todos en círculo como de costumbre (Observación n.º 15, 14 de septiembre de 2018).

En suma, retomando a Dogliotti (2007) podemos decir que los momentos libres, las rondas y rituales del CJ, habilitan a una posibilidad de trascender más allá de una reproducción del cuerpo.

Esto lo observamos también en una de las propuestas de talleres que se ofrecen, que tiene entre sus objetivos: «“Poner el cuerpo” dar lugar a diferentes modalidades de trabajo y formas

de habitar el espacio de taller (sentados, parados, fuera-dentro, ¡la escucha! música)» (Registro 2.ª reunión, 25 de julio de 2018). Aquí vemos que el taller de expresión, así como la ronda, es un espacio planificado y organizado donde está la posibilidad de un lugar para lo alternativo.

Por otra parte, entendiendo que la relación es inversa pero a la vez de interdependencia entre el rito y en el juego, ambos inherentes en el calendario, podríamos inferir —a modo de un posible ensayo— que hay un funcionamiento similar entre estos dos elementos y la estructura y el acontecimiento; que determinan el funcionamiento del discurso. Según Pêcheux (1988) un discurso es estructura y acontecimiento; esto implica que la estabilidad de la estructura se ve agujereada por el acontecimiento, entendiendo a este último como el punto de encuentro de una actualidad y una memoria, donde lo ausente del pasado se vuelve presente.

Como señalan los autores, esto sucede porque el acontecimiento no está en un plano diferente a la estructura, sino que le es inherente. Por eso las instancias de reproducción del cuerpo, al dejar un espacio a la falta y permitir entrar el acontecimiento se transforman en posibles espacios de producción. Eso hace de la estructura una estructura abierta que posibilita la emergencia en ella de la dimensión de lo contingente, y como señala Behares de un saber que no se sabe. Para que este saber se sepa, con respecto a la falta, hay que enunciarla, explicitarla en el enunciado. Es necesario para entender el acontecimiento destacar la presencia ausente de la enunciación (Behares, 2004).

En una de las reuniones que tuvimos con el equipo del CJ, se manifestaron algunas cuestiones cotidianas vinculadas a la presencia del rito y el juego que

modifican la estructura del calendario (Agamben, 2003). Allí, el equipo aclaró que lo más difícil del trabajo era sostener lo cotidiano, es decir, mantener «Un lugar dado, frente a lo que sabemos que tiene que ser de determinada manera» (Registro 2.ª reunión, 25 de julio de 2018). Explicaron la diferencia entre aquello que *tiene que ser* y aquello que sucedía constantemente:

Esos momentos que no están pautados pero que surgen todos los días sobre los cuales debemos resolver en el momento [...] suceden cosas por fuera de lo planificado constantemente, que exigen pensar soluciones concretas (Registro 2.ª reunión, 25 de julio de 2018).

A su vez, comentaron que la resolución y el abordaje de esto que acontece, lo designan en el momento, en función de su disponibilidad

Por otro lado, vemos que en las rondas los educadores y jóvenes que asisten a la institución hacen preguntas tales como: «¿Cómo están?», «¿Vieron el partido?» (Observación n.º 4, 15 de junio de 2018) y luego se disparan charlas en función de lo que llevan todos los adolescentes. A su vez, como dijimos anteriormente, en la ronda cuentan y reparten las actividades para el día, organizan las tareas y anuncian cuestiones relevantes.

Enseñanza y educación: ¿quiénes son guardianes del ritual?

En primer lugar, cabe señalar que una distinción precisa entre la enseñanza y la educación solo es posible en el campo de la teoría, tal como señala Rodríguez Giménez (2011):

La escena en la cual tienen lugar la educación y la enseñanza, en su

pura empiricidad, no nos devuelve un objeto claro y delimitado, nos devuelve un conjunto de hechos más o menos indeterminados: para decir algo de ellos se precisa de la teoría (p. 12).

