

Para que nadie se olvide de jugar: Recorrido por un espacio de formación integral

Camilo Rodríguez Antúnez¹⁸ | Camilo.rodriguez89@gmail.com

Resumen

¿Qué discursos tienen estatuto para ser escuchados y memorizados y cuáles no? ¿Con qué discursos sobre el juego se vinculan las/os vecinas/os del barrio, de dónde provienen? ¿Cuáles son los espacios que posibilitan la aparición de los discursos de los actores barriales? ¿Con qué significados se relacionan esos discursos? Estas son algunas de las preguntas que orientaron el desarrollo del trabajo que aquí se presenta. Se busca poner al lector en conocimiento sobre las dimensiones, conceptuales y prácticas, que orientaron un proyecto de extensión universitaria, desarrollado en un barrio de Montevideo. El mismo, denominado “Espacio de Formación Integral: para que nadie se olvide de jugar”, se articuló a partir de dos unidades curriculares universitarias: “Archivos históricos”, correspondiente al sexto semestre de la Licenciatura en Archivología (FIC) y “Juegos y Recreación”, correspondiente al tronco común de la Licenciatura en Educación Física (ISEF), presente en el primer año de la carrera y el colectivo barrial donde se desarrolló el proyecto.

Palabras clave: Juego - Espacio Público - Memoria - Extensión

¹⁸ Licenciado en Educación Física (ISEF- UdelaR, Uruguay), Maestrando en Enseñanza Universitaria (UdelaR- ANEP, cohorte 2016) contando con beca de la Comisión Académica de Posgrado (2017- 2019). Docente Asistente de la asignatura Juego y prácticas lúdicas 1 de la Licenciatura en Educación Física. (ISEF- UdelaR). Miembro del EFI Villa García- Punta de Rieles: prácticas lúdicas y espacio público. Integrante de dos grupos de investigación inscriptos en la Comisión Sectorial de Investigación Científica: Cuerpo, Educación y Enseñanza, y Educación, Sociedad y Tiempo Libre. Camilo.rodriguez89@gmail.com

Memoria, espacio público y juego

En este apartado se buscará dejar presentado, y de forma totalmente exploratoria, lo que podría ser la dimensión teórica¹⁹ y política²⁰ del proyecto, en tanto que hay una intervención que se realiza y un conjunto de acciones que son pensadas desde determinada perspectiva.

Arendt (2015) establece tres dimensiones para pensar las actividades del hombre, ellas son: labor, trabajo y acción. Sobre las bases de estas dimensiones establece los opuestos entre labor y acción. Mientras que en la primera se centra en la dimensión orgánica del hombre, donde todas las actividades están destinadas a satisfacer las necesidades biológicas, y donde las posibilidades de la libertad son escasas, en la acción prima todo lo contrario, las necesidades biológicas son dejadas de lado y las posibilidades de la libertad son mayores. La acción está estrechamente vinculada a una de las dimensiones distintivas del hombre: el discurso. En términos de Arendt (2015: 16) “Es precisamente el discurso lo que hace del hombre un ser único”. Acción y discurso se encuentran fuertemente relacionadas. En una primera aproximación, desde la perspectiva de la autora, la acción podría ser pensada como la forma estratégica en la utilización del discurso.

Por su parte, Agamben (2011: 84) menciona que el discurso es lo propio del hombre, en él se encuentra la dimensión semántica, las relaciones con el sentido, con la comprensión, “el mundo abierto de la expresión semántica”, lo que lo separa de otro tipo de lenguaje al lenguaje humano y, en este sentido, de la dimensión puramente semiótica, de puro reconocimiento del signo, que podría asociarse a la vida animal. En la misma línea, el autor establece que una de las características del hombre es que nace “privado del lenguaje y por ello debe recibirlo del exterior”.

Desde la perspectiva de Arendt (2015: 108), los productos de la acción y el discurso “constituyen el tejido de las relaciones humanas”, y en algún sentido podría decirse que son las que posibilitan el recuerdo. Para que algo pueda ser recordado, estabilizado en algún soporte para la memoria, los mismos deben ser “vistos, oídos, recordados y luego transformados en cosas” por otros. La presencia de los otros, escuchando y observando eso que vemos

¹⁹ Los recorridos se corresponden, en cierta medida, con los diferentes temas abordados en el marco de la línea de Educación, Sociedad y Tiempo Libre (ISEF-UdelaR), cuyas responsables son Karen Kühlsen e Inés Scarlatto.

