

INVESTIGACIONES

Decolonialidad en bici: una motricidad emergente en el contexto de un proyecto social¹

Decoloniality by bike:
an emergent motricity in the context of a social project

Clayton da Silva-Carmo^a
Luiz Gonçalves-Junior^a

^a Universidad Federal de San Carlos–UFSCar, São Carlos/SP, Brasil.
spina002@gmail.com, luizgj7@gmail.com

RESUMEN

El proceso de urbanización se encuentra impulsado por intereses elitistas que ejercen fuerte dominación colonial, imponiendo un vivir consumista, injusto e insustentable en que el coche se destaca como símbolo de progreso, velocidad y prestigio social, convirtiéndose en un fetiche, generando desigualdad y problemas socio-ambientales. Bajo el supuesto de que la ciudad está sujeta a las personas que en ella trabajan, juegan, se desplazan, habitan, forman y se conforman o transforman, argumentamos que el uso de la bicicleta tiene un gran potencial educativo contra-hegemónico. Así, estructuramos una intervención en un proyecto social al servicio de niños y jóvenes, con el objetivo de identificar los procesos educativos decurrentes del uso de la bicicleta desde la perspectiva de los participantes. La investigación se orientó desde un enfoque cualitativo fenomenológico, cuyos datos fueron obtenidos de diarios de campo. Como resultados construimos dos categorías: A) Aprender a compartir; B) Pedalear más y más lejos.

Palabras clave: bicicleta, motricidad emergente, decolonialidad.

ABSTRACT

The urbanization process is driven by elitist interests that exert strong colonial domination, imposing a consumerist, unfair and unsustainable lifestyle in which the car stands out as a symbol of progress, speed and social prestige, becoming a fetish, generating inequality and socio-environmental problems. Under the assumption that the city is subject to the people who work, play, travel, inhabit, form and conform or transform in it, we argue that the use of the bicycle has great counter-hegemonic educational potential. Thus, we structured an intervention in a social project at the service of children and young people, with the aim of identifying the educational processes resulting from the use of the bicycle from the perspective of the participants. The research was oriented from a qualitative phenomenological approach, whose data were obtained from field diaries. As results we build two categories: A) Learning to share; B) Pedal further and further.

Keywords: Bicycle, Emerging Motricity, Decoloniality.

¹ Esta investigación contó con el apoyo financiero de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES-Brasil).

1. INTRODUCCIÓN

O logras ser feliz con poco y liviano de equipaje, porque la felicidad está dentro tuyo, o no logras nada. Esto no es una apología de la pobreza. Esto es una apología de la sobriedad. Pero, como hemos inventado una sociedad de consumo, consumista, y la economía tiene que crecer, porque si no crece es una tragedia, inventamos una montaña de consumo superfluo, y hay que tirar y vivir comprando y tirando. Y lo que estamos gastando es tiempo de vida, porque, cuando yo compro algo, o tú, no lo compras con plata, lo compras con el tiempo de vida que tuviste que gastar para tener esa plata. Pero con esta diferencia: la única cosa que no se puede comprar es la vida, la vida se gasta. Y es miserable gastar la vida para perder libertad (Mujica-Cordano, 2015, 75'40"-77'10").

El epígrafe nos ayuda en la introducción de este trabajo, pues describe cómo la invención de una sociedad de consumo y de consumismo, en la que se irradia que la economía tiene que crecer, de lo contrario se producirá el caos, como anestesiados seguimos con nuestra vida como si no tuviéramos otra opción y nos amontonamos en ciudades que se organizan de manera tal que nos hace cada vez más dependientes del coche, siendo éste uno de los objetos de consumo más fetichizados.

En 2008, empezamos a dialogar con compañeros de la Sociedad de Investigación Cualitativa en Motricidad Humana (SPQMH), preocupaciones comunes sobre la insostenibilidad del transporte motorizado individual, de la problemática ambiental, de las condiciones de salud y de vida cada vez más inhóspitas y estresantes en ciudades urbanizadas. Incluido a estos diálogos, propusimos un viaje en bicicleta, y, en enero de 2009, hicimos nuestro primer viaje en bicicleta. Desde entonces hemos realizado varios viajes y utilizado la bicicleta como medio de transporte.

Con estas experiencias, la relación entre la bicicleta y la educación pasó a formar parte de nuestros horizontes, de esta forma, nuestras acciones fueron transitando desde su origen involucrada al disfrute del ocio a actividades de: enseñanza en educación básica y superior; investigación académica; incorporación de la bicicleta a lo proyecto social Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio (VADL), que, siendo el campo de investigación de este artículo, será más detallado en lo tópicó siguiente.

En este proceso de transformación, la movilidad en bicicleta en las ciudades empezó a afectarnos cuando sentimos la hostilidad del tráfico y la incomodidad de la contaminación provocada por los vehículos a motor, pero también nos hizo redescubrir la lúdica que nos unía a la bicicleta en la infancia, jugando y divirtiéndose con los obstáculos. También pudimos percibir mejor (por la mayor exposición del cuerpo que permite la bicicleta en relación a la carrocería del coche) los paisajes recorridos por el camino, la gente, las sensaciones térmicas. Traer a colación esta experiencia personal nuestra es fundamental para entender cómo se originó la intencionalidad de este artículo que, además de una investigación, implica una acción en el mundo que busca la transformación social, que no está desvinculada del ser investigador. Así, estamos de acuerdo con los principios expuestos por Oliveira et al. (2014), que realizar investigaciones se hace *con* y no *sobre* las personas, insertándonos con ellas dentro de la propia práctica. Además, reconociendo y asumiendo el contexto histórico de América Latina, continente en el que nacimos, crecimos y vivimos, nos queda claro que la investigación implica un posicionamiento con personas o grupos

socialmente marginados, comprometiéndonos con la construcción de un mundo más justo, decolonial.

Siendo que, de acuerdo con Walsh (2017), no existe un estado nulo de la colonialidad en el actual contexto latinoamericano, pero posturas, posicionamientos y proyectos de resistir, transgredir, in-surgir. Lo decolonial denota necesidad de lucha continua para alentar tiempos-espacios de construcciones alternativas a lo colonial, de maneras para subvertir la dominación, para personas del sur seguir siendo y viviendo -decolonialmente- a pesar del poder colonial.

¿Y qué relación tienen estos principios con el uso de la bicicleta? Es decir, además de sacar a la luz a las personas que utilizan diariamente la bicicleta para transportarse como un grupo marginado ante el modelo actual de movilidad urbana en la mayoría de las ciudades, especialmente en el sur (geográfico o metafórico), trata también de comprender en profundidad el trasfondo subyacente del que surgen los debates en torno al uso de la bicicleta en la contemporaneidad.

Harvey (2014) advierte que la reproducción del capital está íntimamente relacionada con los procesos de urbanización, lo que implica, además del dominio del proceso de constitución urbana por parte de las clases dominantes, también la difusión de sus valores culturales, políticos y de estilo de vida.

El estilo de vida consumista asociado al acelerado y opulento proceso de urbanización, según Harvey (2014, p. 28), tiende a destruir la ciudad (y la vida en la Tierra) como espacio común social, político y habitable, lo que nos hace considerar con ello que : “[...] la cuestión del tipo de ciudad que queremos no puede separarse de la cuestión del tipo de personas que queremos ser, qué tipo de relaciones sociales buscamos, qué relaciones con la naturaleza nos satisfacen más, qué estilo de vida queremos tomar, cuáles son nuestros valores estéticos”.