Si bien ambas pertenecen al orden del lenguaje en principio, con Herbart citado en Bordoli (2011) podríamos vincular la educación con la disciplina y el cuidado de los niños; y la enseñanza, con la instrucción y a las representaciones en torno al saber, o sea del conocimiento. Por un lado y con estos elementos, podemos decir que la educación entendida como gobierno y cuidado, podría tener lugar en los vínculos entre jóvenes y educadores; y la enseñanza podría suceder en la dimensión epistémica, cuando se presenta un contenido, un tema, que pueda vincularse a cierto saber. Ya sea en un espacio de taller o en un momento en el que exista en cierto sentido, la producción de un significado vinculado específicamente al conocimiento.

Sin embargo, al observar esto en las prácticas, no solo nos resulta confuso y complejo definir si hay enseñanza, educación o ambas, porque de hecho consideramos que para enseñar, en términos de construir ese significado, como ya mencionamos se necesita disciplina, y viceversa. Como decían los educadores, a veces dar un significado sobre el porqué de determinada conducta no solo facilita el acatamiento de esa norma, sino que deja de ser una imposición:

Trabajar desde el construir y no tanto desde el no, o la imposición, el ¿Por qué piensas que...? Cómo de negociación... ¿Creen que es mejor esto que aquello? [...] es buscarle sentido a cada acción, que nosotros llevamos adelante en cualquiera de los espacios cotidianos: ya sea de taller, en los espacios de apoyo pedagógico, o en el ámbito de deporte, o en una entrevista con

los chiquilines, buscarle un poco el sentido, darle sentido a la acción, toda acción tiene un sentido... sino no tendría valor ninguno (Registro 4.ª reunión, 19 de setiembre de 2018).

Otro ejemplo se puede ver en los talleres cuando se llama la atención por algo en particular, se pide silencio en las rondas o se corrige el vocabulario y todo se fundamenta en relación con cierto vínculo con el conocimiento:

Mientras tanto, dos adolescentes comenzaron a percusionar en sus sillas y luego de unos cuantos segundos repitiendo esta acción se les pidió que hagan silencio. La adolescente se quedó parada y la adulta referente insistió en que tomara una silla y se siente, ya que íbamos a estar un buen rato mirando la pantalla (Observación n.º 6, 29 de junio de 2018).

En este sentido, una educadora se preguntaba qué implica cuando la llamada de atención por la postura se justifica con base en lo técnico, a la comodidad de los compañeros: «¿Las posturas expresan cuestiones morales? ¿Por qué debemos llamar la atención en las posturas?» (Registro 1.ª reunión, 30 de mayo de 2018).

En otro taller, «en un momento a uno de los jóvenes se le cayó entero el vaso con tinta, cosa que se había remarcado antes, el cuidado de no volcar porque la tinta mancha mucho» (Observación n.º 4, 15 de junio de 2018).

En otra ocasión, «un adolescente comenzó a pintarse el brazo con los marcadores, la educadora le pidió que no lo hiciera porque esos marcadores no eran para pintar la piel y además no estaban ahí para hacer eso» (Observación n.º 3, 25 de mayo de 2018).

Teniendo en cuenta lo presentado con anterioridad, es importante señalar

otro punto en común entre enseñanza y educación: ambas llevan en sí la imposibilidad de un cierre discursivo, es decir, ambas están estructuradas por una imposibilidad estructural que tiene que ver con la inscripción en el lenguaje. Como en una de las reuniones, cabe preguntarse si estas efectivamente llegan a producirse:

Ya no es lo mismo capaz que hace 50 años, que el docente era el vínculo con el conocimiento, hoy por hoy los gurises [...] te están hablando y capaz que vos no tenes ni idea, porque el acceso al conocimiento y al saber hoy pasa por otros canales (Registro 4.ª reunión, 15 de junio de 2018).

