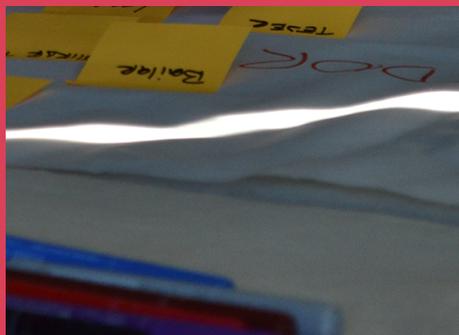
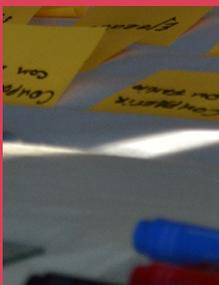
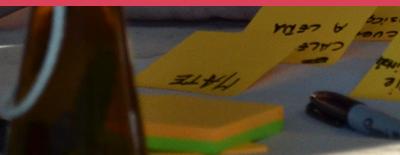


Integralidad ⁹(2) sobre ruedas



Vol. 9, n.º 2
Montevideo,
diciembre, 2023
E-ISSN: 2697-3197
ISSN: 2301-0614

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

Contenido

- 5** Prólogo
Carla Bica
- 8** Reflexiones sobre los componentes centrales de la formación deportiva en el marco del Espacio de Formación Integral «El deporte como espacio para la formación integral»
Liber Benítez González, Inés Falchi Machín, Gonzalo Pesce
- 31** Comensalidad: una experiencia comunitaria de aprendizaje cooperativo para la construcción de ciudadanía, en el marco de un Espacio de Formación Integral
María Virginia Ticino Franzia
- 45** Reseña del proyecto de extensión Talleres para Disfrutar de la Lectura
Malena Domínguez, Elliana Centurión y Claudia Matiaude
- 59** Botellas en el medio
Beatriz Amorin, Carolina Rava, Carolina Frabasile, María Schmukler, Celina Collazzi, Clara Martínez, Eliane Martínez

La revista *Integralidad sobre ruedas* tiene el placer de compartir con los lectores la publicación de su volumen 9, número 2. Se trata de un número que expresa el juego dialéctico de consolidación y transformación constantes de su propuesta, tan característico de esta revista. En esta oportunidad celebramos dos novedades. Por un lado, es la primera vez que *Integralidad sobre ruedas* publica su segundo número dentro del mismo volumen anual. Esto nos habla de la amplitud y alcance que está tomando la escritura de las prácticas en extensión e integralidad dentro de la Universidad de la República y en las universidades públicas de la región. Estas publicaciones son referencias, fuentes de inspiración e impulso para la construcción colectiva de nuevas propuestas integrales situadas en territorio. Invitan a transformar y a ampliar nuestras miradas sobre la práctica de la extensión y la integralidad. La segunda novedad es que con este número inauguramos una nueva sección de la revista que se suma a las ya habituales secciones destinadas a artículos, reseñas de proyectos de extensión y entrevistas. La sección Misceláneas se presenta como un espacio abierto a propuestas innovadoras de divulgación de prácticas que muchas veces exceden los formatos establecidos previamente.

En este número se publican cuatro propuestas que incluyen dos artículos, una reseña de proyecto de extensión y una miscelánea. El primer artículo se denomina «Reflexiones sobre los componentes centrales de la formación deportiva en el marco del Espacio de Formación Integral “El deporte como espacio para la formación integral”», de autoría de Liber Benítez González, Inés Falchi Machín, Gonzalo Pesce. Esta propuesta presenta las reflexiones de integrantes del Grupo de Estudios Sociales y Culturales del Deporte (Gesocude) generadas a partir del desarrollo del Espacio de Formación Integral (EFI) «El deporte como espacio para la formación integral». Este EFI, desarrollado en 2021 en forma conjunta entre el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), se constituyó como un espacio clave en la problematización de la formación en deporte como fenómeno social a partir de experiencias concretas en un club deportivo que es al mismo tiempo institución educativa y centro cultural en el barrio Jacinto Vera de la capital. El artículo transmite la tensión entre las nociones de cuerpo, competencia y rendimiento en el deporte a partir de una mirada politizada sobre los procesos de profesionalización de la formación deportiva en espacios de participación colectiva.

1 Unidad de Extensión, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. carla.bica@fhce.edu.uy

En el artículo «Comensalidad: una experiencia comunitaria de aprendizaje cooperativo para la construcción de ciudadanía, en el marco de un Espacio de Formación Integral», María Virginia Ticino Franzia nos presenta su experiencia en el marco del EFI «Análisis educativo en clave EPJA² de la participación comunitaria», desarrollado en 2022. Este EFI surge a iniciativa del convenio que FHCE sostiene con la Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (Udelar) y con la Secretaría de Educación para la Ciudadanía (SEC) de la Intendencia de Montevideo (IM). El artículo busca contribuir en el análisis de una experiencia comunitaria desarrollada en torno al proyecto Comensalidad (SEC, IM) orientada por los ejes metodológicos del aprendizaje cooperativo para la construcción de ciudadanía a partir de la participación y la construcción de objetivos compartidos en territorio de influencia del Municipio D de Montevideo.

La reseña del proyecto de extensión «Talleres para Disfrutar de la Lectura», presentado por Malena Domínguez, Elliana Centurión y Claudia Matiaude nos presenta una experiencia de trabajo gestada en el marco del Instituto de Formación Docente (IFD) de la ciudad de Rosario en coordinación con Cineduca (Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública). Esta experiencia, desarrollada en 2022, estuvo orientada a la organización de talleres de lectura extracurriculares con niñas y niños en ciclo escolar con el objetivo de promover entre ellos la lectura autónoma y el acceso a la literatura infantil. La ejecución de las actividades involucró a estudiantes de cuarto año de la carrera de Maestro de Educación Común, quienes participaron activamente de la preparación, registro y reflexión sobre los encuentros. En el proceso destacan las estrategias de superación de los desafíos que proponen las prácticas en territorio y la evaluación continua de las propuestas.

En la sección misceláneas, Beatriz Amorín, Carolina Rava, Carolina Frabasile, María Schmukler, Celina Collazzi, Clara Martínez y Eliane Martínez nos presentan «Botellas en el medio». Esta iniciativa se inscribe en las actividades que el Laboratorio de Vidrio (Escuela Universitaria Centro de Diseño, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo) y el Programa Integral Metropolitano (PIM) desarrollan desde 2019 en territorio. La propuesta está constituida por una selección de las fotografías que fueron presentadas en formato de fotogalería en Casa PIM y tienen por objetivo principal trascender lo efímero de ese formato para ampliar la difusión de las actividades extensionistas desarrolladas en forma colectiva. La plasticidad de la propuesta permite a *Integralidad sobre ruedas* repensar y ofrecer nuevas formas de visualización de las imágenes a través del sitio ojs del artículo.

Finalmente, les extendemos también la invitación a leer el primer número de este volumen, correspondiente al dossier Extensión universitaria y alternativas pedagógicas. Este dossier, coordinado por Agustín Cano, Carina Cassanello, Valeria Cavalli, Cecilia Sánchez y Victoria Cuadrado, nace como celebración de los cinco años del EFI

.....
2 Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

«Pedagogía, política y territorio». En su conjunto, recoge contribuciones de docentes, estudiantes y actores sociales vinculados al EFI tanto como por su participación en él como por afinidad temática con la propuesta a partir de diversas experiencias latinoamericanas que enriquecen el campo de reflexión.

Les deseamos una excelente lectura y les invitamos a compartir sus prácticas extensionistas en futuros números de la revista.

Reflexiones sobre los componentes centrales de la formación deportiva en el marco del Espacio de Formación Integral «El deporte como espacio para la formación integral»

Liber Benítez González¹, Inés Falchi Machín², Gonzalo Pesce³

Recibido: 30/03/2023. Aceptado: 5/06/2023

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.2.2>

Resumen

Entre práctica cultural y funcionalidad pedagógica se ha nucleado en el fenómeno deportivo un diverso conjunto de actores que disputan cotidianamente en sus prácticas y escenarios el sentido y el significado del deporte en el espacio social. Estas disputas encuentran en el sistema deportivo uruguayo una pretensión unificadora a las formas múltiples y fragmentadas en que se presenta el deporte desde el Estado, las asociaciones civiles, las empresas, los educadores y los diversos agentes del campo deportivo. «El deporte como espacio para la formación integral», en tanto proyecto desarrollado en conjunto por el Instituto Superior de Educación Física y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, se propuso en su recorrido caracterizar la formación deportiva a partir de la multiplicidad de prácticas y espacios deportivos que le dan forma. Se partirá de uno de los anclajes territoriales del proyecto para poder reflexionar en torno a la configuración de la formación deportiva en clave social y cultural. El objetivo del presente artículo es, en primer lugar, presentar la forma de trabajo del Espacio de Formación Integral que oficia como espacio de reflexión con los diversos actores del club donde desarrolló la propuesta a modo de sistematización; en segundo lugar, ofrecer una posible referencia en torno a cómo trabajar la relación género-deporte en un entrenamiento deportivo como configurativa del deporte, que, por lo general, queda expresada mediante charlas o espacios secundarios en las prácticas deportivas; y al mismo tiempo presentar las principales reflexiones

1 Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República. Becario Agencia Nacional de Investigación e Innovación. liberbenitez@isef.udelar.edu.uy

2 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. ines.falchi@gmail.com

3 Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República. gonzapesce@gmail.com

del proceso de trabajo que emergen como un nuevo punto de partida para seguir aportando a la formación deportiva en espacios de participación colectiva.

Palabras clave: deporte, formación, género, disputas

Resumo

Entre a prática cultural e a funcionalidade pedagógica, tem-se reunido no fenómeno esportivo um conjunto diversificado de atores que diariamente disputam o sentido e o significado do esporte no espaço social nas suas práticas e cenários. Essas disputas encontram no sistema esportivo uruguaio uma reivindicação unificadora das formas múltiplas e fragmentadas de apresentação do esporte desde o Estado, associações civis, empresas, educadores e os diversos agentes do campo esportivo.

«El deporte como espacio para la formación integral», enquanto projeto desenvolvido conjuntamente pelo Instituto Superior de Educación Física e pela Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, propôs-se caracterizar a formação esportiva a partir da multiplicidade de práticas e espaços esportivos que a configuram. Partirá de uma das âncoras territoriais do projeto para poder refletir sobre a configuração da formação esportiva numa chave social e cultural. O objetivo deste artigo é, em primeiro lugar, apresentar a forma de funcionamento do projeto que serve de espaço de reflexão com os vários jogadores do clube onde a proposta foi desenvolvida como sistematização; em segundo lugar, oferecer um possível referencial de como trabalhar a relação gênero-esporte na formação esportiva como configurativo do esporte, que, em geral, se expressa por meio de palestras ou espaços secundários nas práticas esportivas; e ao mesmo tempo apresentar as principais reflexões do processo de trabalho que surgem como um novo ponto de partida para continuar contribuindo com a formação esportiva em espaços de participação coletiva.

Palabras clave: esporte, formação, gênero, disputas

Introducción

«El deporte como espacio para la formación integral» se presentó como proyecto conjunto en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) en las convocatorias que cada servicio realizó en el año 2021 para la conformación de espacios de formación integral (EFI), en un primer momento con el fútbol como foco de atención.⁴ Es uno de los proyectos que tiene el Grupo de Estudios Sociales y Culturales del Deporte

4 El primer año en el que fue presentado el proyecto se denominaba *El fútbol como espacio para la formación integral*. El trabajo iniciado en ese momento con el Club Villa Española nos permitió pensar que había cosas comunes y cosas múltiples y fragmentadas dentro del fútbol y en comparación con otros deportes. Por lo que el equipo reconoció que era importante poder pensar el EFI como espacio que nuclea diversas prácticas, deportes, formas de desarrollarlo y anclajes institucionales diversos, ya que en esa diversidad y complejidad se pueden poner en diálogo los particularismos y los sistemas

(Gesocude, CSIC 882942) en el Itinerario de Formación Integral Deporte y Sociedad.⁵ Mantiene el objetivo de problematizar la noción de *formación* presente en los espacios deportivos, muchas veces reducida al camino entre la iniciación deportiva de base y la posibilidad de rendimiento deportivo que se sustenta en la orientación que el deporte espectáculo le ofrece como polo hegemónico cultural. El equipo de trabajo se organizó en espacios colectivos de discusión y abordaje conceptual en torno al deporte como fenómeno social y cultural. Estos espacios, al mismo tiempo, mantenían como referencia el diálogo con diversos anclajes territoriales que presentan diferentes formas de pensar y hacer las prácticas deportivas. Así, participamos de espacios del fútbol y del básquetbol profesional, pero también de espacios donde la autodefinición corre por el sentido de la práctica deportiva comunitaria (abordando una diversidad de disciplinas deportivas). Entre los años 2021 y 2022 se trabajó con cuatro colectivos e instituciones deportivas y se contó con la participación de 15 estudiantes que participaron de la propuesta en formato anual. En torno a los cuatro colectivos que fueron parte del trabajo del EFI se nuclean más de cuatrocientos actores sociales contando niños, orientadores técnicos, jugadores, vecinos y actores que participan de las propuestas de trabajo en el marco de prácticas deportivas y jornadas deportivas y recreativas.

Durante el desarrollo del EFI, se plantearon diversas metodologías y procesos de acuerdo a cada uno de los espacios con los que se mantuvo diálogo: Club Social y Deportivo Villa Española, Club Atlético Yale, Espacio Polideportivo Municipio G, Comisión Pro Fútbol Infantil (San Antonio, Canelones). Durante el año 2022, el EFI principalmente sostuvo una tesis de grado y diálogos con Facultad de Psicología (Psico)⁶ en el Club Social y Deportivo Villa Española. En el Municipio G se dialogó directamente con la Práctica preprofesional 2 de la Licenciatura en Educación Física del ISEF, desde la que se proponen procesos colectivos de problematización de las prácticas deportivas desarrolladas en el marco de una perspectiva de trabajo comunitario. En el Club Atlético Yale se desarrollaron talleres quincenales intergénero e intergeneracionales abordando principalmente la relación entre deporte, género y territorio para pensar elementos configurantes de la formación deportiva en procesos de profesionalización. Sobre esta experiencia en particular se centra el presente trabajo, que intenta contribuir con respuestas y reflexiones a las preguntas centrales del EFI, que pueden expresarse de la siguiente manera: ¿Cuáles son las estructuras, instituciones y actores que se disputan los sentidos del deporte a lo largo de la formación y trayectorias deportivas? ¿Cuáles son los elementos configurantes de la formación deportiva en los territorios de anclaje del EFI? ¿Cuáles son los actores y la relación interactoral en las diferentes instituciones que son parte del EFI? ¿Cuáles son

que lo nuclean, a la vez que permite transversalizar desde una intencionalidad común las diferentes prácticas deportivas que en última instancia conforman el sistema deportivo uruguayo.

5 El itinerario nuclea proyectos.

6 Orienta su presencia en el club a realizar talleres vinculados a la trayectoria de vida de los jugadores de las categorías formativas desde el curso optativo Historias de Vida desde la Sociología Clínica (Licenciatura en Psicología). Actualmente el equipo integra el EFI.

los principales problemas emergentes al momento de pensar la formación deportiva y las trayectorias ofrecidas para transitar el deporte?

Politizando el espacio deportivo como forma de alterar lo sensible

En la bibliografía específica de la educación física, la noción de formación deportiva ha sido utilizada a lo largo de la historia para nuclear diversas dimensiones que se ven comprometidas en la acción de formarse en y desde el deporte (Castejón, Giménez, Jiménez y López-Ros, 2013). Podríamos pensar que la formación deportiva tiene por cometido fijar el ideal de sujeto deportivo con base en características de lo esperado por el —y del— deportista o la deportista, orientado principalmente por el rendimiento. Sin embargo, a partir de las experiencias transitadas, esperamos que también pueda transformarse en práctica politizada como espacio desde el cual pensar el cuerpo deportivo, al punto incluso de volver el espacio deportivo una arena en constante conflicto y dinamismo, reconociendo para su resolución —en el marco de relaciones de poder— la posibilidad de, al menos, tensionar las nociones presentes de cuerpo, competencia y rendimiento en el deporte. Siguiendo el planteo de Rancière (2009), la noción de reparto de lo sensible hace referencia a cómo se organiza y distribuye la percepción sensorial y la experiencia sensible en una sociedad determinada. Para el autor, es la forma que determina en última instancia quiénes tienen derecho a ser vistos y escuchados, así como quiénes tienen derecho a hablar o son marginados de la participación en términos políticos. Desde allí se sugiere que es en la vida cotidiana donde debe expresarse la posibilidad de romper con el *formato dado* de un reparto autoritario. Según el pensamiento del autor, la disputa política es aquella en la que pueden ser visibilizados los diferentes grupos sociales rompiendo con la idea de naturalización que, para nuestro caso, suponen las prácticas deportivas. Esta noción nos permite en ocasión del deporte la posibilidad de instalar la explicitación de lo político, espacio donde los actores sociales que participan del deporte puedan comprender que están en el marco de una tensión y disputa constante por definir lo visible y lo audible, así como lo legítimo y lo ilegítimo del deporte. Desafiados por dicha concepción de lo político, podríamos extender este planteo al plano deportivo como forma central de pensar lo político en el deporte para que quede claro que no se trata de una partidización de lo político, sino de una humanización del deporte. Así, todas las experiencias desarrolladas en el EFI en general, y en particular en el Club Atlético Yale, permiten reflexionar en torno a la diversidad de actores en la igualdad aparente otorgada muchas veces por un reglamento que poco habilita de dicha igualdad. Al mismo tiempo, pensar el deporte desde un anclaje territorial, con sus particularidades sociohistóricas configurantes, supone redimensionar lo político ante la despolitización e invisibilización de la diversidad, y la posible transformación de las relaciones establecidas en este bajo la forma de una aparente neutralidad deportiva.

La previa: el encuentro entre un grupo de estudios y un club de básquetbol

La necesidad de trabajar sobre los elementos técnicos, tácticos y reglamentarios del deporte es algo que no debería generar dudas dentro del mundo deportivo, y no las genera entre los actores que lo configuran desde una dimensión académica. Ahora bien, posibilitar diversas formas de abordaje y reflexionar sobre su condición social y cultural debería ser también aprehendido por los discursos que se generan en el seno del sistema deportivo. El presente artículo, así como diferentes esfuerzos que se vienen sosteniendo desde el Gesocude, no pretende ser un recetario, sino la simple visibilización de prácticas que aportan a pensar la configuración deportiva en su complejidad y no reducida a la preparación de partidos y la consagración de campeonatos. Los contenidos que son seleccionados en una práctica deportiva nos hablan de cuáles son los nodos centrales y prioritarios de dicha formación. La pregunta que en este espacio se habilita es: ¿cuál es el costo? O bien, se podría formular de la siguiente manera: ¿es posible pensar en una formación deportiva que pueda darles espacio a otras formas posibles de pensar incluso el rendimiento deportivo?, ¿se podría generar una nueva estética deportiva a partir de pensar diversas temáticas que atraviesan la formación deportiva?