²⁰ Desde una perspectiva epistemológica crítica (Hidalgo, C. 2001), podría mencionarse que una de las preocupaciones centrales pasa por diferenciar lo que pueden ser los elementos teóricos, de los políticos y de los ideológicos en las producciones de conocimiento. Sin duda, está es una tensión que atraviesa a las prácticas de extensión en la medida que sugiere definir, o establecer, los tipos de vínculos que se van a generar entre la universidad y el conjunto de la sociedad. De forma aproximativa diremos que es deseable que las políticas puedan vincularse con las producciones de conocimiento científico, aunque estas últimas, deben mantener una relación de distancia con la política y la ideología.

y oímos es lo que, en términos de la autora, constituye la realidad del mundo. La misma se establece en la medida que se comparte y se exteriorizan los productos del pensamiento con otros y que esos otros comprenden lo que el sujeto parlante está enunciando. En términos de Arendt (2015: 16) “cualquier cosa que el hombre haga, sepa o experimente, sólo tiene sentido en el grado que pueda expresarlo”, y agregaríamos en la misma línea: y que otro pueda escucharlo. Desde la perspectiva de la autora, esta construcción de la realidad no implica homogeneidad de perspectivas, sino todo lo contrario, que la realidad se construye “más bien por el hecho de que, a pesar de las diferencias de posiciones y la resultante variedad de perspectivas, todos están interesados por el mismo objeto” (Arendt, 2015: 66-67). Esta idea está estrechamente relacionada a su opuesta: el fin del mundo común se establece en la medida en que los hombres, en condiciones de aislamiento, solo ven desde una perspectiva y la pluralidad no es posible. Emerge aquí otra de las ideas centrales para pensar el vínculo con la memoria y las otras dos dimensiones mencionadas, la idea de lo público. El mismo será pensado como ese espacio, que trasciende a lo físico, donde el sujeto puede compartir y construir la realidad en conjunto con otros. El espacio público es el espacio de aparición de los diferentes enunciados para que puedan ser escuchados y oídos por otros: “La esfera pública, el espacio dentro del mundo que necesitan los hombres para aparecer” (Arendt, 2015: 230). Se constituye como un espacio de intermediación, donde la acción, el discurso y, con ella las posibilidades de la política, emergerán como una de sus características fundamentales. Este espacio de aparición es fundamental, en la medida que el sujeto puede expresar sus sentidos, se revela y hay un otro que le devuelve algo. En esta esfera, el sujeto expresa en público su yo y, en ese sentido, se constituye frente a otros.

En relación a estas dimensiones manejadas por la autora, diremos, en una primera aproximación, que una de las características de la memoria es que se constituye a partir de los discursos y acciones enunciadas por los hombres en la esfera pública. Será recordado aquello que pueda ser observado y oído por los hombres y posteriormente conservado en soportes para la memoria (sujetos parlantes, libros, pinturas, canciones, poesías, monumentos, etc.). Emergen aquí algunas de las preguntas que han operado como motor del proyecto, vinculadas a las relaciones de poder que posibilitan que ciertos discursos sean memorizados y otros no: ¿Qué semánticas son resguardadas del olvido y qué otras son dejadas de lado? ¿Qué discursos tienen estatuto para ser escuchados y memorizados y cuáles no? ¿Con qué discursos sobre el juego se vinculan los actores barriales, de dónde provienen? ¿Cuáles son los espacios que posibilitan la aparición de los discursos de los actores barriales? La memoria y la trasmisión de esas memorias cobra un lugar central en la medida en que en ellas se conservan los sentidos que serán transmitidos de una generación a otra. En esta línea, nos resulta interesante la advertencia que le realiza Agamben (2011: 124) a los adultos en cuanto a su vínculo con los niños, lo que no deben olvidar (los adultos) es que “la regla fundamental

del juego de la historia es que los significantes de la continuidad acepten intercambiarse con los de la discontinuidad y que la trasmisión de la función significantes es más importante que los significantes mismos”.

Johan Huizinga, en su clásico libro *Homo Ludens* (1938) reflexiona sobre las dimensiones del juego y sugiere que una de las características fundamentales, en tanto que se constituye como una práctica cultural, es que puede ser transmitido de generación en generación. También, en la misma descripción, establece dos características (entre otras) que para nuestro desarrollo serán centrales: el juego no se realiza por necesidad biológica, y en la decisión de jugar debe primar la libertad. Estas dos dimensiones serán fundamentales para pensar el vínculo entre acción, juego y espacio público en la medida que desde ambas perspectivas, tanto la de Huizinga como la de Arendt, acción y juego se encuentran separadas de una necesidad biológica y en ambas el criterio de la libertad es central. En este marco, lo que debería convocar, y ¿qué convoca? a los sujetos a jugar no es la pura necesidad orgánica sino otra cosa. Nos aventuraremos a decir que el deseo ¿de organizarse para poder compartir eso que les provoca placer?, ¿de organizar el mundo en función de sus intereses?, ¿de probarse frente a otros y que esos otros le devuelvan algo?, ¿de establecer lazos de amistad y enemistad?, ¿de conocer y comprender prácticas nuevas, nuevos territorios, nuevos mapas, aventuras, etc.? será central.