Por otro lado, según Milstein y Mendes (1999) tiempo y espacio, construcciones sociales que materializan prácticas, se viven como rituales. Se inscriben en los gestos, en las posturas y en los desplazamientos. Incluso se aprenden y se viven como parte constitutiva de los sujetos. Como la ronda, las sillas y mesas, los horarios pautados en el CJ, generan orden e imponen hábitos, lo que implica que en «los casos en que los cuerpos/sujetos no se “ajustan” a las regulaciones de tiempo y espacio establecidos, se experimentan conflictos que los actores suelen explicar en términos de desorden» (Milstein y Mendes, 1999, p. 25). Tal como sucedió en esta ocasión:

Tres de los jóvenes estaban hablando entre ellos bastante alto, contaban chistes, se codeaban, a lo que uno de los adultos apartó a uno de ellos, lo sentó a su lado, y les dijo a las otras dos chicas que le llamaba la atención su comportamiento dado que ellas iban hace bastante tiempo al centro y hacen la ronda todos los días por tanto conocían sus dinámicas (Observación n.º 5, 22 de junio de 2018).

En estos fragmentos, podemos ver este enlace confuso entre educación y enseñanza, en la medida que pudimos constatar que no solo para instaurar la disciplina, donde tendría lugar la educación, son necesarios los rituales; sino también para enseñar, y para disfrutar y compartir esos rituales se necesita la disciplina; en tanto generan costumbres y modos aprendidos de usar el cuerpo. Es decir, como ya mencionamos, producen cuerpo y sin este, no hay enseñanza.

A su vez, retomando las palabras de los educadores nos interesa destacar que además de que no todos los conflictos se viven en los rituales como tales, no solo los adultos son los encargados de establecer dicha disciplina que permite instalarlos y disfrutarlos:

No necesariamente el no adaptarse a ese ritual genera conflictos siempre, otras veces genera otras cosas, que capaz que desde el punto de vista del ritual sí se puede leer como conflicto pero no necesariamente es... *En este ejemplo se trae a los adultos como los guardianes de ese ritual y en realidad no siempre es así...* Muchas veces nos ha pasado que cuando los adultos nos demoramos o planteamos algo distinto en el momento que se hace la ronda nos ha pasado que el grupo como que nos demanda... se instalan y nos llaman ¡Ya estamos en la ronda vengan! No es solo los adultos instaurando el ritual, en un principio sí, ahora ya hay como un desdibujarse de quién convoca (Registro 4.ª reunión, 19 de setiembre de 2018).

Algo parecido ocurrió en torno al comentario de una educadora: «¿Ven? Ustedes se autogestionan solos» (Observación n.º 5, 22 de junio de 2018), expresó refiriéndose a una situación de pelea entre adolescentes que no necesitó de la intervención adulta. Sin

embargo, no por eso estuvo ausente la educación y quizás la enseñanza. En tal sentido, Bourdieu y Passeron (1970), señalan que el trabajo pedagógico tiene efectos duraderos y transferibles en el sujeto, en tanto este interioriza —podríamos decir que también (in)corpora— y reproduce la arbitrariedad cultural impuesta. Otra situación que puede dar cuenta de esto se ve en el siguiente fragmento de observación:

Frente a un chiste, reaccionó y dijo con tono insultante: «la concha de tu madre». En este momento, los propios adolescentes reaccionaron en un tono jocoso con gritos del tipo: «¡eeeh!», «pará, bo» y demás. Todo continuó en el clima armonioso y jocoso en el que venía (Observación n.º 6, 29 de junio de 2018).

Destacamos que los que reaccionaron y encauzaron la conducta fueron los propios adolescentes; a los que supuestamente y formalmente está destinada la educación en el CJ.

Entonces como señalaba el educador anteriormente citado, los adolescentes ahí actuaron como «guardianes del ritual». Allí, en palabras de Bourdieu y Passeron (1970), el trabajo pedagógico fue suficiente para producir una formación duradera en la medida que este fue capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica.

Para seguir profundizando nos interesa resaltar que la enseñanza, a diferencia de la educación, ocurre, principalmente en las dinámicas propias del saber, con relación al juego material entre lo sabido, entendido como representable y estable, y lo no sabido, vinculado con el equívoco y la falta; de tal manera que los sujetos son incorporados allí partiendo de su condición de divididos o barrados (Behares, 2019).