El vínculo con el Club Atlético Yale comenzó en junio de 2021, cuando un integrante de la comisión directiva del club se contactó con el Gesocude con el interés de realizar talleres de género con planteles masculinos de categorías formativas. Nos manifestaron ciertas preocupaciones respecto a situaciones que se estaban dando en el club como consecuencia del crecimiento de los planteles femeninos y por las que consideraban pertinente el trabajo con planteles masculinos en materia de género, ya que entendían que las categorías masculinas sentían un desplazamiento de la centralidad (de atención, de horarios, de espacios) a la interna del club con respecto a las categorías femeninas. Tras este diálogo, presentamos un plan de trabajo que implicaba un abordaje con planteles de formativas masculino y femenino (U21 y U19 respectivamente) de manera conjunta, con el objetivo de lograr una mayor integración entre los y las deportistas, que era la principal preocupación por parte de la directiva del club.

Con el objetivo de abordar el tema del género en los espacios deportivos centrales como parte configurativa de la formación deportiva, se propusieron entrenamientos mixtos que apuntaron al trabajo conjunto con ambos planteles y que permitieron interpelar(nos) acerca de las diferencias entre varones y mujeres en la práctica, así como el acceso a esta y cómo influye el género en la construcción de las trayectorias deportivas: la edad a la que comenzaron a entrenar, la manera en que se acercaron a este deporte, las expectativas que tenían entonces y tienen ahora, los obstáculos que debieron sortear. Así, propusimos cuatro encuentros —una intervención por semana durante cuatro semanas entre octubre y noviembre de 2021— en los que varones y mujeres entrenaron a la par, con actividades que buscaban problematizar situaciones

que son constantes en el ámbito del básquetbol y que responden a desigualdades en la práctica deportiva con base en el género y a cómo son entendidos algunos roles en este deporte.

La primera intervención fue un entrenamiento mixto, guiado por el cuerpo técnico del club. Se comenzó con una entrada en calor, seguida por una serie de ejercicios técnicos y tácticos, y se finalizó con tres partidos: uno de varones, otro de mujeres y otro mixto. Para el cierre de la actividad, en una ronda en el centro de la cancha, dialogamos con jugadoras y jugadores respecto a cómo se habían sentido, generando una instancia de intercambio reflexivo. Nos comentaron que era la primera vez que entrenaban de esta forma y que, salvo casos puntuales, nunca habían entrenado con personas de otro género. Lo sintieron distinto, en particular por entrenar con personas que no forman parte de sus planteles, pero comentaron que no sintieron diferencias en cuanto a la intensidad o formas del juego, que *a priori* era algo que pensaban que podía suceder.

De cara al segundo entrenamiento del que participamos, quisimos introducir la variante del contacto físico. Si bien es una variante que siempre está presente, nos propusimos trabajar específicamente sobre ella, para poder observarla y problematizarla. Se propusieron ejercicios en duplas para trabajar en espacios reducidos y con posesión de la pelota. Estas duplas, armadas de forma voluntaria por los y las deportistas, estuvieron compuestas en su mayoría por personas del mismo género, salvo excepciones en que quedaron mixtas. Las observaciones por nuestra parte se dieron en torno a estos ejercicios y a los partidos finales que, al igual que en la primera intervención, fueron de varones, de mujeres y mixtos. ¿Cambia el contacto si las personas en cuestión son del mismo o distinto género? ¿Qué comentarios se dan durante el partido? ¿Hay gritos?, ¿son de arenga y celebración o insultos y gritos de enojo? ¿Qué emociones podemos ver en juego? Como cierre de esta segunda instancia, también propusimos un intercambio en ronda en el centro de la cancha, en el que dialogamos sobre estas preguntas.

En cuanto al contacto, las mujeres entienden que hay una subestimación hacia ellas por parte de sus pares varones, quienes en general se aproximaban de manera suave cuando debían tener contacto físico. Estos argumentaron que se trataba de una cuestión de cuidados, a lo que sus compañeras respondieron que si no tenían esos cuidados con otros varones no deberían tenerlos con ellas. Otro elemento que trajeron fue que no se conocían mucho y que por este motivo se tomaban ciertos recaudos a la hora de acercarse físicamente, pero una de ellas comentó que cuando juegan contra otros equipos por lo general no hay un vínculo previo con los jugadores contrarios y, sin embargo, hay contacto físico constante —propio del deporte— y no se va suave. Respecto a los comentarios, los gritos, las arengas y los insultos, hay una clara diferencia entre varones y mujeres. Entre ellas hay más arengas, incluso de parte de quienes no están jugando en ese momento, que a su vez suelen estar más atentas al partido que los varones que esperan afuera mientras juegan sus compañeros. Estos,

por su parte, recurren más al grito con tonos de enojo o reclamo, así como a los insultos. Hay tensiones constantes dentro de la cancha y reproches entre compañeros más notorios que entre las mujeres.

Para la tercera intervención, les propusimos a jugadoras, jugadores y cuerpo técnico participar de instancias de observación. Jugamos con la idea de la práctica deportiva cuando hay otras personas observando y cuando no, para problematizar qué tanto incide en el juego este factor: el que otros y otras me observen mientras practico un deporte. Y, a su vez, abordamos qué sucede cuando no solo nos observan, sino que quienes observan también son actores activos desde lo que se grita. Para ello, propusimos jugar partidos sin público en una primera instancia, partidos con un público pasivo en una segunda instancia y partidos con un público activo en una tercera instancia. Así, mientras dos equipos estaban en cancha, el equipo que quedaba fuera, en conjunto con nosotros y con algunas personas que estaban en las gradas, hacía de hinchada. Por tratarse de tres equipos, la rotación se dio tres veces y en cada oportunidad los grupos observadores tuvieron diferentes consignas que iban variando durante la propia actividad: alentar a un equipo, desanimar a otro equipo, alentar a ambos equipos al mismo tiempo, gritar a jugadores y jugadoras, arredrar al juez y alentar al juez. Pero a su vez hubo momentos de observación pasiva, en los que desde este rol de hinchas solo observábamos, y momentos en que las gradas estaban vacías y las únicas personas en la cancha eran quienes estaban jugando y quien oficiaba de juez.

Resultó interesante observar lo que sucedía dentro de la cancha mientras estos gritos tenían lugar. Hubo risas, miradas hacia quienes estábamos en la tribuna, caras de desconcierto por momentos. «Eso no existe», dijo una de las integrantes de la hinchada cuando propusimos alentar al juez. Desde la cancha, jugadoras, jugadores y el propio entrenador que oficiaba de juez se reían frente a estos gritos. Era una situación bastante inverosímil, al igual que los momentos en que se alentaba a ambos equipos al mismo tiempo. Y, si bien toda la escena era armada para la actividad, algunos tipos de arengas o de insultos son corrientes en los partidos de básquetbol, por lo que no resultaba extraño.

Una vez finalizada la actividad, dialogamos respecto a las sensaciones que generaron estos gritos y las que generan las hinchadas durante los partidos que suelen disputar los fines de semana. Se habló del rol que juega la hinchada al ser un actor activo, de cómo incide de cierta forma en el juego, porque lo que se grita no resulta ajeno y no se pasa por alto, al tiempo que muchas veces se sienten presiones de su parte. Algo que trajeron algunas de las mujeres con el fin de problematizarlo fue la diferencia entre las hinchadas que van a ver a varones y a mujeres, en particular a los planteles de primera división. A las mujeres generalmente van a verlas familias o compañeras de categorías más chicas, mientras que a ver a los varones también van hinchas del club. De hecho, ellas destacaron que ellos no suelen ir a sus partidos, cuando sí sucede al contrario. A su vez, hablaron de la violencia en lo que se grita o canta, puntualizando que en los partidos del campeonato femenino por lo general no se escuchan insultos

o cánticos agresivos, sino más bien gritos de aliento y arengas, salvo casos puntuales en que se generan fuertes rivalidades con el equipo contrario. También destacaron que, generalmente, entre mujeres suelen alentarse más que entre varones, quienes suelen ser más agresivos incluso a la interna del equipo, entendiendo que hay más compañerismo entre mujeres y más competencia entre varones. Una de ellas comentó que entiende que esto sucede porque responde a estereotipos de género en este deporte; es decir, a cómo se espera que se comporten varones y mujeres en el ámbito del básquetbol, en este caso desde su rol como deportistas. Así, esta jugadora sostuvo que los varones sienten que se pone a prueba su masculinidad y buscan demostrarla por sobre la de otros a través de estas formas agresivas.

Esta última puntualización da pie a la cuarta y última intervención, en la que trabajamos sobre estereotipos de género en el deporte, desigualdades y violencias con base en género y cómo accionan ciertas políticas internacionales deportivas al respecto. Para ello llevamos noticias que abordan el tema y trabajaron sobre ellas en subgrupos, leyéndolas y dialogando. Luego cada subgrupo compartió con los demás sobre lo leído y cómo lo vinculaban a los aspectos que habíamos trabajado en instancias anteriores, dando lugar a nuevas discusiones y a continuar problematizando elementos que ya habían surgido.

Una vez finalizado el intercambio en torno a las noticias, propusimos que se dividieran en dos grupos y que trabajaran sobre la percepción de qué implica ser un o una deportista; puntualmente, que definieran cómo es un basquetbolista y cómo es una basquetbolista y cómo consideran que deberían ser, si es que entienden que hay aspectos que podrían modificarse o cambiar. Así, se abordó cómo se concibe la imagen de los y las basquetbolistas dependiendo de su género y cómo influyen en esto los estereotipos con base en el género que se construyen en el ámbito deportivo, así como aquellos aspectos de carácter coyuntural que refuerzan ciertas ideas en torno al deporte practicado por mujeres o por varones.

Estos talleres permitieron establecer un vínculo con el club y contemplar este territorio como un nuevo espacio desde donde pensar la formación de deportistas, siendo un antecedente del EFI desarrollado durante 2022.

Entre el aula y la cancha: la participación de la Universidad de la República en los entrenamientos deportivos y la participación del deporte en las reflexiones teóricas de la academia

Vale destacar como punto nodal que la participación de la Udelar en procesos de formación deportiva (las resistencias, apoyos, tensiones, apropiaciones y resignificaciones de los diálogos existentes) ya es una posibilidad alternativa de pensarlos, al menos tensionando aquella que supone únicamente la dimensión de la formación

deportiva como el proceso por el cual se alcanza una formación específica en relación con el rendimiento como su eje central. Esto ocurre en primer lugar desde la habilitación o el reconocimiento de la Udelar en los temas deportivos en tanto sociales y culturales, en el caso que se desarrolla en el presente artículo, gracias a la iniciativa de un club federado de básquetbol de solicitar ayuda para abordar problemas identificados a la interna del club en los que sentían que no contaban con herramientas necesarias para su tratamiento. Al mismo tiempo, una de las principales tensiones de la participación universitaria da cuenta de la diferenciación entre lo social y lo deportivo como si esa distinción fuera posible. Esto permite identificar, en el cruce de tres elementos específicos y conectados entre sí, todos los anclajes territoriales del EFI que la formación deportiva (más allá de las diferentes formas que toma a nivel territorial) sostiene, a saber:

1. La formación deportiva como promotora de una cultura de rendimiento particular basada en los resultados, las estructuras competitivas y de mejora del rendimiento del deportista, pero también para el ciudadano que discursivamente se propone formar.
2. La tensión entre la cultura del rendimiento presentada en el punto 1 y la desmercantilización de lo social como alternativa posible una vez que se piensa el deporte como derecho humano.
3. La tensión que se genera entre la negación de lo político por el sistema deportivo hegemónico (Quiroga et al., 2022) y la posibilidad de comprender al deporte como fenómeno social y cultural, por ende, eminentemente político.

Si bien las actividades correspondientes al EFI comenzaron en agosto de 2022, en el mes de mayo del mismo año el equipo que ya venía trabajando desde 2021 fue convocado al club por parte del cuerpo técnico. Puntualmente, el director técnico nos contactó para que asistiéramos a un entrenamiento en el que las jugadoras de la primera división de Yale solicitaron conversar junto con el plantel U21 masculino sobre situaciones conflictivas que habían sucedido en las instalaciones del club. Tras haber realizado los talleres de género en el 2021, el entrenador entendió que en una situación como esta nuestra presencia podría ser beneficiosa.

Conforme se muestra en la gráfica 1, la mayoría de las jugadoras de Yale de primera división en 2022 eran de la categoría U19, y, a su vez, muchas de ellas eran de categorías más chicas. Es decir, un alto porcentaje del plantel estaba conformado por jugadoras menores de edad, a excepción de algunas jugadoras nacionales experimentadas y de la jugadora extranjera. Este contexto es relevante para entender el planteo de las jugadoras, que fue realizado fundamentalmente por las más experimentadas.

Un solo integrante del equipo del EFI asistió al encuentro. Luego de finalizada la práctica del equipo femenino de primera división, las jugadoras hicieron una ronda en el círculo central de la cancha. En ese momento, el docente del EFI fue

invitado a unirse a esa ronda, en la que las jugadoras compartieron el motivo de la convocatoria. Presentaron quejas respecto a actitudes que estaban viviendo en el club con los jugadores varones, y se pusieron de acuerdo en cuanto a quién se iba a comunicar con ellos, qué les iba a decir y cómo. Lo que desencadenó este episodio fue un comentario de un jugador hacia una jugadora, en el que vinculaba una situación cotidiana de un entrenamiento de básquetbol a su habilidad para lavar los platos, por ser mujer. Sin embargo, tenían otros motivos para reprochar la forma de vincularse de los varones con ellas, algunos de estos motivos eran de índole sexual, o comentarios acerca de la forma del cuerpo de ellas. También tenían reproches para el cuerpo técnico, ya que, según ellas, no había sanciones de ningún tipo para los jóvenes jugadores que tenían este tipo de actitudes —en el entendido de que los adultos responsables son los integrantes del cuerpo técnico, que deberían poder manejar la situación como una instancia educativa que no solo ponga en consideración factores del rendimiento físico o técnico-táctico, entre otros—. En cambio, ellas notaron la pasividad de estos adultos al presenciar situaciones que ellas consideran violentas. El cuerpo técnico se sintió perturbado por el reclamo, recriminaron que lo hicieran en ese momento (por entender que entorpece el normal funcionamiento del entrenamiento), y hasta se mostraron perplejos por algunas situaciones que no habían podido percibir. En este caso, las propias jugadoras dieron cuenta de forma explícita de que lo que se denomina *formación deportiva* tiene como eje estructurante la búsqueda del rendimiento en términos de producción, y que el resto de los elementos que suelen nombrarse como constitutivos, como la formación de ciudadanos, la educación en valores, etc., son o bien invisibilizados (en tanto la educación en valores es inminente, como acontece en cualquier espacio que se considera formativo, aunque no sean los valores que se pregonan desde el discurso oficial, que puede sintetizarse en el perfil del entrenador formativo presente en el Programa de Desarrollo elaborado por la Federación Uruguaya de Basketball⁷) o bien ubicados en un segundo plano de relevancia.

Tras ponerse de acuerdo, invitaron a los jugadores a que se unieran a la ronda. Todos los varones quedaron de un lado de la ronda y todas las mujeres del otro, con la excepción de una jugadora que decidió sentarse entre ellos. Hubo tres oradoras, que hablaron con tonos distintos: la primera, con calma, aunque con autoridad, les marcó los episodios que no quería que volvieran a suceder. La segunda, con más ímpetu y fastidio, les expresó el malestar constante que vivía tanto dentro como fuera del club por causa de la violencia machista. La última, que estaba sentada entre los varones, quiso rescatar el vínculo y el cariño que sentía por ellos, pero manifestó su indignación con los varones más grandes por identificar a las jugadoras más chicas (de aproximadamente 15 años) como objetos sexuales, hacer comentarios sobre sus cuerpos, entre otras cosas. Los varones quedaron en silencio. Las jugadoras en este entrenamiento desafiaron una de las características que identificamos en el marco de la formación deportiva dentro del sistema deportivo hegemónico: lo apolítico. Ellas

7 <https://programadesarrollofubb.com.uy/>

tomaron la palabra para frenar situaciones que consideraron violentas y ocuparon un espacio que estaba destinado con otros fines, motivo por el cual recibieron la recriminación del cuerpo técnico en ese acto.

Una vez que se retiraron las jugadoras, los varones quedaron en el círculo central conversando con el cuerpo técnico y con el docente del EFI. Transitaron veinte minutos de reflexión acerca de lo sucedido, sobre la importancia de que un grupo de mujeres tuviera el valor de plantear su sentir acerca de situaciones violentas en el marco de la práctica de básquetbol; con autocrítica por parte de alguno de los jugadores y con reflexiones para cambiar su forma de vincularse en el futuro. El entrenador dio por finalizada la práctica en ese momento.

Por último, el entrenador agradeció la presencia del docente del EFI, argumentando que era más fácil para él afrontar esta situación en ese marco, al igual que las jugadoras, que en la ronda inicial (sin los varones presentes) también lo agradecieron como una fortaleza extra para hacer sus planteos, dando cuenta de que los talleres del año anterior habían tenido su repercusión, y que la presencia de la Udelar en espacios de extensión tiene potencialidades que no siempre saltan a la vista de inmediato.

Experiencias juveniles en un camino posible hacia la profesionalización: la presencia de la discusión género-deporte-territorio en los entrenamientos de básquetbol

En este apartado se intentará exponer una serie de puntos que aportan elementos sustanciales a las intencionalidades del EFI en torno a las siguientes dimensiones:

1. Potenciar la formación integral de los deportistas, técnicos y otros actores de los espacios deportivos participantes, así como de los estudiantes de la universidad a partir de prácticas deportivas concretas y la producción de conocimiento reflexiva y dialógica.
2. Analizar desde una perspectiva etnográfica los procesos de percepción, representación y reflexión sobre problemas sociales centrales en un contexto vinculado a la práctica deportiva profesional o en procesos de profesionalización.
3. Identificar en las experiencias deportivas que son parte del EFI los elementos centrales de la formación deportiva que desarrollan.
4. Analizar los procesos de percepción, representación y reflexión sobre problemas sociales centrales en un contexto vinculado a la práctica deportiva junto con los actores barriales y territoriales participantes.

El 12 de setiembre de 2022 comenzaron los talleres en el marco del EFI. Se trató de retomar el trabajo realizado el año anterior, a partir de entrenamientos mixtos de básquetbol entre la categoría U19 femenina y la categoría U21 masculina. A su vez, en

este primer entrenamiento tuvimos como objetivo enseñar aspectos relevantes de la historia del básquetbol en Uruguay, con perspectiva de género.

Para comenzar solicitamos a las y los jugadores presentes que propusieran dos ejercicios o actividades de entrada en calor que conocieran, con la particularidad de que sea una para varones y otra para mujeres.⁸ A raíz de la consigna propusieron entradas en calor, pero alegaron que no había distinción entre géneros. En la segunda actividad les propusimos que tiren al aro en tríos, como forma de profundizar en la entrada en calor.