Desde esta perspectiva, el mundo o la ciudad que queremos está sujeto al tipo de personas que somos y a cómo, en nuestras prácticas diarias, nos relacionamos con las demás personas, la naturaleza y nuestros deseos, es decir, depende de nuestras acciones, individuales y/o colectivas. En ese sentido, afirma Riechmann (2014, p. 233): “La bicicleta, por cierto, es una máquina que nos remite a una sociedad [...] sostenible -y justa”.

Creciendo vertiginosamente desde la revolución industrial, los centros urbanos han guiado nuestras actividades sensoriomotrices, haciendo recurrentes ciertas motricidades y obstruyendo muchas otras, según los intereses de los grupos dominantes. Esto nos hace observar, inspirados en los escritos de Santos (2002), que existen motricidades ausentes, es decir, modos de estar en el mundo que se transforman intencionalmente en alternativas no creíbles, negadas, frente al modo de ser impuesto por el grupo dominante.

Abordar el espacio urbano nos parece fundamental para argumentar sobre las relaciones que hemos observado entre la bicicleta y la educación, ya que su uso en las ciudades, aún frente a amplios debates en torno a la salud, la movilidad urbana y el medio ambiente, sigue siendo una motricidad ausente (negada), aunque muy utilizada por gran parte de la población menos favorecida económicamente. Muchos reconocen sus beneficios, pero siguen utilizando el coche, produciendo ciudades cada vez más impermeables con la construcción y ampliación de carreteras, viaductos, puentes, aparcamientos... Mucho asfalto y hormigón en lugar de tierra y verde. Así, muchas personas terminan por no intentar utilizar la bicicleta como medio de transporte porque está intencionalmente ausente, por la falta de políticas públicas que garanticen esta opción modal, tales como: reducción de la

velocidad de los automóviles; campañas educativas para la solidaridad en el tráfico entre personas, bicicletas y vehículos a motor; demarcación de ciclovías; provisión de paraciclós; así como vestuarios para aseo personal y cambio de ropa.

Sin embargo, nuestra intención principal proviene de la percepción del potencial educativo contrahegemónico de la bicicleta, una motricidad emergente, concepto también inspirado en Santos (2002), entendida como una forma de existencia que, vislumbrando el futuro de forma simultáneamente utópica y realista, busca constituirse en el presente.

Así, delimitamos el objetivo de este estudio: identificar la contribución del uso de la bicicleta como motricidad emergente, entendiéndola desde los procesos educativos vividos con el proyecto social VADL.

Cabe señalar que entendemos, con Gonçalves-Junior, Carmo y Corrêa (2015, pp. 176-177), que los procesos educativos ocurren:

[...] en una relación de mutuo aprendizaje y no sólo en una situación en la que uno enseña al otro, teniendo como presupuesto fundamental para su desarrollo el diálogo equitativo y la intencionalidad dirigida a la cooperación, superación, ser más, exige autonomía, posibilidad de decisión y transformación. Tales condiciones permiten a los involucrados comprender en contexto, valores y códigos del grupo, comunidad y sociedad en que viven, teniendo la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su propia condición de pertenencia al mundo con los demás, educando y educándose.

2. LA BICI EN EL CONTEXTO DEL PROYECTO VADL

La investigación de campo se realizó en el contexto del proyecto social VADL, vinculado a la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), lo cual, según Gonçalves-Junior (2017), tiene como objetivo general la educación *para y por* el ocio² de niños y adolescentes, entre 7 y 17 años, de comunidades vulnerables en la ciudad de São Carlos. Como objetivos específicos, las acciones del proyecto apuntan a promover: a) actividades de ocio diversificadas; b) formación ciudadana crítica-participativa-solidaria; c) la educación *para y en* las relaciones étnico-raciales, de género y entre edades; d) educación ambiental. El marco teórico-metodológico se sustenta en la Motricidad Humana (Sérgio, 2022), Fenomenología Existencial (Merleau-Ponty, 2011) y Pedagogía Dialógica (Freire, 2011). El VADL involucra prácticas de ciclismo³, fútbol callejero, capoeira, danzas, musicalización, lectura, narración de cuentos, producción colectiva de un periódico, juegos tradicionales de las culturas africanas e indígena. Las actividades se organizan a partir de círculos de conversación entre educadores y participantes, quienes en conjunto intercambian experiencias, conocimientos y combinan actividades a realizar en la semana siguiente a

² Coincidimos con Marcellino (2004) en destacar la doble vertiente educativa del ocio: educación *para y por* el ocio, es decir, vehículo y objeto de la educación. Vehículo educativo significa aprovechar el potencial educativo de la experiencia de ocio, pudiendo trabajar valores, conductas y actitudes, en las que las personas se eduquen por medio de ella. Objeto de la educación es cuando él mismo es la razón de la educación, refiriéndose a la preparación de las personas para la experiencia del ocio, tanto en el ámbito de la creación cultural como en el del consumo no conformista, apuntando a niveles más críticos y creativos de fruición, producción o contemplación.

³ El proyecto cuenta con 33 bicicletas: 7 blancas tipo montaña, talla 26, compradas con fondos del proyecto y 26 de diferentes tamaños, modelos y colores provenientes de donaciones.

partir de los temas generadores planteados anualmente con toda la comunidad participante (niños, adolescentes, padres o tutores, educadores).

En el momento de este estudio, el proyecto se realizaba en alianza con la Asociación Deportiva, Educacional y Social de los Metalúrgicos (ADESM) en el espacio del Club del Sindicato de los Metalúrgicos de São Carlos, ubicado en la ciudad de São Carlos, interior del estado de São Paulo, Brasil. Y, la mencionada alianza, conto con el apoyo financiero de *terre des hommes*-Alemania (tdh-A).

Buscando mantener la coherencia con los objetivos del proyecto, las acciones con bicicletas, objeto de este estudio, tienen como una de sus referencias la doble vertiente educativa del ocio, así:

Educación para el ocio: Introducir la bicicleta como posibilidad de disfrutar del ocio, de descubrir nuevos lugares, así como de lugares ya conocidos desde otro punto de vista, de conocer y convivir con la gente; Garantizar un uso seguro de la bicicleta.

Educación por el ocio: Vivir la bicicleta como posibilidad de movilidad urbana; Ciclismo guiado por el Código de Tránsito Brasileño (CTB) y las normas de circulación; Use equipo de seguridad al pedalear; Experimentar un modo sostenible de transporte y ocio en áreas rurales y urbanas; Aplicar conocimientos técnicos de conducción y mantenimiento de bicicletas.

Vislumbrar estas posibilidades educativas de la bicicleta en el contexto del proyecto VADL implica enfrentar la imagen social que tiene, en Brasil y en otros países, a saber, la de un mero juguete infantil o un objeto de deporte elitista o de recreación entre adultos.

Según Carlsson (2014) la convivencia entre personas que se organizan en torno a la bicicleta puede desencadenar una experiencia crítica de ocio, pues al promover el pedaleo en diferentes espacios, a diferencia de los centros comerciales que buscan ocupar el tiempo de ocio de las personas con el consumo, ofrece la posibilidad de paseos, conversaciones, organización de eventos, talleres para aprender a reparar la bicicleta, entre otros, abriendo así otras opciones para el disfrute del ocio. Por otro lado, Carlsson (2014) advierte sobre la situación de desventaja social de las mujeres ciclistas, que se enfrentan a un constante irrespeto y discriminación de género, frente a la cultura sexista que trata de imponerles lo que deben o no deben hacer, en general tratando de restringirlos al ambiente del hogar.

Guiados por estas referencias presentadas, las actividades con bicicletas en el VADL se desarrollan en el Club del Sindicato de los Metalúrgicos de São Carlos, siendo los principales lugares utilizados la gran área de césped, el camino cementado, la rampa de acceso al campo de fútbol y el voleibol cancha de arena, a excepción del mantenimiento y mecánica que normalmente se concentraba en el garaje cubierto. Estas actividades tienen una duración aproximada de 45 minutos cuando se desarrollan en las instalaciones del club. Se orienta a los niños, niñas y adolescentes al inicio de las actividades sobre el respeto y la prioridad a los peatones que circulan por el club y a las personas que están aprendiendo a andar en bicicleta, así como se les advierte sobre las áreas por las que no pueden circular las bicicletas, como la cancha de fútbol y el interior de los vestuarios, los días que haya mantenimiento y mecánica en las bicicletas, se les invita a participar junto a los educadores.

Los educadores también participan en la actividad de la bicicleta, jugando con los niños y adolescentes, proponiendo juegos y participando de los juegos propuestos por los participantes. Fueron varias las actividades realizadas en estas ocasiones: enseñanza de andar en bicicleta, dodgeball en bicicleta, policías y ladrones en bicicleta, carrera loca,

botellas en la llanta, transporte en los pedales, cruzar la cancha de voleibol de arena, caminar sin manos, competiciones de carreras, subir y bajar planos inclinados, andar en bicicleta en posición vertical, carrera de obstáculos, seguir al maestro, perrito con bicicleta.

También realizamos recorridos fuera del club, que requerían más tiempo y, considerando el intervalo entre los preparativos para la salida y el regreso al club, duraban entre una hora y media y tres horas, según el grupo y el destino. Los recorridos mencionados tienen como principales destinos el campus dos de la Universidad de São Paulo (USP) o el camino de terracería que da acceso a la ciudad de Ibaté, vecina a la ciudad de São Carlos, a la que se accedía por el campus de la USP. Ambos lugares cuentan con poca circulación de automóviles, el primero con caminos pavimentados y señalizados según la CTB, lo que permite una experiencia de las situaciones del tránsito, el segundo al ser un espacio rural permite el contacto con la vegetación, diferentes tipos de terreno y suave movimiento debido a la ausencia casi total de tráfico de vehículos a motor.

A continuación detallaremos la trayectoria metodológica de este estudio.

3. TRAYECTORIA METODOLÓGICA

Nos guiamos por la perspectiva fenomenológica, en la que la preocupación del investigador se dirige a la experiencia de los sujetos que participan concretamente del fenómeno cuestionado, buscando así comprender qué significa un determinado fenómeno para los participantes de la investigación, y en ese sentido, el objeto de estudio no puede ser el evento en sí, sino la experiencia humana que emerge de los eventos que deseamos investigar (Martins & Bicudo, 2005).

Según Merleau-Ponty (2011, p. 18):

El mundo fenomenológico no es el puro ser, sino el sentido que aparece en la intersección de mis experiencias, y en la intersección de mis experiencias con las del otro, por el juego de una en la otra; es por tanto inseparable de la subjetividad y la intersubjetividad que forman su unidad al retomar mis experiencias pasadas en mis experiencias presentes, la experiencia del otro en la mía.

Insertados en el VADL, fue necesario hacer uso de registros sistemáticos en diarios de campo (Bogdan & Biklen, 1994), en los que, sin un guion preestablecido, anotamos los hechos ocurridos durante las actividades con bicicletas con los niños y adolescentes que participan en el proyecto. Esto ocurrió entre 2015 y 2016, luego de la aprobación del Comité de Ética e Investigación con Seres Humanos (Dictamen Consustanciado CEP 1.095.979) y la firma del Término de Consentimiento Libre e Informado, por parte de los padres o tutores de los participantes y, de estos, en Condiciones de Asentimiento Libre e Informado. Se elaboraron 26 diarios de campo, numerados con números romanos (I, II, III...), con referencia a la cronología de actividades, y sus unidades de significado fueron numeradas con números arábigos (1, 2, 3...). Así, para cada dato presentado, hay información que permite saber exactamente de dónde proviene la afirmación dada, por ejemplo: IV-12, significa que el extracto corresponde a la duodécima unidad de significado del cuarto diario de campo. Y, cuando se trate de una unidad de sentido divergente, ésta se indicará con la letra “d” colocada después de la numeración referente a la unidad de que

se trate, así: X-16d. Observamos que, debido a su compromiso ético, los participantes y educadores son presentados con nombres ficticios elegidos por ellos.

En cuanto al análisis de datos, nos inspiramos en los referentes del enfoque de la fenomenología (Martins & Bicudo, 2005; Gonçalves-Junior et al., 2021), que se compone de los siguientes momentos: *Reducción Fenomenológica*: que consiste en el movimiento de resaltar lo que considera esencial del fenómeno; *Identificación de Unidades de Significado*: es cuando el investigador se detiene en los datos registrados y hace cuantas lecturas sean necesarias para identificar las afirmaciones significativas de acuerdo con el cuestionamiento realizado; *Organización de Categorías*: articulación de unidades de significado por medio de convergencias, divergencias o idiosincrasias formando categorías; *Construcción de resultados*: última fase de la investigación, en la que se presenta la comprensión del fenómeno cuestionado, comprensión que involucra la búsqueda del conocimiento en términos de posibilidades, respeto por perspectiva de los fenómenos en la forma en que se manifiestan cuando se les cuestiona.

De este proceso de análisis surgieron dos categorías: A) Aprender a compartir; B) Pedalear más y más lejos; que se trabajan en la construcción de los resultados, a continuación.

4. CONSTRUCCIÓN DE RESULTADOS

A) APRENDER A COMPARTIR

Esta categoría tiene a la bicicleta como punto de encuentro de diferentes motivaciones e intereses, revelando sentidos y significados que se le atribuyen, así como conflictos, consensos y puestas en común que se establecieron entre los participantes de VADL en el transcurso de su uso.

Aprender a compartir, que da nombre a esta categoría, fue el significado expresado por uno de los participantes del proyecto, entre otros, en ocasiones en que fue necesario compartir el uso de bicicletas en el proyecto, cuando el número de personas superaba al de equipos. En su momento, cuando los educadores preguntaron a todos cómo fue participar de las actividades del día, Lili expresó: “Creo que [...] también ayudó compartir, porque hay momentos en que viene más gente y hay menos bicicletas. y le dices así: Ve para allá, vas a compartir con esa persona, vas a caminar e intercambias con él” y su madre, que había llegado al proyecto a recogerlo, escuchándolo agregar: “Aprender a compartir, ¿verdad? y Lili confirma: “¡Sí!” (XXVI-14).

En el proceso de construcción de este proceso educativo, de compartir, hubo también situaciones de conflicto, de cierto egoísmo, de simple manifestación de preferencia por algo, y mucho diálogo. En general, los participantes se enfocaron en bicicletas blancas que eran más nuevas, tenían una horquilla delantera con suspensión y componentes de mejor calidad, como cambios y frenos. En ese contexto, era común que los educadores que tenían a su cargo organizar la distribución de bicicletas escucharan la afirmación “¡la blanca es mía!”, como se muestra en el siguiente fragmento:

Los niños y jóvenes pidieron las bicicletas blancas, todos apiñados alrededor de la jaula de acero que los guardaba diciendo: “¡la blanca es mía!”. o “¡Voy a usar el blanco!”. Los educadores comentaron que había bicicletas para todos, y solo había

que distribuir las adecuadamente según el tamaño. Ronaldo se puso frente a la gente y dijo que iba a usar la bicicleta blanca talla 17, en sus palabras: “¡esa baja!”. Como solo tenían tres bicicletas de ese tipo y había dos niñas y un niño más pequeños que Ronaldo, la educadora Spina le pidió que usara la talla 19, ya que él podría andar en ella y eso le dejaría las otras tres a los compañeros más pequeños. Se quejó y dijo que usaría esa de cualquier manera. Así que le dijimos que si insistía en usar esa, tendríamos que sortear la bicicleta entre los cuatro interesados y ver quién se la quedaba. Le explicamos que si usaba la 17, uno de los tres compañeros se quedaría sin bicicleta, ya que ninguno de ellos podría usar la 19. Entonces accedió a usar la bicicleta talla 19, resolviendo el problema (VIII-12).

Como se ve, el tamaño de la bicicleta influye en la elección adecuada y, aunque inicialmente no fue una preocupación para los participantes, con el tiempo notaron las diferencias y reconocieron la necesidad de utilizar la bicicleta con el tamaño adecuado a su altura, y este criterio también pasó a ser considerado por ellos y, no solamente, que las blancas eran más bonitas y de cierto, más actuales.

Aprender a compartir no es una tarea fácil, requirió mucha atención de los educadores en el cumplimiento de los acuerdos, un ejemplo de ello se puede observar en un día en que se acordó el relevo de bicicletas frente a la entrada, por donde pasarían los participantes después de cada vuelta completa en el club. Sin embargo, incluso con esta combinación:

[...] durante la actividad, varios niños y adolescentes se mantuvieron montando sus bicicletas en la parte trasera del club para evitar el relevo [...]. Cristiano Ronaldo pasó la bicicleta a otro niño y poco después cuestionaba y se quejaba con insistencia a los educadores de que su turno para recoger la bicicleta tardaba demasiado, por lo que los educadores estaban aún más atentos al relevo, tratando de que el reparto fuera equitativo (VI-16).

Si bien los relevos revelaron actitudes egoístas de algunos participantes, estos momentos también presentaron otras posibilidades de acción en la resolución de conflictos:

Ronaldinho quería la bicicleta verde, pero también Gilberto. Preguntamos si alguno de ellos podía quedarse con la rosa y Gilberto dijo que sí y nosotros dijimos que podían intercambiar algunas durante la actividad. Cuando íbamos a entregarle la bicicleta rosa a Gilberto, Ronaldinho vino y le ofreció la bicicleta verde a Gilberto diciendo que se quedaría con la rosa. Gilberto estaba feliz. Un participante le preguntó si no quería quedarse con el verde y dijo que era para que Gilberto no llorara. Argumentamos que el uso de esa bicicleta sería importante para Gilberto, ya que él todavía no sabía andar y [...] había estado practicando con la bicicleta verde, que tiene un asiento un poco más bajo (XIV-3).

Los procesos educativos entre educadores también se manifestaron en la organización de otras posibilidades de compartir, cuando el número de participantes era mayor que el número de bicicletas, una de estas formas se basó en un juego de dodgeball, en el que los participantes debían turnarse la bicicleta en la que iban cuando fueron golpeados por pelotas de periódico lanzadas por personas que no tenían bicicleta y con las que cambiaron

de lugar. Otra forma fue la alternancia de grupos en las actividades, como se puede ver en la conversación entre los participantes y los educadores que se describe a continuación:

Como casi todos los participantes querían andar en bicicleta y no teníamos suficientes bicicletas para todos al mismo tiempo, el educador Spina comentó la posibilidad de [...] dividir la clase en dos, de modo que mientras un grupo andaba en bicicleta el otro lo haría el *Fútbol Callejero*. [...] pero por la ansiedad de pedalear, nadie quería iniciarse en el fútbol. Resolver esto tomó mucho tiempo de conversación dirigido por el educador Eiri. Entonces [...], dada la división hecha, la distribución de bicicletas se hizo sin contratiempos (XIV-14).

Entre las estrategias del equipo educativo, también estuvo la preocupación por la conducta del equipo, con el uso del casco y el respeto a las normas de tránsito por parte de los educadores que acudían al club en bicicleta, además de otras posturas como la búsqueda, por a modo de ejemplo, reducir la resistencia de niños y adolescentes con el uso de bicicletas más viejas, como indica la intención del educador Flávio que al inicio de la actividad “[...] ajustó el asiento de una de las bicicletas más viejas y dijo que andaría con ella hacer publicidad, porque los niños nunca querían agarrarla para usarla” (II-8).

Los sentidos y significados que porta la bicicleta también sufren cambios que pueden estar relacionados con el involucramiento de las personas con el objeto. Como pudimos ver, las bicicletas más viejas y sencillas generalmente no eran una opción para la mayoría de los niños y adolescentes, sin embargo, esto cambió en el transcurso de las actividades, principalmente a partir de las actividades de mantenimiento de bicicletas, cuando algunos de los niños y adolescentes participaron en la reparación de dos bicicletas que recibimos como donación.

Después de que el educador Spina terminó de arreglar la bicicleta, se puso un casco y la sacó a dar una vuelta de prueba. Roberta, que lo había ayudado a ajustar los frenos, dijo que también le gustaría probarlo. Al escuchar a Roberta, Sardinha se acercó y dijo que el próximo en probarlo sería él, ya que él había ayudado a armarlo (XX-15).

Otras situaciones vividas también fueron bastante significativas en cuanto a aprender a compartir, considerando que la convivencia en las actividades de la bicicleta involucra un contexto más amplio, por lo que también se agrupan en esta categoría las unidades de significado en las que se manifiesta el cuidado del otro y el compartir en el curso de sus experiencias.

Entre las descripciones presentadas en esta categoría, algunas indican que, lamentablemente, las necesidades básicas como la nutrición adecuada, ya sea por cantidad o tipo de alimentos, no estaban garantizadas a todos los participantes de VADL en su vida diaria, ya que había varias y reiteradas solicitudes de alimentos realizados por niños y adolescentes en el transcurso de actividades relacionadas con la bicicleta. Estos pedidos se hacían en momentos más privados, cuando había poca gente alrededor, y se manifestaban a través de comentarios sobre tener hambre o pedir comida. Una de esas ocasiones ocurrió cuando, después de haber servido el almuerzo del día, un participante, Rodolfo, se quedó en el club y “[...] dijo varias veces que tenía hambre. [...] y, antes de irse, le pidió al educador Spina que le diera una barra de cereal más, lo que fue concedido” (XX-9).

Estos momentos exigieron sensibilidad de los educadores para percibir la necesidad de alimentación de algunos participantes, al mismo tiempo que requería atención, ya que no era posible servir más refrigerios para todas las personas del grupo. Esto demuestra la pertinencia de la merienda que ofrece el proyecto para los participantes, pero que debería ser más robusta, tanto así que Peppa expresó su descontento cuando: “[...] se quejó de la merienda diciendo que solo tenía fruta y que en otros proyectos siempre había comida” (XIII-35), haciéndonos percatarnos que el tipo de comida que se ofrecía en el VADL no respondía a las necesidades y/o expectativas de los participantes.

Los pedidos de alimentos también fueron recurrentes durante los paseos en bicicleta. Debido al mayor esfuerzo y ya conscientes de las necesidades alimentarias de los niños y adolescentes del proyecto, los educadores llevaron en estas ocasiones una merienda extra que, además de contribuir a la reposición de energía, favorecía un momento de descansar durante el recorrido y favoreció la interacción y el compartir entre los participantes, incluyendo sus propios refrigerios que algunos participantes llevaron de sus casas y también en el compartir del agua, que se dio cuando la “[...] Agua de Sardinha se le acabó y le pidió a sus compañeros, quienes cada uno de ellos le dieron una pequeña cantidad” (XXI-29).