Según Chevallard (1998) los elementos para el fenómeno de la enseñanza

se dan en un sistema didáctico que enmarca las posiciones de los sujetos con relación al saber y esto determina sus relaciones. En efecto, el sistema didáctico funciona como la estructura que posibilita las relaciones de los sujetos con el saber, que a su vez está inserto en una noósfera, el contexto donde se seleccionan los elementos a enseñar que a su vez determina a las relaciones entre sujetos y con el saber.

Analizando esto empíricamente, observamos los talleres como un espacio específicamente destinado a la enseñanza y a partir de ahí, nos cuestionamos ¿Qué saber/conocimiento circula en los talleres? ¿Qué relaciones se establecen entre los sujetos y con el propio saber? Además, nos propusimos observar cómo se presenta ese saber, es decir, la forma en que se lo dispone, se lo pone en juego en el acto de enseñar.

En este sentido, podríamos decir que los talleres de expresión en el CJ constituyen sistemas didácticos ya que la noósfera sería el propio CJ, los educadores, el INAU, el barrio y ciudad donde se encuentra y todos los actores sociales vinculados que determinan las relaciones entre sujetos con el saber. Con respecto a los sujetos, los educadores y docentes a cargo del taller ocupan la posición de enseñantes y los adolescentes que concurren la posición de enseñados.

Por último, los contenidos vinculados con los saberes artísticos, tal como señala la docente al enunciar los objetivos: «Evitar pensar lo artístico en términos de lindo/feo, bueno/malo. Introducir conocimientos básicos de técnicas y contenidos vinculados a las artes visuales» (Registro 2.^a reunión, 25 de julio de 2018); representan el texto de saber en circulación en dicho sistema didáctico. Estos, de acuerdo con Chevallard (1998), son objetos de enseñanza que deben ser presentados como un objeto

con dos caras: una nueva y otra antigua, es decir, que produzcan asombro, pero también y posteriormente, una identificación. El objeto de enseñanza,

... debe aparecer como algo *nuevo*, que produce una apertura en las fronteras de los conocimientos ya explorado; su novedad permite que se establezca, al respecto, entre enseñante y enseñados el *contrato didáctico*: puede constituirse en *objeto de una enseñanza y campo de un aprendizaje*. [...] en un segundo momento, de la dialéctica de la enseñanza, debe aparecer como un objeto antiguo, es decir, que posibilita una identificación (por parte de los alumnos (p. 77).

En uno de los talleres de expresión se trabajó en torno a la fotografía con la técnica «perspectiva forzada» —el objeto de enseñanza— y allí, la educadora comenzó haciendo preguntas que interpelaron a los sujetos:

Preguntó si era posible que una persona entrara en ese vaso, más aun si todos los que estábamos en el salón lo podíamos hacer al mismo tiempo y agregé que este sería nuestro desafío en el taller. Frente a la pregunta, surgieron algunos comentarios y posibles resoluciones a la consigna, pero, ante todo, predominó el desconcierto (Observación n.º 10, 18 de agosto de 2018).

En esa situación, se deconstruyó lo preconstruido hasta ese momento; de modo que el desconcierto que se generó, dio indicios de que se logró la deconstrucción de discursos previos que habilitan la reconstrucción y reelaboración de otros: Luego discutiendo sobre estos temas con el equipo del CJ, una educadora señalaba:

Cuando vos vas a trabajar me parece hiperinteresante la pregunta, ¿Podemos entrar en un vaso? Yo si un taller arranca de esa forma,

digo bueno de qué va esto... de qué viene... porque parece una obviedad que no puedo entrar en un vaso pero por algo me están preguntando esto... No es menor... como las preguntas que nos hacemos para tratar de llegar a un objetivo concreto, que de alguna manera interpelen lo obvio, entramos todos en el vaso de hecho (Registro 4.ª reunión, 19 de setiembre de 2018).