Por su parte, Graciela Scheines (1998) define tres dimensiones para pensar el juego: del caos al orden, del vacío al llenado y de la deriva al rumbo. Estas tres categorías, podría mencionarse, forman parte de un momento indispensable para fundar el juego. En relación al pasaje del caos al orden es donde podríamos realizar algunas vinculaciones específicas en cuanto al concepto de acción en Arendt y las potencialidades para pensar el vínculo con el espacio público. En la medida que para fundar un orden los participantes deben ponerse de acuerdo, sobre qué tipo de orden quieren para sus juegos, se abre un espacio de negociación, un espacio para poner de manifiesto los diferentes sentidos que sobre el juego se tienen, las semánticas específicas para entenderlo. En términos de la autora, fundar un orden de juego, a tiempo, es lo que posibilita que no prime la ley del más fuerte y, quizás, en esa dimensión es donde puedan encontrarse fuertes lazos con la idea de no necesidad biológica del juego y de la acción. Las posibilidades que tiene el hombre, en la medida que puede inhibir, por un momento, a la pura necesidad orgánica y salir de las relaciones puramente semióticas, es fundar un orden por medio de la acción y el discurso que se asemeje a los sentidos que para él son deseables. A este pasaje, de la organización a partir de la violencia a la organización por medio de los discursos y la acción, Arendt (2015: 40- 44) lo denomina, analizando las formas de organización griegas, como un pasaje de lo prepolítico a lo político. Mientras que el gobierno de las necesidades biológicas se encuentra en el ámbito de la vida

privada²¹ (lo prepolítico) en la política y el lugar donde se desarrolla (la esfera de lo público) no debe primar el gobierno de los hombres por los hombres, sino su libertad, la igualdad de condiciones para aparecer, expresar sus sentidos y que los mismos puedan ser escuchados y tenidos en cuenta. Desde esta perspectiva teórica, los lazos entre la idea de lo público, la acción y el juego parecen tener grandes compatibilidades, en la medida que en el juego debe primar el deseo y el placer de jugar. La dimensión del placer²² le otorga un lugar importante a la idea de libertad en el juego ya que es difícil pensar que alguien, en el espacio público, ese lugar donde la obligación de participar no aparecen claramente establecida, participe de un juego que no le resulte placentero.

Por otra parte, desde la perspectiva de Scheines (1998) podría pensarse que para llenar el vacío, para poder darle un rumbo a la deriva, la dimensión del discurso y la memoria podrían cobrar un lugar central aunque también podrían ser problemáticos. Sin llegar a querer establecer un enfrentamiento entre opuestos irreconciliables, buscaremos establecer algunos puntos de distinción que nos resultan significativos. Se podría pensar que en la medida que el hombre cuenta con un mayor repertorio discursivo también tendrá mayores posibilidades para llenar los vacíos que se le presentan, proponer posibilidades, establecer rumbos acorde a sus deseos y, en este sentido, la dimensión de la memoria sobre ese repertorio podría tener un lugar central. En la misma línea de la autora, para fundar un orden, primero hay que posibilitar el caos, abandonar el sentido común de los objetos, prácticas, etc., transformarlos en cosas para que las mismos puedan entrar en el juego con el sentido que este nuevo orden le brinda. No será posible jugar a que un palo de escoba sea un caballo si por el momento que dura el juego no se olvida que es un palo de escoba. Entonces nos preguntamos, ¿será que cuanto más cargadas de significado estén las prácticas, objetos, etc, más difícil será vaciarlos y tomarlos como cosas para el juego?

²¹ Para un abordaje en mayor profundidad sobre las implicancias de esta distinción resultan interesantes los trabajos de Cf. Seré, C. (2014) e Cf. Scarlato, I. (2015) donde se analiza el vínculo entre algunas de las políticas de educación física que se desarrollaron en el país orientadas al espacio público. Ambos trabajos nos sugieren preguntarnos sobre qué objetivos han perseguido o persiguen estas políticas, si han estado orientadas a que en el espacio público las prácticas desarrolladas por los sujetos estén orientadas a lo puramente orgánico, a la labor, o por el contrario, si han buscado instalar el discurso, la acción.

²² Sin duda, nos resulta necesario indagar bastante más sobre el principio de placer en el juego para tratar de establecer y despejar las relaciones que se pueden establecer entre placer-deseo y placer- necesidad. Sí el placer quedará reducido a su vínculo con lo orgánico, la hipótesis manejada en cuanto a que el juego no se realiza por necesidad, en algún sentido se vería tensionada.

Fundar un orden: el desarrollo del proyecto de extensión

En el marco de la llamada “segunda reforma universitaria²³”, que tuvo lugar en el segundo período de gobierno universitario (2010- 2014) de Rodrigo Arocena, en el Uruguay, se crean los Espacios de Formación Integral (EFI). La dimensión integral es pensada desde algunos objetivos clave como: integración y articulación de las funciones estructurantes de la Udelar (Investigación, Enseñanza y Extensión), el vínculo entre diferentes servicios, disciplinas universitarias y, como una de las características fundamentales en materia de extensión, el diálogo de saberes entre los actores universitarios y el conjunto de la sociedad. Por otra parte, los mismos se presentaron como una estrategia potente en cuanto a la curricularización de la extensión.

Sobre la base de posibilidades que brindan los EFI, y a partir de ciertos intercambios interinstitucionales entre referentes de la Facultad de la Información (FIC) y el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) ambos de la Udelar, surge, sobre los primeros meses del año 2016 el EFI: Para que nadie se olvide de jugar. Este EFI se articula a partir de dos unidades curriculares: “Archivos históricos”²⁴ (AH), correspondiente al sexto semestre de la Licenciatura en Archivología (FIC), y “Juegos y Recreación”, correspondiente al tronco común de la Licenciatura en Educación Física (ISEF), presente en el primer año de la carrera. A su vez, la unidad curricular “juegos y recreación” tiene la peculiaridad de estar inscripta en dos EFI más: por un lado, en uno propio del servicio denominado “espacio público y prácticas lúdicas²⁵” y, por otro lado, en uno más amplio, denominado “movimientos barriales y manifestación cultural”. El mismo se encuentra conformado por la Licenciatura en Trabajo Social (Facultad de Ciencias Sociales (FCS) -Udelar), y por el Programa Integral Metropolitano (PIM). Sobre la estructura organizativa del EFI “Villa Garcia- Punta de rieles: movimientos barriales y manifestaciones culturales” (EFIVGPR) es que se edificó la articulación con la unidad curricular “Archivos Históricos” y se conformó el nuevo espacio denominado “para que nadie se olvide de jugar”.

El EFIVGPR nace en el año 2014 producto de la articulación entre los tres servicios

²³ Las implicancias conceptuales de este proceso, sobre todo en materia de extensión, pueden ser consultadas en: Arocena, R. et al. (2011) “Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión N°1”.

²⁴ El docente responsable desde Archivos Históricos, con el cual se desarrolló el proyecto y con el cual se estableció un fuerte vínculo desde donde se pretende seguir trabajando en la temática, es Rodolfo Míguez.

²⁵ Desde ISEF, el docente que dio inicio en el año 2010, siendo el actual coordinador del EFI: prácticas lúdicas y espacio público, es el Mg, Martín Caldeiro. Desde este EFI es que el ISEF se vincula en territorio y conforma, en conjunto con los otros servicios universitarios, un EFI de mayor amplitud que en la actualidad nuclea a unos 10 docentes de tres servicios universitarios.

universitarios mencionados. Aún así, anteriormente a la conformación del EFI, desde el año 2010, tanto el PIM como FCS e ISEF²⁶ se encontraban desarrollando actividades en los barrios de Villa García y Punta de Rieles. El EFIVGPR tiene la peculiaridad y la potencialidad de encontrarse articulado a un programa plataforma con inserción barrial como es el PIM²⁷. Los docentes de este programa plataforma en conjunto con los vecinos y vecinas del barrio han constituido (sobre todo a demanda de estos últimos) una herramienta de articulación territorial y formación recíproca denominada “encuentro de vecinas y vecinos” que será fundamental para la consolidación de los diferentes EFI mencionados hasta el momento. El encuentro de vecinos y vecinas se estructura como una herramienta que permite poner en diálogo las necesidades y demandas barriales de los actores locales con las posibilidades de los actores universitarios. Es un espacio que posibilita el diseño y abordaje en conjunto, tanto de universitarios como de actores locales, de las problemáticas que atraviesan a los barrios y a la sociedad en su conjunto, consolidando la idea de diálogo de saberes. A partir de estos diálogos, en el año 2014, se consolida el EFIVGPR que se propone como objetivos fundamentales:

“Contribuir al fortalecimiento de los procesos de enseñanza, investigación y extensión, desde una perspectiva interdisciplinaria y en vínculo con colectivos intergeneracionales en los barrios de Villa García y Punta de Rieles del departamento de Montevideo. Este fortalecimiento se materializa a partir de diferentes ejes de acción que pasan por acompañar los procesos de integración y organización barrial, la producción de conocimiento, a partir de trabajos de investigación que abordan temáticas vinculadas a: sujetos colectivos, organizaciones populares, territorio y hábitat, estrategias de intervención, educación popular, así como la identidad, la memoria colectiva y las distintas prácticas corporales que tienen inscripción importante en la cultura barrial” (Álvarez, M., et. al cols. 2017:1-2).

Es así que, a partir del eje de acción vinculado a la *identidad y la memoria colectiva* toma forma el EFI: Para que nadie se olvide de jugar. El problema de abordaje en conjunto fue elaborado en relación a los *juegos y la infancia* en su vínculo con la identidad y la memoria colectiva. Sobre estas temáticas se dispusieron a funcionar los marcos teóricos metodológicos de

²⁶ Para una mayor profundización sobre el proceso de trabajo en el marco del EFI: espacio público y prácticas lúdicas, se pueden consultar los siguientes trabajos: Caldeiro, M.; Pérez, G. (2012) y Caldeiro, M., Geymonat, N., Lema, M., Píriz, R., Rodríguez, C. (2014).

²⁷ El Programa Integral Metropolitano es un programa plataforma creado en el año 2008 en el marco del proceso de segunda reforma universitaria. “En líneas generales, el Programa busca conformarse en un espacio para la democratización de la enseñanza, el conocimiento y la cultura, en diálogo con los actores de la comunidad a través de las prácticas integrales que se desarrollan en su zona de inserción, e incluso más allá de esta” (<http://pim.udelar.edu.uy/>).

ambas disciplinas. Se propuso construir conocimiento a partir de la memoria de la gente adulta en relación a los juegos que jugaban siendo niños y al lugar y la significación que el jugar tenía en sus vidas, situándolo en el lugar del patrimonio colectivo.

En términos generales, en cuanto al vínculo entre los actores universitarios, el esquema de funcionamiento estuvo marcado por la realización de un conjunto de encuentros entre los estudiantes de AH e ISEF (tanto a nivel de aula como en el barrio), la coordinación entre los docentes de ambas disciplinas y la concreción de un producto común a todas las partes del proyecto. Para los estudiantes de ambas disciplinas la participación en el EFI implicó un reconocimiento en créditos académicos²⁸.

En cuanto al funcionamiento en el barrio entre universitarios y vecinos, estuvo caracterizado desde ISEF por la participación en el espacio de la plaza del barrio “La Casona”, compartiendo junto a las/os niñas/os (con los cuales se vinculan desde el 2015) un espacio dedicado a vivenciar diferentes prácticas lúdicas. Este espacio, que se desarrolla semanalmente los días sábados en el correr de la mañana, cuenta con la participación de unas/os 15- 20 niñas/os, 10 estudiantes y 1 docente. Por su parte, desde AH se centraron en realizar un conjunto de entrevistas a las/os vecinos/as del barrio, donde la metodología empleada fue la de historia oral. El conjunto de las entrevistas fueron desgrabadas y transcritas a un documento de texto, el cual, posteriormente, fue entregado a todas/os las/os vecinas/os que decidieron participar²⁹. Estas entrevistas fueron organizadas entre las 8 estudiantes de AH, el docente a cargo y, sobre todo, una referente barrial con la cual se viene compartiendo el proyecto desde sus inicios. Junto con estas/os actoras/es y algunas/os otros/as que se fueron vinculando con la propuesta, se buscó identificar un conjunto de vecinas/os posibles para ser entrevistadas/os. Luego de contar con una lista preliminar, se procedió a hacerles llegar la invitación, estipulando en qué consistiría la misma, en el marco de qué proyecto se formulaban, y cuáles eran las pretensiones posteriores a la desgrabación y transcripción. En términos generales las/os vecinas/os se mostraron entusiasmados con la propuesta y accedieron a la realización de las entrevistas. Las mismas, narradas por las estudiantes de AH, constituyeron un momento cargado de mucha emoción, donde en muchos casos las lágrimas y las risas se hicieron presente. El resultado fue la transcripción de 11 entrevistas

²⁸ Entendemos que dentro del proceso de consolidación de la extensión dentro de la Udelar, la curricularización de la misma tuvo un peso singular. Este proceso, en términos generales, posibilitó dimensionarla como una función a la par de la investigación y la enseñanza, sacarla del lugar de exclusiva militancia, otorgarle un valor académico sustantivo en la formación de docentes y estudiantes y posibilitar que un mayor número de actores desarrollen proyectos, fortaleciendo de esta manera el diálogo con el contexto social donde se inserta la Universidad.

²⁹ Dentro de la metodología empleada desde archivos históricos, cabe destacar que, antes de realizar las entrevistas les solicitaron a los vecinos entrevistados su consentimiento firmado para publicar y divulgar (sobre todo a nivel barrial) los resultados de las entrevistas.

que involucraron a unas/os 15 vecinos/as del barrio.

Las preguntas organizadas desde AH estuvieron centradas en cuatro partes:

1° Identificación del documento

2° Identificación del entrevistado

3° Núcleo testimonial del entrevistado

4° Preguntas de cierre o apertura

Al finalizar el proyecto, se realizó en la plaza del barrio y en conjunto con las/os adultas/os que participaron de las entrevistas y las/os niñas/os con los cuales nos encontramos trabajando, una actividad lúdica de cierre que pretendió poner a funcionar algunos de los juegos que se desprendieron de las entrevistas. Los juegos fueron guiados por las/os estudiantes de ISEF y contaron con la participación de todas/os las/os que se acercaron a compartir la actividad. El encuentro, desde el juego, entre diferentes generaciones y actores fue sumamente positivo, visibilizando las potencialidades que tienen los espacios de encuentro e interacción. A su vez, la actividad contó con la entrega, a los/as vecinos/as que participaron, de las carpetas del proyecto donde se encontraban el conjunto de las entrevistas realizadas al resto de las/os vecinos/as. Este momento fue muy significativo en la medida que se visualizó la materialización de los trabajos realizados y permitió seguir pensando en proyecciones a futuro.

Reflexiones finales

El EFI: Para que nadie se olvide de jugar, ha asumido una perspectiva de extensión universitaria solidaria con los postulados de la reforma de Córdoba y la perspectiva integral promovida en el marco de la segunda reforma universitaria. En este sentido, ha asumido el desafío de colaborar con los sectores más postergados de la sociedad, aportando conocimiento de calidad y construyendo junto con las/os vecinas/os del barrio, metodologías participativas para favorecer el diálogo de saberes.

La nueva estructura académica-institucional para el desarrollo de la extensión en el marco de la Udelar ha posibilitado que docentes y estudiantes de los servicios universitarios

mencionados tomen contacto con actores locales y sus problemáticas, tendiendo puentes para la resolución de las mismas y que se comience a producir conocimiento vinculado a los problemas que atraviesan al EFI. Las potencialidades de estos vínculos pueden pensarse en relación a los nuevos modos de producir conocimiento (como el modo 2 de la ciencia propuesto por Gibbons, G. et al 2002) y los desafíos que deben asumir los científicos en materia de vínculos interdisciplinarios y transdisciplinarios. Esta última dimensión la entendemos como fundamental en la medida que, en el Uruguay, la Udelar es la institución por excelencia encargada de producir el conocimiento desde perspectivas científicas. Este hecho nos conduce a pensar que algo que podría caracterizarse como propio del saber desde el cual dialogan los universitarios es el saber producido en el marco del desarrollo científico y, en este sentido, se hace necesario construirlo, consolidarlo y ponerlo en diálogo con otros tipos de saberes.

En cuanto a la temática específica del proyecto se puede visualizar cómo dentro de los objetivos generales que se han perseguido se encuentra la idea de favorecer el diálogo de saberes vinculados a los objetos indagados. Por medio de las entrevistas se ha buscado visibilizar algunas de las principales discursividades³⁰ que en relación al juego tienen los adultos del barrio, consultándoles sobre los lugares donde han aprendido a jugar, cómo lo han vivido, cómo lo entienden, cuáles son las maneras de significarlos y esos significados con qué discursividades se relacionan³¹. A su vez, con las/os niñas/os del barrio, semanalmente, se comparten espacios de encuentro donde también se han puesto a funcionar formas y modos de juego (Pavía, V. 2006) que constituyen el entendimiento que se tiene sobre el mismo. Entendemos que los discursos referidos al juego que enuncian tanto los vecinos adultos del barrio como las/os niñas/os o las/os universitarios son aprendidos y en ellos se podría identificar todo un conjunto de relaciones de significación. La idea del proyecto, en

³⁰ En una etapa posterior, nos proponemos realizar un análisis discursivo sobre los enunciados pronunciados por los vecinos en relación al juego. Estos enunciados, que se desprenden de las entrevistas realizadas, serán pensados desde una perspectiva arqueológica (Foucault, 2013) donde se establece que si se quiere identificar formaciones discursivas, en este caso referidas al juego, se hace necesario describir las reglas de formación de esos discursos. Parafraseando a Foucault (2013: 204), se debe pensar al archivo (las reglas de formación) como el conjunto de reglas que, en una época dada y para una sociedad determinada definen: a. los límites y las formas de la decibilidad, b. los límites y las formas de la conservación, c. los límites y la forma de la memoria, d, los límites y las formas de la reactivación, e. los límites y las formas de la apropiación de los discursos. Desde esta perspectiva, cuando se interroga a los enunciados pronunciados por los vecinos, el análisis deberá estar centrado en cuáles fueron las condiciones de posibilidad que hicieron que esos enunciados surgieran y no otros, a qué sistemas de formación discursiva responden, con qué relaciones de poder se vinculan.

³¹ Si bien el trabajo de análisis sobre los enunciados requiere de un abordaje en mayor profundidad que excedería los márgenes de este trabajo, podríamos mencionar como hecho relevante, en relación a las memorias aportadas por los vecinos, que en muchos de los enunciados pronunciados se entendía al juego como algo muy placentero, que debía realizarse pero que ellos (las/os vecinas/os) por tener que vincularse tempranamente al mundo del trabajo no lo habían disfrutado en mayor medida. Este hecho puede pensarse en relación a las posibilidades de acceso al tiempo libre, al ocio y al otium (Milner, J.) que tienen las diferentes clases sociales.

la medida que se ha propuesto trabajar sobre la identidad y la memoria colectiva en relación al juego, ha sido socializar esos discursos buscando construir entendimientos comunes, visibilizar diferencias, encontrar nudos problemáticos y proyectar prácticas en conjunto.

La idea de visibilización cobra relevancia en la medida que puede ser pensada desde la perspectiva del espacio público. El proyecto parte del entendimiento de que existen ciertos saberes *sometidos* (Foucault 2014: 21), como es el caso de los actores locales, sobre todo de los barrios periféricos, donde la mayoría de las veces no son tenidos en cuenta a la hora de describir qué se entiende por el juego, qué se debería hacer en relación al mismo, etc. En este sentido, nos ha resultado potente poder generar un espacio para la visibilización de los mismos, tomar contacto con las formas de significación de los actores locales, sin asumir que por ser parte del colectivo vecinal son la verdad revelada y universal, sino que representan una perspectiva más, tal como la de los universitarios, en el diálogo de saberes. El resultado de las entrevistas desgarradas, transcritas y difundidas con el resto de los vecinos, pueden ser pensadas como una superficie de emergencia para esos discursos, posibilitando el diálogo y la construcción colectiva del sentido y con ella la identidad. En la medida que esos discursos se comparten con otros actores barriales, son puestos a consideración y se generan nuevas reflexiones y acciones vinculados a los mismos, entendemos que se favorece la construcción del espacio público. A su vez, entendemos que colabora con la construcción de conocimiento vinculado a la temática, consolidando una materialidad discursiva sobre y con la cual trabajar. En la misma línea, entendemos que la promoción de prácticas lúdicas en el espacio de la plaza del barrio, favorece el encuentro entre las/os niñas/os y promueve un vínculo intergeneracional entre las/os niños y las/os universitarias/os (docentes y estudiantes). Si pensamos al espacio público como ese lugar donde es posible que el sujeto emerja, las prácticas lúdicas promovidas en el espacio de la plaza pueden ser pensadas como estrategias que posibilitan el encuentro entre diferentes subjetividades, colaborando en la idea de consolidar un espacio para lo público. A su vez, por las características que tiene el juego, donde las reglas no están establecidas de una vez y para siempre, sino que requieren siempre una actualización o en el mejor de los casos (juegos inéditos) de su construcción, habilita y conduce a la necesidad de lograr acuerdos entre los participantes sobre las formas y modos de jugar y, en este sentido, colabora en la construcción de sentidos comunes y con ellos de cierta identidad colectiva.

Sin duda, las definiciones relativas al lugar y el rol que ocupa el universitario en esos espacios han sido de las tensiones más fuertes por las cuales ha atravesado el proyecto y quizás, por ello, las más enriquecedoras, sobre todo en materia de desarrollo profesional. Entendemos que las discusiones relativas a este rol y las formas de estar en el espacio han posibilitado que tanto los estudiantes como los docentes se vinculen con algunas de las problemáticas relativas a su labor profesional en relación al tratamiento del juego y su enseñanza.

Las estrategias de vinculación han sido pensadas en relación a los recorridos conceptuales que hemos manejado. Se ha partido del entendimiento de que en el juego debe primar el principio de libre elección y que el diálogo de saberes es posible en la medida que exista un espacio para dialogar y confrontar. En este sentido, se ha buscado promover prácticas lúdicas pero sin dejar de habilitar el espacio para que sean los otros actores quienes propongan otras alternativas. El espacio de juego ha sido abierto, donde siempre la invitación ha sido a participar en la medida que represente un interés para la/el participante. A su vez, se ha buscado implementar estrategias que posibiliten la construcción colectiva de las formas y los modos de juego, colaborando en la tarea de canalizar los emergentes problemáticos en este proceso. En la línea de Arendt, puede pensarse que una de las cosas deseables que los adultos le transmitan a los niños son las formas políticas de vincularse, donde el entendimiento por medio de la palabra (y no la violencia, lo prepolítico) sean las estrategias utilizadas para la construcción de la realidad común. Los adultos pueden cumplir un rol clave favoreciendo el diálogo y buscando estrategias para ayudar a canalizar y direccionar los conflictos que surgen al momento de poner en tensión diferentes formas y modos de entender el juego. Sin duda, en este marco, las estrategias metodológicas de los universitarios y los adultos deben ser pensadas y repensadas constantemente con el fin de generar espacios y tiempos para la construcción colectiva, el diálogo de saberes, la aparición de los diferentes discursos y no la imposición de las formas y modos de vivir el mundo por parte de quien se encuentra desarrollando esa tarea. En esta línea, se ha asumido el rol de facilitar prácticas lúdicas, espacios y tiempos para su construcción, estrategias que favorezcan el diálogo y la consolidación de acuerdos colectivos con el objetivo de posibilitar formas y modos de juego comunes entre los participantes. A su vez, el rol de facilitador puede ser pensado desde por lo menos dos dimensiones, por un lado vinculado a las potencialidades que presenta contar con un mayor cantidad de conocimientos vinculados a las formas y los modos del juego. Entendemos que para llenar los vacíos que se presentan como momento previo al juego, contar con un mayor cantidad de recursos puede favorecer a la instalación del mismo. Y en la misma línea, contar con el lenguaje mínimo (las reglas, las estrategias para vincularse, los modos de estar y transitar el juego) puede posibilitar a que una mayor cantidad de personas se anime a dialogar-jugar. La otra dimensión del facilitador puede pensarse en relación a su rol como promotor de un saber que escape a las lógicas hegemónicas del mercado, del mundo de la competencia y el deporte de élite, las formas dominantes impuestas por los medios de comunicación. En este sentido, entendemos que el trabajo de resguardar del olvido a las memorias de las/os vecinas/os, hacerlas visibles, ponerlas a dialogar con otros sentidos, puede colaborar en la tarea de construir entendimientos comunes que se ajusten y reflejen en mayor medida las identidades locales, haciendo frente a la imposición de los sentidos del mundo globalizado.

Bibliografía:

AGAMBEN, Giorgio (2011). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

ÁLVAREZ, M., CABO, M., CALDEIRO, M., CASAS, A., OTERO, M., PEREZ, G., RIOS, C., RODRÍGUEZ, C., TRINIDAD, V. (2017). *Acuerdos de trabajo para la intervención de servicios universitarios en el Programa Integral Metropolitano*. S/R.

ARENDRT, Hannah (2015). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

AROCENA, Rodrigo., TOMMASINO, Humberto., RODRÍGUEZ Nicolás., SUTZ, Judith., ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. & ROMANO, Antonio (2011). *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión N°1*. Montevideo: sello Editorial de Extensión Universitaria - Universidad de la República.

CALDEIRO, Martín; PÉREZ, Gonzalo (2012). *Una plaza para el encuentro. Sistematización de la experiencia desarrollada en los asentamientos El Monarca y La Rinconada en 2010 y 2011*. En: Apuntes para la acción II. Montevideo: CSEAM.

CALDEIRO, Martin, GEYMONAT, Nicolás, LEMA, Mariana, PÍRIZ, Rodrigo, RODRÍGUEZ, Camilo (2014). *Prácticas lúdicas y espacio público: sistematización de la experiencia desarrollada en los barrios el monarca y la rinconada en los años 2012 y 2013*. En: Apuntes para la acción IV. Montevideo: CSEAM.

FOUCAULT, Michel (2013). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: FCE.

FOUCAULT, Michel (2013). *Para una política progresista no humanista: respuesta a una pregunta*. En: CASTRO, Edgardo. (comp.) *“¿Qué es usted profesor foucault?”*. Buenos Aires: Siglo XXI. pp. 193- 221.

HUIZINGA, Johan (1954). *Homo ludens*. Buenos Aires: Alianza.

PAVÍA, Víctor (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: NOVEDUC

SCHEINES, Graciela (1998). *Juegos Inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.

Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CC Reconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.