También surgieron a través del intercambio de conocimientos, como la actitud de los educadores que, durante la hora de la merienda, hablaban con los niños y jóvenes sobre la atención al tipo de alimentos que consumían, ya que era muy común tener bocadillos, galletas rellenas y bocadillos con bocadillos incrustados traídos por algunos participantes.

Kika y Renata se llevaron dulces galletitas rellenas y bocadillos industrializados [...]. El educador Da Lua les dijo para tener cuidado, ya que este tipo de producto tenía mucha sal, glutamato monosódico y que la población brasileña sufre mucho de presión arterial alta. [...] y el azúcar también era un problema [...], además de contribuir a la obesidad, puede causar diabetes (IV-9).

Nos detuvimos bajo la sombra de unos pinos para merendar, [...] pasó un tren y Rodrigo dijo que había sentido su vibración en la vía, y que el tren todavía estaba lejos en ese momento, pero dijo que sabía que el tren estaba cerca. Joana nos llamó la atención sobre un insecto mariquita, Rodrigo comentó que es un insecto carnívoro, ante el asombro de la gente al escuchar tal información, el niño aclaró que se alimentan de pulgones y por lo tanto son considerados carnívoros (XXIV-11).

Este intercambio de conocimientos entre los participantes también se produjo cuando daban consejos y orientaciones a los compañeros durante las actividades en bicicleta, especialmente en ocasiones cuando alguien estaba aprendiendo a pedalear. El participante Rodrigo, por ejemplo, “pasó varias veces por nuestro lado y, casi siempre, se detenía y daba consejos a Gilberto sobre cómo usar el freno en la bajada, para no girar demasiado el manubrio” (X-7).

Por otro lado, las relaciones de género se presentaron como un problema en la convivencia durante el uso de la bicicleta:

Camino a la USP Rodolfo dijo en voz alta, en medio de una conversación entre él y Cristiano Ronaldo, que Lili y María Joaquina se iban a caer en la bajada de la entrada

a la USP. El educador Spina comentó que no se caerían, ya que nadie necesitaba descender a gran velocidad (XIX-13d).

No observamos en los diarios de campo un comentario similar hecho en relación a ningún chico, ni siquiera a los menos hábiles para andar en bicicleta. Así, además del malestar que haya podido generar en los participantes, el discurso del chico lleva implícitos una serie de prejuicios, como por ejemplo: la bicicleta es cosa de chicos o chicas que no saben andar en bicicleta.

Actitudes de discriminación de género, expresadas en la actitud descalificadora de algunos niños en relación a las niñas durante las actividades, nos llevan a las reflexiones de Carlsson (2014), cuando afirma que las mujeres ciclistas asumen la continuación de una lucha histórica por la liberación de la mujer y, al pedalear, desafían la cultura machista imperante. Situaciones como esta fueron inmediatamente contestadas por los educadores e incluso por otros participantes del VADL. Cabe señalar, sin embargo, que tales actitudes no fueron la tónica, revelando mucho más cuidado y respeto de los chicos hacia las chicas, ayudándolas cuando tenían dificultades.

Situaciones de falta de respeto, como la mencionada anteriormente, son entendidas como divergencias en el aprender a compartir, y la necesidad de enfrentarlas posibilitó la ocurrencia de procesos educativos relacionados con el establecimiento de conductas en la organización de actividades. Entre ellas estaba la que establecía, en base a una decisión discutida entre todos, que el participante que reincidiera en una conducta irrespetuosa hacia las personas o incluso que pudiera dañar el equipo, no participaría en la marcha en bicicleta fuera del club, lo que obligaba a los participantes a adoptar una actitud respetuosa con las personas.

El educador Spina habló con el educador Da Lua sobre no participar en la vuelta ciclista Rodolfo, Messi y Cristiano Ronaldo [...], porque [...] se habían envueltos en situaciones de falta de respeto [...], con los más pequeños. [...] decidimos dejarlos sin autorización (XXII-8d).

Sin embargo, en el ejercicio de convivencia y diálogo entre educadores y participantes, se hicieron cada vez más presentes manifestaciones de compartir y cuidar al prójimo, como la de Hulk quien, tras caer, siendo rescatado por el educador, dijo que estaba pedaleando” “[...] en la acera arriba de las gradas, pero Amora, que estaba frente a él, hizo un movimiento brusco hacia un lado y, para no chocar con la niña, que era más pequeña que él, se desvió hacia el lado de las gradas y cayó en el primer escalón con la bicicleta, afortunadamente solo sufrió un rasguño superficial en la mano” (V-18).

Incluso participantes que en algunas ocasiones mostraban posturas irrespetuosas, en otras actuaban de forma colaborativa, como Cristiano Ronaldo, que ayudó “[...] a organizar una cola para la distribución de cascos, [...] incluso ayudando a los niños más pequeños a ponérselos y ajustarlos” (XII-4).

Según Oliveira *et al.* (2014), valoramos el *hacer-con* en el proceso de investigación, observando una idéntica postura en el proceso de educar y educarse en el VADL, que se fundamenta en la Pedagogía Dialógica de Freire (2011), es decir, en *haciendo -con* personas y no *sobre*.

El cuidado del prójimo y el ejercicio del compartir no se restringieron al universo de los participantes del proyecto y de los educadores, ya que la presencia de niños y adolescentes

del VADL en el club, ocupando un espacio que estuvo la mayor parte del tiempo inactivo, provocó inicialmente malestar para quienes lo frecuentaban exigiendo aclaraciones constantes a la directiva del club, según informa la madre de Lili (también asociada al club y empleada de ADESM, institución en alianza con el proyecto y mantenedora del espacio):

[...] había algunos que se quejaban en el club, porque los niños estaban en la piscina, porque los niños estaban usando el campo, porque los niños... Pero entonces la persona nunca mira hacia adelante, [...] solo veo tu pequeño mundo ahí, tu ombligo ahí: estoy bien, todo está bien. Y no creas que, de repente, estos niños tienen la oportunidad de estar aquí, por ejemplo. Este espacio estaba casi vacío [...] ahora vienen los niños y lo ocupan [...]. Como dice el presidente del club, es como si fuera un delito que estos niños de por aquí vean todo este espacio y muchas veces no lo puedan aprovechar (XXVI-23).

Incluso fuera del proyecto, pudimos contar con el aporte de personas y entidades que, simpatizantes de las acciones de VADL, ayudaron con donaciones, principalmente bicicletas, tenis, partes de bicicletas usadas. En una de las reuniones, por ejemplo, “[...] el educador Da Lua llegó con una bicicleta roja [...] los participantes preguntaron por eso y Da Lua dijo que esa bicicleta, así como las otras bicicletas de colores tenían, habían sido donado al proyecto” (XXII-4).

Cerrando esta categoría, tenemos un momento expresivo con los participantes, que muestra el surgimiento de procesos educativos, tal como los entienden Gonçalves-Junior, Carmo y Corrêa (2015), de: cuidado por el otro, dialogicidad, amorosidad, compartir:

[...] notamos que, además de Katlen, Renata, Frynkin, David Luiz y Maria Joaquina también tenían los ojos enrojecidos y llenos de lágrimas [...] porque se enteraron del viaje de la educadora Spina para estudiar un doctorado en el exterior, que estaría fuera del proyecto por siete meses, lo que ocurriría en dos semanas [...], ante la situación, el educador Spina se sintió muy emocionado, pues consideró que [...] la convivencia alrededor de la bicicleta era algo bastante significativo, además de él, también para los niños y adolescentes (XXV-19).