Volviendo al taller, una vez avanzado, uno de los adolescentes sugirió cambiar las posiciones con respecto a la luz, que hasta el momento había afectado todas las fotografías que habían sacado. Al escucharlo, la docente comentó para todos: «Ahí está, es bueno que se vayan dando cuenta de esas cosas, dando señal de una anticipación de esta situación» (Observación n.º 6, 29 de junio de 2018). La docente se mostró como si de alguna manera estuviera esperando dicho comentario sobre las luces y las sombras, como si hubiera dejado pasar ese detalle a propósito.

Esto fue posible en la medida en que hay una distancia en las relaciones de enseñantes y enseñados con respecto al saber:

El docente es, por tanto, aquel que sabe antes que los demás, el que *ya* sabe, el que sabe «más». Esa es, estrictamente la condición que le permite llevar a cabo la renovación didáctica: es la condición mínima. [...] siempre destruida (por el aprendizaje), siempre reconstruida (por la enseñanza, es decir, por la introducción de nuevos objetos transaccionales) (Chevallard, 1998, p. 82).

De este modo, esa diferencia de la docente con respecto al saber, fue lo que le permitió anticiparse. En otra ocasión, la docente también «buscaba por medio de preguntas poder entre todos caracterizar las historietas, nombraron

viñetas y los textos en las imágenes, visualizaron los distintos tipos, autores y formatos» (Observación n.º 2, 18 de mayo de 2018).

En los registros anteriores, vemos que el saber se presenta con ese carácter de novedad, lo que permite a su vez, poner en discusión los saberes previos, destruir prenociones y darle lugar a lo previo para la reelaboración del saber.

Esto nos ayuda para demostrar que la dimensión de la falta, del equívoco o del acontecimiento, y la cuestión del sujeto, se tornan centrales en el acto educativo y de enseñanza; funcionan mediante el discurso que además interviene en la constitución y funcionamiento del sujeto (Bordoli, 2011). Imposibilitar la falta, o suponer una estabilidad de sentido, como señala la autora, implica de cierto modo, negarle un lugar al sujeto:

Suponer un «sujeto del yo» minimiza la complejidad del acto de enseñanza, en el cual está presente el sujeto escindido —del inconsciente—, en tanto hay una hiancia, al decir de Lacan (1964); hiancia que se configura en el acto mismo de constitución del sujeto al ser capturado por el lenguaje (simbólico) (Dogliotti, 2010, p. 61).

Entonces, vemos cómo, de cierta forma, en los talleres se presenta el saber de forma inestable, variable y desde un sujeto atravesado por el no saber. En cuanto al aprendizaje, no podemos afirmar si efectivamente se configuró ya que «el tiempo del aprendizaje no es un tiempo de la sala de aula, de la interacción; sí es un tiempo de la intersubjetividad» (Blezio, 2005, p. 24). El aprendizaje es un proceso interior de cada sujeto, implica una articulación de temporalidades, y se produce con posterioridad y por lo tanto, no se da sincrónicamente con el acto de enseñanza en el aula (Chevallard, 1988).

Sin embargo, sí podemos interpretar que hubo temporalidades interactuando, y que el fenómeno del orden del aprendizaje, no se presentó de manera lineal con respecto de la enseñanza. Ya que el equívoco surgió en torno a la aco-tación sobre las luces y las sombras en las fotografías, y no sobre la perspecti-va, que era el objetivo de la docente.

Por último, Blezio (2005) señala algu-nos comentarios que nos aportan en este sentido para reflexionar:

En la enseñanza hay conocimiento y hay saber que circula. Esta cir-culación, promovida por la emer-gencia del Real, atraviesa dos momentos: el de la angustia (mo-mento de fragmentación) y el del deseo (momento de búsqueda y de resignificación). Para que haya enseñanza, entonces, tienen que estar estos dos aspectos y tiene que estar la pregunta, la confusión, la falta de saber. ¿Para qué voy a aprender algo que ya sé? ¿Para qué voy a enseñar algo que mis alumnos ya saben? (p. 26).