La tercera actividad que propusimos fue una mancha que denominamos *pasa la patata*: en esta mancha cada jugador/a tiene una pelota que debe estar picando sin interrupción, menos uno/a que debe intentar robar la pelota de alguno/a de sus compañeros/as. Este juego se desarrolla en espacios reducidos para aumentar su intensidad y la dificultad en el manejo y el control del balón. La duración de cada ronda es de un minuto; al finalizar el minuto, el/la jugador/a que no tuviera pelota debía responder una pregunta referida a datos de la selección nacional femenina y masculina,⁹ con la posibilidad de pedir ayuda a alguno/a de sus compañeros/as para poder responder. De hecho, durante la actividad, sucedió en la mayoría de los casos que las preguntas fueron respondidas por todo el plantel, ya que no había un conocimiento claro sobre el asunto. Estas preguntas, que son de fechas icónicas y acontecimientos que no dan cuenta de la complejidad del fenómeno en relación con la historia del básquetbol uruguayo, sirvieron como una especie de diagnóstico para saber qué conocimientos relacionados con el tema manejan las y los jugadores de categorías formativas del club, lo cual también da cuenta de dónde está puesta la atención en la enseñanza deportiva. Tanto la categoría U19 como la U21 son jugadores y jugadoras que, aunque son adolescentes o jóvenes, ya están dentro del campo del básquetbol desde hace varios años, pero nunca fueron formados acerca del recorrido que —a nivel federado— tuvo la selección uruguaya en competencias internacionales, por ejemplo. Resultó evidente que el conocimiento acerca del básquetbol femenino es menor en comparación al masculino, sobre todo en las últimas preguntas.

La cuarta y última actividad en este entrenamiento se centró en el reglamento inicial¹⁰ del básquetbol. Les propusimos jugar a ese primer juego, con 13 reglas, que fue inventado en la década de 1890 por James Naismith en la YMCA de Springfield, Massachusetts. Fue necesario aclarar que ese primer juego que podemos identificar

8 Actividad inspirada en el libro de Arjona et al. (2019).

9 ¿Quién ganó el último sudamericano femenino?, ¿y la Americup? ¿Quién ganó el último sudamericano masculino?, ¿y la Americup? ¿Cuántas veces Uruguay ganó partidos en sudamericanos femeninos? ¿Cuántos títulos tiene en Americup? ¿Cuántos títulos sudamericanos tiene Uruguay en categoría masculina?, ¿y Americup? ¿Cuándo fue la primera participación de Uruguay en un sudamericano femenino?, ¿y masculino? Nombrar 5 jugadores/as uruguayas/os de la actualidad en la selección nacional. Nombrar 5 jugadores/as uruguayas/os de la selección nacional que ya se hayan retirado.

10 Disponible en Gilles y Gomensoro (2013).

como básquetbol se jugó en condiciones muy diferentes a las que en ese día teníamos dentro del Club Yale, con relación a los útiles (la pelota, los tableros, los aros, etc.) y los participantes (en aquella ocasión, solo participaron varones que podían acceder a aquella casa de estudios). Al cabo de diez minutos de juego, cada equipo contaba con un espacio para poder modificar una regla que creyeran conveniente, siempre y cuando justificaran por qué modificarla. Por la extensión del entrenamiento esto pudo realizarse dos veces, y en ambas ocasiones los dos equipos modificaron reglas que asemejan más aquella práctica con 13 reglas iniciales a lo que devino en el básquetbol actual. Esta propuesta busca involucrar a los y las jóvenes deportistas en decisiones políticas, en este caso, la manipulación de las reglas de una práctica que, como toda práctica deportiva, no permite que suceda por medio de sus practicantes. Es decir, las reglas del básquetbol se modifican sistemáticamente, pero no son quienes practican el deporte quienes se involucran en este proceso, sino los dirigentes de alto rango que integran la Federación Internacional de Baloncesto (FIBA). En ese mismo proceso, la actividad busca enseñar que, en el devenir de su recorrido histórico, la práctica de básquetbol como la conocen se ha transformado en función de intereses particulares.

En los siguientes dos talleres (26 de setiembre y 3 de octubre) propusimos actividades de mapeo colectivo para trabajar el eje territorial. Entendiendo que el territorio se construye socialmente y partiendo de que Yale se concibe como un club *de barrio* (el club tiene como eslogan «Alma, corazón y vida del Jacinto Vera»), propusimos trabajar sobre una construcción colectiva de la mirada territorial. Así, jugadoras, jugadores y cuerpo técnico trabajaron en subgrupos en la construcción de mapas del barrio donde se emplaza el club. En diálogo con los y las deportistas respecto a la actividad, comentaron que, casi en su totalidad, era la primera vez que trazaban un mapa, por lo que entendimos pertinente dar consignas a modo de guía desde donde poder partir. En primer lugar, propusimos que tuvieran en cuenta la manzana donde se ubica el club, qué calles la rodean, qué calles importantes hay en los alrededores y cómo son las cuadras, para luego pensar en los espacios e instituciones que pueden encontrar en el barrio y de qué tipo son —centros educativos, centros barriales, instituciones culturales, centros deportivos, lugares de ocio y recreación, centros de salud, comercios, etc.—. En una segunda instancia, ya no a modo de guía, sino como pauta, debían dejar plasmado en el mapa (con una referencia en colores) el vínculo que estos espacios tienen con Yale, en términos de qué tan estrecho o lejano es ese vínculo, y el recorrido que hace cada integrante del grupo para llegar y para irse del club. Esto supuso el intercambio entre jugadoras, jugadores y cuerpo técnico, que debieron llegar a ciertos acuerdos y consensos según sus experiencias en dicho territorio, y permitió la elaboración de un relato colectivo sobre este.

Los resultados de este mapeo nos dieron una idea sobre cómo es concebido el barrio por estos agentes, a la vez que sobre cómo conciben el vínculo del club con otras instituciones o espacios del entorno. Cada grupo pudo elegir la extensión de su mapa según entendieron necesario, porque si bien los barrios tienen límites definidos,

muchas veces los propios actores extendemos o reducimos dichos límites en nuestros imaginarios o relatos, contruidos de acuerdo a las formas en que los habitamos. A su vez, las instituciones, espacios y comercios que aparecieron representados en los mapas fueron variando de uno a otro, así como los vínculos que establecieron entre estos y Yale. En todos los mapas, el club estuvo en el centro de la hoja y fue para todos los casos el punto desde el que se partió para el trazado. Las escuelas y el liceo del barrio no faltaron en ningún mapa, y las discusiones respecto al vínculo de estas instituciones con el club nos permitieron identificar dos concepciones respecto a qué es el club o, dicho de otra forma, quiénes hacen al club lo que es. Desde la visión de las jugadoras y jugadores, el vínculo es estrecho porque muchos de ellos asisten o asistieron a estos centros educativos o porque jugadores y jugadoras de otras categorías lo hacen. Una de las jugadoras, de hecho, comentó que la escuela que se encuentra a dos cuadras es «el nido de pichones del Yale». Por su parte, el cuerpo técnico entendió que el vínculo no es estrecho porque no existe en la actualidad un diálogo institucional entre el club y las escuelas o el liceo. Entonces, estamos frente a dos modos de concebir el club. Por una parte, están quienes entienden que al club lo representan jugadoras y jugadores —además de otros actores— y, por otra, quienes entienden que el club, en términos de relaciones interinstitucionales, está representado por quienes toman decisiones sobre su funcionamiento —en este caso, la directiva—.

Otro aspecto interesante que surgió es la representación de Yale como club deportivo, pero también como institución educativa y como centro cultural. Esto permitió visualizar cómo es concebido el club en términos de formación, pero, a su vez, cómo es concebida la formación deportiva, en tanto algunos de los comentarios respecto a este punto eran acerca de cómo las categorías más chicas atravesaban procesos educativos durante su formación como deportistas.

El 24 de octubre realizamos otro taller en el club. El objetivo de este encuentro fue problematizar y reflexionar acerca de las diferencias de género en el campo del deporte, específicamente en relación con cuidados domésticos o familiares. Para tales fines, utilizamos elementos externos a la práctica del básquetbol: globos. La primera actividad fue entregar a cada jugador/a un globo para ser inflado. La segunda actividad se centró en habilidades coordinativas y destrezas que incluyeran la manipulación del globo en el aire y el control de la pelota de básquetbol desde el *dribbling*.¹¹ Esta actividad se ejecutó en varias etapas:

- a. De forma individual, cada jugador/a debe mantener el globo en el aire sin dejar de picar el balón.
- b. En parejas, cada jugador/a debe intentar realizar una maniobra con el balón sin permitir que el globo caiga al piso. Luego el otro jugador/a de la pareja debe intentar imitarlo. Al finalizar, cambian de roles.

11 Habilidad individual que consiste en realizar movimientos con diferentes partes del cuerpo en posesión del balón, con el fin de eludir a un contrario evitando que este la quite.

- c. En espacios reducidos de la cancha, cada jugador/a debe intentar quitar la pelota a otro/a. Cada jugador/a debe mantener un globo en el aire constantemente, sin la posibilidad de agarrarlo.
- d. Carreras de relevos. En diferentes grupos, varían las consignas en relación con la parte del cuerpo que mantiene al globo en el aire, que implican generar dificultades para trasladar el balón de la forma más rápida posible. Los relevos pueden realizarse de forma individual o en parejas dependiendo de la consigna de cada carrera.

Por lo realizado hasta el momento, parece no haber un vínculo directo entre el objetivo del entrenamiento y el elemento introducido. Con la siguiente actividad comenzamos a establecer vínculos en ese sentido. Propusimos jugar un partido de básquetbol, tomando como base las reglas que se utilizaron en el encuentro anterior (es decir, las primeras reglas del básquetbol junto con las reglas que modificó cada equipo en la pasada edición), con la implementación de una nueva regla: cada equipo contaba con un globo que debía permanecer en el aire constantemente. Por la cantidad de participantes, se formaron tres equipos. Estos equipos iban alternando su participación en la cancha a medida que ocurría un enceste (en ese caso, el equipo que recibía la anotación debía dejar el campo de juego y darle el espacio al equipo que estaba esperando), y también a medida que el globo caía al piso (con igual resultado que recibir una anotación). La regla del globo generó que una sola persona se quedara cuidándolo mientras el resto del equipo prácticamente ignoraba la existencia de este elemento. La persona que se quedó con el globo fue una jugadora en todos los casos, a excepción de un grupo en el que participaba uno de los entrenadores del club; en ese equipo, él alternaba en ese rol por momentos. Al visualizar esta situación, añadimos una regla: cada persona podía realizar un máximo de tres toques consecutivos al globo. Esta regla provocó que dos personas se quedaran cuidando del globo, de forma similar a la situación anterior: dos jugadoras se quedaban en ese rol, con la participación del entrenador en su equipo. Por último, debido a lo que sucedió, hicimos una última modificación de la regla: cada jugador/a tenía un máximo de tres toques consecutivos y no podía volver a tocar el globo hasta que todo el equipo lo haya tocado al menos una vez. Esta última regla generó caos en la práctica: los globos caían sucesivamente al piso y por tanto los equipos salían y entraban a la cancha de manera constante (no por anotar o recibir anotaciones, sino por la caída del globo). Cinco minutos más tarde, cortamos con esa actividad y pasamos a la última.

En la cuarta y última actividad, propusimos lecturas, análisis y debate de noticias deportivas que implican cuidados en el campo deportivo. Desde embarazos en el deporte hasta paternidades ausentes en los partos por motivos deportivos, pasando por contratos deportivos en instituciones y patrocinios de marcas que modificaban los contratos en función del embarazo. Dividimos al grupo en tríos para leer las noticias por separado y luego nos reunimos en el círculo central para compartir las lecturas y reflexionar desde las noticias, desde la experiencia personal y desde la actividad que

tuvo al globo como un elemento externo a la práctica del básquetbol, pero que hubo que tener en cuenta de forma constante. Reflexionamos sobre los cuidados en el campo deportivo y, fundamentalmente, sobre las diferencias que existen al respecto en función del género (y también de la clase social).

El 5 de diciembre dimos lugar al último encuentro. Elaboramos una presentación para compartir con jugadoras y jugadores el trabajo que se realiza en el EFI. En un principio, desarrollamos qué es un EFI, de la mano con la extensión universitaria. Posteriormente profundizamos en el caso puntual de nuestro EFI, centrado en la formación deportiva, con tres anclajes territoriales (entre los cuales se encuentra su club). Les comentamos las características de cada uno de ellos y detallamos por qué tres espacios de práctica deportiva tan disímiles en apariencia pueden ser parte de un único EFI centrado en la formación de deportistas. Comentamos las proyecciones que tenemos en el club para el 2023 y en adelante, y cerramos con una serie de preguntas relacionadas con el tema: ¿Cuáles son los elementos configurantes de la formación deportiva? ¿Cuáles son los actores y la relación interactoral en las diferentes instituciones que son parte del EFI? ¿Cuáles son los principales problemas emergentes? ¿Qué sentidos le dan los adultos (referentes familiares y agentes comunitarios) a esta trayectoria comunitaria en el club? ¿Qué esperan para su vida personal y profesional?

Desestereotipando cuerpos basquetbolistas

Partiendo de que toda práctica tiene una historia que no debe desconocerse, es importante plantearse la pregunta de qué cuerpos forma o propone formar, construir, producir la política deportiva. A partir de la experiencia se hace evidente que el lugar de los cuerpos femeninos o masculinos fue afectado de forma diferente en la práctica deportiva. Para el espacio trabajado, esto fue tomado como punto de partida para pensar, justamente, sobre la idea de cuál es la formación deportiva que es presentada en el marco del club (y del deporte federado), al tiempo que cuáles son las tensiones emergentes cuando el foco se coloca en la producción de cuerpos deportivos más allá de las dimensiones sexo-género. En cuanto a la producción de discursos desde las políticas deportivas, según el planteo de Vaz (2020) y Zoboli, Manske y Galak (2021) emerge como punto nodal de estos la biologización del cuerpo y la consecuente reducción de la discusión deportiva a una dimensión orgánica del cuerpo que, entre otras cosas, oculta relaciones de poder tanto en las políticas deportivas como en aquellos espacios donde su discurso tiene anclaje sin la revisión de los contextos en que se aplican. Se reduce así el espacio para lo político.

La participación de la Udelar en los espacios directos de la práctica del deporte federado propone inicialmente una diferencia sustancial respecto de aquellos espacios que no cuentan con esta participación.¹² En primer lugar, dado que puede fundirse

12 En este sentido radica la importancia de pensar los espacios de formación integral en diálogo con los procesos condensados en el deporte federado.

de forma explícita —al menos momentánea, fugaz y ficticia— la producción teórica en la práctica deportiva y en sentido dialéctico puede suspenderse el *hacer* de forma momentánea y también fugaz para darle paso a la reflexividad práxica. Y, en segundo lugar, por la despreocupación respecto al resultado que vuelve a los actores universitarios *foráneos pertinentes* para intercalar momentos de reflexión que prioricen la diversidad posible más que la estereotipación dada. Este punto es quizás el más difícil de asumir en la complejidad deportiva, porque el mandato es que el rendimiento deportivo orienta los procesos de formación en el deporte. Ahora bien, un primer paso es dudar de la eficacia de dicha formación de cuerpos estereotipados como parte central para conseguir mejores resultados deportivos. Pero un segundo paso, aún más complejo, es pensar en posibles reconfiguraciones deportivas que permitan modificar las dimensiones arraigadas de un cuerpo dado para ocupar lugar en lo que Ranciére (2009) denomina «reparto de lo sensible» en ocasión de las prácticas eminentemente políticas del ser humano en contra de lo que el mismo autor tiende a denominar «reparto dado de lo sensible», que para nuestro caso podría ayudar a pensar esta relación entre los estereotipos deportivos y la desestereotipación del cuerpo en el deporte. Como sugieren Garton e Hijós (2018), el campo deportivo es un espacio donde continúan reproduciéndose las estructuras que delimitan a mujeres y varones a ser representados a través de determinados estereotipos, a la vez que ofrece la posibilidad de desafiar esas mismas estructuras hegemónicas.

A propósito de la reflexión sobre los estereotipos de género en el deporte y qué se espera —particularmente— de una mujer deportista, es oportuno detallar otro taller brindado en el club, que también buscó trabajar con aspectos referentes a la historia del básquetbol y los cuidados en el campo deportivo desde la propia práctica. Por este motivo, el taller desarrollado el 21 de noviembre contó con la participación de dos jugadoras del equipo de maxibásquet Las Pioneras y una experimentada jugadora de primera división del Club Atlético Yale, quienes compartieron con ambos planteles sobre su trayectoria atravesada por el *ser mujer* en el básquetbol.

Como primera actividad hicimos el juego de las 13 reglas iniciales creado por Naismith, tomando en consideración todas las reglas que modificaron en los entrenamientos anteriores las y los jugadores del club. Jugamos durante diez minutos, con un corte aproximadamente en la mitad, en el que propusimos que cada equipo modificara otra regla. Las reglas modificadas fueron que el globo pueda ser tocado por cualquier jugador/a, pero no valga el *chicle*, y que el/la mismo/a jugador/a no pueda tirar al aro dos veces seguidas. Los motivos se relacionaron una vez más con que el juego se acercara más al básquetbol que están acostumbrados/as a practicar, y en el caso de la última regla modificada, para transformar la forma de jugar de algunos jugadores varones, en función de su fuerza bruta y altura. Por primera vez una de las reglas modificadas se justificaba en ajustar la práctica a situaciones puntuales emergentes en ese entrenamiento, que, a su vez, tenían que ver con características biológicas de cuerpos sexuados que no estaban siendo disgregados en la práctica deportiva.

La segunda actividad fue un conversatorio, sentados/as en ronda en el medio del gimnasio, alrededor del escudo de Yale. Comenzamos introduciendo a Las Pioneras en el trabajo que habíamos realizado anteriormente, donde las propias jugadoras comentaron que el objetivo en el encuentro anterior se había dirigido a problematizar las tareas de cuidado en relación con la práctica deportiva y la desigualdad de género que en este aspecto se visualiza. Eso dio pie al primer tema que se conversó: los cuidados y el deporte desde la experiencia de Las Pioneras. Ambas trajeron la presencia constante de niños y niñas que eran parte de la práctica deportiva en situaciones cotidianas, como, por ejemplo, entrenamientos, o extraordinarias, como viajes al exterior. Comentaron que la relación era por un lado personal (en tanto se identificaba que al jugar se escuchara *mamá* desde el banco de suplentes) y por otro lado colectivo (en tanto las infancias que estaban fuera de la cancha eran atendidas, en mayor o menor medida, por todo el equipo).

El siguiente tema que conversamos fue acerca de las condiciones económicas que a nivel institucional habían percibido en su carrera. En este punto llegó la jugadora de primera división de Yale. Allí las tres coincidieron en que las condiciones para jugar nunca fueron favorables en este aspecto, desde el horario y las condiciones materiales que se les prestaban para la práctica del básquetbol femenino, que debía esperar hasta «después de que al último se le ocurría tirar los diez libros finales de la práctica», en palabras de una de ellas. Con shorts que se elaboraban a partir de cortinas viejas de los clubes, con muy pocos clubes que ofrecían un equipo femenino para el básquetbol, que a su vez implicaba una cuota por parte de las jugadoras para poder participar. Al respecto, la jugadora experimentada destacó su situación actual en Yale: «Me sorprendió, cuando llegué, no tener que pagar cuota para jugar». Las Pioneras siguen pagando una cuota para jugar, aunque su forma de organización no es igual a la de un club federado, sino que se asemeja más a un equipo amateur, que como en la amplia mayoría, requiere del financiamiento de sus jugadores/as para poder existir. Se problematiza en el espacio que en la actualidad haya jugadoras que perciban un sueldo, señalando que en varios casos son trabajadoras del club en otros aspectos: entrenadoras, fisioterapeutas, etc., y que entonces los sueldos no se justificaban exclusivamente por ser jugadoras profesionales. De todos modos, destacaron su influencia para que puedan estar entrenando chiquilinas en diferentes clubes, como las de Yale en ese momento, en un horario central del club. El director técnico de Yale al final relató que ese proceso también lo visualizó dentro del club, en el que hubo que ir generando pequeñas luchas para que año a año la situación del básquet femenino fuera incrementando horas de gimnasio y materiales de entrenamiento, así como recursos humanos.

La tercera conversación fue acerca del comienzo de cada una en el básquet, su formación y su propia percepción como basquetbolistas. Sobre este último punto, se le preguntó a la totalidad de los y las participantes cómo se sentían respecto a esto, lo que generó diferentes respuestas. Algunos/as más convencidos/as, otros/as dudando, cuestionando si ser jugador/a amateur era ser basquetbolista, al mismo tiempo

destacando las horas semanales de práctica y preparación que conlleva estar jugando, ya con 15 años. Jugadoras de Yale comentaron que se empezaron a sentir basquetbolistas la primera vez que se vieron involucradas en procesos de selección nacional. En este punto pudimos conversar acerca de la posibilidad de considerar a jugadores/as, espectadores/as, entrenadores/as, árbitros/as y demás agentes del campo deportivo como deportistas.

Las dos jugadoras del equipo de Las Pioneras comenzaron a practicar básquetbol en la niñez y la adolescencia. Una de ellas es de Mercedes (Soriano) y comentó que comenzó a jugar más sistemáticamente al llegar a Montevideo para sus estudios (acerca de los estudios, ellas dos fueron insistentes en la importancia de jugar y trabajar o estudiar, tanto que preguntaron, en formato de *levante la mano quien...*, sobre el estudio, el trabajo, o sobre ser solo basquetbolistas); la otra, en la niñez por ser hermana de varones que jugaban o cuestiones similares de su familia. La formación de Las Pioneras estuvo a cargo del mismo entrenador, que según ellas fue pionero en entrenar equipos femeninos, pero al mismo tiempo criticaron que «solo nos enseñó a usar la mano derecha». La jugadora de primera división de Yale comentó su odisea por diferentes instituciones, en función de los escasos clubes que presentaban un equipo femenino. Las Pioneras nombraron clubes que ya no existen, como el Tuyutí, y otros que siguen existiendo como Nacional o Aguada. La experimentada jugadora de Yale comentó las resistencias que tenía que vencer cotidianamente en cuanto a considerarse basquetbolista y que su entorno la descreyera, con duda de que eso pudiera ser posible. Una de Las Pioneras comentó que hizo el curso de entrenadora, de profesora y todos los que pudo para poder acreditar que «sabe de esto» y merece estar trabajando en el ámbito del básquet. La otra jugadora integrante de Las Pioneras tiene 55 años. La jugadora que realizó el curso de entrenadora no dijo cuántos años tiene, aunque su compañera delató ser menor que ella. La jugadora de Yale tiene alrededor de 40 años. Una de las Pioneras comentó que jugó en la selección nacional desde la década de los ochenta. La jugadora de Yale jugó 15 finales con Aguada contra Malvín desde el 2003 al 2018 aproximadamente. La otra jugadora de Las Pioneras fue fundadora del equipo en el 2008.

Finalmente, se dieron conversaciones acerca de la etiqueta *femenino* como una discriminación positiva o como una redundancia que solo se aclaraba porque lo normal es que el básquetbol sea de varones hasta que se diga lo contrario. En ese sentido, la experimentada jugadora de Yale y una joven jugadora de Yale tuvieron posiciones contrarias, en tanto una creía que era discriminación positiva; la otra, que no había por qué aclarar. Eso puede tener que ver con las realidades que cada una de ellas tuvo que atravesar para poder acceder al campo del básquetbol, que estaban siendo puestas en evidencia en ese conversatorio. Quienes argumentan de forma positiva respecto a esta adjetivación de la práctica deportiva sostienen que es necesario marcar una diferencia porque es una forma de decir «estamos acá» —de visibilizar, en definitiva— y también un modo de representar el camino recorrido y los espacios conquistados. Una de Las Pioneras contó que para ella vestir una campera que dijera «básquetbol

femenino» había significado un cambio importante, porque cada vez que usaba ropa de básquetbol le preguntaban si era del hermano y con esa campera puesta ya nadie le hacía esa pregunta, era evidente que era suya, era evidente a ojos de otras personas que ella era basquetbolista. Esta suerte de brecha generacional resulta interesante, porque evidencia que para nuevas generaciones hay un camino ya allanado, en el que hay mucho por hacer aún, pero en el que hay algunas cuestiones que ya no precisan ser reivindicadas, porque otras antes ya dieron esas luchas. Entonces, hablar de un básquetbol femenino y otro masculino cobra sentido cuando atendemos a las formas de practicarlo y a otros elementos que se ponen en juego dentro y fuera de las canchas, porque es en, desde y a través del cuerpo como se van codificando, disputando y construyendo nuevos sentidos (Haraway, 1995).

Más allá y más acá de la técnica, la táctica y el reglamento para el rendimiento

La formación deportiva como se ha pensado a lo largo de este artículo (reconociendo diferencias en torno a las representaciones, tensiones e intenciones de quienes gobiernan, gestionan y son actores de las prácticas deportivas) se transforma en un espacio para la producción y reproducción social y cultural de gran impacto en el ámbito nacional, regional e internacional. En esta línea, es importante reconocer al deporte como arena pública y en disputa constante por la definición de su significado ya no como mero espacio para estudiar fenómenos sociales (Levoratti, 2015; Branz, Garriga y Levoratti, 2021). Esto permite concebir actores privados, públicos y población objetivo de las políticas y prácticas en elementos configurantes del problema a abordar, que bien se podría definir en la noción de gobierno del deporte y su relación con los discursos que se materializan en una oferta del cuerpo deportivo y las trayectorias posibles en el mundo del deporte a partir del concepto de formación.

En este eje se hace necesario también problematizar la idea de formación deportiva. En la recopilación realizada por Castejón et al. (2013) para el contexto español, se recupera un conjunto de tesis doctorales que proponen ser la referencia para pensar la noción de formación deportiva a partir de la recuperación de las voces y representaciones de diversos actores que la conforman, desde los profesorado hasta los estudiantes y los deportistas en los diferentes contextos institucionales, atendiendo así a la multiplicidad de factores que afectan al deporte. Se marca entonces, a partir de la recopilación, que la formación deportiva aparece como categoría más amplia que nuclea la mirada de iniciación deportiva principalmente por entender que se reduce la posibilidad de investigación a una franja etaria específica (la niñez, generalmente) y al mismo tiempo supera o condensa las investigaciones que tematizan sobre la enseñanza comprensiva del deporte como aquella que supone la posibilidad de enseñar según el contexto un deporte particular. Según el autor, haciendo referencia a la enseñanza comprensiva del deporte, «han sido asumidas con interés en el ámbito

educativo; sin embargo, este impacto ha sido bastante menor en el ámbito federativo, el cual se ha mantenido bastante ajeno a los avances dentro del entorno escolar y educativo» (Castejón et al., 2013, p. 15). En el siguiente fragmento se pueden visualizar algunas dimensiones que suponen una asociación directa del término *formación deportiva* con los valores positivos del deporte y con cierta escolarización de un deporte, o bien aislado o en contraposición con la competencia como factor negativo de la práctica deportiva:

En estos más de 20 años se ha rebasado la forma más tradicional y analítica de plantear la enseñanza del deporte, y atendemos en la actualidad a un caleidoscopio de propuestas y modelos que buscan reforzar el componente formativo de la enseñanza del deporte, situándonos en la noción de formación deportiva. Este enfoque de la enseñanza del deporte aboga por la integración del desarrollo personal y social en los aprendizajes deportivos, reclamando el hacer compatible el desarrollo de la competencia deportiva con el desarrollo de valores (Castejón et al., 2013, p. 16).

Esta dimensión marca claramente las investigaciones sobre formación deportiva, principalmente asociadas a la idea de educación deportiva y formación o construcción de ciudadanía, por lo general dejando de lado las prácticas desarrolladas en el marco del deporte federado, el entrenamiento deportivo o las prácticas de competición-rendimiento que son, sin lugar a dudas, las referencias o la tradición sobre las cuales las diversas prácticas deportivas se configuran. ¿Es posible pensar que las prácticas del deporte de competición y federado no forman o educan, o no promueven hábitos que condicionan el estado de salud de los atletas?

Asimismo, se evidencia la escolarización del deporte, al punto que se denomina al deporte que sucede fuera del contexto escolar como *extraescolar*; y se le quita la posibilidad de educativo y formativo al deporte federado. En este sentido, podríamos tomar el desafío de asumir la investigación de políticas deportivas como puntos de partida para comprender las desigualdades, las relaciones de poder existentes en el deporte, las narrativas y discursividades presentes y tomar la política deportiva como espacio de (re)producción de prácticas, sujetos y cuerpos deportivos tal como lo plantea Levoratti (2015). Incluso las que se desarrollan en el ámbito federado. La noción de formación deportiva debería entonces ser revisada más allá de la profesionalización o la enseñanza de técnicas, tácticas y reglamentos para pensar directamente y a partir de ellas las relaciones de producción y reproducción de igualdad-desigualdad bajo su órbita.

Consideraciones finales

A modo de cierre, destacamos que estos ejes que se proponen ofician como apuntes de reflexión y permiten que el equipo del EFI siga trabajando sobre las dimensiones posibles de la formación deportiva. Este tipo de experiencias aporta al Gesocude y a los actores que forman parte de las propuestas la posibilidad de dialogar sobre la práctica deportiva al mismo tiempo que la conforma y configura de forma

particularmente diferente debido, en primer lugar, al simple hecho de sumar miradas en la disputa de los sentidos y significados deportivos para los diferentes actores participantes del deporte. En relación con los espacios y la población con la que el EFI trabajó durante estos dos años, podríamos afirmar que la relación deporte-género-territorio¹³ puede ser puntos influyentes para alcanzar una «reversibilidad estratégica» en el «gobierno de los otros» (Foucault, 1981) en ocasión de la formación deportiva.

La formación deportiva puede ser más que un simple eslogan si logramos ir más allá de la discusión sobre lo educativo o no de la práctica deportiva, o la negatividad que el rendimiento deportivo y la competencia mantienen. Desde este espacio proponemos ir en búsqueda de respuestas sobre cuál tipo de formación para qué deportistas —y por tanto ciudadanos ya no en oposición— se proponen las instituciones deportivas.

Referencias bibliográficas

- ARJONA, P., BENÍTEZ, L., CÁCERES, I., GOICOA, R., MORA, B., QUIROGA, ... WAINSTEIN, F. (2019). *Enseñanza crítica del deporte. Espacio de Formación Integral 2018. Fútbol y Sociedad. El deporte en tiempos mundiales*. Montevideo: Programa Integral Metropolitano.
- BRANZ, J., GARRIGA, J., y LEVORATTI, A. (2021). POLÍTICAS PÚBLICAS DESTINADAS AL «DEPORTE SOCIAL» EN ARGENTINA (2007-2018). En R. Soto-Lagos y V. Moreira (Eds.), *Políticas públicas del deporte en Latinoamérica* (pp. 37-48). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- CASTEJÓN, J., GIMÉNEZ, J., JIMÉNEZ, F., y LÓPEZ-ROS, V. (2013). *Investigaciones en formación deportiva*. Sevilla: Wanceulen.
- FOUCAULT, M. (1981). La gubernamentalidad. En J. Varela y F. Álvarez-Uría (Dirs.), *Espacios de poder* (pp. 9-26). Madrid: La Piqueta.
- GARTON, G., E HIJÓS, N. (2018). «La deportista moderna»: género, clase y consumo en el fútbol, running y hockey argentinos. *Antípoda*, 30, 23-42.
- GILLES, M., y GOMENSORO, A. (2013). *Jess T. Hopkins: Cien años de la introducción del básquetbol y el voleibol en Uruguay*. Montevideo: Asociación Cristiana de Jóvenes.
- HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza* (Trad. M. Talens). Madrid: Cátedra.
- LEVORATTI, A. (2015). *Deporte y política socio-educativa: una etnografía sobre funcionamientos y profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Prometeo.
- QUIROGA, A., PASTORINO, M., MORA, B., EASTMAN, P., RUIBAL, L., y ECHENIQUE, P. (2022). Deporte, hegemonía y comunidad. Sistematizaciones de la práctica preprofesional de Educación Física en Bella Italia y Kilómetro 16. En A. Cano, G. Parrilla, y V. Cuadrado (Comps.), *Las formas de la desigualdad, los modos de lo común: experiencias universitarias* (pp. 257-283). Montevideo: Programa Integral Metropolitano.

13 Si bien el eje de trabajo con el club Yale se centró principalmente en el abordaje de la relación género-deporte, se mantuvieron espacios de trabajo como los que se describieron en el apartado central del artículo en los que el diálogo y la referencia con los actores territoriales estuvo presente. Esta afirmación surge de los espacios de discusión que nos encontraban a todos los integrantes del EFI para debatir e intercambiar en torno a las prácticas deportivas y sus posibles ejes de análisis y reflexividad.

- RANCIÈRE, J. (2009). *El reparto de lo sensible: estética y política* (Trad. C. Durán, H. Peralta, C. Rossel, I. Trujillo, y F. de Undurraga). Santiago: Lom.
- VAZ, A. (2020). Pesquisar esportes em Humanidades: abordagens, temas, possíveis ideias. *Novos Olhares Sociais*, 3(1), 111-126.
- ZOBOLI, F., MANSKE, G.S., y GALAK, E. (2021). A generificação dos corpos de atletas trans e políticas de biologização do sexo. *Revista Estudos Feministas*, 29(2), 1-13.

Comensalidad: una experiencia comunitaria de aprendizaje cooperativo para la construcción de ciudadanía, en el marco de un Espacio de Formación Integral

Comensalidade: uma experiência comunitária de aprendizagem cooperativa para a construção da cidadania, no âmbito de um Espaço de Formação Integral

María Virginia Ticino Franzia¹

Recibido: 18/4/2023. Aceptado: 1/8/2023
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.2.3>

Resumen

El presente trabajo propone dar cuenta de la experiencia del Espacio de Formación Integral (EFI) «Análisis educativo en clave EPJA de la participación comunitaria», dictado durante el segundo semestre del año 2022. Esta experiencia se desarrolló junto al equipo docente responsable y dos estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, con una modalidad que integró la enseñanza, la investigación y la extensión. La propuesta académica fue ofrecida por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Udelar), dentro del convenio de la Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) de la Universidad con la Secretaría de Educación para la Ciudadanía (SEC) de la Intendencia de Montevideo (IM). Por medio de esta experiencia se relevó información documental, se mantuvo un encuentro presencial en la SEC, se realizó una entrevista —también presencial— con la trabajadora social Miriam Lautaret del municipio D y se relevó aún más información mediante la observación en los diferentes talleres en territorio. A partir de este trabajo, se propone contribuir al análisis y a la comprensión de una experiencia comunitaria vinculada a la educación de personas jóvenes y adultas, de acuerdo con las necesidades e intereses de los sujetos y en función

1 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. virginiaparticipa@gmail.com

tanto de procesos en los que están inmersos como de las problemáticas que entran en juego. Se procura, además, identificar algunos aspectos de la práctica educativa asociados de manera específica al aprendizaje cooperativo.

Palabras clave: educación, personas jóvenes y adultas, aprendizaje cooperativo, ciudadanía

Resumo

Este documento pretende dar cuenta de una experiencia de un Espaço de Formação Integral (EFI), durante o segundo semestre do ano 2022, intitulado “Análise educacional em EPJA chave da participação comunitária”. Esta experiência foi desenvolvida em conjunto com a equipa docente responsável e dois alunos do Bacharelato em Educação, na modalidade que integra o ensino, a investigação e a extensão. A proposta académica foi oferecida pela Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade da República, no âmbito do Acordo da Cátedra Unesco em Educação de Jovens e Adultos da Universidade da República com a Secretaria de Educação para a Cidadania do Município de Montevidéu. Através desta experiência, foi recolhida informação documental, foi realizada uma reunião presencial na Secretaria de Educação para a Cidadania, foi realizada uma entrevista presencial com a Assistente Social Miriam Lautaret do Município De foi recolhida informação através da observação nos diferentes ateliers no território. A partir deste trabalho propõe-se contribuir para a análise e compreensão de uma experiência comunitária ligada à educação de jovens e adultos, de acordo com as necessidades e interesses dos sujeitos e de acordo com os processos em que estão imersos, bem como os problemas que entram em jogo, procurando também identificar alguns aspectos da prática educativa especificamente associados à aprendizagem cooperativa.

Palavras-chave: educação, jovens e adultos, aprendizagem cooperativa, cidadania

Contextualización del trabajo del Espacio de Formación Integral

El Espacio de Formación Integral (EFI) 2022 «Análisis educativo en clave EPJA de la participación comunitaria» refiere particularmente a un convenio de la Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) de la Universidad de la República (Udelar) con la Secretaría de Educación para la Ciudadanía (SEC) de la Intendencia de Montevideo (IM). Cano y Castro (2016) expresan que,

en el caso de los EFI, la integración de los procesos de extensión, investigación y enseñanza en el desarrollo de la integralidad procura abarcar desde la concepción de los objetos de estudio y los problemas de investigación, hasta su abordaje con base en el diálogo de saberes con los sujetos participantes (pp. 322-323).

En este marco, el EFI se desarrolló en el segundo semestre de 2022 junto con el equipo docente responsable y dos estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, con una modalidad que integró la enseñanza, la investigación y la extensión. Desde esta línea, se procuró contribuir a la formación y sensibilización de los estudiantes en cuanto al tema, fomentar la participación activa y, durante el proceso, realizar una contribución significativa al trabajo que realiza la SEC de la IM.

Como primera actividad, en el mes de setiembre se llevó a cabo una reunión por Zoom con el equipo del EFI para intercambiar información acerca de la propuesta y conocer los objetivos específicos de la experiencia. El grupo docente informó, además, de un primer encuentro con la IM para conocer, desde la voz del equipo técnico que desarrolla el proyecto de Comensalidad,² las particularidades y las aspiraciones en función de él. Luego, también en setiembre, se participó de un encuentro presencial en la intendencia con el equipo técnico de la secretaría, a partir del cual brindó información sobre lo planificado y las proyecciones de los próximos encuentros y, también, sobre las expectativas que tenía en función de la participación de la Udelar.

Durante el mismo mes, las estudiantes acompañaron el proyecto Comensalidad y participaron de los dos talleres programados en la policlínica Giraldez,³ en el marco del colectivo municipal *Sembrando Comunidad*, que surge a partir de la pandemia para el encuentro de personas que, durante ese período, habían permanecido mucho tiempo encerradas en sus casas y alejadas de vínculos sociales.

Estaba previsto por la SEC que en octubre se desarrollara la propuesta en el Club de Leones, pero, al final, sucedió durante los meses de octubre y noviembre. Entre el encuentro presencial en un centro y otro, las estudiantes realizaron una entrevista en persona a la referente técnica del municipio D,⁴ la trabajadora social Miriam Lautaret, para conocer la labor de dicho municipio y la relación con la propuesta de Comensalidad en territorio. Ella expresa:

.....

Todos los recursos que son de la Intendencia los coordinamos desde el comunal porque facilita el vínculo. Entonces, desde el comunal hemos coordinado con gente de Cocina Uruguay —y ahí nos hizo la propuesta del carrito— y los talleres de Comensalidad. Coordinamos con Tesor, con el vivero municipal y, pensando en este eje temático, con Montevideo Rural. Todos esos vínculos intrainstitucionales los llevamos para la comunidad (Miriam Lautaret, comunicación personal, octubre 2022).

2 *Comensalidad* es un proyecto de la SEC de la IM que tiene como objetivo «crear espacios de participación y organización en zonas de alta vulnerabilidad, a partir de los intereses y necesidades de las diferentes comunidades» (Secretaría de Educación para la Ciudadanía). Con la intención de recuperar la práctica de compartir la mesa de manera colectiva como un acto cotidiano que trasciende la mera intencionalidad de comer se procura promover el fortalecimiento de esa actividad como oportunidad de aprendizaje y de profundización de vínculos para una mayor pertenencia a un grupo en territorio. Todo esto en el marco de la construcción de ciudadanía.

3 Ubicada en Camino del Faros 6294, dentro del municipio D.

4 El municipio D está conformado por los barrios Toledo Chico, Manga, Piedras Blancas, Casavalle, Borro, Marconi, Las Acacias, Pérez Castellanos, Villa Española, Unión, Mercado Modelo, Bolívar, Cerrito de la Victoria y Aires Puros.

Así, también en el mes de octubre, hubo un encuentro virtual con el equipo del EFI para hacer una puesta a punto de los avances en función de las experiencias hasta el momento. Para finalizar, en noviembre se llevó a cabo el taller 2 de Comensalidad en el Club de Leones del municipio D.

Información sobre la Secretaría de Educación para la Ciudadanía de la Intendencia de Montevideo

La SEC de la IM sienta sus bases en un programa que en su origen dependía del Departamento de Desarrollo Social de la intendencia montevideana, pero en el año 2016 se convirtió en la Secretaría de Educación para la Ciudadanía y pasó a depender de forma directa de la División de Políticas Sociales del mismo departamento. El espacio web de la SEC establece que la finalidad de esta secretaría tiene su foco en «la construcción de ciudadanía, apostando a la convivencia, fortaleciendo la autonomía y la solidaridad entre todos y todas, a través de un proceso continuo y dinámico de aprendizaje en derechos humanos, buscando el empoderamiento de la ciudadanía» (párr. 1).

En este sentido, cabe destacar que Montevideo forma parte de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), que promueve la educación ciudadana por medio de las políticas públicas en la ciudad, y que la SEC fue reconocida ya en el año 2016 en el Congreso de Ciudades Educadoras —congreso llevado a cabo en Rosario, Argentina— por la experiencia del programa Cocina Uruguay, con su aula móvil. Como referencia, no se trata específicamente de aprender a cocinar, sino de la educación alimentaria como derecho y de potenciar la experiencia desde la participación ciudadana a través de recetas que sugieren los y las participantes.

En este mismo contexto es que el espacio web de la SEC establece que la misión de esta división se orienta hacia la formación en ciudadanía, «se busca favorecer el intercambio y el aprendizaje colectivo de la población en general para que cada persona desarrolle la capacidad de expresar y afirmar su propio potencial humano, desde su singularidad, creatividad y responsabilidad» (párr. 2). A su vez, en cuanto al trabajo del equipo de la SEC, los técnicos presentes en el encuentro inicial del EFI expresaron que esta secretaría se relaciona con otros espacios de la IM con la finalidad de desarrollar una labor más integrada y participativa, desde el encuentro de diversos enfoques.

Contextualización del municipio D y Comensalidad en territorio

Al hablar de territorio, Abbadie et al. (2019) expresan que, además de la relación con un espacio, es necesario comprender las dinámicas y los sentidos que tienen lugar

allí, y relacionar las sensaciones que están vinculadas a lo que es cercano, conocido, cotidiano. En palabras de los autores mencionados:

Cuando hablamos de territorio, lo consideramos como producto y productor de los actores sociales que operan en él, de sus actividades y de sus relaciones, y no como simple soporte físico o geográfico de esas dinámicas. En este sentido, el territorio es una construcción social, ya que se trata de un espacio apropiado por un grupo humano (p. 282).

En cuanto a acciones, un equipo técnico desarrolla su labor en representación del municipio D, integrado por el Centro Comunal Zonal 10 y el Centro Comunal Zonal 11, como parte de una amplia red de actores. Como referencia, en el zonal 10 trabaja la entrevistada Miriam Lautaret desde hace quince años. El sitio web del municipio D expresa que su actividad se desarrolla, también, a partir de comisiones temáticas y espacios de trabajo.

En este mismo territorio y debido a las acciones que el municipio D lleva adelante es que encontramos los actores institucionales con quienes nos vinculamos en la experiencia específica del EFI: la policlínica Giraldez y el Club de Leones, en el desarrollo del proyecto denominado *Comensalidad*.

En el proceso, Comensalidad incluye dos talleres en territorio. El 1 promueve la discusión grupal acerca de la alimentación como práctica cultural. Luego, se planifica la organización de tareas y la selección de posibles recetas para elaborar en la siguiente instancia. El taller 2, desde la perspectiva de autogestión y alimentación saludable y sustentable, invita a elaborar alimentos a partir de las recetas seleccionadas en el encuentro anterior. Una vez preparados los alimentos, se sirve la mesa y se invita a reflexionar acerca del término *comensalidad*.

En la propuesta participa el equipo de Cocina Uruguay como programa de educación alimentaria de la IM que busca fomentar estilos de vida saludables, en conjunto con la construcción de ciudadanía y de la participación.

Presentación del tema en cuestión.

Pregunta de indagación y objetivos

El tema específico que interesa abordar es «Comensalidad: una experiencia comunitaria de aprendizaje cooperativo para la construcción de ciudadanía». El foco principal del presente trabajo se configura alrededor de la noción del aprendizaje cooperativo como metodología y práctica activa que promueve la participación de los involucrados y el fortalecimiento de lazos en función de objetivos compartidos.

A raíz de este artículo, y en relación directa con los objetivos del EFI, es posible dialogar sobre algunas interrogantes: ¿de qué modo se relacionan los sujetos del municipio D en la experiencia práctica de Comensalidad en territorio? y ¿cómo se relaciona la experiencia específica con el aprendizaje cooperativo en la construcción

de ciudadanía? Al considerar estas preguntas, se establece como objetivo analizar la experiencia de Comensalidad en el territorio del municipio D e identificar algunos aspectos particulares asociados al aprendizaje cooperativo para la construcción de ciudadanía.

Referentes teóricos

En este apartado se presentan los conceptos clave que sustentan el trabajo desde los principales referentes teóricos. Esos conceptos son *convivencia*, *participación*, *aprendizaje cooperativo* y *ciudadanía*, en clave de derechos fundamentales en Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

Convivencia

La convivencia es un componente sensible vinculado a la educación y es necesario considerarlo como foco de atención. En el informe de Delors (1996) se explica que aprender a vivir con otros es esencial para promover el aprendizaje y se pregunta: «¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad?» (p. 6). De acuerdo a esto, es posible que se fortalezca un lazo social que genere mejores y mayores sentidos de pertenencia, que no coloque a los sujetos en un estado de aislamiento, sino como parte, y parte importante de un grupo o comunidad.

Viscardi y Alonso (2013) expresan, además, que no alcanza con la presencia. Para la convivencia es necesario contar con la participación activa de todos los actores involucrados. En esta misma línea, Delors (1996) afirma que, además de reconocer al otro, descubrir al otro y encontrarse con el otro, debe establecerse una relación entre iguales con objetivos comunes y dar lugar a la cooperación pacífica y, en muchos casos, a la amistad. Más allá de las resistencias al cambio que puedan presentarse, sujetas a prejuicios y procesos de descubrimiento de uno mismo y de los otros, la intencionalidad del encuentro es clara.

Participación

Se entiende que la participación necesaria para la convivencia pacífica debe ser un concepto relevante para este trabajo. En este sentido, la Ley General de Educación n.º 18.437 en Uruguay establece que:

La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas (Uruguay, 2008, Art. 9).

De acuerdo con esto, D'Elía (2010) expresa que «la participación alude a que, en la elaboración de proyectos, en la toma de decisiones, en el ejercicio del poder intervienen todos aquellos que están involucrados, que tienen obligaciones y funciones ante la comunidad» (p. 42). Se entiende, entonces, que si hay un lugar para cada uno y en comunidad, hay responsabilidades por asumir y funciones por desarrollar en un proceso que implica transformaciones.

Aprendizaje cooperativo

Una de las perspectivas para abordar la noción de *aprendizaje cooperativo* es la que sugiere Kagan (1994, citado en Pliego, 2011) en tanto que «el aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje (Kagan, 1994: 2-10)» (p. 3). En este sentido, y asociado a la experiencia de Comensalidad en el municipio D, se entiende que mediante la interacción de sujetos es posible un aprendizaje integral que trascienda los espacios formales de educación y que habilite la construcción de conocimientos desde el diálogo, el trabajo colectivo y a partir, incluso, de experiencias de vida de los participantes. Estas experiencias permiten la posibilidad de recuperar saberes adquiridos por otros medios no formales de educación y, también, dan cuenta de trayectos vitales de los sujetos, mientras trabajan juntos para alcanzar objetivos compartidos.

Por su parte, Johnson, Johnson y Holubec (1999) nos acercan a este mismo concepto al destacar la importancia de participar de manera activa y de aprender junto a otros para potenciar experiencias. Johnson, Johnson y Smith (1991) agregan que, en tanto los participantes trabajen juntos, es posible aprovechar al máximo el aprendizaje.

Se reflexiona acerca de la experiencia de Comensalidad: no se trata de aprender a cocinar, sino de aprender en clave de educación alimentaria como derecho, de participar, de socializar, de convivir mejor.

Una de las grandes ventajas que tienen los métodos cooperativos es la flexibilidad, que según Johnson y Johnson (1985) posibilita la adecuación de la propuesta a participantes con características muy diversas. A su vez, demanda interacción social; Ovejero (2013) expresa que «la base fundamental del aprendizaje cooperativo está en la interacción social, sobre todo dentro del grupo» (p. 1) lo que, además, promueve un fuerte sentido de cohesión grupal y de solidaridad.

Ciudadanía

García Canclini (1995) presenta su concepto de *ciudadanía*, convoca al ejercicio reflexivo de esta noción por parte de los sujetos y agrega: «La ciudadanía y los derechos no hablan únicamente de la estructura formal de una sociedad; indican, además,

el estado de la lucha por el reconocimiento de los otros como sujetos de “intereses válidos, valores pertinentes y demandas legítimas”» (p. 175).

El autor expresa que, además del orden jurídico prescrito, entran en juego las diversas subjetividades de los sujetos en la renovación de la sociedad y en el reconocimiento de ellos y entre ellos. En la misma obra también explica: «A diferencia de la noción jurídica de *ciudadanía*, que los Estados intentan delimitar sobre la base de una mis-midad, se desarrollan formas heterogéneas de pertenencia» (p. 176).

En función de la demanda y de la participación activa de los sujetos, es posible pensar en nuevos espacios y en nuevas formas de ejercicio de la ciudadanía, siempre en relación con las percepciones que tienen estas personas sobre ella y sobre los actos articuladores.

Para Unesco (2016) se recupera una idea de ciudadanía mundial impregnada de responsabilidad, creatividad, innovación y compromiso, y agrega:

Se refiere más al sentimiento de pertenecer a una comunidad amplia y a una humanidad común [...]. También es una forma de entender, actuar y relacionarse con los demás y con el medio ambiente en el espacio y en el tiempo, con base en los valores universales, a través del respeto a la diversidad y al pluralismo (p. 15).

Esta noción colabora a pensar en barreras que se diluyen en pos de un sentido de pertenencia más amplio, en sujetos que promueven y actúan de forma cooperativa por el cuidado de lo que les es común.

Metodología

El trabajo domiciliario y de planificación fuera de aula se realizó de manera continua durante el desarrollo del EFI según la disponibilidad y organización de los participantes, al igual que las demandas asociadas a un enfoque teórico, avances prácticos y planificación de otros aspectos vinculados al trabajo de campo. Respecto a las reuniones grupales con los docentes del espacio, se coordinaron dos talleres virtuales dictados por los referentes y, junto con los estudiantes, se analizaron y delinearon avances. Asimismo, hubo comunicación permanente por medio de un grupo de WhatsApp —creado con dicha finalidad— en el que participaron docentes y estudiantes del EFI.

La visita inicial a la IM, como visita de campo, posibilitó entrar en contacto con referentes de la SEC y, más en específico, con referentes del proyecto Comensalidad. También permitió dialogar a partir de preguntas que contemplaban las preocupaciones e intereses temáticos de los actores involucrados, entre ellos, los técnicos de la SEC y los participantes de la Universidad de la República. El intercambio puso sobre la mesa de trabajo un documento y una publicación acerca de las propuestas de Comensalidad y de Cocina Uruguay y una agenda de obsequio por parte de la SEC como gentileza para el trabajo de campo de las estudiantes de la FHCE, Udelar.

Se analizaron documentos; por *relevamiento de información documental*, nos referimos al programa escrito de la propuesta de Comensalidad, a la Ley General de Educación n.º 18.437 y al informe de Delors. Se relevó información mediante un encuentro presencial en la SEC de la IM y, también, se realizó una entrevista a la trabajadora social Miriam Lautaret del municipio D —todo el grupo del EFI accedió al resultado de la entrevista a través de Google Drive—. Además, se procesó información mediante la observación y participación en los diferentes talleres y se dio lugar a la posibilidad de ver cómo se desarrollaba la experiencia en territorio y recuperar, incluso, los sentidos que los sujetos participantes construían desde el hacer: lo que hacían, cómo lo hacían y lo que lograban poner en palabras en función de la experiencia colectiva.

El intercambio, sobre todo a partir del taller 2, permitió comprender la relación entre la experiencia de vida en comunidad de los sujetos participantes —desde prácticas cotidianas— y la construcción de ciudadanía. A cada instancia asistieron las estudiantes del EFI, por parte de Udelar, y entre uno y dos docentes responsables. La elaboración del informe final se realizó de acuerdo a las pautas que entregaron los docentes.

Cabe agregar que la entrevista «se caracteriza por ser un instrumento abierto, flexible, adaptable a los distintos contextos empíricos, que se puede moldear en el curso de la interacción» (Corbetta, 2007, pp. 349-350). En este caso, se hace referencia a la entrevista semiestructurada, sujeta a un posible guion que fue elaborado por ambas estudiantes del EFI de manera conjunta vía Google Drive. La flexibilidad y apertura características de este tipo de entrevista dio lugar a preguntas no preestablecidas. Esta modalidad fue seleccionada al considerar la variedad de ejes que atraviesan la experiencia, la posible complejidad de las respuestas de la técnica referente del municipio D y la importancia de naturalizar el diálogo. Se priorizaron otros elementos no considerados en la elaboración del guion, así como ciertas implicancias de la entrevistada desde su experiencia en territorio. En cuanto a la observación, se incorporó «recopilación de datos sobre comportamiento no verbal» (Corbetta, 2007, p. 304) y verbal, en clave EPJA.

Análisis y valoración de la experiencia

A lo largo del proceso, se logró identificar algunos ejes centrales para el análisis en torno a la noción de *ciudadanía* y su relación con el aprendizaje cooperativo. Son los siguientes:

1. las necesidades y los intereses de los sujetos y de las instituciones;
2. la participación activa de los sujetos; y
3. la convivencia pacífica como medio y como fin.

Con respecto a las necesidades y a los intereses de los sujetos y de las instituciones, deberían ser un punto atractivo para la planificación, delimitación e implementación

de experiencias. En el caso de Comensalidad, queda clara la necesidad institucional de promover experiencias que colaboren con la construcción de ciudadanía y de acercar, además, más personas a los municipios, pero no queda claro cómo ellos delimitan las necesidades e intereses más allá de las expectativas teóricas.

Por un lado, conocen una necesidad más general de construir ciudadanía y la asocian a grupos vulnerables, pero, por otro, en el caso de la policlínica, la propuesta llega a territorio porque un referente en salud lo solicita; no conocen en detalle a los participantes hasta que se encuentran con ellos en el taller 1, no los han visto antes, no han considerado aún su voz.

En el Club de Leones ocurre algo similar, pero con una diferencia: no se da a demanda del club, sino que a nivel central de la IM lleva la propuesta por medio del municipio y ellos la difunden. La trabajadora social Miriam Lautaret del municipio D, en una comunicación personal de octubre de 2022, expresó al respecto que integrar la propuesta de Comensalidad fue más a partir del colectivo de huerta de Sembrando Comunidad que ya estaba en marcha; cuando se piensa en una actividad, se piensa en todos esos colectivos de manera integral.

Durante el taller 2, en la policlínica Giraldez una profesional referente comentó su preocupación de que, si bien es una propuesta atractiva, no responde a una necesidad primordial asociada a su solicitud. Ante la pregunta de cuál era su expectativa, dijo que como centro ellos no cuentan con nutricionista desde hace mucho tiempo... y lo necesitan. Como una mayoría de los participantes del grupo son diabéticos e hipertensos, ella creyó haber entendido que, durante la propuesta, la nutricionista enseñaría acerca de las propiedades de los alimentos que estaban utilizando, en qué medida les era conveniente consumir en caso de diabetes o hipertensión, entre otros. Sería posible detenerse a indagar un poco más en cuáles eran las necesidades de los sujetos y si en menor o mayor medida, algunas podrían haber sido atendidas.

En un momento determinado, mientras cada uno ayudaba con la tarea que se había planificado, que sí contemplaba las preferencias del grupo —o de algunos del grupo— en la selección de recetas, dos señoras limpiaban verduras en la cocina mientras conversaban. A una de ellas no le gustaba limpiar ni pelar verduras, pero le sirvió como medio para establecer diálogo con la otra mujer, a quien había visto en la policlínica en varias oportunidades y que, pese a pertenecer a un territorio común, prácticamente no conocía. Tan ameno le resultó el diálogo que prefirió seguir limpiando y pelando los vegetales con tal de dar continuidad a ese encuentro, estableciéndose una relación entre iguales, con objetivos comunes (Delors, 1996).

Entiendo que allí sí había una necesidad de encuentro y de diálogo, aunque no fuera la necesidad prioritaria del centro en función de ese taller. Otro señor, que también había estado presente en el taller 1 (porque no siempre coinciden los participantes entre el 1 y el 2), trajo consigo una chaqueta de cocinero. Allí, contó que durante muchos años había oficiado como cocinero hasta que lo jubilaron por enfermedad.

Por algún motivo, conservó esa prenda y, por alguna razón, decidió llevarla consigo a la instancia. Parecería que hay un tema de identidad a través de nuestros actos que conecta tiempos, aprendizajes y sensibilidades.

Con respecto a la participación activa de los sujetos, en el ambiente se veían personas trabajando unidas con un objetivo común. Aunque por momentos parecía que ese objetivo era cocinar, seguía existiendo otro más específico en lo que es la construcción de ciudadanía. Sobre esto, la Ley General de Educación n.º 18.437 en Uruguay establece que la participación es un principio fundamental de la educación. En cuanto al taller y su relación con la ley, se puede pensar que como metodología favorece la formación ciudadana y la autonomía de las personas. En este marco, la participación de las personas colabora en la elaboración de proyectos y en la toma de decisiones como parte de las obligaciones y funciones ante la comunidad (D'Elía, 2010).

Ocurrieron muchas cosas. Un equipo de fotógrafos del municipio D tomaba fotografías de las elaboraciones que se concretaban: aparecieron jarras de agua saborizada —varias—, bastones de zanahoria, mayonesas caseras, una bandeja de fainá de lentejas y más. Muchos sabores, muchos colores, risas, voces, sonrisas... Un señor llegó buscando a su esposa y ella lo invitó a pasar; él se unió al grupo sin haberlo planificado. Luego, llegó otra señora con perros. Contenta, repetía que había pasado por la policlínica a atenderse y que la invitaron al salón de al lado a cocinar. «Animate», le dijeron, y ella fue, entró y se ubicó en una silla para compartir la degustación.

Tal como mencionó la referente técnica del municipio D en la entrevista, con este tipo de experiencias «la policlínica capitaliza porque ya está captando vecinos para salud» (Miriam Lautaret, comunicación personal, octubre 2022). La entrevistada explicó que, de igual modo, el comunal capitaliza gente para darse a conocer y extender la red en tanto integra acciones a nivel de territorio mediante estas experiencias. «Los que estamos en territorio no pensamos en ese taller, pensamos que los vínculos se generan para otras actividades; vamos conociendo otra gente; van conociendo la institución» (Miriam Lautaret, comunicación personal, octubre 2022).

«Salí para afuera», les decía a sus mascotas la señora que había llegado al taller con sus perros. Entre tanto y tanto, ella miraba lo que acontecía e intervenía en el diálogo contando lo que había aprendido de la vida al respecto: cómo combinar condimentos, cómo hacer fideos para toda una semana con el kilo de harina que le daba el MIDES. Sabía de recetas y sabía de la vida. Se fue integrando de forma pacífica, tal como sucedió con cada participante y, con el aporte de todos, fueron aprendiendo juntos. Cabe recordar que en el informe de Delors (1996) se explica que aprender a vivir con otros es esencial para promover el aprendizaje. Así, también, esos encuentros fomentan la cohesión social entre quienes participan y con las instituciones.

Como en su casa pasaba muy mal debido al relacionamiento con sus hijos, estaba contenta de disfrutar ese encuentro en comunidad. «No me quiero ir», decía con una sonrisa, no se quería ir. Y si se iba, se iba para otro lado. A la casa no quería volver

más que para dormir. Ni lavó, ni cortó, ni peló, ni cocinó, pero sí participó —y de forma muy activa con su voz— con sus palabras, con sus recetas, con sus recomendaciones de lo que aprendió al trabajar y cocinar para otros y de lo que aprendió a partir del desarrollo de sus propios mecanismos de supervivencia. Fue integrando su aporte al de los otros participantes de modo cooperativo.

Johnson et al. (1999) nos acercan a esta idea sobre aprendizaje cooperativo al destacar la importancia de participar de forma activa y de aprender junto con otros para potenciar experiencias. En este sentido, Johnson et al. (1991) agregan que en tanto los participantes trabajen juntos pueden aprovechar al máximo el aprendizaje. Es posible pensar que más allá de las diferencias entre los participantes —en todos los sentidos—, y a partir de esas diferencias, se potenció la experiencia por medio del buen relacionamiento y de la flexibilidad metodológica.

Una de las grandes ventajas que tienen los métodos cooperativos es, precisamente, la flexibilidad, que según Johnson y Johnson (1985) posibilita la adecuación de la propuesta a participantes con características muy diversas. Se entiende que la interacción social como base del aprendizaje cooperativo es fundamental dentro del grupo (Ovejero, 2013), lo cual, además, promueve un fuerte sentido de cohesión grupal y de solidaridad. Un señor, al finalizar el taller, reflexionó feliz: «Estoy maravillado por cómo es posible sentirme tan bien en este lugar con tanta gente que ni siquiera conocía». Cómo era posible, se preguntaba una y otra vez.

Con respecto a la convivencia pacífica como medio y como fin, el estar juntos generó una experiencia valorada como grata por los participantes. En el Club de Leones, Miriam Lautaret participó del taller 1 y expresó que eran unas trece o catorce personas, lo que señaló como un gran número de gente, vecinos y vecinas. Se quedó reflexionando en la posibilidad de que el taller 1 fuera para cocinar, porque atraía más a las personas. Al taller 2, que se postergó por un tema de traslado de la IM, solo asistió un participante, además del referente del club.

Por medio de una comunicación personal en octubre de 2022, Miriam Lautaret contó que, a su entender, no solo se presenta la dificultad de que a nivel central se cancelen encuentros por un tema de transporte, sino que, también, se dejó pasar demasiado tiempo entre la cancelación y la nueva fecha. Para el municipio es muy difícil tanto la convocatoria como reagendar encuentros por temas de esta índole. Entiende que es necesario compromiso y flexibilidad.

De todos modos, el participante del taller 2 estaba contento; no conocía bien la receta que se propuso en el taller 1, había visto cómo la hacían y apenas la recordaba. En este encuentro, contó que una cuñada suya que cocinaba espectacular le dio a probar una vez una ensalada que le fascinó. Era toda blanca y deliciosa. Intentó recordar, dijo que «no quedó igual, pero que por ahí iba la cosa». «Algo falta», decía él, pero no sabía qué.

En definitiva, en esta oportunidad todos los participantes pudieron cooperar, armar el grupo y participar para llevar adelante el taller. Tal como mencionan Viscardi y Alonso (2013), la presencia y la participación de estos sujetos es fundamental en términos de convivencia.

Al igual que en la policlínica Giraldez, aquí también se prepararon mayonesas y aguas saborizadas. Algunos ingredientes surgieron de las huertas de los centros, otros eran traídos por los participantes y algunos por el equipo de Cocina Uruguay de la IM. Se cocinaron galletitas de avena, zanahoria y manzana con edulcorante, a todos les encantaron. Hasta el referente del club cocinó. Al principio, dijo que, si no era asado, no sabía hacer nada más, pero la pasante de Psicología lo invitó a armar unas galletitas y, mientras conversaba acerca del asado, hizo unas cuantas y las puso en la asadera. Cuando las probó, tenía claro que él también había colaborado y eso lo hacía sentir en un plano de igualdad.

Todos los presentes participaron, todos compartieron la mesa, todos compartieron un lazo social que se construye al trascender las estructuras más formales. Allí, a la sombra, bajo un árbol frondoso y rodeados de un espacio verde y amplio, fue posible jugar, conversar, cocinar, conocerse más, reconocer al otro, construir lo novedoso a partir de las diferencias y del trabajo conjunto. Cada uno ofreció lo que podía y reconoció valor en el resultado.

En el taller 1 pareció más sencillo ver a otros: eran otras caras, otros cuerpos, otros espacios los que se observaban; eran jueces de otras vidas que se veían reflejadas en imágenes. En el taller 2, hubo un mayor reconocimiento del *nosotros* al involucrarse en el hacer; hubo una mayor posibilidad de sentirse vibrar, de escuchar las más íntimas inquietudes, preocupaciones, anhelos y de pensar de manera colectiva. Unesco (2016) expresa que se genera un sentimiento de pertenencia a una comunidad amplia y común a partir del entender a los demás, actuar y relacionarse con ellos. Se puede sugerir que, así mismo, es posible vivir la experiencia en territorio.

Reflexiones finales

En resumen, la experiencia del EFI permitió un acercamiento a la idea de ciudadanía enmarcada en el programa EPJA. Las vivencias colectivas —en las que todos los sujetos involucrados pudieron participar de manera activa— tuvieron una colaboración significativa en la formación integral de actores institucionales de la Udelar y de la IM, de participantes inscriptos en la propuesta desarrollada tanto en la policlínica como en el club y de otros vecinos y actores comunitarios.

En conclusión, el aprendizaje cooperativo es posible si todos los actores involucrados en la práctica educativa aportan para habilitar la construcción colectiva del conocimiento y así crear y fortalecer lazos de convivencia. El lugar de los vínculos sociales en la educación es central para el relacionamiento de los sujetos de educación y de

quienes, con una intención de tender hacia la horizontalidad, se vinculan desde propuestas pedagógicas que invitan a hacer y ser en comunidad.

Referencias bibliográficas

- ABBADIE, L., BOZZO, L., DA FONSECA, A., FOLGAR, L., ISACH, L., ROCCO, B., RODRÍGUEZ, A., y VIÑAR, M. E. (2019). Del barrio a las territorialidades barriales: revisitando categorías desde experiencias de trabajo en cuatro barrios de Montevideo. En S. Aguiar, V. Borrás, P. Cruz, L. Fernández y M. Pérez (Coords.) *Habitar Montevideo: 21 miradas sobre la ciudad* (pp. 267-295). Montevideo: La Diaria.
- CANO, A., y CASTRO, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior: el caso de Uruguay. *Andamios*, 13(31), 313-337.
- CORBETTA, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social* (Trad. M. Díaz y S. Díaz, 2.ª ed.). Madrid: McGraw Hill.
- D'ELÍA, L. (2010). Líneas fundamentales de la conducción democrática y participativa de la ANEP. En L. Yarzabal (Comp.), *Una transformación en marcha: políticas instrumentadas por el CODICEN 2005-2009* (p. 42). Montevideo: Consejo Directivo Central.
- DELORS, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Madrid: Santillana-UNESCO. Recuperado de https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. México D. F.: Gedisa. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5279752.pdf>
- JOHNSON, R., y JOHNSON, D. (1985). *Cooperative Learning: Warm-ups, Grouping Strategies and Group Activities*. Minesota: Interaction Book Company.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R., y HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Trad. G. Vitale). Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- JOHNSON, D., JOHNSON, R., y SMITH, K. (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Minesota: Interaction Book Company.
- OVEJERO, A. (2013). Utilidad del aprendizaje cooperativo/colaborativo en el ámbito universitario. Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8083/AnastasioOvejero.pdf?sequence=1>
- PLIEGO, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hakademos*, 8, 3. Recuperado de http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/08/05_Aprendizaje_cooperativo.pdf
- Secretaría de Educación para la Ciudadanía (SEC). Cometido, misión y visión. [Página web]. Recuperado de <https://montevideo.gub.uy/institucional/dependencias/secretaria-de-educacion-para-la-ciudadania>
- UNESCO. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. París: Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>
- URUGUAY. (2008, diciembre 12). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. Recuperada de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.
- VISCARDI, N., y ALONSO, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. Recuperado de <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1074?show=full>

Reseña del proyecto de extensión Talleres para Disfrutar de la Lectura

Malena Domínguez¹, Elliana Centurión² y Claudia Matiaude³

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.2.4>

Resumen

Se presenta un breve relato del proyecto de extensión Talleres para Disfrutar de la Lectura, desarrollado en el Instituto de Formación Docente (IFD) de la ciudad de Rosario (Uruguay) en 2022. Los objetivos del proyecto fueron promover la lectura y pensar creativamente en propuestas con esta finalidad. Las destinatarias y los destinatarios de los talleres fueron niñas y niños del primer ciclo escolar (de seis, siete y ocho años) que aún no leían de manera autónoma y tenían poco acceso a la literatura infantil. Quienes estuvieron a cargo de la propuesta fueron estudiantes de cuarto año de formación docente, de la carrera de Maestro de Educación Común. A nivel curricular, la acción de las estudiantes se enmarcó en la asignatura denominada Análisis Pedagógico de la Práctica Docente (APPD). Por otra parte, coordinaron el proyecto la bibliotecóloga del IFD, la coordinadora de Cineduca y la docente a cargo de la asignatura. A pesar del corto plazo de intervención, hubo resultados positivos: se identificaron momentos en que las niñas y los niños disfrutaban de las lecturas; la planificación, el desarrollo y la reflexión conjunta que realizaron las estudiantes talleristas dieron lugar a la construcción de saberes pedagógicos que trascendieron el ámbito de los talleres. De esta forma, el proyecto constituyó una oportunidad de aprendizaje para todos los participantes, lo cual se vio reflejado, en parte, en acciones institucionales que no estaban planificadas.

Palabras clave: literatura infantil, reflexión pedagógica, formación docente

Resumo

Um breve relato do projeto de extensão Oficinas para Apreciar a Leitura, desenvolvido no Instituto de Formação de Professores (ifd) da cidade de Rosário (Uruguai) em

1 Consejo de Formación en Educación. malenado60@gmail.com

2 Consejo de Formación en Educación. licecen@gmail.com

3 Consejo de Formación en Educación. claudiamatiaude25@gmail.com

2022, é apresentado. Os objetivos do projeto foram promover a leitura e pensar criativamente sobre propostas para esse fim. O público-alvo das oficinas foram crianças do primeiro ciclo escolar (seis, sete e oito anos) que ainda não liam de forma independente e tinham pouco acesso à literatura infantil. Os responsáveis pela proposta eram alunos do quarto ano de formação de professores, da carreira de Professor de Educação Comum. No nível curricular, a ação dos alunos foi enquadrada na disciplina denominada Análise Pedagógica da Prática Docente (appd). O projeto foi coordenado pela bibliotecária do IFD, pela coordenadora do Cineduca e pela professora responsável pela disciplina. Apesar do curto tempo de intervenção, os resultados foram positivos: foram identificados momentos em que as crianças gostavam de ler; o planejamento, o desenvolvimento e a reflexão conjunta realizados pelos alunos da oficina levaram à construção de conhecimentos pedagógicos que transcenderam o escopo das oficinas. Dessa forma, o projeto foi uma oportunidade de aprendizado para todos os participantes, o que se refletiu, em parte, em ações institucionais que não foram planejadas.

Palavras-chave: literatura infantil, reflexão pedagógica, formação de professores

Introducción

En la actualidad, en el género de literatura infantil se encuentran obras sobre infinidad de temas en diversos formatos de presentación. El problema es que la riqueza en la producción no genera por sí misma mayor accesibilidad. Para que las niñas y los niños tengan un encuentro con esta dimensión de la cultura es necesario un intermediario que genere las condiciones para que se produzca la magia del placer por la lectura. Es preciso un espacio donde alguien brinde un tiempo para compartir su gusto por los libros y así, poco a poco, a través de propuestas concretas de lecturas, se propicie el encuentro de las niñas y los niños con las obras.

Con la construcción de un nuevo edificio para la biblioteca del Instituto de Formación Docente (IFD) José Pedro Varela, de la ciudad de Rosario (Uruguay), surgió la idea de implementar un proyecto relacionado con la literatura infantil, para niñas y niños en edad escolar.⁴ De esta forma nació la experiencia de extensión de la que se da cuenta en este trabajo. Dicha experiencia tuvo como objetivo, por un lado, promover la lectura; por otro lado, pensar creativamente en propuestas con esta finalidad.

El proyecto se fundamenta en la idea de extensión como relación «entre sujetos que contribuyen con su conocimiento a la producción de un nuevo saber desde el diálogo de saberes» (Barrero et al., 2015, p. 17), que busca una «transformación en los sujetos

4 En el año 2020 se comenzó a construir el nuevo edificio de la biblioteca del IFD. En el proyecto diseñado estaba previsto un mayor espacio para la sala de lectura y un lugar para la colección de literatura infantil. En 2022, con el regreso de las clases presenciales en el ifd, se comenzó a trabajar en el proyecto de extensión de literatura infantil, aunque aún no estaba habilitada la sala de lectura.

o problemáticas» (p. 19) en «un proceso de formación que habilita enseñanzas y aprendizajes en múltiples direcciones» (p. 21).

Se adoptó el formato de taller para diseñar la propuesta, pensada para niñas y niños del primer ciclo escolar que aún no leyeran de manera autónoma y tuvieran poco acceso a la literatura infantil. Participaron en la experiencia niñas y niños de seis, siete y ocho años de edad, de dos escuelas de Rosario —una de ellas es escuela de práctica—. Quienes estuvieron a cargo del taller eran estudiantes de cuarto año de formación docente, de la carrera de Maestro de Educación Común. A nivel curricular, la acción de las estudiantes se enmarcó en la asignatura denominada Análisis Pedagógico de la Práctica Docente (APPD). El grupo estaba integrado por 19 estudiantes que se organizaron en seis equipos. Estaban previstos seis encuentros, sin embargo, se realizaron cinco. Por tanto, un equipo de tres estudiantes no pudo desarrollar la propuesta planificada para trabajar en el taller, aunque realizó aportes en las reflexiones de grupo y en los registros audiovisuales.

Coordinaron el proyecto la bibliotecóloga del IFD, la coordinadora de Cineduca⁵ y la docente a cargo de la asignatura. Desde el inicio del proyecto fue necesario ir explicitando y acordando no solo qué hacer y cómo, sino también porqué. Las diferentes formaciones académicas de quienes estuvieron a cargo del proyecto permitieron enriquecer la propuesta, pero también suscitaron la necesidad de dar cuenta de los marcos de referencia que fundamentaban cada aporte. Por tratarse de un taller de literatura infantil, fue necesaria una aproximación a los conceptos de literatura infantil y de narración. Al mismo tiempo, se asumieron posturas pedagógicas sobre el lugar de las talleristas con respecto a las niñas y los niños participantes, a la planificación del taller y al saber específico que constituye la literatura infantil.

Posturas teóricas de la experiencia

Dar una definición de lo que se considera literatura infantil implica abordar la falta de consensos que caracterizan a este ámbito. Cuando se habla de literatura infantil, ¿se da por sobreentendido que las niñas y los niños no pueden leer aquellas obras que están pensadas originalmente para las personas adultas? ¿O que estas tienen vetada la posibilidad de leer libros que fueron concebidos para un grupo etario al que no pertenecen?

5 Cineduca es el programa de formación audiovisual implementado desde la Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual (UAPA) del Consejo de Formación en Educación (CFE). «Sus objetivos son formar en el lenguaje audiovisual, desarrollar herramientas y sensibilidades para comprender y expresarse con este lenguaje y generar oportunidades de desarrollo de la cultura audiovisual en los futuros educadores» (Cineduca, 2023, Objetivos y destinatarios, párr. 2). En este proyecto, la intervención de Cineduca constituyó una garantía para que el registro audiovisual se hiciera desde una perspectiva pedagógica. Desde la planificación estuvo presente la idea de realizar una etnografía audiovisual donde se registrara la ejecución del proyecto desde el punto de vista de los involucrados, con el propósito de investigar la propia experiencia, de revisar las posibilidades de mejorarla y lograr así un aprendizaje significativo de todos los participantes.

En un intento de dar luz a este universo de discusiones, el concepto que se estima más apropiado es el que establece López Soler (2021): «La literatura infantil es aquella de la cual se apropian los niños, haya sido o no escrita para ellos. El receptor es aquel que se apropia del texto haya sido escrito o no para él» (p. 13). Un ejemplo de esto se ve en la gran cantidad de cuentos que fueron pensados originalmente para personas adultas y que, sin embargo, han pasado a ser considerados clásicos infantiles.

Por otro lado, es importante señalar que el lenguaje y la estructura de estas obras no deben carecer de calidad en cuanto a su contenido y vocabulario. Es decir, no hay que caer, como dice Garralón (2022), en «versiones edulcoradas, trasquiladas y sin valor literario que no aportan absolutamente nada al imaginario de la infancia» (párr. 1).

Desde esta perspectiva de literatura infantil, se entiende que está en manos de los adultos acercar a las niñas y los niños el libro por el libro en sí, y que la lectura no se convierta en una obligación académica o el libro en una herramienta para cumplir con fines y objetivos establecidos por el programa escolar.

«Los cuentos son materia viva que viaja, se modifica, se replica [...]. La personalidad de los narradores y narradoras va dejando delicadas variantes que influyen en el recorrido de los relatos. Los narradores son, también, creadores» (Garralón, 2022, párr. 5). Sobre la base de estas palabras, queda claro que el narrador es aquel que despierta la emoción por la lectura, quien le proporciona a aquello que lee la magia, la reflexión, la concentración. Una obra leída de forma monótona no logra estimular al niño y la niña, por más que aquello que se lea tenga un gran contenido literario y psicológico.

Como dijimos, el taller sobre literatura infantil se realizó en el marco de la asignatura APPD, en la que se busca

... generar espacios y tiempos que habiliten procesos de reflexión individuales y colectivos sobre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, a fin de que el estudiante magisterial sea consciente de las consecuencias sociales, éticas y políticas del ejercicio profesional de la docencia (López et al., 2011, p. 3).

En este contexto, se definió el papel de las estudiantes. Ellas estarían a cargo del taller, entendiéndolo como una construcción colectiva a ser enriquecida con la reflexión conjunta suscitada durante su desarrollo. Con relación a la literatura infantil, se estableció que las estudiantes talleristas tendrían la oportunidad de profundizar su experiencia y conocimiento sobre este ámbito del saber particular sin buscar con ello que se volvieran expertas.

Se consideró importante la preparación para el proyecto y su planificación, pero no como un procedimiento derivado del conocimiento aplicado, previamente adquirido, como puede suceder en la concepción técnica de la práctica docente (Contreras, 2018). Se apostó a que el trabajo conjunto de las talleristas con las niñas y los niños, apoyado por las coordinadoras del proyecto, permitiera a todos los y las participantes construir nuevos conocimientos sobre la literatura infantil. Por tanto, no solo las

niñas y los niños se enriquecerían con la propuesta. Al mismo tiempo, se pensó que el proyecto constituyese para las estudiantes una oportunidad para construir de manera conjunta conocimiento pedagógico (teórico-práctico), en este caso, en torno a las propuestas de lecturas para niños y niñas. Este segundo objetivo fue el que justificó albergar la experiencia del taller en la asignatura APPD y se sustenta en la idea del conocimiento pedagógico y de la teoría pedagógica como conversación: «Cuando la teoría es un acto de conocimiento, cuando es acción compartida, es conversación» (Brailovsky, 2020, p. 232).

Experiencia

Desde una mirada cronológica se identifican las siguientes fases:

- a. Identificación del problema y elaboración del proyecto de extensión.
- b. Generación de vínculos interinstitucionales y convocatoria.
- c. Propuesta del proyecto a las estudiantes de cuarto año de magisterio.
- d. Preparación del taller de lectura: encuentros de las estudiantes con la bibliotecóloga del IFD de Rosario y del IFD de Carmelo (encuentro con la literatura infantil); diseño de la propuesta para trabajar con las niñas y los niños, definición de los equipos de trabajo, delineación del formato de intervención y reflexión.
- e. Preparación del seguimiento de la experiencia: encuentros entre las estudiantes y la coordinadora de Cineduca para la revisión y la apropiación de los equipos de filmación.
- f. Desarrollo de las diferentes jornadas de lectura y su registro audiovisual.
- g. Reflexión del grupo y revisión del material filmico de las jornadas.
- h. Reflexión final del grupo con la bibliotecóloga, la coordinadora de Cineduca y la profesora de APPD.

Los puntos presentados están relacionados con la preparación del proyecto y de los talleres; la intervención y su documentación, y la reflexión realizada a modo de cierre. Con esta lógica, se describirá la experiencia.

Planificación

Hubo dos momentos de planificación, el primero estuvo a cargo de las coordinadoras del proyecto. En esta etapa se acordaron con precisión algunos criterios del proyecto para asegurar su viabilidad:

- Las características de la población objetivo.

- El tiempo de duración de la experiencia (primer semestre de 2022) y la duración de los diferentes encuentros del taller (45 minutos en el horario de la asignatura APPD).
- El formato de seguimiento de la experiencia (audiovisual, a cargo de las estudiantes) para evaluarla.

Una vez que se definieron estos aspectos, se presentó el proyecto a la dirección del IFD de Rosario y se establecieron vínculos interinstitucionales con escuelas de educación primaria de la zona que pudieran derivar a niños y niñas para participar en la experiencia. Es decir que la propuesta surgió en el IFD y después —a través del vínculo ya establecido con las escuelas de práctica— se realizó un primer acercamiento a las instituciones para sondear las posibilidades de participación en el proyecto. Ante la disponibilidad de la directora de una escuela de práctica, se envió formalmente el proyecto para ser presentado a la Inspección y a los docentes de la escuela. En el documento, además de las características del taller y sus objetivos, se señalaba que se iba a trabajar con cinco niñas o niños con el perfil presentado, durante seis encuentros en el horario de la tarde —a contraturno escolar—. De acuerdo con estas pautas, fue la escuela la que estuvo a cargo de la selección de las niñas y los niños, y la que se hizo cargo de contactar a las familias y tutores para hacerles conocer la propuesta. De cinco seleccionados y seleccionadas por la escuela, concurrieron tres; a pedido de la tutora de uno de los niños se aceptó una niña y un niño de otra escuela, que estaban a su cargo y cumplían con el perfil acordado de los destinatarios del proyecto. Así, se constituyó el grupo de niñas y niños que asistió a cinco sesiones de trabajo. En los momentos de encuentro con las madres y tutoras, las talleristas les explicaron el propósito de las jornadas de lectura (planteado originalmente por la escuela).

Con el inicio de las clases en el CFE, se presentó el proyecto a las estudiantes de APPD. Ellas aceptaron participar activamente en él, lo cual implicó hacerse cargo de los talleres y trabajar en equipos, pero en una planificación e intervención compartida con el grupo. Cada equipo debía dar cuenta al grupo de lo trabajado en cada sesión. Además, cada taller iba a ser filmado y analizado. Por otro lado, las estudiantes asumieron el desafío de trabajar en el ámbito de la literatura infantil, lo que significaba prepararse, estudiar, leer libros y, al mismo tiempo, pensar en plantear propuestas de trabajo con las niñas y los niños.

En el segundo momento de planificación, las protagonistas fueron las estudiantes, acompañadas de las responsables del proyecto:

- Con la bibliotecóloga del IFD de Rosario y la bibliotecóloga del IFD de Carmelo (en calidad de invitada), las estudiantes tuvieron dos momentos de encuentro con la literatura infantil. Pudieron escuchar la lectura de algunas obras, tuvieron tiempo de acceder a libros, elegir algunos para llevarlos a su casa y seleccionar los que querían leer a las niñas y los niños. También

hubo espacio para reflexionar acerca de la literatura infantil, su vínculo con la lectura, el lugar que se le otorga o no en los centros educativos.

- Con la coordinadora de Cineduca se trabajaron todos los aspectos relacionados con el seguimiento de la experiencia. Se analizaron las implicaciones de la filmación en el comportamiento de las niñas, los niños y las talleristas. Se tomaron decisiones pedagógicas y técnicas, es decir, cómo mostrar a través de imágenes y audios los procesos de las niñas y los niños o los aspectos implícitos de una situación pedagógica, pero también cómo lograrlo con los equipos disponibles, con las posibilidades de movimiento, con la idea de no interrumpir el desarrollo del taller. También se acordaron los aspectos logísticos para el uso de las cámaras y se elaboraron los permisos vinculados con el derecho a la imagen, a entregar a las familias y tutoras de las niñas y los niños.
- Con la profesora de APPD se trabajó en la propuesta de los talleres y en su vinculación con los objetivos de la asignatura. Se pensó en definir un hilo conductor para dar unidad a los talleres, aunque fueran desarrollados por diferentes equipos. Las estudiantes seleccionaron la imagen de un cohete espacial para evidenciar la posibilidad de viajar a otros mundos a través de la lectura; se trabajó con esta metáfora al inicio de cada encuentro, como fase introductoria a la lectura. Se organizaron los equipos con base en el número de encuentros a realizarse y conforme a las afinidades de las estudiantes, y se estableció un cronograma con las fechas de intervención de cada uno. Se acordó que el tiempo para desarrollar el taller iba a ser una hora (de 45 minutos) de las tres de clase.

Se presenta a continuación el listado de los libros que se leyeron a lo largo de las cinco sesiones que constituyeron el taller.

Tabla 1. Libros leídos durante los encuentros

Fede diferente / Koch, Miriam
Bruno : la oveja sin suerte / Silvain, Victor
Dibújame un principito / Zeveren, Michael van
¡Este libro se acaba de comer a mi perro! / Byrne, Richard
El viaje / Sanna, Francesca
¿Te aburres minimoni? / Bonilla, Rocío
Un día complicado / Barvieri, Alejandro de
Cartas en el bosque / Isern, Susanna
¿Qué me cuentas caperucita? / Andrés, José Carlos
Malvado conejito / Willis, Jeanne

Cómo meter una ballena en una maleta / Guridi, Raúl
Malaika la princesa / Carvajal, Lizardo
Huakala a los miedos / López Suárez, Sergio
A luna le encanta la biblioteca / Cohelo, Joseph
El libro negro de los colores / Cottin, Menena
Donde viven los monstruos / Sendak, Maurice
Odio la escuela / Willis, Jeanne
Tu canción / Castel Branco, Inés
No sólo un libro / Willis, Jeanne
La montaña de libros más alta del mundo / Bonilla, Rocío
Una tarde de verano el elefante / Brown, Virginia
El pastel revoltoso / Willis, Jeanne
Los fantasmas no llaman a la puerta / Bonilla, Rocío
Biblioburro / Winter, Jeanette
Salvaje / Hughes, Emily
El faro de las almas / Almada, Andrés
Así soñaba el rey reinante / Brown, Virginia
La babosa cariñosa / Willis, Jeanne
La gota de agua / Panikkar, Raimon
¿Cómo se lee un libro? / Fehr, Daniel
¡Mira otra vez! / Hood, Susan
Letras al carbón / Vasco, Irene

Fuente: elaboración propia

La bibliotecóloga puso a disposición su colección personal de libros para trabajar durante el período de planificación y para el desarrollo de los talleres, dado que la biblioteca aún no contaba con material suficiente para llevar a cabo este proyecto. Para la grabación de las jornadas se usaron los equipos de la institución y otros proporcionados por la coordinadora de Cineduca. La idea original de trabajar en la biblioteca no pudo ejecutarse porque se retrasó la inauguración del nuevo edificio; al no contar con este lugar, se eligió un salón de clase para trabajar durante todas las sesiones. Cada jornada requirió de trabajo previo para montar un espacio acogedor para el desarrollo de las actividades. Las estudiantes y la docente de APPD aportaron los materiales para la decoración del espacio. La forma de trabajo desarrollada generó un trato horizontal entre las participantes, lo que quiere decir que todas contribuyeron desde sus habilidades particulares y, así, unas aprendían de las otras.

Desarrollo del taller

Antes de cada encuentro, las estudiantes a cargo de la sesión se reunían con la coordinadora de Cineduca para revisar los equipos y consultar los aspectos técnicos de la filmación. En estas instancias, ellas decidían también si la filmación iba a estar a cargo de una integrante del equipo o de otra estudiante del grupo. Cada equipo de estudiantes asumió la tarea de diseño del salón destinado al taller, contemplando la comodidad de las niñas y los niños y la iluminación necesaria para filmar. Se usó una alfombra colorida desmontable; se organizó una pequeña biblioteca para poner los libros a disposición de las niñas y los niños; se imprimió una imagen de un cohete que se ubicó en la puerta de entrada del salón, para hacer alusión al hilo conductor de los talleres, y un letrero de bienvenida que se colgó en la pared.

El taller iniciaba a las 14 horas (en la primera hora de la asignatura APPD y a contra-turno con respecto al horario escolar de las niñas y los niños). Por tanto, el equipo de estudiantes encargado del taller, junto con la coordinadora de Cineduca, recibía a las niñas y los niños en el instituto, mientras el resto del grupo y la docente de la asignatura iniciaban la clase. Las familias y tutoras podían esperar a las niñas y los niños en las instalaciones del instituto. Al finalizar el taller (a los 45 minutos) el equipo de talleristas despedía a las niñas y los niños.

Al inicio de cada encuentro, los equipos emplearon la imagen del cohete como recurso para despertar la imaginación de las niñas y los niños y así crear un clima apropiado para la lectura. En esta instancia, se les recordaba a las niñas y los niños cuáles eran las reglas necesarias para un viaje seguro: ir al baño antes de despegar, atarse los cinturones para el despegue, delimitar el espacio de la nave dentro del salón de clase. Al momento de la lectura, las estudiantes presentaban el libro a leer, abriendo un espacio para comentarios o para una propuesta alternativa de lectura de una niña o un niño. Durante la lectura había lugar para preguntas y comentarios o para observar detenidamente una imagen. Cuando terminaban de leer se volvía a comenzar el proceso. Generalmente se preparaban tres lecturas. Al concluir cada sesión, si las niñas y los niños no se manifestaban sobre las lecturas, las estudiantes les pedían que expresaran una opinión. Esta estructura se mantuvo en los diferentes encuentros, aunque hubo diferencias en cuanto a las formas de implementar el momento de sensibilización y la lectura de los libros.

Reflexión conjunta de cada instancia

En la segunda hora de clase, las estudiantes se integraban al resto del grupo, donde narraban la experiencia; revisaban su propuesta, los cambios y las decisiones tomadas durante la sesión; describían cómo se habían sentido las niñas y los niños, cuáles habían sido las actitudes, comentarios y el interés manifestado frente a las propuestas de lectura. Después se abría un espacio de preguntas que formulaba el grupo o la docente respecto a lo sucedido. Casi espontáneamente, surgían diferentes análisis

vinculados con la necesidad de profundizar en la comprensión de la situación y, así, poder brindar herramientas a la intervención del próximo equipo. Es importante destacar que no siempre hubo acuerdo en las perspectivas e interpretaciones, sin embargo, siempre hubo un intercambio respetuoso entre las estudiantes. Este análisis compartido constituyó uno de los principales aportes de la experiencia al curso. Se realizó un registro de voz de los momentos de reflexión del grupo.

En la primera jornada, la estudiante a cargo de la filmación y de las fotografías explicó a las niñas y los niños que iba a filmar la sesión y les mostró la cámara. Desde la perspectiva de las estudiantes, las cámaras no influyeron en su comportamiento una vez que se acostumbraron a ellas. Otro dato importante respecto a la actitud de las niñas y los niños, durante este primer encuentro, fue que expresaron cierta desilusión al no encontrar juguetes en el salón, porque pensaban que iban a jugar. Ante esta situación, las estudiantes explicaron la dinámica de trabajo del taller.

Si bien la propuesta de trabajo buscaba crear un ambiente descontracturado, donde las niñas y los niños pudieran adoptar diferentes posturas corporales para escuchar los cuentos, las estudiantes habían preparado tres lecturas y no pudieron terminar de leer la tercera. Las niñas y los niños les comentaron que no estaban acostumbrados a que les leyeran libros. Al mismo tiempo, mostraban entusiasmo ante los diseños. Afirmaban que querían seguir escuchando, aunque se movían constantemente y exploraban el salón.

Las estudiantes expresaron que las niñas y los niños disfrutaron de este primer encuentro, aunque se mostraban cansadas y cansados. Se pensó que quizás la lectura de tres libros era demasiado y que, por lo tanto, se podía mantener la propuesta de preparar las tres lecturas con una actitud de apertura a la posibilidad de no completarlas o de tener que cambiar de libro. A partir de las reflexiones personales compartidas en el grupo, se fue acordando que era importante tener en cuenta la realidad de los niños y las niñas, y atender a sus gustos respecto a los libros. No obstante, había que animarse a probar nuevas propuestas, aun en la incertidumbre. Por otro lado, una estudiante destacó el lugar de estas actividades en la escuela, pensando que «los chiquilines se enriquecen un montón» con ellas. Respecto a la vivencia de las estudiantes, ellas expresaron que se sintieron bien, aunque estaban nerviosas al inicio del taller.

En la segunda jornada, las estudiantes encargadas del taller leyeron tres libros y comentaron que las niñas y los niños disfrutaron de las lecturas. Para captar su atención recurrieron a las preguntas, lo que permitió a las niñas y los niños imaginarse y sugerir el desarrollo de los relatos. En lugar de leer el segundo libro que era parte de la propuesta, las niñas y los niños eligieron un libro que querían escuchar. Conforme a dicha experiencia, una estudiante sugirió a las compañeras animarse a leer otros libros incluso si no habían preparado la lectura con anterioridad; al respecto, ella comentó que la lectura del libro «salió muy bien». Un distractor presente en la sesión fue la tablet que los niños llevaron, dado que la habían recibido ese día en la escuela.

Dos de las estudiantes comentaron que al principio de esta segunda sesión se sentían nerviosas porque las niñas y los niños estaban muy inquietos, pero afirmaron que había sido una buena experiencia. Esto dio lugar a reflexionar sobre por qué las y los docentes prefieren que las niñas y los niños permanezcan sentados sin moverse demasiado en una situación de clase o taller. Una estudiante propuso la idea de ponerse en el lugar de las niñas y los niños para entender que ciertas posturas descontracturadas pueden ser más cómodas para escuchar una lectura y agregó: «También a mí me gustaría estar en esa postura ahora, en clase». Otra estudiante cerró la reflexión con la siguiente frase: «Los niños pueden escuchar aunque estén en movimiento».

En la tercera jornada, las estudiantes indicaron que un niño se había distraído mucho, lo que hizo difícil sostener la lectura. No obstante, se leyeron tres libros y las niñas y los niños disfrutaron de las lecturas. Señalaron, también, que mostraron mucho interés en seguir el relato a través de las imágenes. El análisis de ese día retomó el tema tratado la semana anterior sobre el movimiento de las niñas y los niños durante el taller; se profundizó la reflexión y se acordó que era necesario establecer algunos límites, algunas reglas mínimas. Esta postura se fundamentó en la necesidad de cuidar el ambiente para propiciar el disfrute de la lectura.

En la cuarta jornada se leyeron los tres libros propuestos y la mitad de un libro que había llevado una niña (recibido en la escuela). En la sesión, las niñas y los niños siguieron moviéndose, pero sin impedir el desarrollo ni el disfrute de la lectura. Las estudiantes explicaron que —como se había acordado en el grupo— plantearon una serie de reglas vinculadas con la idea del viaje en el cohete espacial. Realizaron al principio de la sesión un juego donde simulaban entrar a la nave espacial, se abrocharon los cinturones y pegaron carteles para señalar los movimientos permitidos y los prohibidos durante el viaje en la nave. Acordaron ir al baño antes del despegue. Se describió una situación particular en la que un niño, en medio de sus movimientos, al escuchar determinadas palabras se detuvo y se acercó para mirar las imágenes del libro.

En la quinta sesión, a modo de broma, una estudiante del equipo expresó:

No sé con qué niños trataron las demás compañeras [se reía]. No, en serio, pudimos leer siete libros, terminamos uno y era otro, otro, otro, para mí era porque [ellos] ya nos conocían, las tres fuimos sus practicantes [un año anterior]. Estaban duritos, sentaditos, escuchando y en un momento les dije: «¿No se quieren acostar?». «Ah, bueno», dijo un niño, pero mantuvo su postura. ¡Relindo clima, reatentos!

Al igual que en las sesiones anteriores, las estudiantes retomaron la imagen del cohete para iniciar el taller y recordaron las reglas respecto a pasar al baño antes de despegar, abrocharse los cinturones, etc. Se leyeron algunos de los libros que se habían planificado, sin embargo, uno de los libros de la propuesta ya era conocido por las niñas y los niños, por tanto, no se leyó y, en cambio, las niñas y los niños eligieron otro. También se leyó un cuento que había traído una de las niñas y que aún no había leído. Una estudiante comentó la sorpresa que le causó el interés que tenían por la

lectura que ella había preparado, con muchas dudas y temor, dado que aparecían muchas palabras poco convencionales.

Por último, las estudiantes expresaron que comenzaron el taller con «miedo» por los relatos de las sesiones anteriores. Sin embargo, la respuesta de las niñas y los niños las hizo sentir cómodas. Una estudiante señaló que estaba nerviosa por temor a equivocarse al leer.

Alcance de la experiencia

Las niñas y los niños inicialmente no se veían motivados por escuchar las lecturas. Al transcurrir las distintas instancias fueron cambiando su opinión, se sintieron más a gusto y propusieron qué libros querían ver y que les leyeran. Se observa un entusiasmo particular por las imágenes presentes en los libros. También se observa que, por momentos, elaboran hipótesis sobre quién creó las imágenes y sobre el desarrollo de las historias.

Las estudiantes de magisterio desarrollaron estrategias para despertar y sostener el interés de las niñas y los niños. La experiencia les aportó una situación muy similar a la que se presenta en un aula real, donde ellas pudieron asumir el rol docente; desarrollaron la propuesta y atendieron los emergentes que surgieron. Los problemas que enfrentaron les permitieron reflexionar juntas, construir posturas y tomar decisiones. Por ejemplo, permitir a las niñas y los niños moverse durante la actividad facilitó que pudieran sostenerla y que progresivamente aumentara el interés por la lectura. Al mismo tiempo, se establecieron reglas para crear un ambiente agradable para la lectura.

Se evidencia la importancia de la práctica y la reflexión que ella suscita para la formación docente, así como la necesidad de escenarios de ejercicio del rol docente donde tengan la libertad de tomar decisiones, de asumir riesgos y de equivocarse. Los aprendizajes que el grupo construyó trascienden el ámbito de la literatura infantil. El trabajo en equipo, la reflexión conjunta, la responsabilidad compartida en el diseño y la revisión continua de la propuesta son aprendizajes fundamentales para la docencia.

Ante el interés generado por este proyecto, en el marco del Día del Libro se llevó a cabo en la institución una actividad, de alcance institucional, a cargo de la bibliotecóloga y las estudiantes talleristas. El 26 de mayo, por la tarde, las estudiantes seleccionaron algunos libros y recorrieron los salones para leer a las y los estudiantes, profesoras y profesores del IFD. Esta actividad se realizó en grupos de magisterio y profesorado. En uno de los grupos, cuarto año de profesorado, las y los estudiantes no solo escucharon las propuestas de lectura, sino que asumieron después el rol de lectoras y lectores. Por otro lado, al concluir el proyecto se adquirieron nuevas obras de literatura infantil para la biblioteca, material que ha sido muy solicitado por las y los estudiantes del instituto.

Consideraciones finales

Al finalizar las jornadas destinadas al taller, se llevó a cabo una revisión y valoración de la experiencia —individual y colectiva— donde participaron las estudiantes de magisterio y las coordinadoras del proyecto. La información proveniente de este encuentro, de los registros audiovisuales de los talleres y de los audios generados en las reflexiones del grupo, permite afirmar que los dos objetivos del proyecto fueron logrados. La descripción de las cinco sesiones muestra cómo las niñas y los niños fueron mostrando mayor interés y disfrute por la lectura. Respecto a este tema, Borzone (1996) afirma que «si se realizan lecturas con frecuencia, poco a poco todos se interesan y participan» (p. 211). También las estudiantes manifestaron más interés por leer los libros que tenían a disposición, por motivos personales y para trabajar con ellos en las escuelas de práctica. El incremento de su interés se vio reflejado, igualmente, en la participación en las actividades de lecturas desarrolladas el Día del Libro en el instituto.

En los espacios de reflexión que tuvieron lugar en la clase de APPD —después de cada taller— se podía apreciar cómo las estudiantes compartían sus diferentes experiencias, sus inseguridades y temores; dialogaban, se escuchaban e intercambiaban sus visiones acerca del taller; tomaban decisiones frente a los desafíos. En este proceso, de práctica y de reflexión, las estudiantes reconocen haber construido conocimientos y señalan que la experiencia fue significativa para ellas. Dicho proceso hace pensar el «recorrido a pie», el «viaje compartido» que está a la base de la teoría pedagógica como conversación (Brailovsky, 2020, p. 233).

Como se puede apreciar, este proyecto —sin grandes alcances numéricos— benefició no solo a los destinatarios originarios, sino que también a los actores de la institución organizadora, a través de la circulación y construcción de conocimientos (Barrero et al., 2015).

Agradecimiento

Agradecemos a Laura Bonjour (bibliotecóloga del Instituto de Formación Docente de Carmelo) por su participación en el proceso de acercamiento de las estudiantes de magisterio a la literatura infantil.

Referencias bibliográficas

BARRERO, G., CARDOZO, D., GONZÁLEZ, M. N., GRABINO, V., VIÑAR, M. E., LAMAS, G. y SANTOS, C. (2015). Los proyectos de extensión universitaria. *Cuadernos de Extensión, 4: Formulación de proyectos de extensión universitaria* (pp. 15-63). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/blog/books/cuadernos-de-extension-no-4-formulacion-de-proyectos-de-extension-universitaria/>

BORZONE, A. M. (1996). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.

BRAILOVSKY, D. (2020). Sete vidas da teoria pedagógica. *Reflexão E Ação*, 28(2), 224-234. <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14443>

CINEDUCA. (2023). *Pedagogía Audiovisual en Formación en Educación. Objetivos y destinatarios*. Recuperado de http://cineduca.cfe.edu.uy/http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf

CONTRERAS, J. (2018). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

GARRALÓN, A. (2022). A favor de los cuentos maravillosos. [Publicación en blog]. Recuperado de <https://anatarambana.substack.com/p/a-favor-de-los-cuentos-maravillosos>

LÓPEZ SOLER, D. (2021). La literatura infantil y juvenil: preguntas, contextos y reflexiones. *Didáctica Primaria*, 7(32), 12-21.

LÓPEZ, M., MALLO, S., CIFFONE, S., FONTÁN, C., MEDINA, B., AZZARINI, M. y CONTERA, C. (2011). *Programa de la asignatura Análisis Pedagógico de la Práctica Docente* [Archivo PDF]. Recuperado de https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/4/analisis_pedagog_pract_doc.pdf

Beatriz Amorin¹, Carolina Rava², Carolina Frabasile³, María Schmukler⁴,
Celina Collazzi⁵, Clara Martínez⁶, Eliane Martínez⁷

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.2.5>

Resumen

A continuación, se expone el proceso de trabajo en extensión de tres años en vínculo con el Programa Integral Metropolitano, mediante una selección de 14 fotos que se exhibieron en la fotogalería del espacio del programa, de mayo a diciembre de 2022. Se identificó en la convocatoria de *Integralidad sobre ruedas* la oportunidad de transformar un proyecto académico efímero en un registro con otro soporte que pudiera trascender en el tiempo para llegar a más personas y perpetuar las actividades y procesos que se desarrollaron durante 2021, como espacio de extensión de la Universidad de la República.

Palabras clave: diseño, vidrio, tecnología

El Laboratorio de Vidrio (LAV) de la Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD), que forma parte de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU), y el Programa Integral Metropolitano (PIM), desde el año 2019, impulsan actividades de extensión para el desarrollo de la práctica del diseño situada en el territorio. Las fotografías que aquí se presentan conformaron la fotogalería *Botellas en el Medio* y muestran el trabajo desarrollado en el Espacio de Diseño con Vidrio y se vinculan con los festejos del Año Internacional del Vidrio, declarado por las Naciones Unidas en 2022.

El vínculo PIM-LAV se originó a través de la convocatoria Yo soy EFI 2019, en la que se realizaron actividades de diagnóstico de residuos de vidrios en la planta de clasificación Géminis y se llevó a cabo un taller de corte de envases de vidrio. En 2020,

1 Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República. amorinbeatriz@gmail.com

2 Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República. cravadel@gmail.com.

3 Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República. cfrabasile@fadu.edu.uy.

4 Programa Integral Metropolitano, Universidad de la República. schmuklermaria@gmail.com.

5 Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República. celinacollazzi@gmail.com.

6 Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República. claramart.v@gmail.com.

7 Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República. elimartinez259@gmail.com

a partir de la crisis social y sanitaria, el proyecto incorporó docentes del programa Lazo Sociopsíquico Contemporáneo, del Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar). En esa oportunidad se llevaron adelante talleres práctico-reflexivos, de corte de envases de vidrio y la actualización tecnológica de las herramientas con las que se contaba.

En 2021, se consolidó el Espacio de Diseño con Vidrio, a través del acuerdo de trabajo PIM-LAV. Este acuerdo permitió sostener un taller semanal durante cuatro meses en la casa PIM, donde se encontraron vecinas de la zona, público en general, docentes y estudiantes practicantes de extensión de la EUCD. Para el desarrollo de este espacio fue necesario adaptar la infraestructura disponible e incorporar equipamiento tecnológico para lograr los resultados materiales, los intercambios y el desenvolvimiento creativo de quienes participaron. Así, a partir de la evaluación de esta experiencia, el acuerdo continuó y los talleres se mantuvieron durante 2022. A su vez, se ofreció el curso de educación permanente, financiado por el Servicio de Enseñanza de Posgrado y Educación Permanente de la FADU, «Diseño de producto a partir de vidrio hueco cortado en frío en territorio», al que asistieron más de veinte participantes.

Los objetivos del Espacio de Diseño con Vidrio, expresados en el acuerdo de trabajo, apuntan a brindar un espacio de formación teórico-práctico a vecinas del territorio del PIM, a partir de actividades con el vidrio como alternativa productiva y de expresión. Así también se busca promover la formación en vidrio con vecinas de la zona y desarrollar alternativas de producto para transformar el material de desecho. Para ello, se utilizan métodos de diseño participativo y se fomentan la creatividad y el diálogo de saberes. Asimismo, la formación de estudiantes de la EUCD desde una perspectiva integral a partir del desarrollo de prácticas de enseñanza e intervención en el territorio es uno de los principales propósitos, en colaboración con el PIM. En síntesis, se busca reflexionar desde la práctica acerca de la reducción de residuos sólidos a través del diseño —como articulador de la enseñanza, la investigación y la extensión— y de la fabricación de objetos que revaloricen descartes de vidrio.

El equipo docente del LAV-EUCD y del PIM a cargo de este espacio, trabajó con 12 vecinas y 7 estudiantes, pasantes de extensión, de la Licenciatura en Diseño Industrial en el desarrollo de los dos años, por lo que se conformó un grupo heterogéneo. Esto proporciona mayor profundidad a las dinámicas propuestas y potencia la interacción para el diseño y la creación, que procura la generación colectiva de ideas de productos que propicien aprendizajes significativos.

Durante este proceso de trabajo y en el marco del Año Internacional del Vidrio, el equipo docente estudiantil se propuso organizar una exposición fotográfica denominada Botellas en el Medio, en la fotogalería a cielo abierto del PIM.⁸ En esta se

8 La fotogalería a cielo abierto del pim se propone como un lugar de encuentro —de acceso libre— y de exhibición permanente de fotografías vinculadas con proyectos en barrios y espacios de trabajo en que se desempeña el programa. Forma parte de las fotogalerías que se encuentran distribuidas por la ciudad, y es producto de la articulación entre la Udelar y el Centro de Fotografía de la Intendencia de Montevideo.

Figura 2. Uso de herramientas realizadas por el Laboratorio de Vidrio EUCD: marcado de botellas/Usos de ferramentas desenvolvidas pelo Laboratório de Vidro EUCD: marcação de garrafas

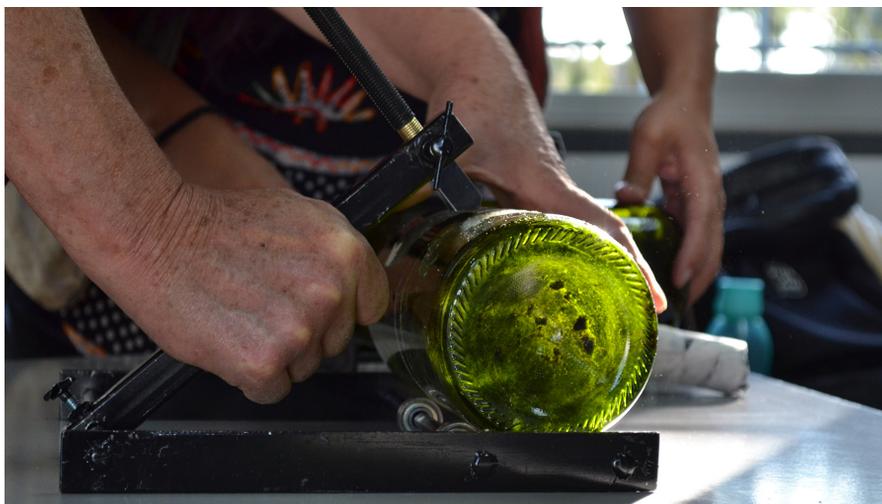


Figura 3. Uso de herramientas realizadas por el Laboratorio de Vidrio EUCD: proceso de choque térmico que abre el marcado/Usos de ferramentas desenvolvidas pelo Laboratório de Vidro EUCD: processo de choque térmico que abre a marcação



Figura 4. Intercambio entre participantes sobre el trabajo práctico y las técnicas abordadas/Troca entre participantes sobre o trabalho prático e as técnicas abordadas



Figura 5. Proceso de desbaste: terminación con herramienta eléctrica/ Processo de desbaste: acabamento com ferramenta elétrica



Figura 6. Proceso de desbaste: terminación manual/Processo de desbaste: acabamento manual



Figura 7. Otras formas de la botella: contenedor pequeño con tratamiento superficial/Outras formas de garrafa: recipiente pequeno com tratamento superficial



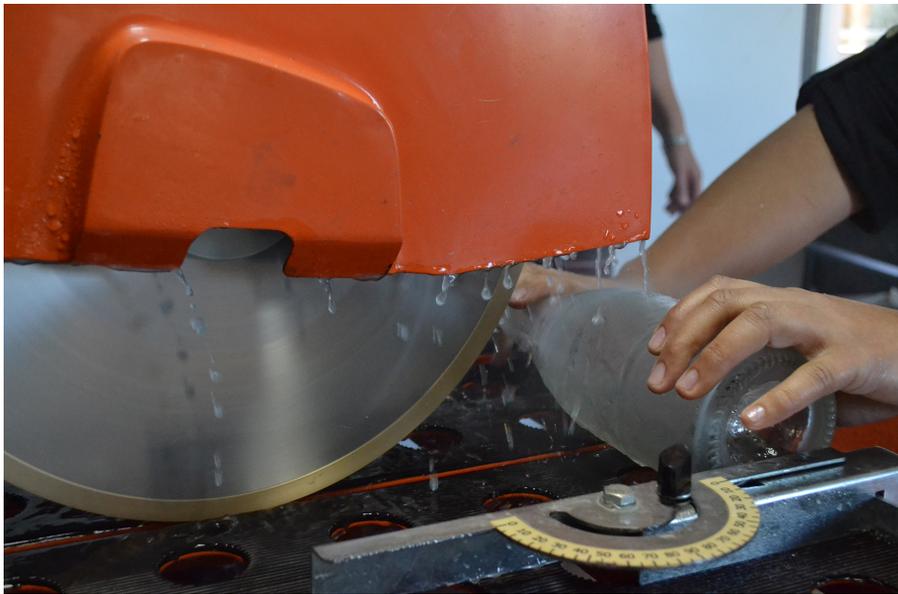
Figura 8. Otras formas de la botella: colgante móvil/Outras formas de garrafa: pendente móvel



Figura 9. Interacción entre equipo docente y vecinas/Interacção entre equipe docente e vizinhas



*Figura 10. Proceso de corte en sierra circular asistida con agua/
Processo de corte em serra circular assistida com água*



*Figura 11. Corte transversal en la sierra circular asistida con agua/
Corte transversal na serra circular assistida com água*



Figura 12. Proceso de pulido manual de un corte oblicuo/Processo de polimento manual de um corte oblíquo



Figura 13. Proceso de pulido de un corte oblicuo con herramienta eléctrica adaptada al trabajo con vidrio por el LAV/Processo de polimento de um corte oblíquo com ferramenta elétrica adaptada ao trabalho com vidro pelo LAV



Figura 14. Corte oblicuo de una botella, en proceso de pulido/Corte oblíquo de uma garrafa, em processo de polimento