Esta situación desencadenó, a la semana siguiente, una gran fiesta sorpresa de despedida, que fue organizada por los participantes del VADL con la ayuda de los educadores, con torta, merienda, jugo, bombones y refrescos proporcionados por ellos, además de carteles con dibujos festivos. y una carta grande deseándole buen viaje y gracias por los paseos, enseñanzas y diciendo que extrañarían al educador Spina en la convivencia.

B) PEDALEAR MÁS Y MÁS LEJOS

Esta categoría expresa la ampliación de horizontes producto de las actividades ciclistas realizadas en el proyecto VADL, que fue vivida de manera diferente por participantes, educadores y familiares. Las unidades de significado que lo componen proceden, principalmente, de las ocasiones de paseos exteriores realizados en el entorno del club.

Como pudimos observar durante la primera categoría presentada, los niños y adolescentes estaban muy interesados en andar en bicicleta. Esto se intensificó con los

recorridos, sin embargo, cabe señalar que, desde el inicio de las actividades en bicicleta, los participantes expresaron la necesidad de salir a la calle, como podemos ver en los siguientes extractos: “Al empezar, Helena pregunta si íbamos a montar el circuito de ejercicios con las bicicletas y también cuándo saldríamos del club con ellas. Dijimos que tendríamos que entrenar más para salir con las bicicletas del club” (VI-4). En otra ocasión, el educador Helder preguntó “[...] si caminar dentro del club era como caminar por la calle. Rodolfo y Cristiano Ronaldo decían que en la calle era mucho mejor” (XIII-15).

El deseo de pedalear fuera del espacio del club fue manifestado por varios participantes, pero esta posibilidad se vio limitada por la necesidad de organización por parte de los educadores al considerar los riesgos que implican las nuevas rutas, las personas que saldrían por primera vez, así como el acondicionamiento del grupo para cubrir mayores distancias dentro del cronograma del proyecto.

Rodolfo se acercó y preguntó dónde sería la gira de la próxima semana y el educador Spina respondió que iríamos de nuevo a la USP, ya que había mucha gente que haría la gira por primera vez. Dijo que habíamos acordado que en el próximo viaje solo los mayores irían a un lugar más lejano. Le dije que me había hecho esa sugerencia a mí y el educador Da Lua, pero en esa ocasión no se había acordado y todavía estábamos evaluando esa posibilidad (XX-6d).

Situaciones como estas fueron entendidas como divergencias, pues también revelan la preocupación de los educadores con los niños y adolescentes que salen a los paseos, que se presentó ante el deseo manifestado por los participantes de salir a pedalear cada vez más lejos.

Esta motivación para participar en los recorridos se pudo notar en la llegada antes de la hora habitual y en la organización de la merienda, inquietudes presentadas espontáneamente por los participantes en los días que tenían salidas programadas.

Llegamos al club alrededor de las 7:50 am, ya estaban los tres chicos que iban a dar el primer paseo en bicicleta fuera de las instalaciones del club, Aduino, Rodolfo y Cristiano Ronaldo. Aduino, que vive en la región del Barrio Gonzaga y suele tomar el autobús que transporta a los participantes del proyecto, optó por tomar el autobús regular, ya que le preocupaba llegar a tiempo. Los tres parecían muy ansiosos por la gira, ya que constantemente preguntaban: “¿A qué hora nos vamos a ir?” (XV-1).

El gran interés mostrado por los niños y adolescentes motivó la frecuencia en las caminatas y, con ellas, surgió la ampliación del horizonte perceptivo de los participantes, sentir la distancia y, más que eso, reconocer la propia capacidad al recorrerla.

Cuando pasábamos por una calle ubicada en el punto más alto del campus de la USP, Roberta, al ver un parque de diversiones que estaba instalado al lado del club, dijo: “¡Vaya, qué lejos estamos!”. Luego llama la atención de Sofía diciendo: “¿Viste lo lejos que caminamos?” (XIX-39).

La percepción de avances en el condicionamiento producto de la materialización de la dimensión geográfica en los músculos también retrata el contacto con este horizonte ampliado, como podemos ver en los siguientes registros: “Rodrigo comentó que sus piernas

estaban más fuertes y que no estaba tan cansado. Cuando se le preguntó cómo había notado el aumento de fuerza en las piernas, respondió que notaba que sus patadas en el fútbol eran más fuertes” (XXIV-12). Incluso cuando relataron cansancio, este se asoció con el placer de estar en la vereda, jugar y divertirse en lugares nuevos, como Roberta y Sofía que manifestaron: “[...] me gusta mucho salir. Roberta dijo que le dolían las piernas, pero que valía la pena ir. Sofía dijo que le diría a su Madre que había andado mucho en bicicleta, que no se había caído y que todavía había usado una bicicleta grande” (XIX-38).

La posibilidad de andar en bicicleta fuera del club y para distancias más largas fue relatada por niños y adolescentes en varios momentos. Tanto es así que el nombre de esta categoría proviene del discurso de David Luiz quien dice: “Me gusta mucho el recorrido. La parte que me gustaba es que podíamos *pedalear más y más lejos*” (XXV-13).

Con los recorridos por las calles, los horizontes se ampliaron aún más y, la lenta velocidad de desplazamiento de la bicicleta con relación al automóvil, permitió fijar la atención en los detalles del camino, como la erosión provocada por la fuerza de las lluvias, cambios en la flora y la fauna, los olores.

Cuando pasamos por el bosque de camino al club, Júlio César y David Luiz comentaron que la erosión aumentaba cada vez más y dijeron que pronto tomarían el camino por el que pasábamos con las bicicletas. Júlio César también comentó que los hormigueros eran muy grandes y llamaron la atención de sus colegas para mirar (XXIV-13).

Cuando nos acercábamos a la entrada del sendero forestal, Roberta nos llamó la atención diciendo: “¡Mira esas hermosas flores amarillas!” (XXIII-36).

Rodolfo dijo que estaba sintiendo “olor a bosque de ribera” (XXI-14).

Andar en bicicleta expuesto al sol llenó de significado los espacios de sombra, como lo expresaron dos de los participantes en el mismo lugar, pero en días y horarios diferentes: “Cuando el grupo entró en el sendero del bosque, Roberta dijo: ‘Wow, qué lindo para andar en este sendero ¡sombriilla!’” (XIX-33); “Cuando íbamos por el tramo que daba acceso a la pista forestal, Cristiano Ronaldo nos pidió que nos detuviéramos a la sombra, y al llegar nos comentó ‘¡Vaya, qué hora sería para hacer un picnic aquí!’” (XVII-17).

Estar en bicicleta permitió a los participantes explorar y conocer el entorno a través del disfrute de juegos que surgieron de acuerdo al contexto. Como dice Guerreiro: “[...] estábamos jugando, en esa rampa...” (XXVI-36). Ronaldo expresó: “¡Wow! Profesor, casi me caigo al barro (risas)” (XXVI-38).

Además de la diversión, podemos considerar que esta experimentación con la bicicleta contribuyó con procesos educativos relacionados con la conducción de bicicletas, ya que exploramos diferentes tipos de terrenos y situaciones.

En un tramo de terreno irregular, Renata, al pasar por una pequeña zanja con su bicicleta, tuvo un resbalón con la rueda delantera que la desequilibró y la hizo caer. La caída fue ligera y la niña no resultó herida. Apenas se levantó revisamos si todo estaba bien y la educadora Spina la llevó hasta el lugar del accidente y la guió diciendo que no pasara por las zanjas en sentido longitudinal, porque sus paredes inclinadas hacen que las llantas patinen (XXIV- 7).

Todo el camino estaba abierto a la exploración lúdica, el educador Kenobi, por ejemplo, dijo que “[...] durante la caminata jugaba con el grupo, mostrando una huella en el suelo y diciéndoles que era un puma. Después de ese comentario, Júlio César y David Luiz comenzaron a jugar, apostando pequeñas carreras, huyendo de él, diciendo que él era el puma que los perseguía” (XXVI-10). En otra ocasión, “[...] pasó un tren y los niños corrieron con el tren hasta que se cansaron y el tren los adelantó” (XXIV-21).

En medio de estos juegos aprender a hacer un uso adecuado de los engranajes hacía más sentido e, incluso aquellas personas dentro del club que parecían saber usarlos, en ocasiones necesitaban ayuda, porque la variación del relieve del suelo exigió una mayor frecuencia en el uso de los aparejos, lo que favoreció la problematización y desarrollo de esta habilidad, especialmente en situaciones de ascenso.

En la última subida [...], por el cambio de marchas muy rápido que hizo Cristiano Ronaldo, se le salió la cadena de la bicicleta y tuvo que bajarse. Entonces comentamos que no tenía sentido correr tanto y cambiar de marcha de forma inapropiada, porque si estuvieras en una carrera real, como bromeaba, terminarías perdiendo aunque fueras bastante rápido, porque el que fuera más lento ganaría la carrera por haber cambiado de marcha marchar correctamente. (XVII-16).

En ambientes sin presencia de automóviles, la sensación de seguridad y menor necesidad de orientación por parte de los educadores estuvo más presente, por otro lado, la experiencia en la calle contribuyó para la ocurrencia de orientación sobre la circulación en el tráfico, especialmente con la mayor preocupación de educadores con la seguridad de los participantes, para que, antes de cada salida, retomen las siguientes normas:

[...] fuimos al lobby del club para instruir al grupo, ya que tres personas salían por primera vez a dar un paseo. El educador Da Lua reenvió la orientación, acordó con el grupo que haría algunas preguntas para que las personas que ya habían hecho otros recorridos pudieran responder [...], preguntó sobre la circulación de las manos y los participantes respondieron correctamente. Luego preguntó por dónde debía circular la gente en bicicleta, el grupo respondió que sería en la calle (XXIII-6).

El uso constante de equipos de seguridad en las actividades del proyecto también permitió que los participantes reconocieran la necesidad de usarlos e incluso les resultara extraño que no los usaran cuando caminábamos por las calles, como se puede apreciar en el fragmento: “[...] íbamos en el puente cuando un joven [...] pasa en bicicleta sin casco. [...] Cuando el joven pasó por el puente, Hulk, asombrado, [...] comentó: ‘¡No lleva casco!’” (XIX-41).

Entendemos que la ampliación de horizontes también se dio con el surgimiento de conocimientos y valores relacionados con la educación ambiental en varias ocasiones, como en las siguientes:

Sardinha vio el contenedor de compuestos orgánicos donde ya habíamos parado en otro recorrido. Luego sugirió que almorzáramos allí, para que los demás participantes pudieran conocer el lugar y también que pudiéramos tirar las cáscaras de las frutas en la composta para convertirlas en fertilizante orgánico (XXI-26).

Roberta le comentó al educador Spina que su papá había vendido algunos materiales reciclables, con lo cual le había ganado alguno dinero y, por eso, su mamá quería que ese día faltara al proyecto para que la acompañara al centro a comprar calzas para pantalones. Sin embargo, Roberta le dijo a su madre que no quería perderse el proyecto, ya que tendría un paseo en bicicleta (XXIII-27).

Entendemos en este contexto, que no conviene ir a la escuela a *aprender sobre* sostenibilidad, movilidad y medio ambiente, hay que experimentar estos temas, sentirlos. Salidas orientadas al club (*¿y por qué no a las escuelas?*), visitas a lugares de interés de la ciudad, puede repercutir en la constitución de un nuevo espacio de convivencia donde el uso de la bicicleta surge como una posibilidad de superación del actual y problemático modo de vida. Y, según Riechmann (2014), la bicicleta responde a urgente necesidad de mantener la vida en la Tierra con justicia social.

El extracto mencionado también indica que un paseo en bicicleta con amigos fue una experiencia más placentera y atractiva para el participante del VADL que una tarde de compras. En este contexto, la bicicleta y los valores, sensaciones, emociones asociados a ella pueden poner en peligro la dominación de las clases dominantes en el proceso de constitución urbana y sus valores culturales, políticos y de vida, exigiendo mayor seguridad en las calles, la democratización del espacio público, la reducción de las ganancias de las empresas petroleras y automotrices, que pueden incidir en la reducción del flujo de personas a los centros comerciales y fortalecer el consumo local, entre otros.

Destacamos que los aspectos de seguridad y confianza en el equipo de educadores fueron cruciales para que las madres permitieran la participación de sus hijos e hijas. La madre de Frynkin y David Luiz, por ejemplo, dijo: “[...] Creo que solo porque somos conscientes, hablaré por mí, solo porque soy consciente de que hay un equipo, ¿no? Los educadores que van a ir lo van a estar cuidando, así que para mí estaba muy tranquila” (XXVI-9).

La participación en el proyecto también repercutió en la reanudación de la bicicleta en algunos hogares, como podemos ver en el fragmento de diario que trae el diálogo entre una educadora y el participante Súper Mário, en el que comenta que: “[...] su hermano había abandonado la bicicleta, se oxidó mucho y dañó la cadena. Dijo que después que el empezó a andar en bicicleta en VADL, se entusiasmó y [...] ahora quiere que su papá repare la bicicleta de su hermano” (XIV-27).

Incluso algunos de los educadores del proyecto adquirieron bicicletas y comenzaron a utilizarla como su principal medio de transporte. Por tanto, esta categoría nos remite a la potencialidad de una motricidad emergente, y nos hace coincidir con una de las madres cuando afirma que el resultado: “[...] tal vez no sea tan inmediato, así que ya. Espero que sigan [...] cultivando las ganas de seguir pedaleando cada vez más” (XXVI-18).

Recuperamos que nuestra acción pedagógica con bicicletas con los participantes del VADL se inspiró en la sociología de las ausencias, propuesta por Santos (2002), con el objetivo de romper con la racionalidad basada en el dominio epistemológico del saber científico y afirmar la contemporaneidad y el paralelismo en que las más diversas epistemologías surgidas de prácticas sociales marginadas, intencionalmente negadas, convertidas en motricidades ausentes, entre las que ubicamos el uso de la bicicleta. En este sentido, la construcción de los resultados aquí presentados a partir de las unidades de significado levantadas en nuestros registros de campo, revelan el potencial alternativo

presente en la práctica del pedaleo, una motricidad emergente (Carmo & Gonçalves-Junior, 2017; Campos, Corrêa & Gonçalves-Junior, 2022), que pueden contribuir a enfrentar la hegemonía del modelo económico capitalista.

Observamos, por ejemplo, transformaciones en la concepción de los niños y adolescentes participantes, sus madres, los educadores, tanto en el contexto interno del proyecto, como en repercusiones en el día a día con la familia, con los amigos en el barrio donde viven o en la escuela, en la recuperación o adopción de la bicicleta para el contexto de ocio, así como para el transporte, incluido el de los educadores. Revelando así el potencial contrahegemónico, decolonial (Walsh, 2017), de las actividades ciclistas que se desarrollan en el VADL, proyecto que apunta centralmente a la educación para y a través del ocio, campo que, como afirma Marcellino (2004), posibilita la transformación a nivel cultural a través de la construcción de un nuevo conjunto de valores sociales.

Finalizando esta categoría, destacamos que a pesar de las dificultades y limitaciones enfrentadas, las situaciones vividas con una bicicleta en el VADL anuncian posibilidades para el *ser más, de trascendencia* (Sérgio, 2022; Merleau-Ponty, 2011; Freire, 2011), y decolonialidad, apoyados en Walsh (2017), de nuevas posturas, posiciones, resistencia, luchas, favoreciendo alternativas al estilo de vida consumista e insostenible del capitalismo, eurocentrismo y colonialismo, oponiéndose a la hegemonía del automóvil. En otras palabras, para un sentido amplio de *pedalear más y más lejos*.

5. CONSIDERACIONES

Apoiados en textos académicos e investigaciones de campo realizadas con participantes de la práctica de pedalear en bicicleta en el VADL, y guiados desde la sociología de las emergencias, buscamos expandir simbólicamente este potencial, levantando expectativas, radicalizando las posibilidades para convertirlo en una alternativa creíble, una motricidad emergente.

Creemos que los aprendizajes básicos con bicicleta realizados en el proyecto, como aprender a pedalear, moverse con seguridad en el tráfico, ampliar las habilidades de conducción, realizar mantenimientos y reparaciones, que, en principio, pueden parecer banales, por sí mismos, por aparentemente no garantizar grandes transformaciones sociales, fueron aprendizajes imprescindibles, al fin y al cabo, pues son fundamentales para que las personas, en el transcurso de su vida, tengan efectivamente la posibilidad de optar por este medio de transporte. Porque, siendo socialmente negada, la práctica del pedaleo quedaría ausente. En este contexto, consideramos que las actividades del proyecto VADL configuraron un tiempo-espacio de convivencia en torno a la práctica del pedaleo, en el que muchos niños y adolescentes tuvieron su primer contacto con la bicicleta o intensificaron su relación con esta.

La aparentemente sencilla experiencia ciclista vivida por las niñas del VADL también revela la dimensión política de esta práctica, ya que promovió un movimiento de ruptura frente a la supuesta fragilidad de las mujeres en el uso de la bicicleta a partir de la acción de las propias niñas participantes, quienes sabiendo cómo moverse en bicicleta con seguridad, dicen, sobre su elección de ir en bicicleta, cuando y donde quieran.

En un sentido similar, la dimensión política se reveló cuando los aprendizajes relacionados con el pedaleo y el interés de los participantes por ir cada vez más lejos, resignificaron el esfuerzo y el cansancio como algo placentero. Moverse más y más lejos y

sentir el poder de hacerlo con la propia energía evocaba una sensación de libertad y placer. También animó a los participantes a distinguir el esfuerzo de la incomodidad. Creemos que en esta motricidad emergente, el reaprendizaje de la noción de comodidad es fundamental para que podamos cambiar nuestra forma de vida con miras a una sociedad sostenible.

Como hemos visto, la acción de pedalear requiere compromiso, es decir, la presencia, atención y esfuerzo constante de quien lo realiza, al mismo tiempo que no tiene una carcasa protectora como un coche y no alcanza grandes velocidades. Tales condiciones exigen proximidad y un ritmo lento, favoreciendo percepciones como: el gusto por las bajadas, la necesidad de estar atento al circular entre vehículos a motor, el placer de pedalear por una zona sombreada, la diversión o la tensión al atravesar irregularidades en el terreno, la admiración por la fauna y la flora, el deleite de los aromas, el agradable sabor de la comida en sí y de compartirla con amigos. Todas estas situaciones pueden generar lazos afectivos que acaban por encariñarnos con personas y lugares, y este recuerdo nos acompaña a lo largo de nuestra vida, permitiéndonos el placer estético con personas y lugares afines, empapando nuestro día a día de convivencia ética y solidaria. El vínculo afectivo también puede ser un punto de anclaje para futuros cambios de hábitos, a través de los diversos testimonios de los participantes, sus madres, los educadores, manifestados en el inicio, en la reanudación, en la reparación o en la compra de una bicicleta con el objetivo de pedalear en el contexto del ocio y/o del transporte.

Entendemos que el uso de la bicicleta en el tiempo-espacio del VADL trajo subsidios en la acción-implementación-evaluación de este y otros proyectos sociales que involucran la bicicleta, así como estudios académicos. Sin embargo, tiene límites, pues si bien entendemos que las transformaciones observadas entre participantes y educadores fueron significativas, debemos aclarar que no existen indicios que permitan afirmar que los participantes se convertirán en usuarios permanentes de la bicicleta.

Finalmente, con base en esta investigación, consideramos que: *El uso de la bicicleta, por el reencuentro con el mundo sensible que ella brinda, por la gran eficiencia en el desplazamiento realizado únicamente en base a la energía humana y la marginalidad (motricidad ausente) que representa frente a la hegemonía del transporte particular motorizado, tiene un gran potencial educativo (motricidad emergente), que puede ser intencionalmente potenciado.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 149-175.
- Campos, S. E. A., Corrêa, D. A. & Gonçalves-Junior, L. (2022). Motricidades del sur: Congada de San Benedicto en Ilhabela-Brasil. *Retos*, 44(2), 918-927.
- Carmo, C. S. & Gonçalves-Junior, L. (2017). Motricidades ausentes e o mito da modernidade: reflexões acerca do falso anacronismo imposto ao uso da bicicleta como transporte na contemporaneidade. En: *Anais do Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: Ecomotricidade e Bem Viver*, 7, Aracaju; São Cristóvão: SPQMH, 157-168.
- Carlsson, C. (2014). Cicloativismo. En: Chris Carlsson. *Nowtopia: iniciativas que estão construindo o futuro hoje*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 143-184.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Gonçalves-Junior, L., Carmo, C. S. & Corrêa, D. A. (2015). Ciclovigagem, lazer e educação ambiental: processos educativos vivenciados na Serra da Canastra. *Licere*, Belo Horizonte, 18(4), 173-208.
- Gonçalves-Junior, L., Silva, P. B. G. S., Carmo, C. S. & Ayala-Zuluaga, J. E. (2021). Aprender a investigar: la postura y el método soportado por la fenomenología. En: Sergio Alejandro Toro-Arévalo & Javier Vega-Ramírez, (org.). *Manifestaciones de la motricidad humana: brotes desde el sur*. Valdivia: Ediciones UACH, 59-80.
- Gonçalves-Junior, L. (2017). *Plano de trabalho da parceria entre os projetos vivências em atividades diversificadas de lazer (DEFMH/UFSCar) e mais que futebol (ADESM)*. São Carlos: Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Federal de São Carlos.
- Harvey, D. (2014). *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes.
- Marcellino, N. C. (2004). *Lazer e educação*. 11 ed. Campinas: Papirus.
- Martins, J. & Bicudo, M. A. V. (2005). *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. 5 ed. São Paulo: Centauro.
- Merleau-Ponty, M. (2011). *Fenomenologia da percepção*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Mujica-Cordano, J. A. (2015). Depoimento. En: Yann Arthus-Bertrand. *Human: extended version v. 1*. Paris: Goodplanet Foudation. Película en línea (83min). Disponible en: <https://youtube.com/watch?v=vdb4XGVTHkE>. Acceso em: 02 set. 2021.
- Oliveira, M. W., Silva, P. B. G. E, Gonçalves-Junior, L., Montrone, A. V. G. & Joly, I. Z. I. (2014). Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. En: Maria Waldenez de Oliveira & Fabiana Rodrigues de Sousa, (org.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 29-46.
- Riechmann, J. (2014). *Un buen encaje en los ecosistemas*. 2 ed. Madrid: Catarata.
- Santos, B. S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (63), 237-280.
- Sérgio, M. (2022). Motricidade humana: o itinerário de um conceito. *Motricidades. Rev. SPQMH*, 6(1), 15-25.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Equador: Abya-Yala.