¿Qué saber/conocimiento circula en los talleres?

Pensamos los talleres de expresión del CJ como ámbitos para la creación donde circulan elementos relacionados con el saber y el conocimiento.

La creación supone producir con una mirada nueva un objeto tam-bién inédito. En él se reubicar elementos conocidos junto a otros que se desconocen, regidos por un orden transgresivo. Objeto que compromete la subjetividad del realizador, pero que también, por lo general, está destinado a sus-citar un movimiento en el otro, en el semejante, a capturarlo ilu-soriamente en una pantalla que cubre aquello que ignora, que es

doloroso o inaceptable. La creati-vidad encierra una nueva realidad (Gutiérrez, 2014, p. 123).

En una de las reuniones que tuvi-mos con los educadores del CJ, unos de los objetivos que se plantearon explí-citamente para el taller de expresión, fueron:

«Introducir conocimientos básicos de técnicas y contenidos vinculados a las artes visuales». «Habilitar a la ‘libre expresión’» (no hay una sola forma de resolver una propuesta, evitar pensar lo artístico en tér-minos de lindo/feo, bueno/malo) (Registro 2.ª reunión, 25 de julio de 2018).

De acuerdo con Alonso (2007):

Queremos dimensionar la técnica como punto de partida, como re-curso corporal y no como fin —ce-rrado— en sí misma. Comprenderla como habilitante de próximas prác-ticas, no solo con el sentido de pro-gresión, sino con el de ruptura, de trascendencia de sí misma, como re-creación de lo conocido para in-tegrarse al sujeto que la llena de significado (pp. 327-328).

Articulando estas ideas con los ob-jetivos para dicho espacio, podemos encontrar algunas continuidades. En particular, con respecto al concepto de técnica y la posibilidad de esta para ha-bilitar la creación.

Siguiendo el planteo de Alonso (2007), esto es posible en la medida que el uso de la técnica se distinga, por un lado, de su sentido instrumental y se asemeje al concepto *techné*, una conjugación de dos instancias del saber, teórica y práctica, y es en esta «... comprensión amplia en lo que refiere a un saber práctico en general, que podrí-amos traducirlo a un saber específico del cuerpo» (p. 318).

Tomando en cuenta estos elemen-tos, podríamos realizar también un

paralelismo entre ritual, categoría anteriormente desarrollada y la técnica, precisamente con relación a la repetición y reproducción que suponen, pero también a la producción y creación que posibilitan.

Además, encontramos que este concepto de la técnica y lo técnico, se puede relacionar con el que plantea la docente del taller de expresión. Visualizamos que en los objetivos que se plantean hay un reconocimiento de la técnica y su potencial emancipatorio que menciona la autora (en términos de ruptura). En el sentido de que primero se plantean enseñar conocimientos y contenidos técnicos, para habilitar a la libre expresión, traducida en romper con los binarismos.

En otras palabras, los conocimientos técnicos en cierta medida permiten romper con lo dicotómico y con lo establecido para re-crear con otra mirada lo ya existente. A su vez, en una de las reuniones con los actores del CJ, explicaron que unos de los fines de la propuesta del CJ «va en la habilitación personal de cada uno para habilitarse a cosas que son las opciones del taller» (Registro 1.ª reunión, 30 de mayo de 2018).

Para ilustrarlo, allí se habló de un adolescente jugador de fútbol, que en el CJ se lo incentivaba a hacer un taller de danza. Se llegó a la conclusión de que proponer talleres fuera de lo común, de lo cotidiano a las vidas de los adolescentes podría ser un objetivo del centro. Aquí también se puede observar el lugar que se le da en el CJ a la posibilidad de la alteridad, del cambio y a la resignificación.

En suma, luego de este recorrido nos preguntamos: ¿será la enseñanza de las distintas técnicas, las cuales inscriben al sujeto en la historia, aquellos medios para desentrañar la subjetividad? Así también los vínculos que los sujetos mantengan con estas, siendo estos

enfocados hacia la «libre expresión» como es mencionado en uno de los objetivos del taller, ¿encuentran su límite en la propia técnica?

Consideraciones finales

En primer lugar, retomando lo anteriormente mencionado sobre rito y juego podemos concluir que en el CJ, no todas las actividades ritualizadas significan una reproducción, y por la misma razón, no todas las aparentes rupturas con lo cotidiano implican un acontecimiento.

Por otra parte, las (in)distinciones entre la enseñanza y la educación nos permitieron observar de qué manera el saber, en el caso de la enseñanza, o una norma, en el caso de la educación, estuvieron en juego en las prácticas del CJ.

Consideramos que estas últimas, y dentro de ellas el desarrollo de los talleres, son pensados por los educadores como instancias

... que no son de capacitación, si bien algunos se tocan con los de algún oficio. Son más como experiencias de algo nuevo que pueda ejercer como cierta ruptura en el horizonte de los gurises [...] son pensados más así que con la idea de transmitir un conocimiento técnico (Registro 4.ª reunión, 19 de setiembre de 2018).

Si bien definir nuestras proyecciones de trabajo denota la dificultad de poder visualizar dónde faltó análisis y desarrollo conceptual, algunas cuestiones que reconocemos junto al equipo de educadores a modo de proyección podrían definirse con preguntas como: ¿Qué potencial tiene una propuesta como el CJ para darle lugar a la alteridad? ¿De qué modos y posibilidades se puede integrar a los adolescentes al trabajo del EFI con el CJ? ¿Cómo pensar la producción de los cuerpos (tanto de adolescentes como de educadores/as)?

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2003). *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- ALONSO, V. (2007). Técnica y educación desde un saber como *techné* a una tecnología del cuerpo. *ETD Educação Temática Digital Campinas*, 8 (esp.), 314-332.
- BEHARES, L. E. (Dir.) (2004). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros.
- (2019). *Saber, sujeito e acontecimientos de ensino*. Campinas: Mercado de letras.
- Blezio, C. (2005). Reflexiones sobre el sujeto en el acontecimiento didáctico. *Conversación*, 12, 19-26.
- BORDOLI, E. (2011). Reflexiones en torno a la enseñanza. Notas mínimas. *Didáskomai* (2), 93-103.
- BOURDIEU, P. y Passeron, J.-C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría de los sistemas de enseñanza*. Coyoacán: Editorial Fontamara.
- CHEVALLARD, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- DOGLIOTTI, P. (2007). La imposible enseñanza del cuerpo. En E. BORDOLI y C. Blezio (Comps.). *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp. 131-141). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- (2010). La relación enseñanza-aprendizaje en el dispositivo de las «configuraciones didácticas» de la enseñanza universitaria. *Didáskomai* (1), . 57-69.
- GALAK, E. (2017). La curricularización de la educación del cuerpo. En R. CRISORIO y C. ESCUDERO (Coords.). *Educación del cuerpo: currículum, sujeto y saber* (pp. 191-197). La Plata: UNLP.
- GUTIÉRREZ, M. (2014). Creación artística y psicoanálisis. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 118, 122-135.
- INSTITUTO DEL NIÑO Y ADOLESCENTE DEL URUGUAY (2019). *Centros Juveniles*. Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/adolescencia/centros-juveniles>
- MILSTEIN, D. y MENDES, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires: Unigraf.
- PÊCHEUX, M. (1988). *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2011). Claroscuro de la relación cuerpo-educación-enseñanza. En A. M. FERNÁNDEZ y R. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ (Orgs.). *Evocar la falta. Angustia y deseo del enseñante* (pp. 11-23). Montevideo: Psicolibros.
- SCHARAGRODSKY, P. (2014). El cuerpo en la escuela. *Explora, las ciencias del mundo contemporáneo* (pp. 2-14). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogia-elcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf>