

MARTA ROMÁN RIVAS
BEGOÑA PERNAS RIAÑO

¡Hagan sitio, por favor!



¡Hagan sitio, por favor!

La reintroducción de la infancia en la ciudad

Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM)

¡Hagan sitio, por favor!

La reintroducción de la infancia en la ciudad

NATURALEZA Y PARQUES NACIONALES

Serie educación ambiental

Edita: Organismo Autónomo
Parques Nacionales.

Coordinación y supervisión: María Sintés, CENEAM.

Autoras: Marta Román y Begoña Pernas, gea21.

Ilustraciones y textos citados: niñas y niños participantes en el programa municipal de educación ambiental “De mi Escuela para mi Ciudad” (Segovia).

Fotografías: Alfonso Sanz, Marta Román, Programa “De mi Escuela para mi Ciudad”.

Maquetación: Pedro J. Llorente (Inatur) y Mariana Minervini.

Depósito Legal: AB-226-2009

NIPO: 781- 09 - 010 - X

ISBN: 978 - 84 - 8014 - 744 - 6

PRESENTACIÓN

¿Recordáis la vieja fábula del pueblo de Hamelín?... aquella historia del flautista misterioso que libraba a una aldea de una terrible plaga de ratones y más tarde, enfadado con los aldeanos por el mísero pago de sus servicios, se vengó dejando el pueblo vacío de niños y niñas, que le siguieron al bosque embrujados con la dulce música de su flauta.

A partir de este cuento podemos hacer un pequeño juego de reflexión, modernizando a los personajes y situándolos en un contexto urbano. Así, también en nuestro cuento moderno hay una plaga que invade las calles, sólo que no es de roedores sino de máquinas peligrosas, ruidosas y contaminantes. Y la impresión es de que llegaron con intención de quedarse indefinidamente porque, en este caso y a diferencia de la fábula, la población no se alarma ni se moviliza para buscar una solución; la mayoría ha aceptado la situación sin rechistar, incluso tan contenta.

Y eso que, en este nuevo cuento, las niñas y los niños también han desaparecido. ¿Dónde están? Aquí no hay flautista ni bosque; son los propios papás y mamás quienes han retirado a los pequeños de las calles para mantenerlos a resguardo en las casas y otros lugares protegidos: las escuelas, los parques infantiles, las actividades extraescolares. Las calles de la ciudad pierden a su infancia y, en ese proceso callado e insidioso, han ido perdiendo seguridad, capacidad de acogida, amabilidad, alegría, vida.

Si el cuento acabara aquí, sería un triste final, pero afortunadamente algo se mueve. Pueden contarse otras historias: las pequeñas rebeliones de personas y grupos, aún minoría, que ayudan a la ciudadanía a mirar con ojos nuevos –y críticos- lo que la costumbre o la resignación ha convertido en aceptable. Nuevas corrientes e ideas que, como una saludable ventolera, sacuden los cimientos -ideológicos, políticos y técnicos- que han permitido construir esas urbes inseguras, antipáticas y vacías de infancia.

Este trabajo que presentamos nos ayuda, como los viejos relatos, a hacer un interesante viaje de descubrimiento que desvela las trampas de nuestro entorno cotidiano; un viaje que sugiere, además, nuevas posibilidades, otros mundos que, si queremos, pueden estar en el nuestro; un viaje al futuro que nos permite vislumbrar ciudades seguras y alegres donde, otra vez, niños y niñas juegan en las calles.

María Sintes

Centro Nacional de Educación Ambiental

Introducción

La ciudad y la infancia, una compleja relación 6



Capítulo 1

La infancia ¿especie amenazada?..... 9



Capítulo 2

Impactos de una ciudad “antiniñ@s” 33



Capítulo 3

Ciudades a favor de la infancia. 41



Capítulo 4

La reintroducción de niñas y niños en la ciudad 65



Capítulo 5

La ciudad a zancadas: planteamiento y experiencias de movilidad infantil ... 85



A modo de despedida 115

Bibliografía..... 116



Introducción

La ciudad y la infancia, una compleja relación

La ciudad; la infancia. Nada más familiar para el sentido común moderno que ambos conceptos. Y al mismo tiempo, qué compleja construcción la de ambos, qué larga historia común y cuántas contradicciones. El tema puede abordarse desde muchos puntos de vista. Probemos uno, cotidiano: los niños han desaparecido de las calles de nuestras ciudades. Existen sin duda, se les puede encontrar en parques y colegios, pero lo primero que cualquier observador de otros entornos más tradicionales, más rurales, o más populares diría de nuestras ciudades es que los niños no las ocupan. Desde luego, la baja natalidad explica en gran medida esta desaparición. Pero no siempre el menor número significa menos valor social o menos importancia. Incluso por la vieja ley de la oferta y la demanda, podría pasar todo lo contrario. Los niños pueden no estar presentes en las calles, pero lo están en la cultura.

Esto nos lleva a un segundo punto de vista, tomando como guía esa calle moderna que son los medios de comunicación de masas. ¿Aparecen los niños? Rara vez, diríamos, y casi siempre en situación de riesgo. ¿Qué amenaza a nuestros hijos? En una breve y confusa lista tomada al azar: los hábitos poco saludables, la televisión basura, la obesidad, internet, los malos tratos, la propia familia, los escasos estímulos para el estudio.

De momento se produce una interesante coincidencia: los niños no están en la calle porque están en casa, a buen resguardo; aunque paradójicamente esa casa no es siempre una esfera de protección, a veces es un mundo invadido por peligros aún más terribles. Y de forma aún más curiosa: si la calle era definida como un peligro para la infancia, lo que resulta ahora un peligro es esa nueva calle abstracta que configura el espacio de la opinión pública: los medios de comunicación alertan sobre el riesgo de los medios de comunicación. ¿Dónde podremos ocultar a los niños para preservar su infancia de este asedio?

Sería muy interesante preguntarse cómo han llegado hasta ahí los niños, en qué momento se decidió recluirllos con tantos potenciales enemigos. Pero antes hay que seguir con nuestra cándida exploración de la ciudad. Pues los niños irrumpen en algún momento en el espacio colectivo, sólo que ya no son niños, sino “menores”, jóvenes, adolescentes, etc. Según el tono que se quiera dar a su naturaleza fronteriza; según el experto que hable de sus prácticas, estos “no niños” serán definidos de una u otra forma. Pero, de nuevo, los medios nos alertan de su presencia. Los jóvenes, cualquiera que sea la definición que demos de este periodo vital, han salido de las casas y han tomado la ciudad por asalto. De pronto sus costumbres parecen poco cívicas, su respeto hacia los bienes



comunes escaso, su actitud difícil de comprender. La ciudad, reacia al parecer a la infancia, lo es también a la adolescencia: se habla de botellón, de graffiti, de bandas, de violencia. La apropiación del espacio es una batalla campal.

Primero excluidos, luego invasores. ¿Encontrarán alguna vez su sitio? Quizás exista una contradicción irreductible entre ambos mundos, el de los niños y el de lo urbano. Esta línea de reflexión puede llevar lejos: ¿qué ciudad se ha hecho, para quién, ¿quién la diseña y construye? ¿Cómo es posible que sea tan hostil el espacio que debía protegernos de la naturaleza y hacernos libres? ¿En qué momento hemos perdido toda capacidad de tomar decisiones sobre nuestro entorno, obligados a reducir la esfera de nuestra voluntad a nuestra propia vida? ¿Y dónde deja esto a los niños sobre los que todos decidimos?

La infancia es aquí el hilo que nos lleva por una historia apasionante: la de la ciudad real y su ciencia, el urbanismo, construidas ambas (pero no sin luchas y conflictos) para reducir la confusión de la vieja ciudad y ordenar el territorio: es decir, para decidir usos, mover poblaciones, establecer normas, disciplinar prácticas y construir cuerpos. El cuerpo del ciudadano, las masas, los géneros, en su sentido político y hasta físico, son difíciles de comprender sin entender el espacio en el que se mueven, chocan, se encuentran o son recludos. Las simples preguntas: ¿dónde están las mujeres?, ¿dónde los niños?, ¿dónde los obreros?, dan luz sobre la historia política del urbanismo más que cualquier manual técnico.



(Programa De mi Escuela para mi Ciudad)

Puesto que hay contradicción, pero también coincidencia. La historia de la infancia y la historia de la ciudad van de la mano, y esto abre otra línea apasionante de reflexión. La infancia, como periodo concreto de la vida humana, se construye sociológicamente durante el auge y esplendor de la burguesía, al mismo tiempo que se construye la ciudad racional y burguesa sobre las ruinas de la ciudad popular. Una creación que coincide con el auge de las disciplinas (nunca mejor dicho) que pretenden ordenar ese nuevo artefacto creado por la revolución industrial: la sociedad y su forma urbana. La infancia

crece de la mano de la psicología, la sociología, la medicina moderna, el urbanismo y otras ciencias del orden social. Retirar a los niños de la calle, tras haberlos sacado de las fábricas, es una labor paralela a la construcción de la familia nuclear y del ama de casa, que a su vez precisan la separación -entre espacios privados y públicos, barrios centrales y periféricos, usos productivos y domésticos, grupos

sociales- típica de la ciudad industrial. Un trabajo de construcción cultural y espacial que se realiza desde finales del siglo XIX hasta los años setenta del XX.

Hoy en día estamos de nuevo ante una transformación revolucionaria: ya no puede hablarse de ciudad industrial, sus límites y formas están desbordados por una nueva forma de habitar y construir el territorio. Incluso es difícil hablar hoy en día de urbanismo, cuando el motor del crecimiento es la iniciativa privada y la gestión metropolitana actúa para refrendar y completar la obra del mercado. Esta gran transformación trastoca el orden al que estábamos acostumbrados: la sociedad de los hogares devora el espacio público, mientras que a su vez los espacios supuestamente privados son invadidos por un nuevo espacio colectivo, el que configura la sociedad de la información.

En esta ciudad nueva –que muchos sociólogos y antropólogos se resisten a llamar ciudad- los niños y los jóvenes tienen que aprender, buscar un sentido y hacerse mayores. Todos nuestros esquemas -de pertenencia, de uso, de participación y de sentido de lo común y lo privado- están cambiando sin que exista otra respuesta que el desconcierto o el rechazo a las prácticas materiales que la ciudad ha generado. Sin ciudad y sin teoría de la ciudad, los niños y los jóvenes buscan su camino y la única respuesta social es el control disfrazado de protección. Control de los movimientos, control de los tiempos, planificación de la movilidad social. A lo que habría que añadir: control de la dieta, control de los contenidos de internet, control de la sexualidad, control del espacio. No es de extrañar que la juventud aparezca como perturbación y explosión frente a una sociedad del control.

Todas estas líneas de reflexión muestran que hablar de la ciudad y los niños no es sólo hablar del continente de una experiencia concreta. La descripción de la experiencia es fundamental sin embargo: cómo, con qué procesos y discursos se fue excluyendo a los niños del diseño de la ciudad y de la realidad de sus calles; cómo se configuró un modelo de maternidad intensivo y privatizado; cómo se definen y controlan los comportamientos juveniles, etc.

Pero al mismo tiempo, el tema permite comprender mejor qué es la infancia, espacio vital definido por la mirada experta; qué es la ciudad, espacio igualmente ordenado por la mirada racionalizadora de los poderes; qué supone la crisis de ambas en el momento actual. Reflexionar sobre la ciudad y los niños implica comprender la relación entre los usos y prácticas urbanas y la infancia, pero también analizar productos culturales tan singulares como es el uso de la informática por parte de niños y jóvenes, la forma de vivir la ciudad de unos y otros, las formas de relacionarse entre sí y con los espacios cotidianos.

Empezar a profundizar en algunos de estos temas es el objeto de este trabajo.



- Capítulo 1 - La infancia ¿especie amenazada?

La desposesión del espacio vital

Hábitat urbano ¿a la medida de quién?

De la biodiversidad al monocultivo

La grieta entre la casa y la calle

La cría en cautividad

Refuerzo de las diferencias de género

La irrupción en la calle. Los jóvenes como
amenaza





- Capítulo 1 - La infancia ¿especie amenazada?

Tal vez resulte exagerado hablar de la infancia como especie amenazada porque su extinción abocaría al fin de la especie humana y parece un escenario que no podemos ni queremos concebir. Lo que sí se puede trazar es un paralelismo entre las condiciones en las que se sitúan algunas especies en situación de amenaza, básicamente aquellas cuyo hábitat se ve fuertemente dañado, y la situación que están experimentando niños y niñas en un entorno que es claramente inadecuado, incluso hostil.

Podemos decir que la visión de menores jugando en libertad por las calles de la ciudad puede ser un indicador de la calidad de ese entorno urbano, al igual que divisar un águila volando es un síntoma del buen estado de todo un ecosistema natural.

Por eso, siguiendo este arriesgado paralelismo, encontramos datos sobre la infancia que pondrían en situación de alerta a estudiosos y conservadores, si se tratara de una especie amenazada. La infancia es el grupo social que más peso está perdiendo en la composición global

Me gusta quedar en la calle a jugar con mis amigos, porque me lo paso bien y porque me gusta estar con mis amigos. Eso me da alegría.

Sara Garcimartín, 9 años

de la población española. Si, a principios de los 90, los menores de 18 años representaban una cuarta parte de la población y se situaban once puntos por encima de los mayores de 65 años, diez años más tarde el porcentaje de menores baja a un 17,9%, equiparándose a la población de mayor edad¹.

No se trata sólo de una pérdida de peso relativo debido al aumento de la esperanza de vida y al incremento de los grupos de edad más avanzada, la infancia pierde efectivos y entre los diez años señalados se registra un millón cien mil menores menos que la década anterior.

En ciudades como Madrid, según el padrón del 2006, la cifra de personas mayores de 65 años supera ya en tres puntos a la de los menores de 17 años,

¹ INE. Censos de población de 1991 y 2001.



que representan el 15,3% de la población total madrileña.

Tabla 1: Porcentaje de población española por grupos de edad

Grupos de edad	1991	2001
0-17 años	24,55%	17,97%
De 20 a 64	61,64%	65,00%
Más de 65	13,81%	17,03%

Fuente: INE. Elaboración propia

No se trata de esbozar un panorama apocalíptico ni de abogar por políticas natalistas que hagan repuntar las bajas tasas de natalidad a toda costa. Pero conviene poner estas cifras en relación con las dificultades que experimentan las mujeres españolas a la hora de tener hijos, convirtiendo esta decisión cada vez más en una proeza individual, frente a un entorno claramente inadecuado. La encuesta de fecundidad² indica que una de cada cuatro mujeres tiene menos hijos de los deseados, atribuyendo como principales causas un entorno socio económico complicado.

La pérdida de peso de la infancia como grupo social, que en otros momentos históricos ha sido de los más numerosos, se traduce en una mayor invisibilidad pública y, también, en mayores dificultades para influir o negociar como colectivo con los adultos, que les superan con creces en número y en poder.



(Programa De mi Escuela para mi Ciudad)

Por otra parte, tal como sucede con todo lo que comienza a ser escaso, la infancia va adquiriendo, a la par que las familias van reduciendo su prole, un mayor valor social. Al igual que lince y osos adquieren el valor de iconos de un mundo natural idílico, la infancia se va construyendo como un espacio de reencantamiento frente a la creciente burocratización de la sociedad. Como explican Gómez Espino y Martínez García:

“La infancia incorpora al imaginario simbólico de los individuos un sentido de

2 INE. Encuesta de Fecundidad 1999. En relación al total de mujeres en edad fértil de 15 a 49 años (10.165.237), el 26,93% manifiesta tener menos hijos de los deseados (2.737.910).



*trascendencia de la que en cierta medida se apropian los nuevos medios de consumo para contribuir, de esta forma, a proporcionar contenidos estéticos y referencias sentimentales al consumidor, haciendo posible su reencantamiento”.*³

Como objeto simbólico, la infancia representa valores que la sociedad ensalza como la espontaneidad, la inocencia o la dulzura, y que se construyen más desde la nostalgia que desde el recuerdo adulto de la propia experiencia.

Asimismo, ante las incertidumbres de un mundo cambiante y la fragmentación de las biografías, los hijos se han convertido en la relación más estable de los individuos, reforzándose la dependencia adulta hacia los menores y a lo que ellos representan.

Estos aspectos serán esenciales para entender la sobreprotección infantil, el férreo control adulto que se ha impuesto sobre los hijos y el escaso margen de riesgo que la sociedad está dispuesta a asumir en relación a sus “efectivos” infantiles. No sólo se protege a los niños como sujetos, la sociedad está protegiendo su “refugio simbólico” frente a tiempos de incertidumbre.

No obstante, a pesar de este afán protector y a pesar de que se invierten ingentes recursos para su bienestar, de que jamás ha habido tantos expertos analizando su comportamiento ni buscando su satisfacción o velando por su seguridad, las condiciones de su hábitat se van deteriorando y, con ello, las condiciones materiales que garantizan su adecuado desarrollo.

La forma en que se plantea la protección infantil todavía no ha sido contagiada por el espíritu que impregnó y transformó en los 90 la política de conservación ambiental, con la consideración de los hábitats como el elemento esencial de la protección activa de las especies en peligro. Así, por ejemplo, la obesidad infantil se viene relacionando desde hace años con problemas de la dieta y, más recientemente, con la falta de ejercicio físico en los colegios debido a las escasas horas de deporte, consiguiendo disociar, una vez más, los principales problemas físicos y psíquicos de los menores de la inadecuación de su espacio vital. No se vinculan estos problemas a lo inapropiado de nuestras calles para permitir el juego y los desplazamientos cotidianos de los menores, que

Yo juego sola en casa porque mis papás no me dejan salir a la calle y yo sola no puedo.

Leticia, 6 años

3 Gómez Espino, Juan Miguel y Martínez García, Rosalía (2004): “Riesgo y encantamiento en la construcción social de la infancia”. Universidad Pablo de Olavide.



no necesiten ir en chándal o seguir las instrucciones de un entrenador para poder hacer ejercicio⁴.

Por eso, si no se transforma el entorno físico y social, creando habitabilidad en las calles, fortaleciendo las redes sociales, generando corresponsabilidad social en la crianza o favoreciendo la vitalidad y seguridad urbana, seguiremos en una política errada de protección de los menores. Tal vez consigamos salvaguardar algunos ejemplares en cautividad, pero habremos roto las condiciones naturales donde la infancia pueda crecer y desarrollarse en libertad.

La desposesión del espacio vital

El hecho de crecer puede ser visto como un proceso paulatino de apropiación del espacio a través de la experiencia y del conocimiento. El aumento de las capacidades motoras va marcando el desarrollo y autonomía de las personas. Partiendo de la no movilidad de un bebé en su cuna, gatear le permite empezar a explorar su entorno inmediato y, según va mejorando sus habilidades motoras, va adentrándose en un mundo exterior lleno de estímulos. A muy temprana edad, niños y niñas tienen capacidad para controlar su barrio y conforme aumenta su desarrollo sensorial, pueden ir paulatinamente explorando espacios más alejados de la ciudad. Los jóvenes buscarán experiencias cada vez más ajenas al control social de su entorno conocido y la apropiación de un espacio propio, la constitución de un hogar, representará la culminación de un proceso de maduración y crecimiento; representará la entrada en el mundo adulto.

Esta entrada progresiva en la ciudad, vinculada a las capacidades motoras y sensoriales, se ha visto truncada. Los niños y las niñas tienen muchas más capacidades de movilidad de las que ahora les permitimos los adultos utilizar en las ciudades occidentales.

Según un estudio de movilidad realizado por Hillman, Adams y Whitelegg,⁵ a la edad de nueve años, los niños tienen capacidad para muchas cosas, pero actualmente sólo a la mitad se les permite cruzar la calle solos, sólo a un tercio se les deja salir a la

Nos juntamos en la calle y vamos a jugar por ahí. Aprovechamos la calle cuando no hay coches. A veces dicen que molestamos y nos tiraron un cubo de agua y otro día una bolsa de basura.

Fernando Espinar, 10 años

4 Arribas, Carlos: "No es la hamburguesa, niños, es el deporte". El País, 12 de febrero de 2008. En este artículo el autor plantea como tesis la necesidad de que los menores incrementen el número de horas de gimnasia para combatir "la sobredosis calórica".

5 Hillman, Mayer; Adams, John; Whitelegg, John (1990): "One false Move... A study of children's independent mobility". PSI Publications. Londres



calle sin un adulto y sólo a uno de cada diez se le permite coger autobuses. A principios de los setenta, la mayor parte de los niños de nueve años podía realizar estas actividades por su cuenta. Las cosas permitidas antes a niños de siete años, no las pueden realizar ahora hasta que tienen nueve años y medio.

En un estudio comparativo sobre la apropiación del espacio entre niños y niñas, realizado por la psicóloga ambiental Cindy Katz en una aldea de Sudán y en la ciudad de los Ángeles, esta autora muestra cómo, en Sudán, los menores dominan desde muy pequeños un espacio de hasta cinco kilómetros del entorno de su aldea. A la edad de nueve y diez años ya se responsabilizan de algunas tareas comunitarias, lo que les lleva a lugares alejados de su asentamiento, les hace desarrollar una gran autonomía y adquirir un gran control de su espacio y de su tiempo. *“Niños y niñas, por igual, comparten un rico conocimiento geográfico de su entorno que incluye la comprensión de relaciones espaciales y un amplio conocimiento del entorno ambiental y de sus recursos. Conocimientos forjados, en gran medida, en el curso de sus juegos y trabajos alrededor de la aldea”*.⁶

En el otro extremo se encuentran las ciudades americanas donde, irónicamente y al igual que sucede en nuestro entorno, según aumenta el nivel socioeconómico de las familias, aumentan las restricciones espaciales sobre la infancia. Esta autora plantea el fenómeno de los llamados *“latchkey children”*, niños bajo llave, que pasan encerrados en casa la mayor parte del tiempo que no están en el colegio. Los padres no les dejan salir fuera por el deterioro del espacio urbano y social y, por otra parte, los horarios laborales no les permiten estar con sus hijos por las tardes, con lo que pasan la mayor parte de su tiempo libre en la más absoluta soledad. Esta autora plantea: *“Sin capacidad para jugar con amigos o explorar el mundo exterior por sí mismos, estos niños pierden importantes oportunidades de desarrollo social, físico y cognitivo”*.

El conocimiento y apropiación del espacio nos proporciona puntos de referencia y sentido de pertenencia. Igual que los cartógrafos han precedido siempre a los ejércitos porque el conocimiento de un lugar es imprescindible para poder dominarlo, esta visión espacial interrelacionada y coherente, que se le niega a la infancia, es fundamental para su desarrollo evolutivo. El proceso de reconocimiento paulatino del espacio, de lo más próximo a lo más alejado, se ha alterado y ya los niños no tienen la posibilidad de ir adentrándose por sus propios medios en el entorno que les rodea, pateándolo a su ritmo, parándose a observar como a ellos les gusta, aprovechando los recovecos insospechados para el juego o la imaginación, es decir, conociéndolo y haciéndolo suyo.

6 Katz, Cindy (1993): “Growing girls/closing circles. Limits on the spaces of knowing in rural Sudan and US cities”. Capítulo del libro editado por esta autora y por Janice Monk “Full Circles. Geographies of Women over the Life Course”. Routledge.



Su radio de acción conocido y apropiado se restringe al espacio doméstico y en el espacio público están siempre acompañados, guiados de la mano de los mayores, que rara vez les permiten pararse a observar con el detenimiento que ellos precisan. Además de privarles de esa fuente de conocimiento, los menores se “irresponsabilizan” de sus trayectos debido a que no necesitan prestar atención y no desarrollan capacidades básicas como la observación y la orientación.

Muchas veces subidos en la parte trasera de un coche y apurados por las prisas, no pueden elaborar ese mapa mental que les hace dar sentido a su entorno y que pone en relación un lugar con otro. La pérdida de capacidades espaciales no es un tema desdeñable, está vinculado a la pérdida de autoestima y de seguridad; el mismo lenguaje nos recuerda que, cuando alguien siente malestar, evoca la experiencia de “estar perdido”, “estar desubicado” o estar “fuera de lugar”.

Otro aspecto esencial que se ve mitigado por esta privación espacial es el sentido de pertenencia, de hacer propio un lugar y trabar lazos emocionales con el entorno. De nuevo, si el espacio es sólo una calzada o una acera que se recorre con prisas y no se da a los niños la oportunidad de explorarlo y de darle un sentido a través de la experiencia y del juego, que es su forma de conocimiento, se pierde esa capacidad de crear vínculos. La conciencia cívica, o su ausencia, tiene mucho que ver con esta experiencia temprana de lo colectivo.

Hábitat urbano ¿a la medida de quién?

Nos podemos preguntar por qué esa disociación entre la ciudad y la infancia se produce justo en un momento histórico en que la ciudad es un importante objeto de análisis teórico y justo cuando hay más profesionales y técnicos trabajando para que funcione correctamente. Pero ¿qué es lo que guía su trabajo?, ¿qué imágenes tienen de la ciudad y de la ciudadanía que la habita?

A mí me encanta jugar, pero echo mucho de menos algunos columpios cerca de casa y también algún sitio limpio donde jugar con la arena. En mi barrio no hay sitios así.

Alberto Miranda, 8 años

El momento en el que se establecen las bases del urbanismo coincide con el triunfo del modelo de familia nuclear, asumiéndose la idea de que lo que le conviene al cabeza de familia beneficia al conjunto del grupo familiar. Los impresos de los antiguos censos de población reflejan esta jerarquía socialmente

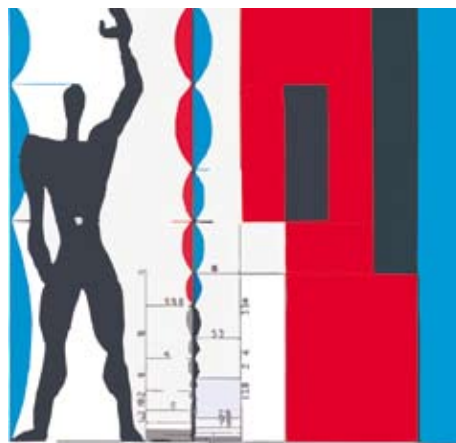
asumida donde la “persona principal” o el “cabeza de familia” era la referencia a partir de quien se elaboraba toda la constelación familiar. Aunque el voto ya no



es un derecho exclusivo del “cabeza de familia”, ni el poder sobre la herencia o la patria potestad sobre los hijos, el valor de sus intereses sigue predominando en el universo simbólico. Si el padre necesita llegar rápido al trabajo y tener un sitio donde aparcar, se favorece este uso frente a cualquier otro porque, como nos muestra el lenguaje, se le considera el sujeto principal.

El nacimiento del urbanismo, que persigue el afán de convertir en ciencia el habitar, contribuye a idear prototipos y a establecer modelos universales, con la pretensión de que un sujeto abstracto puede llegar a abarcar el conjunto de necesidades humanas. Le Corbusier⁷

plantea que la estructura física de todos los hombres es igual y, por lo tanto, todos tienen las mismas necesidades: *“Los hombres están hechos con el mismo molde desde las épocas más lejanas que conocemos (...) toda la máquina tiene por base el esqueleto, el sistema nervioso y el sistema circulatorio; y así es para cualquiera de nosotros, exactamente y sin excepción. Estas necesidades son tipo, es decir que todos tenemos las mismas.”* En su Teoría de las Proporciones, llega a establecer la talla de ese modelo de ciudadano que sirve de referencia para la



La figura del Modulor

construcción del espacio común. La figura del Modulor, referencia de los cálculos de dimensiones, representa una persona que mide 1,89 metros, un modelo de habitante al que la mayoría no se asemeja ni se asemejará jamás.

El espacio a la medida de un modelo único no sólo entorpece la vida de quienes no responden a esas características originales, sino que conlleva no visibilizar y no reconocer otras formas de vida y otras necesidades. Con lo que éstas terminan por hacerse imposibles en un espacio que no las ha tenido en cuenta. Así se crea una forma hegemónica de utilizar, comportarse y de vivir la ciudad, básicamente la de los adultos trabajadores, y todo lo demás parecerá superfluo o innecesario.

El modelo de ciudadano que ha servido de patrón representa a un ser en edad productiva, con trabajo remunerado, que se mueve libremente y tiene acceso a todos los recursos de la ciudad, que no tiene responsabilidades domésticas y carece de problemas de movilidad. Un ciudadano que, en definitiva, se ajusta a una pequeña parte de la población y sólo en una etapa concreta de la vida,

7 Citado por Choay, Françoise (1965): El Urbanismo, utopías y realidades. Ed. Lumen.



pero que coincide con quienes planifican, construyen y teorizan sobre la ciudad, quienes están en los medios de comunicación vigilando para que sus intereses espaciales queden salvaguardados y quienes tienen el poder político y económico para definir qué es lo importante, cuáles son los valores comunitarios que deben imperar y materializan esa imagen.

Pero este proceso no sólo supone la expropiación de la ciudad, sino la usurpación del poder imaginar algo distinto. Como plantea Giandomenico Amendola: *“Las tradicionales categorías neomarxianas de Lefevre son ampliadas no sólo sobre quién controla la ciudad y quién ha sido expropiado sino incluso quién se ha apropiado de las imágenes de la ciudad y los medios para producirla, quién es capaz de crear los sueños y de vivirlos y quién en cambio no lo es”*.⁸

Italo Calvino expresa también, de forma literaria, la desposesión de los sueños en sus Ciudades Invisibles: *“Es inútil decir si ha de clasificarse a Zenobia entre las ciudades felices o entre las infelices. No tiene sentido dividir las ciudades en estas dos especies, sino en otras dos; las que a través de los años y las mutaciones siguen dando su forma a los deseos y aquellas en las que los deseos o bien logran borrar la ciudad o son borrados por ella”*⁹.

Esta expropiación de la ciudad ha sido posible porque se han ido eliminando también los sueños. Se ha barrido todo aquello que no encaja en el modelo imperante, aquello que entra en conflicto con la funcionalidad del sistema urbano, que frena el ritmo y la agitación de los intercambios, aquello que no puede competir con los usos que entran dentro del sistema económico.

Un día estábamos jugando al balón en la plazoleta Niké, yo, María, Bea... cuando de repente se nos fue el balón a la carretera y pasó un coche con lo cual quedó chafado, Niké lo fue a recoger y lo puso en el suelo bajo su mirada. De repente, como el balón parecía una cuna, un gato se posó en ella. Aquel día fue muy divertido, nos quedamos sin pelota, pero vimos algo que no puede ver todo el mundo.

Celia, 10 años

Por eso, necesitamos incorporar sueños a la hora de plantear otras ciudades, a la hora de recuperar y regenerar el hábitat urbano. Necesitamos conocer y reconocer las imágenes de la infancia para poder pensar en espacios y en ciudades distintas, que permitan

8 Amendola, Giandomenico (1987): La ciudad Posmoderna. Ediciones Celeste.

9 Calvino, Italo (1988): Las ciudades invisibles. Minotauro.



aquello que las ciudades prometen: un espacio de convivencia, de creatividad y libertad.

De la biodiversidad al monocultivo

Los cambios en la concepción y uso del espacio público marcan la relación de la infancia y la ciudad. Tradicionalmente el espacio público era el lugar de todas las generaciones, lo que significaba que grandes y pequeños lo utilizaban de forma intensiva. Las pautas de movilidad de niños y adultos no diferían sustancialmente y los menores tenían mucha más libertad de movimientos que ahora.

La riqueza de la calle marcaba la vitalidad urbana compuesta por un sinfín de moradores y de actividades que allí se realizaban. Para hacernos una idea de lo que puede ser un paraíso de diversidad urbana, Ildefonso Cerdá¹⁰ en su obra “*Las Cinco Bases de la Teoría de la Urbanización*” recoge toda una relación de oficios que se desarrollaban en el espacio público a finales del XIX y que prácticamente han desaparecido de nuestras calles. Un atisbo de lo que pudo ser esa riqueza urbana lo podemos experimentar en algunas ciudades del mundo donde todavía el espacio público sigue jugando un papel fundamental en el desarrollo de actividades comerciales, sociales y culturales.

ACTIVIDADES CALLEJERAS USUALES

ASEO Y LIMPIEZA

Personal: Barberos ambulantes, peinadoras de criadas, limpiabotas

Doméstico: Basurero, blanqueador-revocador, colchonero, deshollinador, fregadores de suelos, limpiapozos, areneros.

VENTA DE PRENDAS

De uso individual: Mediero, borrero, zapatillero, ropavejeros, bastoneros, hojalateros ambulantes.

De uso doméstico: Mantas de Palencia, hules para tapetes, ruedas, lencería.

UTENSILIOS

Qué comprar: Escobas, espuertas, cedazos y harneros, cacharrereros, loza fina de Valencia, cazos y sartenes, ratoneras.

Qué componer: Tinajas y artesones, hornillas, sartenes, afilador.

Qué vender: Trapero.

INDUSTRIAS AMBULANTES Y PUESTOS FIJOS

De comer: Puestos de pan, buñolerías, barquilleros, bolos, miel blanca, frutas secas, frutas verdes, verduras, artículos de lechería, pesca fresca y seca, pollerías, caza, salchicherías.

De beber: Aguadores, refrescos, botillerías ambulantes, cafés ambulantes.

De arder: Leña, carbón, cisco, gas portátil

10 Cerdá, Ildefonso (1859) “Las cinco bases de la teoría general de la urbanización”. Compilación de Arturo Soria y Puig. Electa (1996)



INDUSTRIAS VARIAS EN PUESTOS FIJOS O AMBULANTES

Sastres remendones, zapateros de viejo, tachueleros, paragueros, abaniqueros, hojalatero, pajareros, jauleros, figuras de yeso, quitamanchas, silleros remendones, fosforeros, mozos de cordel, agencia de colocación de criados, niñeras y nodrizas, memorialista, venta de periódicos, gabinetes de lectura, librerías, floristas, tinta y otros objetos de escritorio, romances, juguetes para niños, venta de perros, ramilletteras, coches de plaza, carros de mudanza, bisuterías ambulantes, almonedas callejeras, organilleros y otros músicos callejeros, monos y perros sabios, gimnastas callejeros, prestidigitadores.

El empobrecimiento del espacio público y la expulsión de la infancia de la ciudad han sido procesos parejos que se han desencadenado al imponerse unos usos excluyentes que han arrinconado o eliminado otros posibles. El imperio de la economía sobre la sociabilidad y la dedicación de una gran parte de la ciudad al “monocultivo” de la movilidad motorizada han generado, directa e indirectamente, estos fenómenos de expulsión. La calle deja de ser un lugar de estancia, de encuentro y socialización, para convertirse en un lugar de paso y de prisas, primando la función de transporte frente a cualquier otra.

Aunque el “triunfo” definitivo del coche en la ciudad no se produce hasta mediados del siglo XX, ya desde los inicios del siglo pasado se empezaba a entrever el conflicto de intereses y se comenzaban a ensayar las primeras soluciones salomónicas en lo que puede entenderse como la primera etapa de la colonización motorizada de las calles. En 1924, el entonces alcalde de Madrid, difundió un bando sobre la circulación de peatones y vehículos y, en un intento de poner orden, se empezaron a asentar las bases del predominio de los coches sobre los viandantes.

Según se desprende de este bando, ordenar no significa convivir, sino segregar a los vehículos de los peatones y recortar el uso tradicional de la calle a todos aquellos que no pueden seguir el nuevo ritmo urbano. Así, a los viandantes se les aleccionará: “andad pausadamente, no correr, no leer el periódico, no liar el cigarrillo, pensad en el peligro que corréis”.



CONSEJOS PARA CIRCULAR PEATONES Ayuntamiento de Madrid, 1924

“Hago saber: Dado el aumento del tránsito rodado que se ha observado en Madrid durante estos últimos años, como asimismo el considerable número de habitantes de nuestra capital, hoy insuficiente para contener la enorme masa de carruajes y peatones, es perentoriamente necesario regularizar la marcha de todo para, de esta forma, encauzar el tránsito con la rapidez que exige la vida moderna en las grandes urbes”.
(...)

“Los padres cuidarán bajo su más estrecha responsabilidad de que sus hijos no jueguen más que en parques y jardines, que son los sitios adecuados al esparcimiento infantil; debe multarse a los padres de los niños que jueguen al foot-ball, a los patines, o que cometan otros actos de esta índole que puedan molestar a las personas que transitan por la vía pública. Se recogerá a los niños que se les encuentre jugando fuera de los recintos marcados, conduciéndoles a la Tenencia de Alcaldía hasta que acudan sus padres y satisfagan la multa correspondiente. Así mismo a los niños que vayan subidos en los topes de los tranvías y en las traseras de los coches y automóviles se les detendrá, imponiendo a los padres una considerable sanción, para ver si de esta forma se consigue evitar los continuados accidentes que se suceden y el repulsivo espectáculo que ofrecen a la vista de los extranjeros que frecuentemente nos visitan”.

La grieta entre la casa y la calle

“Antes teníamos casas pobres y calles ricas, ahora tenemos casas ricas y calles pobres”

Iván Rodríguez Pascual. Universidad de Huelva

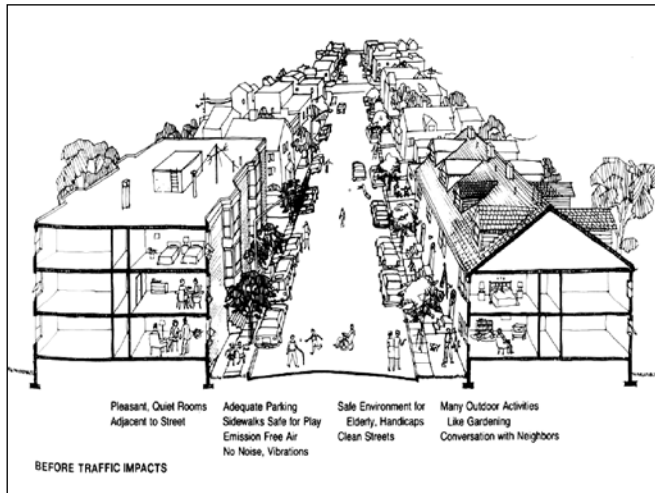
La apuesta por la velocidad, asociada irremediamente con la modernidad, no sólo trae consigo la irrupción del peligro en las calles, sino que convierte al espacio público en un lugar desagradable. Los ruidos, la contaminación, la desaparición del arbolado y la misma presencia de vehículos, degradan la calle y también transforman la relación entre los espacios público y privado. Frente a un espacio que pierde interés, que merma su vitalidad, cada vez más ruidoso y



congestionado, las viviendas se van dissociando de la calle, se van autoprotegiendo y terminan por darle la espalda, contribuyendo a la pérdida de seguridad y vitalidad de la ciudad.

Donald Appleyard¹¹ nos muestra en estas tres imágenes cómo el impacto del tráfico no sólo afecta a los usos del espacio público sino a la configuración y relación de las viviendas con la calle.

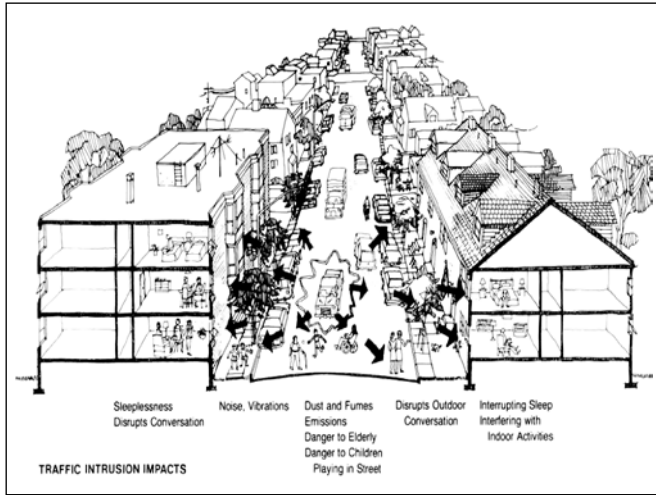
En la primera imagen, que él define como “*Antes de los impactos del tráfico*”, se ve el uso intensivo del espacio público, con diversidad de moradores, con gente charlando animadamente, niños jugando y casas que “vierten” a la calle. Los espacios principales de las viviendas se sitúan junto a la fachada frontal porque la calle es el centro de relación social, importa lo que allí sucede, es interesante, hay vida. Podemos imaginar ventanas abiertas que ejercen un saludable control social sobre lo que allí acontece.



Fte. Donald Appleyard (1981): “*Livable Streets*”.

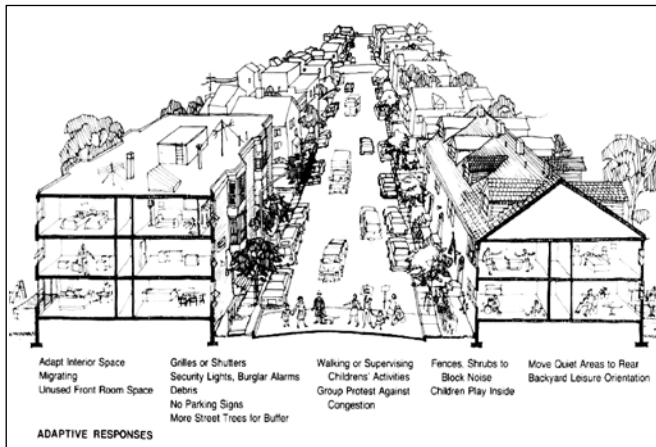
La segunda etapa está determinada por la irrupción del peligro en las calles con el aumento del tráfico en la ciudad. Este momento representa el estadio que se dio en España en los años sesenta y setenta y que se da, hoy en día, en ciertos países en desarrollo, en el que se produce una fuerte motorización en un espacio público donde la gente todavía tiene unas pautas de uso de la calle muy intensivas y no se ha amoldado a estos nuevos pobladores de acero.

11 Appleyard, Donald (1981) “*Livable Streets*” University of California.



Fte. Donald Appleyard (1981): "Livable Streets".

El tercer momento, al que se denomina como "*Respuesta adaptativa*", marca la acomodación a los peligros del tráfico. Se retrotraen usos, los niñas y niños solos desaparecen de las aceras, así como personas con movilidad reducida. Los encuentros entre vecinos son más cortos, la gente ya no se para a charlar porque resulta complicado y molesto y las casas se blindan con dobles ventanas para no sentir las molestias del ruido. La distribución de las viviendas también sufre cambios, dándose más importancia a los espacios interiores -patios y jardines- porque la calle resulta un espacio desagradable.



Fte. Donald Appleyard: "Livable Streets".

La casa blindada, la casa con dobles ventanas, con rejas y tapias, la casa que se esconde de la calle y busca sistemas privados de seguridad no sólo



no contribuye a la seguridad colectiva, sino que comienza a generar islas de inseguridad en su entorno. Este divorcio entre lo de “adentro” y lo de “afuera” rompe ese diálogo necesario entre espacio privado y público para crear confianza y permitir que éste sea habitado por menores.

Pero la ciudad del automóvil, de la hipermovilidad, no sólo resulta molesta y peligrosa sino que, paradójicamente, termina por resultar inaccesible a la mayoría. La proliferación del vehículo privado permite concebir un modelo urbano sin límites y crear ciudades que se extienden por el espacio separando y segregando usos: el residencial, el comercial, el del ocio, el laboral... que se conciben como piezas aisladas e interconectadas por ejes viarios que no todo el mundo puede utilizar autónomamente.

Muchos bienes y servicios dejan de ser accesibles a pie o en bicicleta y todos aquellos que no disponen de vehículo experimentan que la ciudad deja de estar a su alcance. Pequeños, jóvenes, mayores, personas con discapacidad y mujeres –entre las que una mayoría aún no posee carné de conducir- ven mermada su autonomía y ven incrementada la dependencia del transporte motorizado para muchas actividades cotidianas: acudir al colegio, ir de compras, ir al parque o ver a un amigo. Estas tareas habituales se complican debido a esta expansión a saltos de la ciudad.

El caminar se convierte en una tarea desagradable y peligrosa y las decisiones individuales terminan por retroalimentar este sistema: “mejor llevo a los niños en coche”, contribuyendo todos un poco, con opciones de este tipo, a que la ciudad se vuelva cada vez más inaccesible e inhabitable.



La cría en cautividad

Los datos de siniestralidad en las zonas urbanas, a principios de los setenta, mostraban un panorama desolador por el choque frontal entre unas pautas de uso intensivas de la ciudad por parte de la infancia y unos nuevos moradores de acero que literalmente arrasaban a aquellos que no estaban preparados para su juego.



En España, en 1970, más de cuatro mil quinientos menores de 14 años fueron víctimas de atropello en las zonas urbanas, veinte años más tarde esa cifra se reduce casi a la mitad con 2.530 víctimas menores¹². Mientras que las autoridades de tráfico podían mostrar esas cifras como un logro de seguridad vial, lo cierto es que la motorización se había duplicado en esos años y con ella el peligro. Más que una mejora de las condiciones del tráfico, lo que se genera es un proceso de adaptación a este peligro, que se traduce en la prohibición de un uso autónomo del espacio público por parte de los menores.

Unos días me lleva papá y otras mi mamá y como se olvida el bolso y las llaves llegamos tarde.

Otros días llego tarde por culpa del microondas porque mi padre pone la leche en el 6 y yo me la tomo en el 5.

Otros días llego tarde porque vengo cansado, me quedo dormido en el coche y llego siempre retrasado. Otros días llego tarde por culpa de aparcar, porque no encontramos sitio y el coche nos lo tenemos que llevar.

Y otros días llego tarde porque hay atasco y los coches no nos dejan pasar.

El estudio realizado por Hillman, Adams, y Whitelegg sobre movilidad infantil¹³, y que hace referencia a ese mismo periodo de veinte años, muestra en toda su crudeza la pérdida de autonomía infantil desencadenada en tan sólo dos décadas. Este análisis, realizado en Inglaterra y Alemania y que compara cifras de uso del espacio público por parte de niñas y niños en los setenta y los noventa, pone de manifiesto una realidad que se ha ido imponiendo en los países occidentales.

Un solo dato es suficientemente gráfico para ilustrar el fracaso de nuestro sistema urbano para proveer a la infancia de un espacio a su medida: a principios de los años setenta, el ochenta por ciento de los niños de siete y ocho años iba al colegio por su cuenta, sin acompañamiento adulto; en los noventa, esta cifra cae al nueve por ciento. Se pasa de una inmensa mayoría a una pequeña minoría, y este escamoteo se produce de forma callada y silenciosa.

12 Datos de la Dirección General de Tráfico.

13 Hillman, Mayer; Adams, John; Whitelegg, John (1990): Op. Cit.



Tabla 2: Porcentaje de menores que viajan a diario solos al colegio

Edad	1971	1990
7 años	80%	9%
8 años	80%	9%
9 años	84%	30%
10 años	90%	55%
11 años	90%	55%

Fte. Hillman, Adams y Whitelegg (1990)

Refuerzo de las diferencias de género

Cualquier estudio realizado sobre autonomía infantil muestra cómo las niñas siempre salen perdiendo; cómo en cualquier lugar, en cualquier ciudad, en cualquier sociedad, los padres son más permisivos con sus hijos varones que con sus hijas, aunque todos, niños y niñas, hayan perdido mucha libertad de movimientos.

Para adentrarnos en estas diferencias, no hay más que revisar las imágenes que transmiten los cuentos tradicionales, en donde las protagonistas femeninas pasan de una casa a otra, de un espacio encerrado a otro, y su paso por el espacio exterior es siempre un momento de riesgo y peligro. Mientras que los príncipes y los protagonistas masculinos viven aventuras y logros y ejercen un control sobre el espacio exterior, las únicas mujeres que se mueven con soltura en el bosque son las brujas y las madrastras. Una relectura del cuento de Caperucita nos puede ayudar a entender esta desigual entrada en el mundo público de niñas y niños.

Podemos ver que el escenario ha cambiado, ya que Caperucita ha dejado de vivir en el campo y vive en la ciudad. *“Antes teníamos miedo al bosque. Era el bosque del lobo, del ogro, de la oscuridad, el lugar donde podíamos perdernos. Cuando nuestros abuelos nos contaban cuentos, el bosque era el lugar preferido para ocultar trampas, enemigos, angustias (...) En cambio nos sentíamos seguros entre las casas, en la ciudad, entre los vecinos.”*¹⁴

Antes de salir de casa, Caperucita es aleccionada. El hecho de ser niña o niño marca de forma clara la introducción en el mundo exterior. A los chicos les dejan a más temprana edad salir solos, les permiten volver a casa más tarde o ir más lejos. Además, las niñas se introducen en el mundo público con el mandato de la autoprotección: que tengan cuidado, que no se entretengan y no hablen con extraños.

14 Tonucci, F. (1997). La Ciudad de los niños. Fundación Germán Sánchez Ruipérez



De todos modos mi madre dice que no es fácil jugar porque ahora la calle está llena de peligros y coches.

Irene González, 10 años

Estos miedos adultos no se corresponden con una capacidad física o sensorial diferente entre niños y niñas sino básicamente con la distinta percepción del peligro por parte de los padres y de la sociedad en su conjunto. El miedo a que las niñas sean

agredidas sexualmente es uno de los principales factores que limitan su libertad. A pesar de que los niños, por su tipo de juegos, asumen grandes riesgos (ser atropellados, sufrir caídas o golpes...) y que se olvida que ellos también pueden ser víctimas de agresiones sexuales, se sigue recluyendo y protegiendo más a las niñas que a los niños. Cindy Kats, tras analizar la segregación espacial de niñas y mujeres musulmanas, plantea *“los miedos a la violación o a las agresiones pueden ser el “purdha”¹⁵ de los países occidentales, coartando el acceso libre de mujeres y niñas al espacio público”*. El miedo termina siendo una forma muy potente de control que, en el caso de las mujeres adultas occidentales, no pesa como una prohibición expresa a la que resistirse sino que se asume como una renuncia personal. Un estudio realizado en Londres en los noventa sobre mujeres y movilidad urbana concluía que el 63% de las encuestadas no salía nunca sola de noche.

Desde niñas, las mujeres van interiorizando el peligro y aprenden que su comportamiento es determinante a la hora de protegerse. Hay un sinfín de mecanismos de autoprotección que insensiblemente asumen: desde la forma de vestirse, las horas a las que transitan o los lugares por donde pasan. Las estrategias que aprenden son casi tan victimizantes como el propio delito: quedarse encerradas, no ir adonde quieren, no ir como quieren.

A las niñas y, sobre todo, a las adolescentes se les marca muy bien esa idea de que están en un lugar que no les pertenece del todo. Los piropos son claramente una manifestación de esa falta de respeto hacia su subjetividad y en cualquier momento se puede irrumpir, entrar en su espacio y reclamar atención.

Otro aspecto que se trasmite desde la infancia es que el ser peligroso es un extraño, alguien fuera de lo normal, un ser que termina por no tener ni siquiera apariencia humana: el lobo. Sin embargo, las estadísticas muestran que el mayor

¹⁵ Purdha: Palabra que significa “cortina”, en alusión al obligado ocultamiento de las mujeres tras un velo o celosía o, simplemente, las paredes el hogar. La palabra procede del urdu/persa y se emplea, en la India y en Pakistán, en referencia al modo de vestir de las mujeres musulmanas para ocultarse de los hombres y, por extensión, a un ritual de vida de enclaustramiento que las aparta del mundo exterior (www.etnografo.com).



riesgo de sufrir agresiones por parte de las mujeres y menores no procede de seres patológicos desconocidos sino de hombres perfectamente socializados y habitualmente del entorno próximo, cuando no del propio hogar.

Siguiendo con nuestra historia, la que se suponía era la abuelita del cuento esconde a un lobo, algo totalmente inesperado y que nadie había advertido ni previsto. Teresa del Valle explica el ocultamiento de la violencia que se ejerce en el ámbito doméstico porque pone en cuestión la imagen sacralizada de la institución familiar: *“Se ha escrito sobre el miedo de las mujeres a las agresiones en la calle, mientras que se ha ocultado más el maltrato en el ámbito doméstico. En el ocultamiento aparece un elemento de contraste, ya que la ideología dominante ha cultivado la sacralización de las relaciones familiares. Para una mujer hablar de maltrato es muy difícil: el desvelar las agresiones rompe con la idea aceptada como general de la familia como lugar donde prima el afecto y el apoyo incondicional (...) Es más fácil visibilizar la violencia en el espacio más neutro de la calle”*¹⁶.

Por ello, el aislamiento, la soledad, la exacerbada privatización de la vida, la compartimentación del espacio, la inexistencia de lugares de encuentro y de relación agravan esas situaciones de violencia doméstica. Si se rompe el entorno social, el espacio público, y sólo hay ya espacio para las relaciones privadas y los adultos conocidos son sólo los del círculo más íntimo, si éstos fallan, la desprotección es total, porque no hay referencias externas para pedir ayuda o para que se ejerza un sano control colectivo.

Es interesante mostrar la resolución del conflicto: Caperucita es ayudada por un leñador, un hombre armado, con autoridad. No es la propia niña la que consigue deshacerse de su situación desagradable sino que acuden a rescatarla, a librarla del mal, como al resto de protagonistas femeninas de nuestros cuentos tradicionales. Esta enseñanza coincide en desposeer de poder y autonomía a las niñas, que se muestran sin recursos ni capacidad para resolver sus propios problemas.

Quien libra a Caperucita, además, no es un hombre cualquiera: un vecino, un amigo o un familiar, es un guardia del bosque, lo que sería un policía en nuestro nuevo escenario urbano. Esta imagen colabora con el proceso en curso de la profesionalización de la seguridad. La seguridad puede ser una más de las que Ivan Illich nombraba como “profesiones inhabilitantes”¹⁷: la población entiende que no le corresponde entrar en los conflictos y se inhibe, aquello que sucede

16 Del Valle, Teresa (2006) “Seguridad y convivencia: hacia nuevas formas de transitar y de habitar”. Ponencia del Congreso: Urbanismo y género, una visión necesaria para todos. Diputación de Barcelona.

17 Illich, Ivan (1981): Profesiones Inhabilitantes. Editorial Blume.



tras el umbral de casa deja de interesar, lo que pasa en el vecindario ya no incumbe, de la pelea es mejor huir; habrá que llamar a la policía o a los guardias privados que son los profesionales que protegen.

Una vez estábamos jugando al balón y vino la Guardia Civil, dimos al coche sin querer y se llevaron el balón. Posdata: siento alegría porque estoy segura de tener amigos.

Lucía Francisco, 10 años

Sin embargo, la actuación policial debería ser para los casos extremos, cuando todo lo demás sin falla. La policía es como el antibiótico que se inyecta cuando ya hay una infección, cuando ya hay un daño y resulta necesaria su presencia para atajarla, pero resulta ineficaz para las enfermedades

habituales, para los conflictos más leves y frecuentes y, además, tiene efectos secundarios. Deberíamos buscar un sistema de seguridad sano, evitar llegar a esos brotes de enfermedad, apoyándonos más en las redes sociales y en la creación de seguridad colectiva. Jamás conseguiremos unas ciudades seguras basadas únicamente en la presencia policial o en los sistemas privados de seguridad. Como escribe Jane Jacobs¹⁸ *“La paz pública de la ciudad –la paz de las aceras y de las calles- no es mantenida principalmente por la policía, aunque ésta sea necesaria. Es mantenida por una intrincada, casi inconsciente, red de controles voluntarios y constantes entre las mismas personas y aplicadas y hechas eficaces por la propia gente”*.

Podemos plantearnos reescribir el cuento de Caperucita. Imaginar una niña que no entra en la ciudad temerosa y con prevención, sino sintiéndose dueña de un lugar que conoce como la palma de su mano y por el que no se pierde. Su simple presencia contribuye a hacer de ese lugar un espacio más seguro y, si sucede algo, además de que tiene recursos propios, sabe a quién acudir o confía en un entorno social que la protege sin restarle libertad.

La irrupción en la calle. Los jóvenes como amenaza¹⁹

Los jóvenes, cuando logran librarse del confinamiento infantil y salen de casa sin vigilancia paterna, descubren que la ciudad tampoco les pertenece. Socialmente predomina una imagen negativa de la juventud urbana y eso se refleja

18 Jacobs, Jane (1973): Muerte y vida de las grandes ciudades americanas. Ed. Península

19 Algunos datos y contenidos de este capítulo proceden de: Román, Marta y Velázquez, Isabel (2008): “Guía de urbanismo y género”. Instituto de la Mujer de la Comunidad Autónoma de Murcia (próxima publicación).



en el espacio público que se les niega o se “blinda” a su presencia. Los jóvenes son vistos como incívicos, como desorden o como amenaza. La construcción de la imagen pública de la juventud se ha hecho eco de las noticias que hablan de las pandillas urbanas, del “botellón”, de la delincuencia juvenil o del fracaso escolar y no ha contrarrestado esa información con el hecho de que se trata de la generación más cualificada de la historia, a la que le faltan expectativas y oportunidades.

En cuanto un espacio es utilizado por jóvenes de una forma no clara o no prevista por los adultos, rápidamente se transforma para evitar su uso: canchas de skate que se sellan, descampados que se vallan, parques o plazas que se transforman para evitar su presencia que incomoda.

Me encanta jugar al ordenador (sobre todo a juegos de estrategia y tiros), jugar al fútbol con mis amigos y leer. También me gusta salir los viernes con mis amigos a pasear y a pasar el rato con ellos. Quedamos en el acueducto a las siete y allí ya nos organizamos. Cuando nos aburrimos, los chicos nos ponemos a buscar rubias en minifalda, de forma que pasamos la tarde ocupados. Después vamos a comprar gominolas y nos vamos al paseo del salón.

Diego Burgos, 2º ESO

La ciudad siempre ha sido espacio de convivencia y también de conflicto. Un conflicto que hay que saber gestionar y que es parte del debate público: qué uso le damos, para quién sirve o cómo se utiliza. Pero cada vez más se prefiere la nada al conflicto y la ciudad se va vaciando de contenido, intentado expulsar a quienes lo cuestionan.

Símbolo y metáfora del miedo son los graffiti. Los graffiti contribuyen a crear una sensación de incapacidad de gobernar

el espacio público, de pérdida de control, de violencia y, en consecuencia, de molestia y de temor. Un artículo en una publicación neoyorquina “Public Interest” pone de manifiesto ese temor cotidiano²⁰: “El viajero que viene de las afueras es continuamente agredido no sólo por la evidencia de que cada vagón de la metropolitana ha sido vandalizado, sino por la conciencia de que el ambiente en el que debe pasar una hora o más al día es incontrolable e incontrolado y que cualquiera puede invadirlo y hacerle todos los daños que le vengan a la mente”.

²⁰ Amendola, G. (1987). Op.Cit.



Para gran parte de los habitantes de las metrópolis americanas, los graffiti son la prueba evidente de la existencia de otro no asimilable.

Desde una infancia vigilada, domesticada y exaltada se pasa a la juventud de una manera que el orden social actual concibe como calamitosa. La irrupción de los jóvenes en la ciudad de la que han estado excluidos se muestra hoy en día como antisocial, incomprensible y destructiva. Esta opinión es generalizada en los discursos públicos de una sociedad que envejece, que ensalza a la juventud, pero no a los jóvenes.



Como plantea Jordi Borja, el problema no es de los jóvenes sino de la sociedad en su conjunto, que les excluye: “No se trata de una crisis de la juventud. No nos enfrentamos a un problema de inadaptación de un colectivo social particular. Se trata de una crisis de sociedad, que excluye a una parte de los que representan su futuro. La cuestión es cómo hacer de esta población

excluida una fuerza transformadora”²¹.

Integrar a los jóvenes supone, antes de nada, reintroducir a la infancia en la vida urbana y favorecer la creación de vínculos tempranos con el entorno físico y social. Por muchas clases escolares de civismo que reciban, si los niños perciben en su piel un entorno urbano agresivo –no hablamos de pandillas sino de atascos de tráfico, incumplimiento sistemático de normas y el predominio del fuerte sobre el débil-, es incluso lógico que la irrupción de los chavales y chavalas en la ciudad sea difícil y conflictiva porque aprenden lo que ven, no lo que les contamos. No hay más que comprobar los años de seguridad vial a los que se les ha sometido mientras eran escolares y las cifras de accidentalidad juvenil cuando toman el volante y demuestran, tras años de contención, que “ahora es su turno”.

Todo aquel espacio que no les damos, lo toman o se lo inventan, ya que los jóvenes tienen que satisfacer sus necesidades espaciales y, si no les facilitamos el acceso a una vivienda, el coche se convertirá en un salón rodante y, quien no tenga vehículo, levantará una fortaleza en su dormitorio para intentar mantener su privacidad.

21 Borja, Jordi (2003): La ciudad conquistada. Alianza Editorial, Madrid.



La dificultad de encontrarse con otros en el espacio físico se resolverá con el chat, los blog, el móvil o los correos electrónicos. Todo un sistema de comunicación que incluso genera un lenguaje propio para escapar del mundo del control adulto.

Los jóvenes sin espacios adecuados han conquistado la noche como respuesta a esa falta de espacio vital. Toda la ciudad será de ellos mientras el resto duerme y ese cambio de horario hará más llevadera la convivencia forzada en el ámbito familiar.

Por ello, la integración de los jóvenes conlleva un replanteamiento colectivo sobre su papel social y una reconstrucción positiva de su imagen pública. Reconocer sus necesidades espaciales significa dotar de espacios adecuados a esta población, tanto en lo referido al espacio público para el encuentro, la relación, el esparcimiento, el deporte y la expresión creativa, como en lo relacionado con sus necesidades de autonomía. Hay que inventarse nuevas soluciones para proporcionar distintas modalidades de vivienda que sean accesibles a sus economías y que permitan distintas formas de convivencia más allá de la familia nuclear.

Está bien quedar los viernes por la tarde para ir a dar una vuelta con los amigos. Lo mejor de los viernes es ver a la gente que no ves los días de diario, de otros institutos...

Sería buena idea tener un centro donde poder quedar los días que llueva o que haga mucho frío. Yo creo que valdría con que tuviera juegos o simplemente que tenga asientos.

María Santa Isabel Mayo, 2º ESO

No se puede entender la situación de los jóvenes en el espacio público, sin atender a la desposesión del espacio privado. El tema crucial para la juventud española es la emancipación. En nuestro país, cuatro de cada cinco jóvenes siguen residiendo en el domicilio paterno y cada vez la dependencia se extiende más y más hacia la edad adulta; entre los 25 y los 29 años, algo más de la mitad de los jóvenes sigue conviviendo con su familia de origen y la edad de emancipación de algunos se acerca a los 35 años²².

Este retraso en emprender vuelo no se debe tanto a un cambio de actitud y al comportamiento de estas nuevas generaciones que se apoltronan cómodamente en la casa familiar, sino a la imposibilidad material de conseguir la ansiada autonomía.

²² INJUVE (2000): Informe de la juventud en España. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.



En encuestas del INJUVE, cuando se pregunta a los jóvenes dónde les gustaría vivir, las tres cuartas partes responden que desearían vivir en una casa independiente de la de sus padres. A los jóvenes de ahora, igual que sucedía antes, no les faltan ganas para emprender vuelo fuera del hogar familiar. La mayoría, hombres y mujeres, a partir de los 21 años viviría en otro espacio ajeno a la familia y si no lo hacen es porque no pueden o lo tienen extremadamente difícil.

La precariedad del empleo, el elevado precio de la vivienda y el escaso mercado de alquiler ayudan a explicar este retraso en la emancipación de los jóvenes españoles. Un joven español tiene que invertir el equivalente a diez años de salario para adquirir una vivienda y trece si es mujer. En el caso de los madrileños, ellos tendrán que invertir el equivalente a dieciséis años de salario y ellas dieciocho.

La obtención de un trabajo no es garantía de autonomía, ya que no hay una correlación entre trabajo y constitución de hogares cuyo titular sea un joven. Como plantea Requena y Díez de Revenga: *“(los jóvenes) al contar con trabajo se sitúan en una posición de dependencia mitigada con relación a los que carecen de empleo. Dependencia mitigada, pero dependencia al cabo, pues no controlar un territorio doméstico propio es carecer de uno de los atributos distintivos de la condición adulta”²³.*

Este tremendo desajuste entre el mercado de vivienda y la demanda juvenil no estalla porque hay familias que sustentan y mantienen a los jóvenes, evitando situaciones de marginación y exclusión social. Los jóvenes son los nuevos pobres de nuestra sociedad, que no caen en la marginalidad gracias al colchón familiar. Esto supone un sobreesfuerzo para las familias, no sólo económico sino también de relaciones de convivencia. Mantener a un auténtico adulto en casa, aunque se le siga denominando joven, genera nuevos problemas de relación y alarga el periodo de dependencia de una forma indeseada tanto para quien tiene que mantener a estas personas como para quien es mantenido. De nuevo, un problema social queda absorbido y silenciado en el ámbito doméstico.

23 Requena y Díez Revenga, Miguel. (1996): Formas de Familia en la España Contemporánea. Estrategias Familiares. Alianza Editorial, Madrid.



- Capítulo 2 - Impactos de una ciudad “antiniñ@s”

El control adulto del tiempo

La percepción de valores sociales a través de un espacio violento

La privatización del tiempo





- Capítulo 2 - Impactos de una ciudad “antiniñ@s”

El control adulto del tiempo

Uno de los efectos más perversos de esta ciudad peligrosa es la dependencia creada hacia los adultos para todos los desplazamientos y para todas las actividades que los menores realizan en el exterior.

Además, esta dependencia se acrecienta porque se pierden habilidades y recursos para manejarse con autonomía, retroalimentándose este proceso. La responsabilidad es básica para la construcción de la propia estima: *“Si el niño no tiene suficientes oportunidades de independencia en sus años iniciales, se mantendrá más dependiente por más tiempo de lo normal. Si permanece sobreprotegido, tendrá mayores dificultades para adaptarse cuando deje de estarlo”*²⁴.

Hoy los niños tienen grandes dificultades para gestionar su propio tiempo, ya que acuden al colegio de la mano de una persona adulta y se introducen en un recinto controlado, se les va a buscar y se les vuelve a meter en casa, o bien, se les lleva al parque o a actividades extraescolares donde siguen bajo la vigilancia adulta. Los encuentros, los juegos, los horarios, todo queda marcado por la disponibilidad de los mayores, que no les permiten independencia ni siquiera en su tiempo libre.

La pérdida de control sobre el espacio lleva aparejada la pérdida de control sobre el tiempo. Primero, porque hay que suplir con actividades programadas el tiempo que antes se invertía libremente en el juego en la calle y, segundo, porque los adultos proyectan su concepto de productividad y los menores deben “aprovecharlo”. En 1981, los niños disponían de un 40% de tiempo libre en un día cualquiera. Ahora, los pequeños tienen sólo una cuarta parte de su tiempo para actividades no programadas por los mayores²⁵.

*“Yo lo que quiero es un campo de fútbol sin entrenador”*²⁶. Esta frase de un niño consejero de la ciudad de Fano refleja en toda su crudeza de qué forma, hasta en el juego, los mayores ejercen su control, pervirtiéndolo y convirtiéndolo en algo que ya no es juego, sino deporte, educación o entretenimiento.

24 Hillman, M.; Adams, J.; Whitelegg, J. (1990) Op. Cit.

25 Fresneda, C. y Saez, F. (2001) “Castigados sin recreo” <http://www.elmundo.es/magazine/2001/102/999868427.html>

26 Tonucci, F. (2002) “Cuando los niños dicen ¡basta!” Fundación Germán Sánchez Ruipérez.



La vida sedentaria

Los datos sobre el tiempo que los menores dedican a la televisión causan perplejidad, cuando no asombro o temor. En España, los niños pasan una media de 138 minutos diarios ante la pequeña pantalla y alrededor de un 30% tiene un televisor propio en su habitación.

Los expertos miden el tiempo que los niños pasan ante la televisión o el ordenador, y la sociedad adulta empieza a temer a esos seres tan distintos a como eran ellos y a considerarlos seres inactivos o faltos de imaginación que sólo saben apretar botones. Sin embargo, cuando se les pregunta a los niños, la mayoría de ellos expresa que prefiere jugar con sus amigos antes que quedarse “enchufados” en casa.

La televisión y la pantalla del ordenador son piezas que encajan perfectamente en este modelo urbano que se ha generalizado, y cumplen una función que no les corresponde: suplir la experiencia del mundo exterior. En las casas pequeñas, con padres y madres muy ocupados que no les pueden acompañar a la calle, sin lugares accesibles, con pocos hermanos y sin posibilidad de encontrarse con amigos y amigas, las pantallas toman un protagonismo enorme en el tiempo libre de los pequeños.

Voy a jugar al jardín botánico, pero lo malo es que la gente anciana no nos deja jugar a la pelota, a los globos de agua... Así que normalmente me quedo en casa jugando con la nintendo DS, el ordenador, viendo la televisión... Y además: deberían hacer más parques y menos casas.

Isabel, 9 años

Algunos psicólogos consideran que la televisión proporciona un sustituto del espacio físico que, al menos mentalmente, aleja al individuo de su medio familiar inmediato y le da la oportunidad de entrar en otros mundos. Pero mientras que la televisión y el ordenador pueden sustituir imaginariamente los espacios y las aventuras vedadas, la realidad material del cuerpo se impone y los problemas de salud en la infancia empiezan a tomar cariz de epidemia en algunos países industriales.

El problema de la obesidad ha tardado tiempo en vincularse a la falta de ejercicio físico y a la vida extremadamente sedentaria de los menores. En muchos ámbitos, este problema se asocia principalmente con las pautas de alimentación infantil que se van deteriorando, como si fuera el resultado de una falta de cuidado de las madres modernas, que no cocinan como las de antes. De nuevo, un problema colectivo y complejo –resultado de una combinación de factores, entre los que destaca la falta



de espacios adecuados para la infancia- se simplifica y se desvía, transformándolo en un problema de las familias, que no alimentan o educan correctamente a sus hijos e hijas, y a las que se culpabiliza de este hecho.

Un estudio de la Universidad de Glasgow plantea que el estilo de vida sedentario que actualmente tienen los niños y las niñas es la causa principal de los problemas de obesidad y de corazón que se manifestarán más adelante. Esto se relaciona con otro estudio de la Universidad de Exeter, que indica que el 90% de los niños entre 10 y 16 años no realiza el ejercicio mínimo recomendado a la semana. De los 260 niños analizados, el 50% de las niñas y el 30% de los niños no realizan un recorrido de más de diez minutos a pie al día²⁷.

Para aliviar esta situación insostenible, la industria farmacéutica americana ha sacado un medicamento para luchar contra la obesidad infantil. De esta forma no sólo no se cuestiona la forma de vida poco saludable que hemos creado para nuestros hijos, sino que se traslada el problema hacia la medicina. Los medicamentos se van haciendo así necesarios para garantizar la salud de los menores. En vez de ir por el camino más corto: que niños y niñas puedan caminar a diario y jugar en las calles, se asume el más largo, el más costoso en todos los sentidos y el más complejo, pero que proporciona más beneficios contables y no pone en cuestión el modo de vida adulto sobre cuatro ruedas.

La percepción de valores sociales a través de un espacio violento

Niñas y niños atienden a hechos, no al discurso que se les pretende transmitir, y lo que están percibiendo del espacio público tiene que afectar a la construcción que se hagan de los valores sociales. No puede ser igual la relación con el espacio de un niño de un pueblo, donde ve a sus mayores barrer las calles y luego sentarse a conversar y tiene la posibilidad de conocer bien su entorno, tiene referencias y llega a sentirse parte de ese lugar, que la que establece un niño al que trasladan en coche y que carece de experiencias afectivas que lo vinculen a su entorno.

En nuestras ciudades los niños perciben una jerarquía de valores donde el débil debe protegerse del fuerte, donde no te puedes fiar de las normas porque no se cumplen, donde no puedes confiar en los adultos... ¿Qué ciudadanía estamos educando?

27 Citado por Fidel Revilla "La ciudad de los niños: un proyecto para cambiar la ciudad mejorando la autonomía infantil". Revista Ciclos, monográfico sobre movilidad sostenible. 2005.



No se trata sólo del papel predominante del vehículo, son muchos otros los mensajes que comunica de forma implícita o explícita el entorno urbano. La dificultad para llevar a cabo tareas “reproductivas”, es decir, el mantenimiento

*Cuando estoy en la calle me gusta divertirme
Sin pensar que los coches pasen y me pillen
Tú vas con tu coche, yo voy con mi balón
Los dos nos respetamos ¡mola mogollón!*

*La ciudad es tuya al igual que mía
Y no por ser mayor me quites la alegría
De jugar con mi pelota o mi bicicleta
No seas egoísta y ¡respetá!*

*Canción “Ven a mi ciudad”
Programa “De mi Escuela para mi Ciudad”*

de la vida y el cuidado de las personas, refuerza la idea de que estas actividades carecen de valor e importancia y somete a nuevas exigencias y presiones a las principales responsables de atenderlas: las mujeres.

La dificultad para moverse y ser visibles de niños, ancianos o personas con alguna discapacidad enseña de forma evidente qué valora la sociedad y a quién, para qué clase de persona se diseña la ciudad y a qué tipo de individuo premia y castiga.



(Programa “De mi Escuela para mi Ciudad”. Segovia)

La segregación espacial y residencial, cada vez más acusada, hace que muchos niños crezcan en entornos homogéneos, sin experiencia vital de la diferencia de clase o de etnia, en un mundo de iguales donde la indiferencia sustituye al conflicto y el individualismo convierte cualquier problema social en problema privado, a riesgo de encerrar la angustia social entre cuatro paredes.

La propia forma del espacio, las distancias, la muerte de las calles en los nuevos desarrollos urbanísticos, todo colabora con una idea privatizada de la



sociedad y de la vida, donde el bienestar depende básicamente del nivel de renta de las personas y no de las soluciones colectivas a los problemas comunes. El Estado del bienestar no es suficiente para cubrir y reducir la gran distancia social que la nueva ciudad está creando entre barrios y entre grupos. Una distancia que pone en duda las bases mismas de la ciudadanía.

La privatización de la maternidad

En este entorno físico y moral, la crianza de los niños, como el cuidado de los mayores o de los enfermos, y a pesar de los grandes recursos públicos destinados a estas tareas, se considera un problema familiar y acaba siendo una responsabilidad fundamentalmente de las mujeres.

La excesiva dependencia infantil merma la libertad y el tiempo libre de las madres, pues aunque son menos los niños por familia, la responsabilidad asociada a su cuidado se ha incrementado. Los adultos que se encargan de ellos tienen que suplir con su esfuerzo, tiempo y dedicación las carencias de la ciudad, creándose unas relaciones de dependencia obligada que resultan muy costosas y poco gratificantes para niños y madres.

Si los niños deben permanecer presos hasta que rediman la culpa de no saber esquivar coches, las madres se han tenido que reciclar en carceleras. Al romper las condiciones de convivencia en la calle, al limitar el espacio concebido para la socialización a las funciones de tránsito, desaparecen los vínculos sociales que hacían de la crianza infantil una tarea compartida.

La maternidad ahora viene acompañada de tareas nuevas que no han realizado ni nuestras madres ni nuestras abuelas: ahora hay que acompañar y transportar niños, hasta que tienen más de diez años, en sus idas y venidas al colegio y en el resto de los desplazamientos que deben realizar para acudir a las diversas actividades extraescolares que llenan sus tardes. Otra tarea nueva es vigilarles mientras juegan, cosa que antes los adultos sólo realizaban en la primera etapa de socialización, para gran regocijo de los niños de antes. También ha habido que aprender a entretener a los niños en casa para canalizar sus energías no consumidas.

Por un lado, hay nuevas fórmulas de relación entre niños y adultos que padres/madres e hijos/as pueden disfrutar, pero al intensificar de forma “obligada” este vínculo de dependencia, se ha creado una relación que puede resultar “claustrofóbica” para ambos.

Para solucionar esta inadecuación de la ciudad a las necesidades infantiles, se recurre primordialmente a soluciones privadas que, como sucede siempre que no se ataca la raíz del problema, terminan yendo en contra del bienestar colectivo.



Así, quienes pueden permitírselo, se trasladan fuera de la ciudad a tipologías de vivienda o entornos que resultan más amables para los pequeños: casas adosadas con jardín particular o comunidades de bloques con espacios comunes privados. Se resuelve por un tiempo –en la etapa de crianza– el problema, pero estas soluciones urbanísticas, al desarrollarse frecuentemente lejos de los centros urbanos, generan mayores necesidades de transporte que revierten negativamente en la habitabilidad urbana y en la propia organización familiar. Los nuevos coches que se ponen en funcionamiento para satisfacer las demandas de las familias que viven lejos van generando más peligro en las calles, más contaminación, más congestión, van restando habitabilidad al espacio urbano y van contribuyendo a que nuevas parejas con hijos huyan de la ciudad.

Las dificultades de conciliación, de atender al mundo privado de la familias y a los requerimientos del mundo laboral, están empujando a muchas mujeres a declinar en su idea de tener hijos o a tener sólo uno. Ahora las mujeres tienen menos hijos de los que desean porque ellas también se ven atrapadas en un mundo no pensado para que éstos se desarrollen correctamente.



(Foto: Programa "De mi Escuela para mi Ciudad". Segovia)



- Capítulo 3 - Ciudades a favor de la infancia

Reconocimiento de ciudadanía

Dar participación a la infancia: un juego muy serio

Visibilizar a niños y niñas

Cambiar las señales: la infancia en positivo

Dar espacio: el derecho al juego

Permitir el vuelo: la autonomía y libertad de movimientos

Espacios a escala humana





- Capítulo 3 - Ciudades a favor de la infancia

Reconocimiento de ciudadanía

Para empezar, hay que transformar la visión que predomina entre los adultos sobre la infancia y que la vincula al futuro, esa idea de que los menores representan los ciudadanos del mañana, hurtándoles, implícitamente, la condición de ciudadanía en presente.

El hecho de que no puedan votar o de que no tengan capacidad legal de obrar sin autorización adulta, contribuye a difuminar su identidad como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho. La Convención de los Derechos de la Infancia, promulgada por las Naciones Unidas en 1989, reconoció por primera vez los derechos civiles y políticos de los menores pero, a pesar del tiempo transcurrido, sigue habiendo resistencias a aceptar en toda su dimensión lo que supone considerar a niños y niñas como ciudadanía activa.

En las políticas vinculadas a la ciudad, este reconocimiento supondría visibilizar a los menores, nombrar su diversidad y darles voz. Hasta ahora, los distintos grupos sociales aparecen en la ciudad de una manera parcial, asociados a un conjunto de necesidades concretas que se estiman a partir de una imagen muy limitada de quiénes son y qué necesitan y que se cubren con espacios y con servicios específicos. El proceso de planificación urbana consistirá en sopesar la demanda de equipamientos de todas aquellas actividades que han ido saliendo del ámbito doméstico y a las que hay que dotar de suelo en el ámbito público: educación, sanidad o deporte. Se entregan “trocitos” de ciudad pero no se concibe abrirla y compartirla en su totalidad con todos sus habitantes.

Juego en verano en el pueblo. Aquí como hay mucho tráfico no puedo. Yo quiero más parques, carriles para patines y bicicletas, porque por la carretera nos atropellan y por la acera molestamos. Si me hacen caso, seguro que la ciudad es más bonita y todos estaremos mucho más alegres.

Nuria Herranz, 9 años

A niños y niñas se les conceptúa como usuarios de equipamientos educativos o de espacios puntuales de juego, pero no se atienden sus necesidades globales, que incluyen su socialización, una movilidad segura o condiciones adecuadas



para crecer en un entorno saludable. A otros colectivos, como los mayores, se les relaciona con recursos asistenciales, pero no se tienen en cuenta las características del espacio público o las condiciones de la vivienda para que puedan ser autónomos durante más tiempo. Las respuestas que se ofrecen desde el diseño y la gestión urbana no suponen incorporar a estos colectivos sino dar una salida parcial a sus necesidades. El resultado es un espacio no sólo distribuido por actividades sino también por edades.

Pero esta forma de ordenar no satisface a la mayoría porque arranca de una visión muy parcial, muy pobre, de sus demandas y gran parte de éstas quedan desatendidas. Así, todas las actividades que quedan fuera del mercado, que no son integradas en equipamientos concretos públicos o privados, que no pueden ser ordenadas en espacios segregados, se olvidan, se omiten o se desatienden y terminan por hacerse imposibles.

El reconocimiento de la ciudadanía tiene que ir irremediamente asociado al derecho de participación. Participar supone visibilizar a los grupos que han quedado a la sombra y crear vínculos y responsabilidad ciudadana.

El artículo 12 de la Convención de los Derechos de la Infancia recoge el derecho explícito del menor a *“expresar libremente su opinión en todos los asuntos que le afectan. También debe ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que le afecte”*.

En el Consejo de Europa se han realizado unas recomendaciones a los Estados Miembros que tratan expresamente de la participación en el ámbito urbano. El Consejo recomienda: *“Animar a las autoridades locales y a los municipios para que promuevan la participación infantil y también la de los padres de los niños y niñas juntos, en tantas áreas como sea posible en la vida del municipio, como una forma de desarrollar la responsabilidad dentro de la comunidad y de hacer de la ciudadanía una experiencia real para los niños y las niñas”*²⁸

Esto quiere decir que hay un marco legal que ampara y recomienda la participación de los menores. La siguiente cuestión es cómo se materializa este derecho.

28 Consejo de Europa (1998). “Recommendation (98)8 of the Committee of Ministers to Member States on children’s participation in family and social life”.



Principales declaraciones y documentos internacionales sobre Derechos de la Infancia:

- Declaración de Génova (1924), de los Derechos del Niño
- Declaración de los Derechos del Niño (1959), aprobada por Asamblea Común de la ONU.
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989) aprobada por la ONU.
- Recomendación del Consejo de Europa (1989) sobre la participación infantil en la familia y en la sociedad.

Dar participación a la infancia: un juego muy serio

La participación es un término que a todo el mundo gusta y más si se vincula con el término infancia. Así reunidos, parecen dos conceptos inofensivos que muchas veces han sido utilizados con ligereza sin analizar su calado o sin sopesar el compromiso que debería ir parejo a un proceso real de participación infantil.

Resulta necesario clarificar qué supone dar participación a la infancia, ya que es un concepto con una amplia gama de significados y usos. El término abarca desde la mera presencia en un acto público, hasta fórmulas de intervención más complejas en los asuntos públicos englobadas en lo que se ha denominado como “democracia participativa”.

Para poder dar un contenido concreto a este amplio y ambiguo término, resulta esclarecedora la propuesta de Jaume Trilla y Ana Novella²⁹, que toman como referencia los niveles de participación elaborados por Roger Hart³⁰ y establecen todo un conjunto de condiciones para garantizar la participación infantil real y efectiva.

*Estimado señor alcalde
Yo creo que por las calles de mi
barrio tampoco se puede montar
mucho en bicicleta porque siempre
pasa mucha gente y nos la
podríamos llevar por delante. Un
saludo,*

Jaime, 8 años

Según estos autores, las condiciones que debe cumplir la participación de los menores en la ciudad son las siguientes:

29 Trilla, Jaume y Novella, Ana (2001): “Educación y participación social en la infancia”. Revista Iberoamericana de Educación N° 26.

30 Hart, Roger (1993): “La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica”. UNICEF. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Bogotá.



Reconocer el derecho de la infancia a participar

La participación es inherente al concepto de ciudadanía y exige dos cambios fundamentales en los adultos, el primero, confiar en las capacidades de la infancia como ciudadanía activa y, el segundo, aprender a escuchar.

Desarrollar la capacidad de participar

La capacidad genérica de participación debe desarrollarse mediante el aprendizaje, siendo la forma más eficaz la que se consigue a través de la práctica. Niños y niñas aprenden a participar, participando. Este proceso de aprendizaje cubre los siguientes ámbitos:



(Foto: Programa "De mi Escuela para mi Ciudad". Segovia)

- Niños y niñas deben saber que tienen derecho a participar y por eso es importante la divulgación del mismo derecho.
- Los menores deben autoconcebirse como ciudadanos, reconociendo su propia identidad como sujetos de derecho.
- Niños y niñas tienen derecho a la información sobre los temas que les competen. La participación debe incorporar el desarrollo de la

capacidad crítica para que puedan generar un conocimiento valorativo de la realidad.

- La participación debe desarrollar habilidades sociales, incidiendo en la vertiente colectiva del hecho de participar. Aprendizaje del diálogo, la escucha, el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos o la tolerancia.

Crear espacios para participar

Para que haya realmente participación, hay que crear los canales, los medios y los espacios adecuados para que ésta se pueda desarrollar. En relación a la infancia y la ciudad, hay que crear espacios específicos que permitan el ejercicio de este derecho ciudadano, ya que institucionalmente no hay establecidos canales que vehiculen la opinión y las demandas infantiles.

Los Consejos Infantiles, de los que se hablará más extensamente en el próximo capítulo, son un buen ejemplo de lo que supone crear espacios de participación



en la ciudad para niñas y niños. Algunas condiciones que deben cumplir estos espacios de participación son:

- Permitir actuar sobre el entorno próximo y la vida cotidiana porque son las referencias conocidas por los menores y son aquellas que se pueden transformar perceptiblemente.
- Explicitar las intenciones del proceso de participación. Los menores deben conocer la intención del proceso, los objetivos, los pasos y los resultados obtenidos. También es importante que conozcan que participar no significa que todo lo que dicen u opinan se va a llevar a cabo, pero sí supone negociar y contraponer intereses diversos y a veces opuestos.
- Han de ser espacios genuinos y reales de participación infantil. Esto supone que estén adaptados a sus condiciones sociales y psicológicas y que no se intente emular el mundo adulto, sino favorecer procesos auténticos donde se expresen y dialoguen como niñas y niños.

Érase una vez un niño que se llamaba Javi. Javi iba todos los días al colegio (como todos). Javi cada día observaba que como cada día había más coches, cada día era más peligroso, y aún más llegar a la hora. Javi habló con todos sus amigos sobre este problema y sus amigos acordaron con Javi que iban a mandar una carta al Alcalde. Después de grandes semanas de espera, por fin pusieron más calles peatonales y aceras donde se podía circular con bicicleta sin peligro.

Jaime Rodríguez, 5º Primaria

El Programa de UNICEF “**Ciudades Amigas de la infancia**”³¹, amparándose en el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, centra todos sus esfuerzos en que todos los niños y las niñas tengan voz pública. El Comité Español de este programa promueve específicamente la participación infantil en el ámbito local. Además de UNICEF se han sumado a este proyecto el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, la Federación Española de Municipios y Provincias y la Red Local a Favor de los Derechos de la Infancia y Adolescencia.

Este programa apoya y premia a aquellas entidades locales que realizan esfuerzos para integrar y cumplir los principios recogidos en la citada Convención y, especialmente, los relativos a



la participación infantil en los asuntos locales. Se promueve, potencia y premia la constitución de órganos de participación infantil estables –como comisiones de participación, consejos de niños y niñas o similares- que implanten canales de diálogo reales, duraderos y efectivos. El programa cuenta con publicaciones y materiales que sientan las bases de lo que supone una práctica adecuada de participación infantil³². Ciudades como Barcelona, Palencia, Puerto Real (Cádiz) o Granada se han sumado a esta iniciativa.

Hay distintas publicaciones que exponen los resultados de procesos de participación infantil sobre la ciudad y que tienen un gran interés tanto por la capacidad crítica de la infancia en relación al entorno construido como por la expresividad de los mensajes que transmiten. Entre ellas, mencionamos las siguientes:

Francesco Tonucci recoge en su libro *“Cuando los niños dicen ¡basta!”*³³ una recopilación comentada de aportaciones realizadas por menores en los Consejos de la Infancia de distintas ciudades italianas.



(Foto: Programa “De mi Escuela para mi Ciudad”, Segovia)

Hay dos publicaciones del programa de educación ambiental “De mi Escuela para mi Ciudad”, desarrollado en Segovia durante una década, que reflejan la visión infantil sobre temas urbanos: *“Mapa emocional de segovia. La ciudad desde la mirada de los niños”*, que ilustra la percepción de los menores sobre esta ciudad castellana y *“¡Pies para qué os quiero!”*, que incluye los comentarios de los menores segovianos sobre los itinerarios que a diario realizan de casa al colegio³⁴.

El Ayuntamiento de Sant Lluís (Menorca) ha publicado los resultados del primer consejo de participación infantil: *“La veu dels Infants I”*³⁵, donde se plasman las distintas visiones que los menores tienen sobre esta pequeña población.

32 Ciudades amigas de la infancia “Bases para un debate sobre la participación infantil en el ámbito local”. Disponible en la web: www.ciudadesamigadelainfancia.org

33 Tonucci, Francesco (2003): “Cuando los niños dicen ¡Basta!”. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

34 Ambos documentos están disponibles en la página web del CENEAM: http://www.mma.es/secciones/formacion_educacion/programas_ceneam/escuela_ciudad/publicaciones.htm

35 Ayuntamiento de Sant Lluís (2005): “La veu dels Infants I” Sant Lluís (Menorca)



Visibilizar a niños y niñas

Los menores sienten su invisibilidad pública y la viven como una confirmación de su posición de inferioridad social. Esta falta de visibilidad no sólo se debe al menor número de niños y niñas que hay actualmente en las ciudades del mundo rico, a su menor estatura o al menor uso que hacen del espacio público; la invisibilidad se construye también ignorando y desconociendo quiénes son, qué hacen y qué necesitan.

Por ello, plantear la inclusión de la infancia en la ciudad supone conocer dónde están los menores, cómo se mueven, qué necesitan, qué piensan o qué les favorece. Hay que realizar estudios y recabar datos desagregados por edad y sexo para poder saber cuál es su situación y conocer sus demandas y opiniones directamente, no por boca de otros.

Repensar las ciudades desde la infancia supone también cuestionar la misma disciplina que ordena la ciudad: su pretensión científica, su lenguaje no neutral, sus métodos de análisis y la subjetividad camuflada que ha guiado sus realizaciones. Un sistema que, de forma callada, ha ido excluyendo a la infancia y ha generado un espacio que desatiende las necesidades y las habilidades espaciales de este grupo de población tiene que ser revisado íntegramente para poder desmontar esas bases de inequidad sobre las que se ha construido.

El caso de los estudios de movilidad resulta paradigmático para ilustrar los sesgos y desviaciones técnicas que guían las intervenciones sobre la ciudad³⁶. En muchas encuestas de movilidad, los niños menores de 4, de 6, de 12 o de cualquier otro número arbitrario de años no se incluyen en los recuentos. Esto significa que quienes planifican y toman decisiones sobre los servicios de transporte o sobre la ordenación del tráfico, no conocen ni saben por dónde ni cómo se mueven los menores. Para hacernos una idea de su importancia se puede indicar que, según una encuesta domiciliaria realizada en Menorca durante 2004, los menores de 12 años, que fueron excluidos de una encuesta anterior de 2000, realizan más de un 13% del total de viajes diarios de la isla. Además, su tasa de desplazamientos por persona y día es incluso superior a la media de todos los grupos de edad³⁷.

Los aspectos cualitativos de esos viajes también refuerzan el interés para no excluirlos. Así, en la encuesta citada se registró que casi la mitad, el 45%, de los desplazamientos realizados por los menores de 12 años se hacían en automóvil

36 Datos e información extraídos del artículo de Alfonso Sanz Alduán (2005), "El viaje de las palabras". Revista SAM nº 13. Servei de Medi Ambient de la Diputació de Barcelona.

37 Realizan una media de 3,81 viajes/día frente a una media de 3,63 viajes/día de toda la población. "Movilidad en Menorca: datos para la reflexión. Explotación primaria de los datos de la Encuesta de Movilidad Menorca 2004". OBSAM. Institut Menorquí d'Estudis. 2005.



Voy en el coche de mi mamá al cole porque vivo lejos, por la ventana veo a mis amigos que van andando. Algunas veces llueve y yo no me mojo.

Ignacio Santos López, 1º Primaria

(como pasajero obviamente), lo que describe dramáticamente una situación de doble dependencia o dependencia cruzada, entre niños y los adultos que los traen y llevan en coche.

No sólo se excluyen en muchas de las encuestas los viajes infantiles, sino también una

buena parte de los realizados a pie por los adultos, con el criterio, también arbitrario, de que duran menos de cinco o diez minutos y no tienen como propósito llegar al trabajo o a la escuela. Esta exclusión supone erradicar de la “fotografía” de la movilidad a una parte muy considerable de los desplazamientos cotidianos, precisamente los que generan la agitación local de los barrios y que son los que establecen la riqueza y el pulso del espacio público.

Con todos estos sesgos se refuerza la preponderancia de un tipo de desplazamientos, sobre todo los realizados al trabajo y en transporte motorizado, en detrimento de la visión conjunta de la movilidad, hasta el punto de que en ocasiones se hacen visibles únicamente dichos viajes. Este es el caso de los datos de los Censos de Población y Viviendas del Instituto Nacional de Estadística, que sólo recogen los desplazamientos al trabajo y de estudios de los mayores de 16 años³⁸.

Cambiar las señales: la infancia en positivo³⁹

En la revisión de los conceptos y los métodos de intervención en relación con la ciudad, las señales de tráfico son también un buen ejemplo de cómo el lenguaje y los mensajes que se vierten en relación a los menores no sólo no son neutrales, sino que contribuyen a perpetuar la hegemonía adulta sobre el espacio construido y a concebir la presencia infantil libre como algo negativo.

Uno de los pocos iconos que nos recuerdan la existencia de menores en las calles es esa señal de tráfico triangular que encierra las siluetas de un niño y una niña y que expresa: “*peligro por la proximidad de un lugar frecuentado por niños tales como escuelas o zonas de juego.*”

38 En las encuestas de la Región metropolitana de Barcelona, la consideración de la movilidad se extiende a los viajes laborales, de compras y de ocio. “Mobilitat laboral, per compres i lleure”. Carme Miralles i Àngel Cebollada: “Enquesta de la Regió de Barcelona 2000. Condicions de vida i hàbits de la població. Informe General”. Institut d’Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona.

39 Este capítulo está tomado de un artículo de Marta Román publicado en un monográfico de la Revista Ciclos sobre movilidad sostenible (2005): “Cambiar las señales. Seguridad urbana y autonomía infantil”.



Revisando en el diccionario el concepto de peligro, se descubre que es aquello “que produce o aumenta la inminencia de un daño”. Siguiendo esa definición, las señales de tráfico deberían ser más explícitas y deberían incluir este tipo de grafismo:



Claramente, se han tergiversado conceptos y hay una confusión entre *riesgo* y *peligro* que, lejos de ser casual, contribuye a culpabilizar a las víctimas y a desviar el debate sobre la seguridad urbana. Mientras que *peligro* hace referencia al origen del daño, la palabra *riesgo* indica la contingencia o proximidad de que éste se produzca. La presencia, en un mismo espacio, de coches -máquinas de más de mil kilos- a velocidades superiores a 40 km/h y de personas de menos de 30 kilos corriendo tras una pelota genera una situación de *riesgo*. Pero niños y niñas no sólo no son un *peligro* para la ciudad sino que, por el contrario, la ciudad es cada vez más peligrosa para toda la ciudadanía y, especialmente, para ellos y ellas.

La seguridad vial abunda en la idea de que los niños son, por su comportamiento imprevisible, los seres peligrosos que pueden irrumpir de forma repentina en la calzada y, por lo tanto, hay que adoctrinarlos sobre su comportamiento: “no juguéis”, “id atentos”, “no os distraigáis”. Los menores de edad, los débiles, son así responsables de su propia seguridad en un escenario muy reglado en el que, para más desgracia, no pueden fiarse totalmente de las normas establecidas, ya que nadie garantiza que se respeten los semáforos en verde y, mucho menos, los pasos de cebra.



POPIN TAMBIÉN VA AL COLE

Me levanté como todas las mañanas con mucho sueño, pero bueno hay que tirar; bajé a desayunar, me vestí, me lavé la cara, los dientes y al cole.

Me encontré un ratoncito a la vuelta de la esquina muy asustado, cuando iba al cole empezó a perseguirle un gato por las alcantarillas; yo le dije que viniese conmigo pero que también había muchos peligros hasta llegar al cole.

Al cruzar un paso de peatones casi nos pilla un coche que no quiso parar, había basura fuera de los contenedores y olía fatal, una moto hizo tanto ruido que casi nos deja sordos, al pobre ratón que me dijo que se llamaba Popin casi le dio un infarto. Cuando llegamos al cole se despidió y quedamos en que algún día vendría a visitarme, pero que era más fácil engañar al gato que vivir entre coches.

María Balbás, 1º Primaria

La ausencia de ciudadanos y ciudadanas de talla pequeña moviéndose libremente por la vía pública hace que su presencia autónoma sea algo extraño o excepcional y “despeja” el camino para que los vehículos circulen con menor atención, a más velocidad, derivando en un aumento progresivo de la peligrosidad general. Qué distinto se conduciría sabiendo que, en cualquier momento, pueden aparecer niños en bicicleta o que es frecuente que haya pequeños cruzando las calles.

Una ciudad equitativa exige cambiar las señales. Construir ciudades habitables supone establecer nuevas reglas de juego donde los pequeños no sean vistos como un estorbo, como un problema, como una pieza que no encaja en el sistema urbano. Hay que sacar a los niños del triángulo rojo que les relaciona con el origen del peligro, que les culpabiliza por comportarse como niños y que les obliga a permanecer cautivos.

Reducir el peligro urbano significa limitar el número y la velocidad de los coches, reconvertir nuestras ciudades en espacios habitables donde niños y niñas puedan crecer en libertad.





Dar espacio: el derecho al juego

“El juego debe ser entendido como una forma de vida del niño, no como una actividad, un equipamiento o un servicio más de la Administración. No debería distinguirse entre espacios de vida y espacios de juego.”

IPA. Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar

“Para jugar un niño debería poder salir solo de casa, porque vigilado tampoco se puede jugar, porque el juego pertenece al mundo del placer, y el placer no permite, no soporta vigilancia.”

Francesco Tonucci⁴⁰

No separar espacios de vida de espacios de juego supone una auténtica revolución en la forma de concebir la ciudad. El juego debe ser mucho más que un entretenimiento desarrollado en lugares acotados y específicos para ello; posibilitarlo en el espacio público significa conseguir unos niveles de calidad urbana que permitan reintegrar muchos otros usos excluidos y a muchos otros habitantes desposeídos de la ciudad.

Los niños y niñas no necesitan espacios exclusivos para el juego, eso es un invento adulto que se otorga como premio de consolación cuando se les ha expropiado de la ciudad. Niñas y niños tienen una maravillosa capacidad de reinterpretar los espacios a través del juego y la exploración, y no precisan de equipamientos o lugares monofuncionales para divertirse.



A través del juego, niños y niñas tienen capacidad de apoderarse y reinterpretar prácticamente cualquier tipo de espacio (Foto: Alfonso Sanz)

40 Francesco Tonucci (1998) Conferencia: “La ciudad de los niños” Foro Intermunicipal Buenos Aires Sin Fronteras.



De hecho, muchas veces los menores eligen para reunirse y jugar lugares que los mayores consideran incorrectos porque no se ha previsto ese uso que queda fuera de la forma unidimensional de entender los espacios. Un estudio reciente sobre la forma de uso de la ciudad por parte de niños y niñas madrileños corroboraba que, además de los espacios específicos para el juego, la infancia tiene una enorme capacidad de apropiarse cualquier otro espacio informal que le permita jugar.

Pero, en aras de su seguridad, se reserva el juego para espacios acotados, cada vez más vallados y cada vez más uniformes en cuanto a contenidos y estética. En el afán de segregar, se llega al absurdo de crear cotos cerrados según tramos de edad, que no sirven para aquellos y aquellas que no cumplen ese requisito, creando un innecesario conflicto.



(Foto: Programa "De mi Escuela para mi Ciudad", Segovia)

Los parques y zonas de juego tienen el interés de ser espacios de encuentro de menores y, también, de aquellas personas que les cuidan. Para niños y niñas la zona de juegos es un lugar de referencia y generar relaciones es una de sus funciones principales, a pesar de sus usos limitados o de su configuración bajo criterios adultos que contentan sobre todo a quienes se ocupan de ellas y ellos:

- Criterios de control: no perderles de vista
- Criterios de limpieza: que no se manchen
- Criterios de seguridad: que no se hagan daño y que no se escapen.



Todos estos criterios dan lugar a espacios homologados bajo normas cuidadosas y rodeados de vallas de colores, que permiten a los menores poder disfrutar del aire libre, correr, saltar y compartir e inventar otros juegos con los de su talla, convirtiéndose en los espacios preferidos y de referencia de los menores. No obstante, la omnipresencia adulta pervierte a menudo el juego libre y las relaciones autónomas, sin mediación.



Fuera de estos “guetos” de colores y como un primer ámbito para recuperar espacios libres para el juego, desde el urbanismo feminista se está acuñando el concepto de “*espacios intermedios*”⁴¹. Los espacios intermedios hacen referencia a los lugares de transición entre el hogar y la calle, espacios semipúblicos del entorno de las viviendas que, si se atienden y miman, pueden adquirir un papel protagonista en las relaciones infantiles y del conjunto vecinal.



Éste podría ser un ejemplo de espacio intermedio”. Barrio francés de Tubinga (Alemania)

Estos espacios permiten hacer un uso autónomo a los pequeños y, al situarse cerca de las viviendas, mantener una presencia adulta a una distancia razonable. Este límite indeciso entre “dentro” y “fuera”, entre “público” y “privado”, que resulta fundamental para liberar del control adulto a los menores, ya fue avanzado por el urbanista Ildefonso Cerdá, que planteaba que las calles debían ser consideradas “*bajo el doble concepto de patio o ante-patio de la casa y de vía pública*”⁴². Las

aceras anchas o los espacios entre bloques, que muchas veces se destinan al aparcamiento o a un ajardinamiento ornamental, podrían ser espacios que dieran mucho “juego”.

A una escala de barrio, las intervenciones en áreas residenciales o zonas de la ciudad relacionadas con el calmado del tráfico y dirigidas a reducir el número y la velocidad de los vehículos permiten recuperar los usos estanciales de las calles, y la infancia es la primera beneficiaria de esta transformación que genera condiciones de seguridad y habitabilidad.

En barrios concretos de algunas ciudades españolas, se están desarrollando iniciativas de amortiguación del tráfico, siguiendo el ejemplo de experiencias centroeuropeas que llevan años con políticas de domesticación del tráfico. Ciudades como San Sebastián-Donostia, Vitoria-Gasteiz, Barcelona o Tarrasa, entre otras, han llevado a cabo intervenciones interesantes para reconquistar la habitabilidad usurpada por el tráfico motorizado. Como criterios globales de estas intervenciones se pueden destacar:

41 Bofill, Ana (2005): Conclusiones de los talleres sobre vivienda, realizados en el marco del Seminario “Urbanismo y género, una mirada necesaria para todas y todos”. Diputación de Barcelona.

42 Cerdá, Ildefonso. (1859) Op. Cit.



Reducción de la velocidad. En los barrios donde se interviene, se limita la velocidad no sólo con señales sino con todo un sistema de diseño del viario para permitir la convivencia pacífica y segura del tráfico con todo tipo de usuarios.



Southampton. Reino Unido (Foto: Marius Navazo)

Ganar espacio. Se amplían aceras o se peatonalizan áreas. Se limita el tráfico de paso y el aparcamiento para evitar que sirva de “reclamo” que atraiga coches de fuera y, sobre todo, para liberar espacio para otros usos.



Calle de Tarrasa antes y después de la intervención; ampliación de aceras, eliminación de estacionamiento en superficie y reducción del número de vehículos circulando (Foto: Ayuntamiento de Tarrasa)

Nueva jerarquía en el diseño viario, dando la prioridad a los peatones. Una forma de romper ese predominio del vehículo es hacer desaparecer la separación



estricta entre calzada y acera. La calle se ordena con criterios más amplios que los circulatorios, de modo que el pavimento, el mobiliario y la vegetación abren el espacio a multitud de funciones urbanas.



Groninga (Alemania) Pavimento continuo sin distinción entre calzada y acera. Área de coexistencia (Foto: Alfonso Sanz)



JUGAR EN LA CALLE

Jugar en la calle significa algo más que tener un espacio para pasar el rato sin dar la lata en casa. Jugar en la calle es todo un acto de ciudadanía. Es apropiarse activamente del espacio público y hacer realidad esa frase tan manida de que "la calle es de todos".

Jugar en la calle es no estar solo. Es tener otras referencias ajenas al hogar, tan necesarias para todos los niños y niñas y especialmente para aquellos que viven en entornos agresivos o conflictivos.

Jugar en la calle significa llegar a conocer y a dominar un lugar con la intensidad de percepción de la infancia: donde queda un palmo sin asfaltar, como huele la tierra, como alcanzar las hojas de morera, la rampa de las bicicletas, los escondites inverosímiles...

Jugar en la calle es aprender convivencia de los adultos y ver directamente como viven y trabajan: el cartero, la panadera, el ejecutivo, la barrendera, la vecina. Es tener otras referencias de los mayores sin el filtro de la ventanilla del coche, más allá de los gritos, insultos y pitidos que invaden el asfalto.

Jugar en la calle significa trabar relaciones de pertenencia con un lugar, establecer lazos afectivos con el barrio, con esa ciudad. Es la forma de ir haciendo ciudadanos comprometidos que conocen y se vinculan con ese espacio y a los que les importa lo que pasa en su calle, en su barrio o en su ciudad.

Jugar en la calle es desarrollar la autonomía de relaciones, poder encontrarse con los de la misma talla sin intermediación de los adultos. Es establecer unas reglas de juego sin la mirada, el comentario o la intervención permanente de un mayor; poder divertirse, hablar, gritarse, enfadarse y reconciliarse según convenga.

Jugar en la calle es moverse, respirar, brincar, saltar y correr. Es hacer ejercicio sin necesidad de un chandal, un profesor de karate o un gimnasio. Vivir el deporte sin horarios ni reloj, siguiendo los tiempos y los ritmos que marca el juego, el sol o el cansancio.

Jugar en la calle es desarrollar la imaginación: las hojas de aligustre son los lenguados; dos piedras forman una portera; aquel rincón será mi casa; la tubería de hormigón es nuestra nave espacial.

Jugar en la calle es vivir aventuras. Es no conformarse con vivirlas a través de los héroes de los videos y de la televisión. Es desconectar, desenchufarse y engancharse a la realidad vital, no virtual.

Jugar en la calle es asumir responsablemente el riesgo, es aprender con la experiencia el alcance de un salto, la fuerza de los brazos, o la elasticidad del cuerpo.

Jugar en la calle es luchar activamente contra el colesterol y la obesidad. Es una solución fácil y barata para la epidemia urbana del sedentarismo.

Jugar en la calle es depositar confianza en los niños y hacerles responsables. Es evitar esas dosis cariñosas de negatividad que en aras de su seguridad los adultos transmitimos continuamente: "te vas a caer", "no corras", "bajate de ahí", "te tropezaras", "te vas a hacer daño".

Jugar en la calle es divertirse..... gratis. Es pasarlo fenomenal sin gastar un centimo. Es romper ese perverso vínculo que se ciernen cada vez más sobre nosotros que asocia el ocio con la capacidad de consumo.

Jugar en la calle es transformar el clima urbano. Es añadir sonidos de risas, canciones, gritos, pisadas y patines. Es humanizar las aceras con señales de tiza, con balones, gomas, comas, bicicletas, carretillas y, sobre todo, con ciudadanos de todos los tamaños.

Jugar en la calle es reforzar las relaciones vecinales. Es una forma de facilitar que los mayores nos conozcamos, que la crianza sea algo más compartida, que los adultos salgamos de casa y empecemos también a ocuparnos de lo que pasa delante de nuestro portal.

Jugar en la calle es pensar en lo colectivo. Es interesarnos por los pequeños y grandes problemas y necesidad de la comunidad: árboles, aceras, fuentes, velocidad de los coches... Es un primer paso para iniciar proyectos comunes.

Jugar en la calle es dar tiempo y restarle "cargas" a las madres y padres que se ocupan de los niños. Es romper esa relación viciada de carceleras y presos en los que se ha convertido la maternidad y evitar ese aburrido pasatiempo de estar horas en un banco mirando como el niño se columpia arriba y abajo o ver la forma de entretenerle y tenerle quieto en casa.

Jugar en la calle es convertir el espacio público en un lugar seguro. Antes que cámaras, rejas, blindajes, policías y guardias jurado ¡que suelten a niños a jugar! Jugar transforma la calle, la colma de actividad, de gente y, en un "círculo virtuoso", esa presencia revierte en una mayor sensación de seguridad que va alimentando al bienestar colectivo.

Jugar en la calle es hacer visibles a los niños, mostrar sus necesidades de espacio, su forma de utilizar el tiempo, hacer visible su fragilidad y su fortaleza, hacer patente que en la ciudad hay algo más que coches y conductores.

Jugar en la calle es cambiar los ritmos urbanos. Es calmar la marcha, poner un freno a las prisas, a la velocidad. Cuestionar esta voragine colectiva que nos arrolla y que ha expulsado a los niños del espacio colectivo. Antes que vallas y disciplina vial para los pequeños, calmado de tráfico para los mayores.

Jugar en la calle es integrar a toda la ciudadanía. Es crear las condiciones para que los ancianos, los que tienen problemas de movilidad, los que están cansados, los que portan bultos, los que empujan carritos, las embarazadas..., en definitiva, la mayoría encuentre un espacio agradable a su medida.

Jugar en la calle es negar los guetos infantiles, es integrar de facto a la infancia en la ciudadanía y no confinar a los niños en jaulas de colores, en parques infantiles vallados y exclusivos que, como golosinas urbanas, pueden ser un complemento pero no el alimento para su desarrollo psicosocial.

Jugar en la calle es un derecho. Es, simplemente, no negar a los niños lo que como ciudadanos les pertenece: su espacio vital.



Permitir el vuelo: la autonomía y libertad de movimientos

Desde hace unas décadas se han empezado a ensayar proyectos de movilidad infantil segura y autónoma, primándose los itinerarios de casa a la escuela, con el objeto de contribuir a dar visibilidad al problema que venimos comentando e iniciar un proceso de cambio hacia un entorno urbano que tenga en cuenta las necesidades infantiles. Estos proyectos, de los que se hablará extensamente en el capítulo 5, deben ser considerados un primer paso hacia un escenario más ambicioso en el que niños y niñas se muevan de forma autónoma y segura por toda la ciudad.

Uno de los aspectos que hay que tener en cuenta es que los trayectos al colegio son importantes pero constituyen sólo una parte de los desplazamientos que realizan los menores a lo largo de su día. Centrar toda la atención en ese recorrido puede contribuir a reforzar una visión simplista de las necesidades de la infancia y dar a entender que, resolviéndolos, ya se han solucionado los problemas de niños y niñas en las calles. Por tanto, hay que tener cuidado de no olvidar los otros desplazamientos que los menores realizan, así como todas las necesidades estanciales y de encuentro que debe satisfacer la ciudad.

Planteando esta premisa, lo que sí parece apropiado es iniciar la reconquista de la ciudad tomando como centro de operaciones los colegios. Los centros educativos no sólo aglutinan niños, sino que también representan un espacio social que concentra a muchos adultos interesados y preocupados por la infancia –madres, padres y educadores– que pueden involucrarse, coordinar actividades y hacer presión ciudadana para promover cambios en la ciudad. Además, de cara a difundir este nuevo mensaje entre la ciudadanía, los viajes al colegio visibilizan a la infancia y representan hoy en día uno de los escasos momentos en los que niñas y niños comparten el espacio con el resto de moradores urbanos, una oportunidad de roce que puede reforzar y normalizar su presencia en las calles de la ciudad.



Programa "De mi Escuela para mi Ciudad", Segovia.

Por eso, parece una buena estrategia –aunque no es la única posible– comenzar a pensar en la ciudad, a mirarla y a plantear cambios desde la infancia, tomando como punto de partida los recorridos que a diario se realizan para ir y volver del colegio.



Los principales retos que afrontan estas iniciativas son transformar las pautas de movilidad infantil hacia los modos más sostenibles y conseguir que los menores puedan hacer estos recorridos sin acompañamiento adulto.

Gran parte de las experiencias de camino escolar consiguen que los menores caminen y vayan en bicicleta más de lo habitual, aunque es más difícil que alcancen el reto de la autonomía. En todo caso, para la salud de los menores, para su sociabilidad, para la calidad ambiental y para las propias familias, restar viajes en vehículo privado es un logro nada desdeñable. Hay que apuntar, sin embargo, un posible riesgo de este tipo de iniciativas que, en función de cómo se planteen, podrían tener resultados no deseados en el sentido de mantener el carácter excepcional de la presencia de menores en la ciudad.



Camino escolar en Boulder (Colorado) (Foto: Jim Kornish)

Por ejemplo, en numerosos casos de programas de “caminos seguros a la escuela” desarrollados en distintos países, los menores utilizan chalecos reflectantes y otros elementos que les ayudan a ser más visibles; la policía suele estar presente regulando el tráfico y adultos acompañantes dirigen el tránsito de los menores. Si la presencia infantil en las calles va sujeta a toda esta parafernalia, que al inicio de los proyectos o en jornadas de celebración o reivindicación festiva resulta necesaria, los adultos no perciben que tienen que transformar su comportamiento al volante más allá de esos momentos puntuales y no asumen la presencia normal o “incontrolada” de niños y niñas. Los menores, por otro lado, tampoco aprenden a convivir con el tráfico porque éste se para a su paso gracias a las medidas adicionales de seguridad.



Programa “De mi Escuela para mi Ciudad”, Segovia.

Por ello, si se mantiene ese carácter excepcional en las caminatas al colegio, aquellos menores que en otros momentos del día o en otros trayectos no vayan con chaleco reflectante, ni con globos, ni precedidos por policías, serán más vulnerables. El énfasis en privilegiar unos itinerarios concretos y mantener el resto intocado puede ayudar a explicar que, en Reino Unido, el 90% de los accidentes de menores se produzca en otros trayectos distintos a los de ir y volver del colegio. Por ello, Hillman propone que, en



vez de “Rutas Seguras al Colegio”, se hable y se trabaje en conseguir “Rutas Seguras para la Infancia”.

Por las mañanas cuando salgo de mi casa, me viene a buscar un Orco que me saluda amigablemente, y nos dirigimos a la Torre de Sauron. En el camino se nos une un Hobbyt que habla poco y más adelante llega un grandioso Troll con rizos en la cabeza que nos dice: -“¡Hola, chicos! ¿qué tal?”. Nosotros le contestamos: “Bien, aunque huele un poco a Troll”. Se producen risitas y en una calle vemos que viene Grimlin el enano que dice: -“Légolas ¿tienes algún juego nuevo de la Play?”. Pero no puedo contestar porque oímos a lo lejos sonar la campana de la Torre de Sauron y salimos corriendo para comenzar una nueva etapa de la Tierra Media. FIN

(Aunque esto parece una película es lo que me ocurre todas las mañanas de camino al colegio y los personajes son mis amigos, por orden de aparición: Paula, Irene, Uxia e Iván)

EL SEÑOR DE LOS AMIGOS

Alejandro Pertierra Sánchez, 4º Primaria

La autonomía infantil supone la prueba fehaciente de que se ha conseguido transformar el entorno urbano y hacerlo habitable y de que se ha logrado, igualmente, un cambio en la cultura ciudadana que proporciona seguridad a los menores a través de la responsabilidad compartida por parte de los adultos. Pero las dificultades que conlleva afrontar este reto no deben hacer olvidar que éste debe ser el horizonte que guíe los pasos de cualquier intervención de movilidad infantil.

Espacios a escala humana

“Podemos tener una visión fugaz de otras personas desde un coche o desde la ventanilla de un tren, pero la vida tiene lugar a pie. Sólo “a pie” puede funcionar una situación como oportunidad significativa para el contacto y la información, en la que el individuo se sienta a gusto y pueda tomarse su tiempo para experimentar, parar o participar.”

Jan Gehl



Todas las personas somos sensibles a las distintas dimensiones de la ciudad y podemos apreciar que la ciudad hecha para el automóvil tiene unas características muy distintas de la que tiene como parámetro al ser humano. La escala del automóvil tiene anchas avenidas, edificios de gran tamaño, admite distancias largas, permite poco detalle en distancias cortas, precisa carteles con letras grandes que se puedan leer a velocidad rápida y exige espacios amplios para el aparcamiento.

Para la infancia, la ciudad a escala del automóvil representa inaccesibilidad en la doble dimensión horizontal y vertical:

- Inaccesibilidad en los propios edificios de pisos, donde no les permiten subir o bajar en los ascensores de forma autónoma y, aunque quisieran, en muchos tampoco podrían llegar siquiera a pulsar los botones.
- Illegibilidad y falta de referencias de orientación en edificios y viviendas altas, donde los tramos de escaleras, espacios casi residuales de los edificios modernos, no tienen referencias claras para distinguir un piso de otro.
- Desprotección y recorte de autonomía por la falta de diálogo y permeabilidad entre la casa y la calle, debido a las distancias y dimensiones, que reducen las posibilidades de uso de los espacios próximos a las viviendas.
- Inaccesibilidad porque la ciudad del automóvil genera distancias que no se alcanzan a pie o en bicicleta y los usos de la ciudad se separan haciéndose inalcanzables de forma autónoma.
- Peligrosidad porque el predominio de la movilidad motorizada hace de la calle un lugar peligroso para todos y todas, especialmente para los que no van protegidos tras parachoques o airbags.
- Expropiación de espacio, porque el automóvil precisa para poder circular y estar aparcado grandes extensiones de terreno que entran en competencia con aquellas actividades que no se consideran necesarias, como el juego libre.



(Foto: A. Sanz)



- Desposesión de espacios de referencia porque los hitos pensados para el automóvil difieren en escala, ubicación y dimensiones de los que se tienen a pie, por ejemplo, las fuentes y esculturas en rotondas de circulación que resultan inaccesibles y lejanas para quienes pueblan las aceras.

Las grandes decisiones sobre el modelo de ciudad tienen una repercusión enorme en la vida cotidiana de niños y niñas y, por eso, el planeamiento urbanístico debe considerar la escala urbana como un factor de accesibilidad.

El barrio, no las vías de circulación, deben estructurar la ciudad y constituir sus piezas básicas. El planeamiento debe utilizar todos los recursos disponibles para garantizar

la riqueza de estos espacios, que son el hábitat donde se desarrolla la vida infantil, la vida de quienes les cuidan, la de las personas más mayores y de aquellas con dificultades de movilidad. Esta riqueza se debe garantizar con la mezcla de usos y mimando la relación entre el espacio público y espacio privado, dado que las aceras son las venas por donde fluye la vida urbana.

El urbanismo de los polígonos monofuncionales, tan cuestionado desde la sostenibilidad ambiental, también debe ponerse en entredicho por las dificultades de accesibilidad de aquella población que no puede o no quiere hacer uso del coche.

Las decisiones de planeamiento son importantes porque establecen la estructura básica de la ciudad, por ello, la Comisión Europea ha desarrollado una línea de trabajo de Usos del Suelo y Transporte Urbano (LUTO) para avanzar soluciones que vinculen las nuevas políticas de movilidad sostenible con la planificación urbanística.

Un aspecto esencial de esta política es revisar, desde la óptica de la accesibilidad y la integración urbana, los parámetros que rigen la construcción de equipamientos. Cada vez más, el urbanismo se ve en la difícil tarea de tener que sumar piezas sueltas que, de partida, tienen unos requerimientos muy exigentes en cuanto dimensiones, ocupación de suelo y entorno.

Los centros educativos, los centros de salud, los equipamientos deportivos o cualquier otro equipamiento de uso público, tienen que cumplir una normativa, en cuanto a dimensiones mínimas y distancia con otros usos, cuya rigidez dificulta



(Foto: A. Sanz)



la posibilidad de integrarlos en la ciudad consolidada y aboca a sacarlos fuera de la ciudad, donde hay disponibilidad de suelo libre. Los equipamientos consiguen, como piezas aisladas, cumplir determinados parámetros de calidad, pero esta ubicación “extramuros” resulta un desastre para la ciudad en su conjunto. Mientras los centros y barrios consolidados pierden vida, los equipamientos se hacen más inaccesibles y tienen unas pautas de uso menos intensivas que si estuvieran integrados en la trama urbana.

Introducir este debate resulta complicado porque, efectivamente, la normativa responde a unos estándares de calidad que nadie quiere restar, pero está claro que hay que buscar soluciones que consigan integrar el objetivo de la calidad con el de la accesibilidad. Entre ellos está la utilización de espacios vacantes o disponibles de la ciudad, sopesando la posibilidad de rehabilitación o de complementariedad de usos (colegios que utilizan plazas o espacios deportivos para recreo o deporte), así como incorporar en la valoración global los criterios de integración, uso y accesibilidad junto a sus características como objeto aislado.

En varias ciudades y estados americanos se está planteando el debate de la ubicación de los centros educativos que, debido a los requerimientos legales en cuanto a dimensiones, está derivando en el abandono de edificios situados en el interior de las ciudades y en la construcción de los colegios a las afueras, allá donde hay suelo disponible. En South Carolina, por ejemplo, el Estado ha derogado su propia normativa sobre las dimensiones impuestas a los equipamientos educativos para promover la rehabilitación de edificios existentes y su integración en la trama urbana. En Minnesota, en la ciudad de Sant Paul, la ciudadanía ha decidido transformar un antiguo edificio emblemático de la ciudad, situado en un lugar central, en espacio de usos múltiples que incluye, entre otros usos, un colegio.



- Capítulo 4 - La reintroducción de niñas y niños en la ciudad

Criterios de intervención

Actuaciones coordinadas en distintos ámbitos

Una carrera de largo alcance

Vocación política

No todo suma

Hacia la reintroducción de la infancia en la ciudad: experiencias

Un proyecto global: La Ciudad de los Niños

De mi Escuela para mi Ciudad: Un proyecto para mejorar la ciudad desde la participación infantil

Otros pasos en el camino: intervenciones de interés





- Capítulo 4 - La reintroducción de niñas y niños en la ciudad

Criterios de intervención

Actuaciones coordinadas en distintos ámbitos

Romper los círculos viciosos que atenazan a la infancia en la ciudad supone intervenir desde distintos ámbitos y contar con la participación y colaboración de un amplio espectro de agentes y entidades ciudadanas. Reintroducir a la infancia en la ciudad, con todo lo que ello conlleva, exige cambios en el espacio físico para garantizar condiciones de habitabilidad y seguridad, cambios en la gestión de los espacios públicos y del tráfico para transformar las prioridades que ahora imperan, cambios en las pautas familiares para recuperar la confianza en la calle y cambios en el conjunto social para asumir con ilusión esta nueva presencia.

- A. Cambios en el entorno físico.** Devolver la calle a sus pequeños moradores exige transformar el entorno construido para crear condiciones de seguridad y habitabilidad. La ciudad pensada para la producción y el consumo, bajo el imperio del coche, debe transformarse para dar cabida a todo tipo de usuarios.



*Antes y después de un patio escolar tras un proyecto de mejora participativa
(Foto: Programa "De mi Escuela para mi Ciudad", Segovia)*

Los proyectos vinculados a la infancia, desde los procesos de participación hasta los caminos al colegio, deben promover cambios en la fisonomía de las calles, plazas, equipamientos o espacios públicos que hagan patente una nueva política municipal y unos nuevos criterios de intervención. Deben representar una mejora clara de las condiciones de seguridad y habitabilidad que permitan un mayor uso y autonomía infantil.



- B. Cambios en los usos y la gestión del espacio público.** Vinculado al diseño del espacio físico, se trata de intervenir en todo lo relacionado con el uso de los espacios públicos –donde la gestión de la movilidad tiene un papel relevante- y favorecer la convivencia entre usos.

Una intervención desde y para la infancia supone transformar el punto de vista del análisis, desalojar el parámetro del adulto-conductor e introducir las necesidades de quienes caminan, juegan, pedalean, corren o se quieren parar a charlar.



(Foto: Programa "De mi Escuela para mi Ciudad", Segovia)

- C. Cambios en el entorno social.** Las fuertes transformaciones acaecidas en las calles de la ciudad, donde la privatización de los espacios públicos resulta un hecho relevante, han inhibido usos y han debilitado las relaciones sociales y las redes vecinales que precisan de espacios de encuentro para que se puedan desarrollar.



(Foto: Programa "De mi Escuela para mi Ciudad", Segovia)

Un proyecto a favor de la infancia supone contribuir a entretejer esa red social que se ha debilitado o roto. Por ello, resulta importante que haya colectivos diversos que apoyen esta iniciativa: asociaciones de jóvenes, de mujeres, de mayores, de ciclistas, de peatones o de comerciantes, que con su compromiso vayan generando un clima urbano favorable a la infancia.



Además, no hay nada como la presencia infantil en espacios públicos para favorecer y potenciar lazos de vecindad y de conocimiento entre adultos. Podemos decir que la presencia de niños y niñas en las calles no sólo es un indicador de bienestar social sino un factor catalizador que contribuye activamente a ese bienestar colectivo.

D. Cambios en las pautas educativas familiares. También hay que atender todo lo que conlleva la sobreprotección adulta hacia los menores e incidir en los aspectos más sociológicos que vinculan el control infantil permanente con la forma correcta de ejercer la maternidad o la paternidad. Se debe trabajar en colaboración con madres y padres para que valoren la autonomía no como una dejación de su papel, sino como una forma de educación en la responsabilidad y un derecho ciudadano irrenunciable de los menores.

Una carrera de largo alcance

Es necesario saber que hay que marcarse objetivos ambiciosos, sabiendo que estos procesos de amplio espectro – ya que abarcan desde aspectos culturales, hasta transformaciones físicas- llevan un tiempo de maduración y de ejecución.

Todas las acciones grandes o pequeñas que caminan hacia la apropiación infantil de la ciudad son bienvenidas, pero está claro que tendrán más posibilidades de éxito aquellas que se integran en proyectos globales, que se conciben con plazos amplios, que interrelacionan ámbitos y gentes y que tienen garantía de continuidad en los procesos.

El valor de estas experiencias es imponderable porque entran en juego demasiados ámbitos de análisis que, aunque no se puedan medir, resulta interesante reconocer: desde la experiencia gozosa de libertad de un niño deslizándose en bicicleta; la construcción de ciudadanía activa de los escolares que participan en un consejo infantil, la mejora de la seguridad ciudadana que la propia presencia de la infancia aporta al espacio común, hasta la reducción en las emisiones de CO2 cuando un grupo de escolares va caminando en vez de ir conducidos en coche.

Vocación política

Los programas de intervención de la infancia en la ciudad son, como plantea Fidel Revilla, proyectos eminentemente políticos, o al menos no exclusivamente educativos: *“Es muy difícil hacer comprender que tiene que haber cosas de los niños que no son la escuela, ni la familia; que tiene que haber cosas en las que los niños puedan participar y decidir porque les afectan, y que sólo es posible que*



puedan participar si el ayuntamiento quiere que participen. Éste es un proyecto que no puede existir si el ayuntamiento no se compromete”⁴³.

Por eso, es importante que los proyectos vinculados a la infancia tengan esa vocación pública, independientemente de quién los promueva. Puede ser el propio Ayuntamiento el que los inicie, un centro educativo o una asociación de madres y padres, pero en cualquier caso se tiene que asumir esa tarea de proyección hacia la ciudad y el objetivo de intervenir en los asuntos colectivos. En algunos casos, los procesos se realizan en alianza con las administraciones y, en otros, los procesos articulan y dan cuerpo a una lucha ciudadana para reclamar mejoras.



(Foto: A. Sanz)

Conviene recordar que el compromiso político conlleva implicación por parte de quienes tienen capacidad de decisión. Esto supone que, cuando son asumidos por el gobierno local, los proyectos no están en manos únicamente de las áreas de educación o de menores, sino que está implicado el “núcleo duro” de los ayuntamientos, como urbanismo, obras, movilidad y medio ambiente; en definitiva, aquellas áreas que tienen competencias en el territorio y en la gestión de los servicios y la movilidad urbana.

Es más, se puede plantear que la vertiente educativa del programa se tiene que dirigir sobre todo a los adultos. Una iniciativa de estas características supone replantear la forma de intervención en la ciudad con parámetros, conceptos y métodos nuevos, por lo que políticos y técnicos tienen que “reciclarse” en esta dirección, al igual que lo tienen o lo han tenido que hacer para incorporar criterios de sostenibilidad ambiental en la política municipal.

43 Revilla, Fidel (2004). “Luces y sombras de las Propuestas municipales de participación infantil”. Ponencia del II Encuentro La ciudad de los Niños: ¿Qué ciudades? ¿Qué niños? Papeles de Acción Educativa.



No todo suma

Es importante discernir que, en este camino dirigido a transformar nuestras ciudades y al que se van añadiendo distintas experiencias, no todas suman. Suman aquellas que tienen una idea transformadora de la realidad, al entender que se parte de una situación no equitativa que hay que cambiar.

Hay muchos proyectos dirigidos a la infancia urbana que no actúan bajo esas premisas y que, por lo tanto, no contribuyen a la equidad entre generaciones. Los cursos de seguridad vial, por ejemplo, que se imparten en los colegios por parte de distintos ayuntamientos y que tienen por objeto mejorar la seguridad de los/las escolares, no suman en esta dirección. Nadie cuestiona la causa loable de estas iniciativas pero, desde una nueva perspectiva, estos cursos no contribuyen realmente a la seguridad sino al entrenamiento en la “autoprotección”, asumiendo de partida una situación en la que el coche tiene el dominio de la calle. No está en manos de niños y niñas transformar las condiciones de seguridad del espacio urbano, sino en quienes intervienen en el tráfico motorizado, que es el origen del peligro. En general, estas iniciativas inciden en la conducta adaptativa de los menores, en la necesidad de que estén alerta cuando transitan por el espacio común y en que no se fíen ni de las normas de circulación, al no poder garantizar el adecuado comportamiento de los conductores.

El hecho de que una experiencia esté protagonizada por niñas y niños y trate sobre la ciudad no es requisito suficiente para que contribuya al cambio que se precisa en nuestras ciudades. Así sucede con los Consejos de Niños, desarrollados en Francia desde los años 70, en donde los escolares emulan a los políticos municipales y realizan todo el proceso de toma de decisiones: desde la campaña electoral, la votación y elección de representantes, hasta la constitución de un gobierno, con alcalde pequeño incluido. Estas experiencias tienen una finalidad educativa, permitiendo a los escolares experimentar y aprender del proceso democrático y de la estructura de los gobiernos locales. Sin embargo, no tienen una intención transformadora ni del sistema de toma de decisiones ni del espacio ni del papel de la infancia en la ciudad.

Tampoco entran en este cómputo aquellas iniciativas que tienen por objeto promover espacios específicos para la infancia, como parques de juegos infantiles o ludotecas. Nadie niega la utilidad y necesidad de espacios abiertos o de lugares de juego en nuestras ciudades atestadas, pero el objetivo de este movimiento a favor de la infancia es recuperar toda la ciudad y no conformarse con unos guetos de colores.

Como plantea Francesco Tonucci, los proyectos que él lidera o inspira tienen el acento en la palabra ciudad y no en la palabra niños, porque no son proyectos



específicamente educativos sino urbanos, y explicita: “En este momento, los niños son casi un pretexto, una excusa, para llegar a una ciudad que estamos perdiendo”⁴⁴.

Las claves o aspectos destacables de un conjunto de experiencias, que se describen a continuación, tienen por objeto inspirar y servir de referencia a nuevas iniciativas que se quieran poner en marcha o profundizar en otras ya existentes. Se trata de mostrar las luces y las sombras de estos procesos de reintroducción de la infancia en la ciudad, en donde en todos hay ilusión y creatividad y, también, mucho trabajo invertido ya que nadan a contracorriente.

Hacia la reintroducción de la infancia en la ciudad: experiencias

Un proyecto global: La Ciudad de los Niños

A partir de los años noventa se ha desarrollado todo un conjunto experiencias y proyectos destinados a mejorar las condiciones de vida de niñas y niños en ciudades de distintos países occidentales. Sin duda, el proyecto “La Ciudad de los Niños”, que nace en la ciudad italiana de Fano de la mano de Francesco Tonucci, ha sido y es una referencia básica para muchas iniciativas posteriores⁴⁵. Esta experiencia reviste tanto interés por su radicalidad y claridad de objetivos: situar a los niños como parámetro de la intervención urbana y poner en cuestión el prototipo de ciudadano-adulto que deja fuera y excluye a grandes grupos de población. Con una trayectoria de más de diez años, Fano representa un auténtico laboratorio de experiencias y metodologías de participación e intervención infantil que ha contribuido a iluminar y a allanar el camino de otras posteriores.



En España y en Argentina se han desarrollado interesantes experiencias vinculadas o inspiradas por “La Ciudad de los Niños” de Fano. Hay experiencias en Barcelona (Cardedeu, Granollers, Navarclés, El Prat de Llobregat, Rubí, Sant Feliú de Llobregat, Súria y Viladecans); en la Comunidad de Madrid, en Galapagar y Móstoles; y, en el entorno de Valencia, se puede destacar Alzira y Alaquás, entre otras ciudades.

Algunos aspectos que distinguen a estas experiencias son:

Se concibe la voz de niños y niñas como una **aportación para mejorar la ciudad**.

44 Francesco Tonucci (1998). “La ciudad de los niños”. Conferencia pronunciada en el marco del *Foro Intermunicipal Buenos Aires sin Fronteras*.

45 El proyecto cuenta con una página web donde se aporta información sobre iniciativas en numerosas ciudades de varios países: <http://www.lacittadeibambini.org/spagnolo/interna.htm>



Se parte de que las ciudades necesitan recibir visiones y propuestas desde distintos ángulos, que necesitan integrar a su ciudadanía silenciosa, debido a los graves problemas ambientales y sociales que padecen y, por ello, es necesario incorporar nuevas voces, nuevos planteamientos y nuevos sujetos. La participación infantil, en este marco, no se concibe como una forma de entrenamiento previo para cuando sean mayores, ni un entretenimiento; no es un juego, aunque pueda ser lúdica, y no es un favor de los adultos hacia los niños. Es una petición de la ciudad a sus ciudadanos más pequeños para que contribuyan a hacerla más rica y más justa.



(Ilustración: Francesco Tonucci)

Se parte de la capacidad infantil para participar y de la riqueza de su experiencia. Se reconoce a niños y niñas como ciudadanos y se reconoce su capacidad de expresar, dialogar y proponer necesidades y mejoras en torno a la ciudad. Se reconoce y valora la experiencia de niños y niñas sobre su ámbito cotidiano.

Los proyectos vinculados a la infancia tienen por objeto devolver la ciudadanía a los más pequeños, y recuperar las habilidades que se les han ido arrebatando para poder conocer, cuestionar y plantear propuestas de mejora del espacio común. Muchas iniciativas tienen una fase de reconocimiento y análisis del espacio urbano previo para poder articular los discursos. Una fase

que otorga herramientas y que permite **legitimar las visiones infantiles** que no tienen por qué coincidir con el punto de vista dominante. Supone ejercer el derecho ciudadano a tener una mirada propia, poder formularla y poder convertirla en discurso político al compartirla con los iguales.

Francesco Tonucci plantea que a veces el problema es conseguir que niños y niñas expresen su auténtica creatividad y que no repitan lo que creen que los adultos esperan de ellos. Hay varias fórmulas para desembarazarse de estereotipos marcados: una es trabajar a partir de sus juegos preferidos y proyectar los requerimientos espaciales de esos juegos; otra, presentar experiencias de otras ciudades y otros países para mostrarles que se puede ir “más allá”.

Embarcarse en un proceso de este tipo supone **transformar la ciudad**. Un Ayuntamiento que se adhiere a un proyecto de participación infantil no puede seguir haciendo las cosas con los mismos criterios y con los mismos planteamientos que antes. Por ello, su compromiso se tiene que traducir en realizaciones concretas que se asocien con este cambio de perspectiva.



Otra cuestión importante, vinculada a la anterior, es que **las mejoras no son únicamente en relación con espacios exclusivos para la infancia**. No se trata de hacer ludotecas o parques infantiles, porque esa forma de actuar es más de lo mismo, es asumir las necesidades de los menores desde una perspectiva muy limitada que les vincula con lo escolar o con recintos segregados para ellos. Se concibe como una nueva forma de aprehender la ciudad y de asumir y construir el espacio común.

La autonomía es uno de los objetivos principales a lograr. En este sentido, los proyectos de camino escolar son un buen comienzo para empezar a trabajar y a cuestionar la movilidad urbana, pero tienen que integrarse en una visión más amplia, aquella que supone dotar a la infancia de autonomía en todos sus desplazamientos, no sólo en los que realizan de casa a la escuela. Supone revisar los barrios para garantizar seguridad, supone concebir las calles como espacios donde se pueda hacer algo más que transitar, supone integrar a la infancia en los proyectos de mejora urbana.

Cada experiencia es distinta y es única porque cuenta con una situación de partida diferente al resto. No obstante, se pueden destacar algunas de las piezas clave que construyen las iniciativas más relevantes.

Laboratorio municipal para el estudio, proyección y experimentación de cambios en la ciudad adoptando al niño como parámetro

El Laboratorio de Fano surge desde el Ayuntamiento como el centro promotor de iniciativas a favor de la infancia y como punto de referencia para la ciudadanía y las organizaciones sociales. El Laboratorio se integra en el plan orgánico del Ayuntamiento como unidad organizativa y cuenta con una sede y con recursos materiales y personales.

El Laboratorio promueve y desarrolla proyectos en la ciudad en coordinación con el conjunto de concejalías. De hecho, hay un comité técnico formado por representantes de las distintas áreas municipales para seguir de cerca las actividades del Laboratorio y garantizar la transversalidad de las políticas. La representación municipal ante el Laboratorio la ostenta el concejal de política educativa. Además de esta labor interna, el Laboratorio promociona el proyecto en otros ayuntamientos italianos.

El Consejo de los Niños

El Consejo de los Niños se establece como un órgano consultivo del Laboratorio, que es quien transmite al Ayuntamiento el punto de vista de niños y niñas no sólo en relación con temas vinculados directamente con la infancia, sino con asuntos que conciernen a toda la ciudad. Realmente, los



niños funcionan como consejeros porque se busca esta mirada y este punto de vista para enriquecer la gestión de la ciudad.

En este Consejo participa un par de representantes de cada una de las escuelas municipales, elegidos al azar y por un periodo de dos años. Se trabaja con niñas y niños de ocho a diez años porque, a esta edad, los chavales representan todavía de forma muy pura las necesidades y capacidades típicamente infantiles pero, a su vez, ya tienen adquiridas habilidades para la participación. Estos escolares van asumiendo y aprendiendo la labor de representatividad que tienen asignada y debaten con sus compañeros/as de escuela los temas que se van a tratar en el Consejo para poder transmitir sus planteamientos y propuestas.

El Consejo se reúne en la sede del Laboratorio una vez al mes, presidido por el director científico. Es frecuente que los padres acompañen a sus hijos, pero no pueden participar, salvo en casos especiales.

Una vez al año, los miembros del Consejo de los Niños, en representación de los niños de la ciudad, tienen una sesión extraordinaria con el Consejo Municipal que dura toda una jornada, en la que participa el alcalde, los concejales y todo el equipo de gobierno. Esta reunión, organizada y coordinada por el Laboratorio, tiene como objetivo ir introduciendo este nuevo planteamiento de la ciudad de tener en cuenta a la infancia en la gestión cotidiana. En este encuentro, hay espacio para el análisis y el debate, para la presentación de propuestas por parte de los niños y las niñas y para programar actividades concretas para el nuevo año.

El resto del año, se mantiene una relación fluida entre el gobierno municipal y el Laboratorio. Este puede asistir a reuniones ordinarias del pleno del ayuntamiento y puede proponer reuniones extraordinarias cuando los proyectos que están en marcha así lo exigen.

Los niños arquitectos

Niñas y niños de las escuelas de infantil y primaria vienen desarrollando, en el marco del proyecto “La Ciudad de los Niños”, experiencias de planificación de espacios públicos. Esta actividad se realiza en colaboración con jóvenes arquitectos y técnicos municipales. Se trabaja sobre espacios reales de la ciudad sobre los que se plantean remodelaciones, aunque no hay un compromiso previo de que se vayan a asumir esos proyectos.

Estas propuestas se presentan al consistorio para dar a conocer a los responsables municipales el punto de vista infantil y avanzar en la plasmación concreta de sus necesidades.



“La Ciudad de los Niños” en España

Hay una red de más de veinte ciudades españolas que desarrollan proyectos inspirados y vinculados a “La Ciudad de los Niños” de Fano. La mayor parte de las ciudades integradas en la red se localizan en el entorno de Barcelona, Madrid y Valencia.

Actualmente, está en proceso la creación de un Laboratorio Nacional de “La ciudad de los Niños” de ámbito estatal, en el que estarán representantes de las ciudades que se han adherido a la red. Además de las de Barcelona, Madrid y Valencia, se han sumado Salamanca, Granada y Extremadura.

La coordinación nacional española la realizan dos personas: Fidel Revilla, de la Asociación Acción Educativa¹ (fidelrevi@wanadoo.es) y Daniel Menéndez Vigil (danielmvigil@telefonica.net).

1 Para más información: <http://www.accioneducativa-mrp.org/>

De mi Escuela para mi Ciudad: Un proyecto para mejorar la ciudad desde la participación infantil

Entre las experiencias destacables en nuestro país, cabe mencionar el programa “*De mi Escuela para mi Ciudad*”, que se ha venido desarrollando durante casi una década en la ciudad de Segovia.

Nace en el año 1998, a partir de un acuerdo de colaboración entre el Ayuntamiento de Segovia y la, por entonces, Delegación Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia (actual Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León). Inmediatamente, se incorporan nuevas instituciones para apoyar el desarrollo del programa: el CENEAM, la Escuela de Magisterio de Segovia y la Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Castilla y León.

Su inspiración y referencia ideológica está en *La Ciudad de los Niños* de Tonucci, si bien el programa segoviano presenta peculiaridades importantes y desarrolla un modelo de actuación y un planteamiento metodológico propio en función de las posibilidades y condicionantes locales.



En primer lugar, es una iniciativa que se plantea una doble dimensión: como programa de educación ambiental escolar, donde el componente educativo tiene mucha importancia y que se inserta en la actividad escolar; y también como experiencia de participación en los asuntos ciudadanos. De hecho, en su diseño inicial, *“De mi Escuela para mi Ciudad”* se propone como objetivo *promover la implicación ciudadana en los problemas ambientales urbanos, en un proceso que parte de las escuelas pero abierto a la ciudad.*

Así pues, no es un programa dirigido exclusivamente a escolares; más bien recurre a la mediación del alumnado y de los educadores para el desarrollo de acciones que pretenden ser una herramienta de intervención en la ciudad. Esto se manifiesta, por un lado, en los grandes esfuerzos dirigidos a la difusión pública de los proyectos, a hacer visibles la percepción, las ideas y las propuestas de niños y niñas sobre la ciudad de Segovia; y, por otro lado, en su vocación de “empoderamiento” infantil, articulando un discurso y creando sistemas de participación pública para los pequeños.

El programa se estructura en proyectos (anuales o bianuales) que se desarrollan en aquellos centros educativos de Segovia que voluntariamente se adhieren. Cada centro tiene autonomía de ejecución, pero el proyecto se asume como reto colectivo y los resultados se muestran en común y se comparten con el conjunto de la ciudad.

Una característica esencial de esta iniciativa es su concepción como programa de largo recorrido –se planteó inicialmente para cinco años, pero se continuó en un nuevo quinquenio-, lo que permitió establecer una estrategia a medio plazo, ofrecer cierta garantía de continuidad a las acciones, así como disponer de un margen temporal para introducir nuevas perspectivas entre la ciudadanía y los gestores municipales e ir sumando apoyos al proyecto.

Un programa como *“De mi escuela para mi ciudad”*, con objetivos tan ambiciosos como influir en la gestión municipal a través de visibilizar y dar relevancia a las necesidades infantiles, conlleva un proceso complejo de intervención socioeducativa. Resulta esencial transmitir a la sociedad la importancia de sus metas, buscar y afianzar alianzas –con educadores, madres y padres, colectivos ciudadanos y medios de comunicación, entre otros- y luchar para que el compromiso político municipal se traduzca en realizaciones y resultados. En el caso segoviano, se ha realizado una considerable labor de comunicación y difusión social de todos los proyectos emprendidos y de los resultados obtenidos –a través de publicaciones, exposiciones, celebraciones festivas y reivindicativas en la calle, contacto con los medios de comunicación, etc.-. Igualmente, se ha trabajado para implicar y comprometer a gestores y técnicos municipales en las acciones e iniciativas del programa.



Aparte de ello, el esfuerzo invertido en la creación y diseño de materiales de trabajo interesantes, atractivos y estéticamente cuidados, ha puesto a disposición de todas aquellas personas o entidades que deseen emprender iniciativas similares unas valiosas herramientas para utilizar, adaptar o en las que inspirarse.



(Foto: Programa "De mi Escuela para mi Ciudad", Segovia)

Realmente los proyectos que han conformado el programa han seguido el itinerario marcado por su lema: de la escuela hacia la ciudad. Desde unas primeras intervenciones orientadas a recoger las impresiones de los/las estudiantes sobre la ciudad, a facilitar el conocimiento y análisis del medio urbano, a estimular la creación de propuestas de mejora; pasando por la realización de intervenciones para transformar los patios de los propios centros escolares; hasta culminar en proyectos de participación orientados a la mejora de los caminos escolares o a la reclamación del uso de las calles y espacios públicos para el encuentro y el juego. Un itinerario que ha ido recorriendo la distancia desde la percepción subjetiva y la acción en el entorno propio hasta la entrada en los asuntos públicos, en el espacio colectivo.

Los proyectos que han ido marcando estas diferentes fases del proceso son los siguientes⁴⁶:

- **La ciudad desde la mirada de los niños:** *"Mapa emocional de Segovia"*
- **Segovia, ese organismo llamado ciudad:** *Diagnóstico ambiental y Concurso "Ideas felices para mejorar Segovia"*
- **Ecoauditorías ambientales en el centro:** *"El patio de mi cole no es particular"* (auditoría y plan de mejora del patio de recreo) y *"Hola escuela,*

46 Para conseguir más información sobre los proyectos del programa "De mi Escuela para mi Ciudad", consultar en la página del CENEAM:
http://www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/programas_ceneam/escuela_ciudad/index.htm
 y en la oficial del programa: <http://www.segovia.es:8080/escuela/>



¿cómo estás?” (auditoría del centro).

- **Los niños, la calle y el camino escolar.**

- **Los niños y los espacios de juego y ocio en la calle.**

Estos dos últimos proyectos se han desarrollado a lo largo de cuatro cursos escolares (desde 2003 a 2007) y se han articulado en torno a diversas propuestas de trabajo, que se corresponden con las siguientes publicaciones⁴⁷:

- *“El detective de lo nunca observado”*, una propuesta educativa diseñada para trabajar el autodescubrimiento del camino, por parte de niños y niñas, y para hacer visibles sus experiencias a los adultos, como primer paso para que transformen su concepción del camino escolar desde “mero trámite” a vivencia importante. Incluye una encuesta para recoger los datos básicos sobre el camino escolar en Segovia.

- *“¡Pies para qué os quiero! Movilidad y camino escolar”*. Publicación que, a partir de la recopilación y análisis del trabajo realizado por los estudiantes ofrece una imagen de la movilidad escolar en Segovia, así como de las impresiones, vivencias y deseos de los niños y niñas en su camino escolar.

- *“Tras las huellas del camino escolar”*, plantea un conjunto de propuestas encaminadas a diagnosticar la salud ambiental de los caminos escolares.



(Foto: Programa “De mi Escuela para mi Ciudad”. Segovia)

- *“¡A jugar la calle: calles para caminar, calles para jugar, calles para todos!”*, cuadernillo de actividades para recuperar el juego de calle.

Vinculadas a las propuestas de trabajo anuales, se han desarrollado Jornadas festivas para ir andando al cole, recorridos de las calles con miembros de asociaciones de discapacitados físicos y sensoriales, diagnósticos del camino con la policía de barrio, jornadas de juego en las calles, instalaciones artísticas, exposiciones, vídeos, etc.

Además, se han puesto en marcha dos elementos de dinamización del programa de carácter muy diferente:

47 La mayor parte de los materiales, se pueden conseguir, en formato pdf, en las páginas web señaladas anteriormente.



El **Laboratorio de participación infantil** es una comisión integrada por técnicos y representantes de las instituciones promotoras y colaboradoras, cuyo objetivo ha sido, además de coordinar esfuerzos, generar iniciativas y acciones para favorecer el protagonismo de la infancia en la ciudad.



(Foto: Programa "De mi Escuela para mi Ciudad", Segovia)

El **Foro ambiental escolar** ha funcionado como un canal adicional de participación e interlocución entre los escolares y los gestores municipales. Constituido por alumnos que voluntariamente querían incorporarse, en horario no escolar, ha jugado un papel protagonista en la celebración y organización de actividades vinculadas al programa.



(Foto: Programa "De mi Escuela para mi Ciudad", Segovia)

Otros pasos en el camino: intervenciones de interés

En este apartado se recogen algunas experiencias que abren nuevas posibilidades de intervención en la ciudad o que amplían campos que hasta ahora no han estado al alcance de la infancia o de la juventud.

Participación en el planeamiento urbanístico en Olvera

El Ayuntamiento de Olvera (Cádiz) desarrolló en dos años consecutivos (2005 y 2006) jornadas con jóvenes y con niñas y niños, respectivamente, para conocer su visión de la ciudad. Aprovechando que se estaba adaptando el planeamiento urbanístico a la nueva Ley del Suelo Andaluza, se decidió incorporar en el nuevo Plan General de Ordenación Urbana los planteamientos de su población más joven.



Esta iniciativa partía de la Concejalía de Urbanismo, interesada en escuchar la voz de su ciudadanía silenciosa. En cada uno de los talleres de participación se utilizaron metodologías adaptadas a los colectivos infantil y juvenil. En ambas, hubo recorridos por la ciudad para elaborar el diagnóstico.

Los participantes de primaria, utilizaron un sistema de marcas rojas y verdes en el territorio. Divididos en grupos pequeños y portando cartulinas de esos dos colores, iban haciendo un recorrido y deteniéndose a valorar lo que iban encontrando a lo largo de su camino; marcaban con verde aquellos elementos o lugares que les gustaban y explicaban por qué; por el contrario, señalaban con una cartulina roja aquellos espacios que resultaban desagradables, feos o carentes de interés. En la página adjunta se incluye, como ejemplo, unas fichas de diagnóstico de campo.⁴⁸

Tanto los talleres de niños y niñas como los de jóvenes, culminaron con la elaboración de propuestas para mejorar la ciudad. Para ello, se crearon pequeños grupos de trabajo cuyos resultados, posteriormente, fueron presentados al conjunto de participantes en un plenario. Las jornadas de trabajo finalizaron con una votación de las propuestas presentadas por los grupos participantes para, tras la suma de votos, jerarquizarlas según el apoyo recibido.

48 Este documento no está disponible en la web. Para solicitar más información, dirigirse al Ayuntamiento de Olvera, persona de contacto: Remedios Palma. <http://web.olvera.es/ayuntamientos-o2/opencms/municipiosCadiz/olvera/espanol/index.html>



MARCAS EN EL TERRITORIO:

Resultados de los recorridos urbanos de escolares de Olvera (Cádiz)
 Noviembre de 2006

Puntos fuertes (en verde): Aquello que valoran útil, seguro, bello, agradable...	
	<p><i>"Nos gustan las estatuas, los árboles y los bancos."</i></p>
	<p><i>"Nos gustan los lugares donde se puede estar, jugar y charlar con las amigas."</i></p>
	<p><i>"En esta calle los coches ahora van más despacio y eso nos parece bien, porque queremos poder andar tranquilas."</i></p>



Puntos débiles (en rojo): Aquello que valoran peligroso, feo, desagradable...



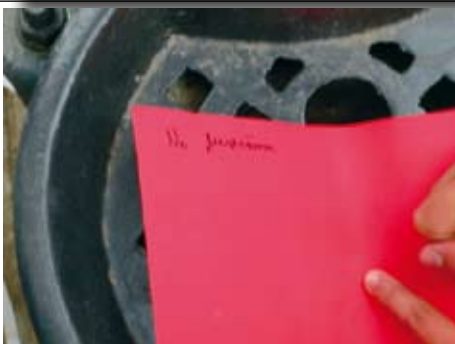
“Quitaríamos los aparcamientos de la plaza del Ayuntamiento y que fuese igual que la Alameda.”



“De camino, quisimos cruzar al otro lado de la acera pero falta un paso de peatones.”



“Los dueños de estos perros deberían recoger sus cagadas. Si no lo hacen que se deshagan de sus perros. La culpa la tienen los dueños, no los perros”



“Esta fuente no funciona.”



***“Abierto hasta el amanecer”*: La corresponsabilidad juvenil en el uso y cuidado de equipamientos públicos**

*“Abierto hasta el amanecer”*⁴⁹ es un proyecto promovido por jóvenes en la ciudad de Gijón y que cuenta con más de diez años de recorrido. Este proyecto, que nace en 1997, surge de una asociación juvenil de un barrio en crisis de la ciudad que, tras detectar la falta de espacios para el ocio y el empleo como los principales problemas de su generación, diseña un proyecto para dar alternativas al ocio joven, entendiéndolo también como un nuevo yacimiento de empleo.

El proyecto se topó con un Ayuntamiento receptivo y en 1999 comenzaron a desarrollarse las actividades de ocio nocturno durante los fines de semana. Se trata de actividades diversas, de carácter deportivo, cultural o lúdico, dirigidas a jóvenes y gestionadas por jóvenes, donde el Ayuntamiento cede sus equipamientos culturales y deportivos para que se desarrollen.

Este proyecto de participación, colaboración y responsabilidad juvenil tiene una magnífica acogida entre la población de Gijón, ha recibido numerosos premios y se ha convertido en una referencia para otras ciudades.

Encuesta deliberativa sobre el ocio juvenil (Córdoba)⁵⁰

La encuesta deliberativa es una metodología que contrasta cuantitativamente, a través de dos consultas consecutivas realizadas a un mismo grupo de personas, los cambios de opinión que se producen sobre un tema concreto cuando la ciudadanía tiene oportunidad de informarse y confrontar su visión sobre un asunto determinado con otras personas en un foro. Es un método especialmente recomendado para debatir temas conflictivos que atañen a la comunidad.

El ejemplo que presentamos es de una encuesta deliberativa sobre el ocio juvenil nocturno, concretamente el botellón, un asunto que suele suscitar enconados conflictos y posicionamientos muy dispares entre adultos y jóvenes.

Llevada a cabo por IESA (Instituto de Estudios Sociales Avanzados de Andalucía) y el CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), esta experiencia se sitúa en un punto intermedio entre la investigación social y la participación ciudadana, al permitir a un grupo de personas debatir e intercambiar ideas sobre un tema de actualidad e incidir, con su opinión, en las políticas públicas.

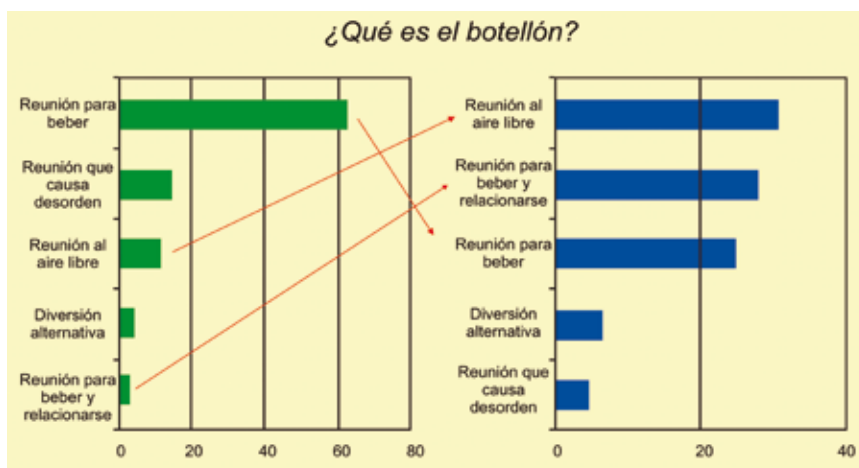
49 Para más información: www.abiertohastaelamanecer.com

50 Para más información: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/ES/8_Prensa/Noticias/2007.04.19.presentacion.rueda.deliberativa.pdf



Los resultados de esta experiencia muestran cómo el debate y el intercambio de opiniones en un clima de diálogo contribuyen a matizar y a enriquecer los puntos de vista, a revisar conceptos y a generar posturas más conciliadoras en asuntos, como éste, sobre los que hay mucho ruido mediático y opiniones encontradas.

En este sentido, la iniciativa pone de manifiesto la necesidad de explorar ésta y otras vías de diálogo que ayuden a superar los prejuicios negativos de la sociedad adulta en relación con la juventud y a tender puentes entre generaciones.



Fte. CIS, IESA "Encuesta Deliberativa" (2006). En este ejemplo se muestra el cambio de actitud ante el concepto "botellón"; antes del foro deliberativo, tiene mayoritariamente connotaciones negativas y, después del foro, opiniones mucho más matizadas y positivas.



- Capítulo 5 - La ciudad a zancadas: planteamiento y experiencias de movilidad infantil

Por qué conquistar la ciudad a pie

**Origen del camino: Las Rutas Seguras al
Colegio**

Puesta en marcha de un Camino Escolar

**Pasos en un proceso de intervención en el
camino escolar**

**Distintos posibles itinerarios de los proyectos
de camino escolar**





- Capítulo 5 - La ciudad a zancadas: planteamiento y experiencias de movilidad infantil

Por qué conquistar la ciudad a pie

La movilidad es uno de los elementos que define a las sociedades contemporáneas, caracterizadas por el incremento continuo del número de viajes y de las distancias recorridas gracias a los modos motorizados. Mientras que, hace pocas décadas, adultos y menores tenían unas pautas de movilidad similares, la situación actual muestra una gran diferencia entre la hipermovilidad adulta y el recorte de autonomía y libertad de movimientos de la infancia. Ahora resulta extraño, e incluso anómalo, ver a un niño o a una niña de seis o siete años caminando por la calle sin acompañamiento adulto, asociando muchas veces este hecho con descuido familiar o marginalidad social.

Pero es, precisamente, el gesto aparentemente sencillo de un menor abriendo la puerta de casa, traspasando el umbral y adentrándose en las calles, el mejor indicador de habitabilidad y seguridad urbana colectiva. En este afán de reconquistar la ciudad para la ciudadanía, todo lo vinculado con la autonomía y libertad de movimientos de los menores aparece como el mejor camino para lograrlo. Porque calles preparadas para acogerles, calles adaptadas a sus pasos, a sus energías, a su curiosidad y a sus dimensiones, significa que hemos conseguido crear espacios aptos para todo tipo de personas.

El presente capítulo trata de cómo dar el salto y pasar de la visión actual sorprendida o asustada cuando aparecen menores sueltos, a no poder concebir las calles sin la presencia libre de sus habitantes más pequeños. El escamoteo de niños y niñas de la ciudad ha sido un proceso bastante drástico, pero silencioso y desapercibido, y revertirlo requiere, en primer lugar, desenmascarar la “naturalidad” con la que se ha revestido el enclaustramiento infantil. Hay que desmontar todo un sistema de relaciones sociales y espaciales que inhibe la libertad de movimientos de los menores, en aras de su seguridad, del control adulto de los tiempos o, lisa y llanamente, del interés de los mayores frente al de los pequeños ante un conflicto de usos.

Por eso, la movilidad aparece como un eje central en la conquista de la ciudad por parte de niños y niñas por muchos motivos: primero, porque tienen derecho como seres libres a conocer, a explorar y a utilizar su entorno en función de su desarrollo psicomotriz; segundo, porque cuando se les escucha, ésta es una de



sus primeras demandas; tercero, porque ellos y ellas contribuyen activamente al bienestar colectivo simplemente con su presencia; y cuarto, porque la movilidad exige compartir espacios entre mayores y adultos. Al hablar de movilidad hablamos del espacio común; de aceras, calles, plazas, cruces, semáforos, y eso requiere repensar colectivamente sobre seguridad o accesibilidad. No podemos, como en otras ocasiones, arrinconar a niños y niñas en espacios monofuncionales y seguir obviando el conflicto.

A continuación se describen diversos pasos y experiencias de esta ruta dirigida a devolver las calles a sus moradores menudos. El objetivo de esta descripción no es tanto hacer un inventario exhaustivo de experiencias, dado que la atomización de iniciativas y su dinamismo lo convertirían en un documento rápidamente obsoleto, sino que es más instrumental: ayudar a orientar a aquellos que comienzan el camino o a quienes ya tienen un trecho recorrido pero quieren llegar un poco más lejos. No son recetas ni fórmulas mágicas, sino reflexiones en torno a cómo afrontar una transformación urbana de esta envergadura y referencias de aquí o de allá que pretenden iluminar y facilitar este apasionante aunque trabajoso viaje.

Origen del camino: Las Rutas Seguras al Colegio

El concepto de “Rutas seguras al colegio” -*Safe Routes to School*- se empezó a acuñar en la localidad danesa de Odense en los años 70, pero es en los 90 cuando las iniciativas de camino escolar comienzan a cobrar mayor auge y a extenderse por Europa y por países anglosajones como Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda. Es precisamente en estos veinte años cuando los datos muestran un recorte de la autonomía infantil, inversamente proporcional al incremento de los índices de motorización.

Los problemas de salud derivados de la falta de ejercicio diario, la epidemia de obesidad infantil que asola a algunos países occidentales, unidos a una mayor conciencia ambiental, fueron los detonantes de un movimiento dirigido a reducir los viajes motorizados al colegio. Lo que comienza siendo un conjunto de iniciativas más o menos aisladas, con más o menos soporte de asociaciones y redes locales y con más o menos recursos de las administraciones públicas para su desarrollo, se va organizando y creciendo, afianzando un cuerpo teórico y creando estructuras de apoyo y líneas de financiación.

Como hecho significativo, en Estados Unidos, en el año 2005, tras una década de ensayos y proyectos piloto, el congreso aprobó una Ley Federal que establece el Programa Nacional de Rutas Seguras al Colegio -*Federal Safe Routes to School (SRTS) Program*-, al que se destinan más de seiscientos millones de dólares para el cuatrienio 2005-2009. Esta ley plantea que cada Estado tenga un coordinador de proyectos de camino escolar y que los fondos se destinen a actividades



dirigidas a promover los beneficios de caminar y pedalear al colegio, así como a financiar proyectos de infraestructura que mejoren la accesibilidad a los centros educativos en un radio de dos millas (3,22 km)⁵¹.

Hay muchas iniciativas y experiencias a lo largo y ancho de las ciudades estadounidenses y con este respaldo del gobierno se han ampliado los objetivos a alcanzar en cuanto a incrementar año a año el número de alumnos y alumnas que acuden pedaleando o caminando a la escuela. Para facilitar y alentar nuevas iniciativas, *Safe Routes to Schools* tiene elaborada una guía en inglés que recorre y describe todos los pasos a dar, incluyendo tanto actividades para desarrollar en los centros educativos como soluciones de ingeniería para favorecer la accesibilidad y la seguridad en el acceso y en el entorno de los colegios⁵². Se trata de una guía adaptada a la realidad estadounidense, que tiene que hacer frente al predominio de un modelo urbano de bajas densidades, que implica mayores distancias entre usos y que deriva en una de las tasas más altas de motorización del planeta. Un urbanismo que, por cierto, cada vez resulta menos ajeno a la forma de expansión de las ciudades españolas y que genera dependencias indeseadas para la movilidad infantil.

En Gran Bretaña también se ha asumido como una iniciativa gubernamental el favorecer que niños y niñas puedan acudir por sus propios medios al colegio. A través de los fondos destinados a programas de seguridad vial, las autoridades locales son las encargadas de financiar los proyectos de camino escolar. Como organismo de coordinación de iniciativas en ese país está Sustrans, una ONG dedicada a la movilidad sostenible que desarrolla proyectos y actividades para fomentar los modos no motorizados, así como el transporte público. Actualmente es la organización que lidera la coordinación de los proyectos de camino escolar en Gran Bretaña, aunque hay otras organizaciones y entidades que apoyan iniciativas de este tipo. Sustrans, que recibe fondos de la lotería nacional, da apoyo técnico a entidades locales, a organizaciones de madres y padres y a colegios que quieran desarrollar estas iniciativas. Edita una revista cuatrimestral en inglés "*Routes 2 Action*", volcada en su web, que ofrece información de primer orden sobre iniciativas y proyectos de camino escolar⁵³.

Por su parte, en Italia, en el marco del Instituto de Ciencia y Tecnología del Conocimiento -*Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione*- de Roma, se ha

51 Para más información: <http://safety.fhwa.dot.gov/saferoutes> y en www.saferoutesinfo.org

52 PBIC (Pedestrian and Bicycle Information Center) (2007): "Safe Routes to Schools Guide". Accesible en internet a través de www.saferoutesinfo.org

53 Para más información: www.saferoutestoschools.org.uk y www.sustrans.org.uk



creado el Proyecto Internacional “La Ciudad de los Niños”,⁵⁴ inspirado en las ideas y propuestas de Francesco Tonnucci, que aglutina una red que ha desarrollado experiencias de camino escolar en distintas ciudades italianas, argentinas y españolas.

Mientras que los proyectos anglosajones ponen el énfasis en crear condiciones de seguridad vial y en promover el ejercicio físico de los menores, los proyectos concebidos en las ciudades italianas son una pieza en un puzzle más amplio que aspira a recuperar la ciudad para la infancia y que se acompaña de otras acciones, entre las que destaca la creación de espacios de participación infantil. El camino a la escuela se asume así como un paso en una conquista más amplia, en donde la autonomía infantil se concibe como un aspecto esencial de la apropiación del espacio público; y ya no se trata sólo de ir caminando al colegio, sino de hacerlo sin la custodia de los mayores.

En España, los proyectos de camino escolar representan todavía iniciativas más o menos aisladas que carecen de un marco normativo, de una administración o red que las coordine o de líneas de financiación específica. En esta dispersión de esfuerzos hay un conjunto de organizaciones involucradas en la tarea de promover cambios en las pautas de movilidad de los escolares. Una de las organizaciones que trabaja en esta dirección surge del mundo pedagógico, Acción Educativa⁵⁵, que actualmente coordina las iniciativas en España del proyecto internacional “La Ciudad de los Niños”.

También hay involucrados grupos y asociaciones ciclistas (ConBici⁵⁶, como coordinadora estatal, y asociaciones de ámbito autonómico como Amics de la Bici⁵⁷); organizaciones que tratan de reducir la siniestralidad de las carreteras (Stop Accidentes⁵⁸) y asociaciones de peatones (A pie⁵⁹). Todas ellas han difundido la necesidad de transformar las pautas de uso de la calle, han organizado jornadas y encuentros sobre estos temas, han elaborado materiales diversos y algunas han apoyado a entidades municipales y/o a centros educativos en sus esfuerzos por emprender proyectos de camino escolar.

54 Para más información en castellano: <http://www.lacittadeibambini.org/spagnolo/rete/rete.htm>

55 <http://www.accioneducativa-mrp.org/>

56 ConBici tiene una campaña específica sobre caminos al colegio en bicicleta. Para más información: <http://www.conbicialcole.com/>

57 <http://www.amicsdelabici.org/>

58 <http://www.stopaccidentes.org/>

59 <http://www.asociacionapie.org/>



Como organismos públicos, además de un conjunto de Ayuntamientos de diversas comunidades autónomas que puntualmente se van sumando a estas iniciativas, destaca el Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM), dependiente del Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino que, en colaboración con el Ayuntamiento de Segovia, ha desarrollado una línea de trabajo en torno a la accesibilidad y la movilidad infantil y cuenta con un interesante material didáctico del que iremos dando más información a lo largo del presente capítulo.

Algunas de las iniciativas llevadas a cabo en España se inspiran en los proyectos desarrollados en el mundo anglosajón, pero la mayor parte bebe de las referencias, culturalmente más próximas, de los proyectos italianos y bastantes pertenecen a la red internacional de “La Ciudad de los Niños” desarrollada por Tonucci. Hay experiencias interesantes en San Sebastián, Vitoria, la ciudad de Barcelona y su área Metropolitana (Hospitalet, Llobregat, Sant Boi de Llobregat, Reus o Badalona, entre otras), en Madrid y su área metropolitana, así como en la ciudad de Segovia.

Puesta en marcha de un Camino Escolar

1. Ámbito de intervención

Un proyecto de camino escolar lo puede emprender cualquier centro educativo o cualquier comunidad que quiera dar respuesta y transformar las pautas de movilidad insostenible y evitar los elevados costes sociales y ambientales del sistema actual de transporte.

Como pauta general, los colegios públicos tienen unas condiciones de partida más apropiadas, dado que su concepción como equipamientos de barrio para servir las necesidades educativas de la población residente hace que, en general, los problemas derivados de la movilidad motorizada sean menores y cuenten con la ventaja de la proximidad. No obstante, tal como se irá mostrando, hay distintas posibilidades para intervenir sobre la movilidad y, por lo tanto, no hay que desistir de emprender un proyecto de estas características aunque no se parta de las condiciones más favorables.

No hay una distancia máxima establecida para abordar proyectos de camino a la escuela, aunque los límites marcados por la gratuidad del transporte escolar, que gestionan las Comunidades Autónomas y que se sitúa en torno a los tres kilómetros de distancia del centro educativo, pueden dar una idea del ámbito de intervención que inicialmente se puede plantear para que el alumnado camine o vaya en bicicleta. Es prácticamente esa distancia -2 millas- la que marca la Ley Federal americana para realizar proyectos de mejora infraestructural en el entorno escolar.



En Menorca, en un proyecto de mejora de la accesibilidad a los institutos colindantes Cap de Llevant y Pascual Calbó, se recabó información, a través de una encuesta, acerca del lugar donde vivían los estudiantes y personal docente y no docente. Los resultados se volcaron sobre un mapa de la zona, en el que los institutos se situaron en el centro de tres circunferencias, con radios de 1, 2 y 3 kilómetros, respectivamente. De este modo, se visualizaban las áreas prioritarias de intervención, en función del número de personas que residían a las diferentes distancias.

Radio de 1 km (10% del alumnado y 1% del profesorado)

Radio de 2 km (34% del alumnado y 27% del profesorado)

Radio de 3 km (59% del alumnado y 52% del profesorado)



Fte. Consell Insular de Menorca (2007-2008). La Accesibilidad a los institutos Cap de Llevant y Pascual Calbó.

Tomando como referencia velocidades de unos 4,5 km/hora -a pie- y unos 15 km/hora -en bicicleta-, los desplazamientos más habituales se pueden resolver en tiempos cortos: 1 km supone 13 minutos caminando y 4 minutos en bicicleta; 2 kilómetros son 26 minutos caminando y 8 minutos en bicicleta; 3 kilómetros suponen 39 minutos caminando y 12 minutos en bicicleta.

En países con unas políticas de movilidad más restrictivas del uso del vehículo privado, como Japón, o más decididas a favor de los modos no motorizados, como Dinamarca, la distancia en la que comienza a operar el transporte gratuito escolar es superior a esos tres kilómetros. En Japón, por ejemplo, no permiten a los escolares acudir al colegio en coche particular a menos que estén enfermos. Se espera que los niños y niñas vayan caminando o en bicicleta si viven a una distancia inferior a los 4 km, cuando tienen entre 6 y 12 años, o a una distancia de menos de 6 km, cuando tienen entre 12 y 15 años.

En Dinamarca, el derecho a disfrutar de transporte escolar gratis también depende de las edades y las distancias: los escolares de 10 a 12 años tienen que vivir a una distancia superior a 6 km; 7 km es el límite inferior para los de 13-15 años y 9



km para los que tienen más de 16 años. En este país, sólo el 12% de los escolares acude en coche⁶⁰.

2. Quiénes están involucrados

Niños y niñas. Los niños y las niñas son los destinatarios principales de un proyecto de camino escolar y también son unos magníficos aliados para promover cambios en la ciudad. Cuando se les permite hablar y expresarse abiertamente los menores realizan un diagnóstico muy certero sobre su entorno, sobre lo que les gusta y lo que no y, también, sobre las dificultades que tienen que afrontar para poder hacer uso de su calle, su barrio o su ciudad.

Un proyecto de camino escolar contribuye al “empoderamiento” infantil. Frente a las clases de seguridad vial al uso, que se dirigen a que los menores se adapten al espacio construido, estén alerta y asuman unos comportamientos compatibles con el tráfico rodado –básicamente limitando su libertad de movimientos-, los proyectos de camino escolar, por el contrario, contribuyen a hacer visible y a legitimar la mirada de la infancia sobre la ciudad y a cuestionar el modelo urbano actual en función de su experiencia y necesidades.

*Cuando salgo de mi casa
camino de mi colegio
voy buscando a mis amigos
y nos vamos muy contentos.
Salgo de mi casa y lo primero que
me encuentro es una furgoneta de
pan. Yo siempre me asomo a ver a
qué huele y huele muy bien. Eso me
alegra la mañana. Después voy a
buscar a mi amigo Alex y juntos nos
vamos charlando. Como el camino
es muy corto no acabamos nunca la
conversación.*

Alfredo Martín García, 4º Primaria

Esto supone darles la oportunidad de explorar su espacio inmediato y dotarles de herramientas para analizarlo, favoreciendo el entrenamiento de habilidades espaciales, como la orientación, a quienes están permanentemente custodiados y tienen pocas oportunidades de desarrollarlas. Un proyecto de este tipo hace patente que la visión de la infancia no está fuera de lugar, sino que resulta enormemente oportuna y necesaria para toda la ciudadanía.

Madres y padres. Un proyecto de camino escolar requiere tener como aliados a madres y padres. Los progenitores tienen que conocer,

60 Sustrans. Routes 2 Action n° 14. Otoño de 2007.



entender y apoyar el proyecto porque son quienes van a permitir o no los cambios en las pautas de movilidad de los menores. Las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPAS) son las principales interlocutoras de estas iniciativas y resulta esencial establecer cauces de información y colaboración al inicio de los proyectos para que lo hagan suyo. Tonucci distingue varias actitudes maternas y paternas con relación a la autonomía infantil y habla de los “padres valerosos”, que son quienes reconocen las habilidades de sus hijos y afrontan el riesgo de dejarles ir solos; aquellos que por su situación económica, laboral o cultural también tienen asumidas unas pautas de autonomía mayor al resto (población inmigrante); los que reconocen que estaría bien que sus hijos tuvieran mayor libertad, pero no lo permiten en las condiciones actuales; y aquellos que vinculan la buena paternidad/maternidad con una vigilancia extrema y son los más reticentes a permitir la autonomía de sus hijos⁶¹.

SOLO AL COLEGIO

*- Como todas las mañanas me despierto,
desayuno y me voy al colegio solo por primera vez
-dijo nuestro pequeño personaje-*

Mi madre me da estos consejos:

*- No pises las cagadas de perro que te manchas
los zapatos, cruza las calles por el paso de cebra
que si no al hospital y sobre todo no te vayas con
desconocidos que si no puede que te secuestren.*

*Me fui al colegio y en el camino me encontré
una cagada y con cuidado no la piso. Llego a
la carretera, la única carretera en su trayecto,
y como no pasaban coches decidió cruzar pero
se acordó de lo que le dijo su madre, así que
retrocedió y pasó por el paso de cebra. Luego se
encontró con un desconocido y decidió apartarse
y llegar al colegio de una vez.*

*Su madre se preocupó de él y al terminar el
colegio le trajo en coche pero...
¿cómo será el próximo día?*

Sergio Santos González



Está claro que un proyecto de camino escolar supone ir restando protagonismo adulto en el día a día de los menores y esto puede verse como una sana liberación de una tarea cotidiana o puede vivirse como una amenaza o una pérdida. Por otro lado, en ciudades con pocos lugares de encuentro, el colegio supone para muchas personas adultas una oportunidad importante de relación social y hay que tener este factor en cuenta para canalizarlo correctamente, si se perciben resistencias vinculadas a esta pérdida de socialización adulta. Tal vez, los padres y madres más activos o más vinculados a la escuela pueden colaborar directamente en el proyecto y pueden constituirse en grupo de apoyo, turnándose en los inicios para acompañar a los menores, realizando un seguimiento o siendo parte de la comisión que organiza eventos o que habla con la administración.

Comunidad educativa. La implicación directa del personal docente y directivo de los centros educativos resulta esencial para garantizar el éxito de un proyecto de este tipo. Dado que la escuela es la base de operaciones de esta transformación más amplia que se propone para la ciudad, parece una oportunidad educativa asomarse a la ciudad y tomar medidas para su adecuación a la infancia. Cualquier asignatura puede utilizar el recurso de la accesibilidad para enseñar a sumar, a redactar, a observar el medio, a aprender inglés, a cantar o a pedalear. Cualquier profesor de cualquier asignatura es bienvenido, no tiene que ser experto en urbanismo y no tiene que “ceder” su tiempo, ya que la movilidad es un tema transversal.

Los maestros y profesores de primaria y secundaria tienen sobrados motivos para desear un cambio en los menores, ya que están sufriendo en sus propias carnes la falta de autonomía de estas nuevas generaciones, los problemas derivados de la falta de ejercicio físico, la “desorientación” o la falta de oportunidades que tienen niños y niñas para crear vínculos con su entorno inmediato. Por eso, es frecuente encontrar en proyectos de camino escolar a personas concretas o a

Esto era una vez un niño que siempre llegaba el último al colegio. Era por los obstáculos que había en el camino. Su profesora que era muy mala siempre le regañaba. Un día, la profesora se lesionó un pie, no podía ir al colegio porque estaba de baja.

Después de una semana llegó una sustituta y cuando llegaba tarde no le decía nada porque ella sabía cómo era el camino.

La profesora nueva protestó por la radio y ese mismo día arreglaron la calle. Desde entonces no ha vuelto a llegar tarde.

Desde entonces nunca llega tarde y son todos muy felices.

Iván Tejedor



grupos de docentes que impulsan estas iniciativas con mucha energía y escasos recursos.

Una fórmula que puede resultar operativa para coordinar y emprender actividades y es formar una comisión en el colegio entre las personas interesadas y tener esa plataforma para organizar actividades, coordinarse con las AMPAS y hacer presión frente a la administración. Éste ha sido el caso del citado proyecto de accesibilidad llevado a cabo en los institutos de Maó (Menorca), donde un grupo de profesores y profesoras de ambos centros educativos formó una comisión de movilidad y reclamó al Consell Insular asistencia técnica y apoyo político para desarrollar el proyecto⁶².

También pueden surgir comisiones mixtas o plataformas que integren a AMPAS, profesores y ONGs, como en el caso de la Plataforma Carril Bici Ciudad Lineal⁶³, que nace vinculada a un conjunto de centros educativos que se sitúan en este eje madrileño, y al deseo de niños, jóvenes y adultos de moverse cotidianamente de otra manera.

Un aspecto importante para favorecer el compromiso del alumnado y de padres y madres es que se considere un proyecto para el conjunto del colegio. No sólo los menores deben ir caminando o en bicicleta, sino que también el personal docente y no docente debe transformar sus pautas de movilidad para el acceso a la escuela y sumarse al cambio. Es conveniente y ejemplificante que los adultos participen en todas las actividades que se organicen, incluyendo la realización de las encuestas sobre pautas de movilidad que se realizan al principio.

Administración local. El compromiso político es esencial para poder acometer cambios en dos aspectos esenciales que son competencia municipal: el diseño del espacio público y la gestión de la movilidad.

Hay proyectos que parten con ventaja porque las iniciativas surgen desde los propios ayuntamientos, pero muchos otros tienen que conseguir este apoyo político, una vez se ha propuesto o iniciado el proceso.

En todo caso, no es suficiente con que el Ayuntamiento esté presente; debe existir, además, una voluntad expresa de asumir los resultados del proyecto y de acometer cambios importantes en la ciudad, y eso dependerá de la implicación y compromiso de las áreas vinculadas a la gestión urbana (urbanismo, obras y movilidad).

62 Para más información sobre el proyecto: Consell Insular de Menorca. Director del proyecto Rubén Martín. <http://www.cime.es/>

63 Para más información: <http://es.geocities.com/bicilineal/>



Como ejemplo, puede citarse la experiencia que se está llevando a cabo en la ciudad de San Sebastián-Donostia, donde gran parte del éxito se debe a su vinculación con el área de movilidad del ayuntamiento y a que cuenta con un fuerte compromiso político para dar respuesta a las demandas que van surgiendo desde los distintos colegios implicados¹.

Otro caso interesante es el del Ayuntamiento de Madrid que, antes de lanzar a los colegios su programa de camino escolar titulado “Madrid a pie, camino seguro al cole” -curso escolar 2008-2009-, ha desarrollado, junto a la metodología y al proyecto técnico, una reorganización administrativa para poder dar respuesta a este ambicioso proyecto. Se entiende que, sin una estructura de apoyo sólida y ágil que pueda ir actuando interdisciplinariamente, resulta complicado desarrollar un proyecto de este tipo. En este sentido, hay que reservar esfuerzos y tiempo para realizar la coordinación interdepartamental, un trabajo poco visible y complejo pero básico, ya que se centra en la construcción de los cimientos sobre los que se levantará el proyecto.



Marisol Mena. "Madrid A Pie" (Ayuntamiento de Madrid)

1 Se puede encontrar amplia información acerca del proyecto de Camino Escolar de Donostia-San Sebastián en la web municipal, área de Movilidad: www.donostia.org



Una propuesta de camino escolar es una buena ocasión para sensibilizar, a los responsables políticos y a los técnicos municipales, sobre los problemas de autonomía y falta de libertad de movimientos de la infancia en la ciudad y para empezar a reclamar cambios en la forma de trabajar y en las prioridades y criterios de intervención. Una ciudad para la infancia no es una ciudad excluyente sino integradora, hay que hacer ver que tener como parámetro a los menores es una garantía de que funcionará bien para toda la ciudadanía: para los más mayores, para las personas que tienen problemas de movilidad, para las madres y padres que se encargan de la crianza infantil y, por supuesto, para jóvenes y niños y niñas.

Entorno social. Aunque son menos frecuentes, también existen iniciativas de camino escolar que han surgido del entorno vecinal.

Es, por ejemplo, el caso del barrio de la Sagrada Familia de Barcelona, donde es la asociación de vecinos la que hace la propuesta y crea, para su desarrollo, el Foro Cívico Sagrada Familia, en el que también están integrados el Ayuntamiento y otras entidades sociales.



Fuente: Ayuntamiento de Barcelona

Un proyecto de camino escolar tiene que apoyarse en el entorno social para garantizar la presencia normalizada de los menores en la calle. Ya se ha visto en otro capítulo que la relación de los adultos con la infancia es ambivalente; por una parte, depositan en esta etapa vital valores excelsos y, por otro lado, temen su presencia incontrolada ya que los “niños solos en la calle” representan la falta de orden y de civismo. Reintroducir a la infancia en la ciudad supone romper esos mitos que definen a los niños que van de la mano como angelitos y a los que utilizan la calle por su cuenta como seres descuidados o como amenaza. Hay que poner en el debate público que la libertad de movimientos de los menores es un derecho incuestionable que la sociedad en su conjunto debe garantizar.

Este entorno social, que ha perdido la costumbre de ver menores “suelos” y que puede percibir la autonomía como una dejación del cuidado familiar⁶⁴, tiene

64 Se ha llegado hasta extremos como el que una madre inglesa describe en una carta enviada a la sección First Person del periódico



también que entender cuál es el propósito de este tipo de proyectos y apoyarlo mediante un sano control social del espacio público y de lo que allí sucede. Se trata de intentar reconstruir la corresponsabilidad social de la crianza infantil que ha existido hasta hace pocas décadas.

Retejer el entramado social a favor de los menores no puede realizarse sólo con el reclamo de un derecho que los adultos actuales disfrutaron cuando fueron niños, sino que supone crear una red de aliados que vaya transformando y reconstruyendo un clima social favorable. En las experiencias italianas lo denominan crear un “barrio solidario” e implican en ello a comerciantes, ancianos y asociaciones ciudadanas que se quieran sumar. En algunas ciudades, por ejemplo, los comerciantes que apoyan esta iniciativa colocan unas pegatinas en los escaparates para que los menores sepan que pueden acudir allí si necesitan un teléfono, ir al baño, un vaso de agua o pedir ayuda.

Camino escolar en tiempos de guerra

Los proyectos que tratan de crear caminos seguros para los escolares cuentan con un curioso precedente en la Barcelona de los años de guerra: entre los años 1936 y 1939, la Generalitat de Catalunya creó un organismo para organizar la enseñanza en toda Cataluña, el Consejo de la Escuela Nueva Unificada. El CENU organizó una red de centros en Barcelona, tratando de que los niños acudieran a escuelas dentro de su propio distrito. Sin embargo, esto no fue posible en todos los casos y fue necesario organizar el desplazamiento de las niñas y niños desde los barrios más populosos y desprovistos de locales adecuados hacia las escuelas habilitadas en la parte alta de la ciudad.

El transporte diario de los escolares se solucionó con la utilización de los servicios públicos, en los que viajaban de forma gratuita y, habitualmente, solos. Un brazalete identificaba a estos alumnos de las Escuelas Populares y, a la vez, instaba a toda la ciudadanía a hacerse responsables de su seguridad en sus viajes por Barcelona, en un tiempo y en una situación de especial riesgo y dificultad.

La experiencia anima a reflexionar sobre la necesidad de hacernos cargo colectivamente del bienestar y de la autonomía de los niños y niñas, también ahora, cuando la paz no ha conseguido, sin embargo, ofrecer calles seguras para todos.

Fuente: Oller, M. (2001): El camino escolar. Institut d'Educació-Via Pública. Ajuntament de Barcelona



The Guardian (8/12/2007): una persona del vecindario la denunció por negligencia y descuido, ante los servicios sociales, por dejar a su hijo de siete años ir caminando solo al colegio.



Pasos en un proceso de intervención en el camino escolar

Ya hemos visto que hay que abordar e intervenir en distintos ámbitos, de forma coordinada, para poder generar las condiciones adecuadas de habitabilidad y de seguridad que permitan reintroducir a la infancia en la ciudad. Por lo tanto, no podemos hablar de una serie de pasos progresivos a partir de un punto de inicio concreto, sino más bien de actuaciones coordinadas, a veces sucesivas y otras en paralelo, sobre distintos ámbitos, en una intervención que dependerá, además, de los apoyos iniciales y de los recursos disponibles. Por lo tanto, lo que se expone a continuación no representa necesariamente un proceso de fases consecutivas.

Paso A. Creación de un grupo dinamizador

La iniciativa puede surgir de la Asociación de Madres y Padres, del profesorado o del Ayuntamiento. Cualquier promotor cuenta con ciertas ventajas, pero también con carencias que tiene que solucionar a base de alianzas. Lo que sí parece importante es que este grupo motor establezca claramente sus objetivos, defina una fórmula de coordinación, cree una cierta estructura que facilite su funcionamiento y controle el desarrollo del proyecto estableciendo un sistema de evaluación.

Puede suceder que este grupo lance la iniciativa, pero que luego sea asumida por otra entidad, por ejemplo, que el Ayuntamiento haga suyo un proyecto que surge del profesorado o de una asociación de peatones. Aunque la gestión se traslade a otra entidad que cuenta con mayores recursos para desarrollarlo, el grupo motor debería mantener un papel activo y establecer fórmulas de control sobre el proceso para garantizar que no se desvirtúen los objetivos marcados.

La creación de una comisión de movilidad, por ejemplo, o la creación de un grupo de trabajo para favorecer el camino escolar son fórmulas flexibles que admiten que se vayan sumando voluntades, a partir de la incorporación de personas y/o entidades de procedencia diversa.

Paso B. Búsqueda de recursos

Un proyecto de camino escolar supone un trabajo inicial de gestión importante, a menudo realizado de forma voluntaria por el grupo promotor –en el caso de que éste parta de una asociación o del profesorado–, y que es importante definir, reconocer y valorar en su justa medida.

Sin embargo, más adelante, el proyecto debe incorporar intervenciones en el espacio público, como ampliación de aceras, mejora de cruces o creación de



carriles-bici, que obviamente debe asumir el Ayuntamiento, aunque los fondos para ello puedan proceder de ayudas o líneas de financiación autonómicas o estatales.

Cuando el proyecto es asumido desde sus orígenes por una entidad pública, ésta cuenta con su personal técnico o tiene la capacidad de contratar una figura para realizar la dinamización y las tareas técnicas. Ya se ha mencionado que otros países cuentan con entidades públicas (el *National Center for Safe Routes to School*, en Estados Unidos) o bien ONGs financiadas con dinero público (como *Sustrans*, en Gran Bretaña) que realizan esta labor de asesoramiento técnico para los proyectos que se ponen en marcha.

En España hay diversidad de situaciones ante la falta de una línea de apoyo explícita. Hay proyectos donde la administración local o provincial asume esta iniciativa y cuenta con un equipo técnico que la desarrolla en colaboración con los centros educativos (San Sebastián, Madrid o Barcelona, por ejemplo). También hay situaciones en las que la administración, a petición de uno o varios centros educativos, asume el pago de una asistencia técnica, que elabora el proyecto y realiza todas aquellas actividades que supondrían un esfuerzo excesivo como para ser realizadas con trabajo voluntario (caso de los Institutos de Maó, en Menorca).

Asimismo, hay entidades públicas de ámbito nacional que apoyan técnicamente proyectos y que aportan su experiencia y sus materiales educativos para facilitar esta labor. Éste es el caso del CENEAM, organismo dependiente del Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino, que ha realizado tareas técnicas de apoyo al proyecto de camino escolar desarrollado desde el Ayuntamiento de Segovia, dentro del Programa “*De mi Escuela para mi Ciudad*”, y que ha asesorado puntualmente a distintas iniciativas surgidas en los últimos años.

Dentro del mundo asociativo, encontramos ejemplos diversos. Acción Educativa tiene un equipo humano que dinamiza y apoya propuestas de camino escolar en el marco de “*La ciudad de los niños*”. Entidades de promoción de la bicicleta, como la Federación ConBici, y algunas de sus asociaciones regionales, han puesto en marcha iniciativas para impulsar la bicicleta como medio de transporte para ir al colegio o al instituto. La asociación de peatones A Pie, de Madrid, también ha intervenido puntualmente en algún proyecto, haciendo “auditorias” de los recorridos urbanos y valorando la situación del espacio público desde el punto de vista peatonal.

Es evidente que, con mayores recursos, el trabajo será más fácilmente asumido, pero hay que recordar que un proyecto de estas características no se resuelve en una oficina, no es un trabajo de gabinete (aunque se necesite escribir,



analizar datos y elaborar propuestas técnicas), dado que, en una parte muy importante, consiste en una labor de sensibilización y dinamización social.

Paso C. Caminar en compañía

Un proyecto de estas características no puede hacerse en solitario desde una única entidad promotora. Por eso, durante el desarrollo del proyecto hay que realizar un mapa social de entidades y establecer una ronda de contactos para exponer el contenido del proyecto, por qué surge, cuál es su cometido y qué se quiere lograr.

El grupo motor tendrá que ir valorando cuál es el momento oportuno para sumar voluntades. A veces, será mejor realizar los contactos antes de llevar a cabo actividades concretas; otras veces, resultará más eficaz poder mostrar resultados, a partir de la encuesta por ejemplo, para convencer, con datos en la mano, a la administración o a las asociaciones de padres y madres de la urgencia de actuar.

En cualquier caso, nunca se insistirá suficientemente en la importancia de esta labor de amplificación de la iniciativa –por ejemplo, consiguiendo la complicidad de los medios de comunicación- y de tejido de una red ciudadana que apoye los objetivos del proyecto.

Paso D. Diagnóstico del espacio urbano

Este paso tiene por objeto detectar los problemas y las oportunidades que ofrece el entorno de los colegios para propiciar la autonomía infantil. Es una tarea que puede parecer inicialmente muy complicada si no se cuenta con un técnico en la materia, pero que conlleva sobre todo un cambio en la forma de mirar la ciudad, por lo que, con un poco de ayuda, se puede realizar sin ese asesoramiento experto.

El ejercicio de pasear y analizar el espacio cotidiano con ojos críticos favorece la apropiación, el conocimiento y la comprensión del entorno urbano por parte no sólo de los menores sino también de aquellos adultos que quieran involucrarse en el proyecto.

Hay varias referencias muy bien elaboradas que pueden facilitar el análisis del espacio urbano en los recorridos al colegio.

Para niños, niñas y jóvenes, están los materiales editados en el marco del programa “De mi Escuela para mi Ciudad” del Ayuntamiento de Segovia, concretamente: *“El detective de lo nunca observado”* y *“Tras las huellas del camino escolar”*, que recogen, en unos formatos manejables y atractivos, un



conjunto de ejercicios y fichas de observación para que los menores analicen sus recorridos cotidianos.⁶⁵

Para adultos y jóvenes, está el material elaborado por la asociación de peatones A Pie: “*Cuadernos de intervención peatonal*”. Se trata de una guía concisa que sirve de referencia para analizar el espacio urbano desde el punto de vista de los caminantes.⁶⁶

El análisis del espacio urbano puede rebasar el itinerario estricto de los caminos escolares y adentrarse a observar el conjunto de la ciudad. Éste es el caso del estudio realizado por dos centros educativos de Corella (Navarra) -uno de primaria y otro de secundaria- que, dentro de un proyecto conjunto destinado a la promoción de la bicicleta, realizaron un trabajo de observación y de cuantificación del tráfico en su ciudad, lo que incluía conteos en la calle y una encuesta sobre el uso de la bicicleta a más de mil vecinos.⁶⁷

Otra cuestión importante a no olvidar es que hay que contar con una cartografía adecuada -generalmente los Ayuntamientos tienen planos actualizados de las zonas urbanas-. Sobre esos planos se pueden ir marcando los problemas detectados -por ejemplo, mala regulación de los semáforos o pasos de cebra mal pintados- y los “puntos negros” -como los cruces peligrosos o la falta o estrechez de aceras-. También resulta interesante marcar los “puntos verdes, rosas o azules”, esto es, señalar los lugares que funcionan bien y que son agradables para estar o caminar, ya que servirán de referencia para ayudar a definir criterios y a proponer soluciones.

Paso E. Estudio de la movilidad al centro escolar

Conocer cómo se mueve el alumnado y el personal docente y no docente resulta un aspecto importante porque permite tener una foto fija totalmente actualizada del acceso a los centros educativos y también es una herramienta para conocer la opinión y las actitudes sobre aspectos vinculados a la movilidad.

Hay modelos de encuesta que sirven de referencia y que están accesibles a través de la red⁶⁸, pero se pueden apuntar algunos aspectos que interesa

65 Varios autores (2004): “El detective de lo nunca observado”; Varios autores (2005): “Tras las huellas del camino escolar”. Ambos editados por el Ayuntamiento de Segovia y disponibles en la página web del CENEAM: http://www.mma.es/secciones/formacion_educacion/programas_ceneam/escuela_ciudad/publicaciones.htm

66 A pie (2004) “Cuaderno de Intervención Peonatal. Pequeña guía para pensar tus calles desde el punto de vista del peatón”. <http://www.asociacionapie.org/apie/Cuaderno%20de%20Intervenci%F3n%20Peatonal.pdf>

67 <http://www.pnte.cfnavarra.es/iesalhama/bici/estadistica/index.htm>

68 Un modelo de encuesta se recoge, como anexo, en el libro: “¡Pies para qué os quiero! Movilidad y camino escolar”. Editado por el Ayuntamiento de Segovia y disponible en la página web del CENEAM: http://www.mma.es/secciones/formacion_educacion/programas_ceneam/escuela_ciudad/publicaciones.htm



recoger en un cuestionario que sea útil para elaborar el diagnóstico de movilidad.

- 1. Lugar de origen, distancias y tiempos.** El lugar puede ser la dirección concreta, un barrio o una zona de la ciudad. Habrá que valorar qué interés tiene hacerse con una información muy detallada si luego no se puede explotar o, por el contrario, hacer una pregunta muy genérica y que luego falte información que resulta de interés. En cada caso y en función de las características de cada centro educativo, se tendrá que sopesar qué es lo que más conviene.
- 2. Modo de transporte utilizado.** Ver, según el caso, si interesa preguntar por la ida y la vuelta. Por ejemplo, en los alumnos de institutos suele haber importantes diferencias por el tipo de actividades que desarrollan tras las clases y por su mayor autonomía.
- 3. Si van solos/as o alguien les acompaña.** Este aspecto es también fundamental para valorar el grado de autonomía. Por otra parte, resulta interesante saber quiénes están realizando esa labor de acompañamiento y se ven directamente afectados por la falta de autonomía infantil.
- 4. Itinerario utilizado.** Es una pregunta compleja, pero puede resultar interesante para diseñar itinerarios preferentes. Se puede facilitar un plano del barrio y pedir que se dibuje el recorrido –para adultos y alumnos a partir de secundaria- o plantear la cuestión sólo para el entorno inmediato de los centros educativos para conocer la calle por la que el alumnado accede mayoritariamente.
- 5. Opinión sobre el camino actual y sobre su forma favorita de llegar al cole.** Es muy importante registrar qué aspectos valoran en positivo y negativo y, también, conocer cómo les gustaría moverse al centro. Esta segunda cuestión permite comparar los deseos con la situación actual y hacerse idea de la “masa crítica” con la que se cuenta inicialmente para emprender un cambio en las pautas.
- 6. Dificultades percibidas para caminar y pedalear.** Dado que el objetivo es favorecer los modos sostenibles que permitan la autonomía infantil, es interesante conocer qué barreras, dificultades y prejuicios tienen sobre el hecho de caminar o pedalear. No sólo hay que integrar cuestiones urbanísticas o de tráfico, sino también otros aspectos importantes como: el peso de las mochilas, la falta de permisividad de los padres, el miedo a que roben o dañen la bicicleta y, en la adolescencia, prejuicios como el temor a parecer diferente.



7. **Ventajas percibidas para caminar y pedalear.** También es interesante conocer qué aspectos positivos destacan del hecho de moverse utilizando las propias piernas.

Estas últimas preguntas deben plantearse a todo el universo consultado, no sólo a quienes ya caminan o pedalean, porque lo que interesa es conocer la percepción -positiva y negativa- de todo el colectivo para diseñar acciones de sensibilización y soluciones a partir de opiniones y situaciones reales.

Paso F. Realización de actividades educativas en los centros

En paralelo a los análisis más técnicos y a las labores de gestión, conviene ir desarrollando actividades con la infancia y con los/las adolescentes en los centros educativos. El tiempo de dedicación, la intensidad o la profundidad del análisis va a depender, en gran medida, del compromiso y del interés de los docentes y del grado de implicación del equipo directivo.

Hay materiales diversos vinculados a la movilidad sostenible que pueden dar interesantes ideas sobre los contenidos a tratar, desde la etapa infantil hasta secundaria. De lo que se trata es de introducir en las aulas la reflexión sobre la movilidad y que el alumnado entienda que las decisiones individuales, en este caso cómo voy cada mañana al colegio o al instituto, tienen repercusiones para la salud y bienestar individual y también para el entorno colectivo a todas las escalas. Algunos materiales interesantes se describen a continuación:

- De nuevo, los cuadernos sobre el camino escolar editados por el Ayuntamiento de Segovia en colaboración con el CENEAM, son una referencia de interés para colegios de primaria por su calidad pedagógica y por su cuidada elaboración. Están confeccionados de tal manera que resultan fácilmente trasladables a otros ámbitos y a otras ciudades⁶⁹.
- La Diputación Foral de Gipuzkoa ha elaborado un material útil para desarrollar un análisis en las escuelas sobre movilidad sostenible que incluye un planteamiento teórico y ejercicios prácticos, algunos de los cuales están muy relacionados con los proyectos de camino escolar. Aunque gran parte de la información de base trata, lógicamente, de la realidad guipuzcoana, los temas abordados, los datos escogidos y la forma de elaborarlos pueden resultar de interés para otras experiencias⁷⁰.

69 Dentro de la página web del CENEAM, en la sección dedicada al programa "De mi Escuela para mi Ciudad", se encuentran disponibles, en formato pdf, diversos materiales sobre camino escolar: http://www.mma.es/secciones/formacion_educacion/programas_ceneam/escuela_ciudad/publicaciones.htm

70 Prieto de Blas, I. y Cid, J.F (2005): "¡Muévete! Unidad didáctica sobre la movilidad sostenible" Diputación Foral de Gipuzkoa. Se puede solicitar una versión digital dirigiéndose a: ingurogiro@gipuzkoa.net



- Para estudiantes de la ESO, la Mancomunidad de la Comarca de Pamplona ha editado un material didáctico sobre movilidad sostenible que contextualiza el tema en el marco de los sistemas urbanos y expone interesantes datos sobre los impactos ambientales y sociales de las distintas formas de moverse. En algunos capítulos la referencia de análisis es la comarca Navarra, pero tanto el contenido teórico como los ejercicios prácticos pueden ser muy útiles para quienes quieran introducir en las aulas esta reflexión con los jóvenes.⁷¹

- La Coordinadora en Defensa de la Bici ConBici ha elaborado un material didáctico dirigido a promover el uso de la bicicleta en el acceso a los colegios. Tiene una página web destinada a este tema que resulta muy interesante, con calculadora de CO2 incluida, una buena referencia para aquellas experiencias que vayan dirigidas a fomentar y a integrar este medio de transporte⁷².

- Amics de la Bici, a partir de su proyecto “L’ESO va que vola”, elaboró una guía para profesores, en catalán, castellano e inglés, para promover la bicicleta en los institutos de secundaria.⁷³

Paso G. Experimentar la calle

Es importante “tomar la calle” con actividades demostrativas -como las caminatas o las bicicletadas al colegio- que permitan a los menores experimentar el placer de caminar y de pedalear en un acto cotidiano como es ir de casa a la escuela. Resulta necesario, sobre todo, para aquellos que a diario no tienen esa oportunidad o no han vivido esa experiencia. Para aquellos niños que viven en un radio de 3 kilómetros desde su centro educativo, es fundamental probar que son capaces de llegar por sí mismos al colegio.

Muchas experiencias en torno al camino escolar se quedan en actividades de promoción de la bicicleta o del caminar, pero pocas consiguen garantizar unas condiciones de seguridad aceptables que permitan a niños y niñas moverse solos o, mejor dicho, en compañía de otros menores pero sin supervisión adulta. En muchas iniciativas organizadas para caminar al colegio, lo que se produce es un traslado de responsabilidades: los menores pasan de la custodia familiar individual a una custodia adulta colectiva. A veces esta supervisión es informal, en el sentido de que son las propias madres y padres quienes se

71 Juanbeltz Martínez, J.I y Riancho Andrés, R. (2003): “Movilidad Sostenible: el transporte en la Comarca de Pamplona”. Mancomunidad de la Comarca de Pamplona. Peticiones del material a: <http://guiaderecursos.crana.org/guias/detalle.php?ob=4&id=2924>

72 ConBici: <http://www.conbicialcole.com>

73 Amics de la Bici: <http://www.amicsdelabici.org/camiescolar/>



organizan para ello, y otras veces hay personal contratado o es la policía la que vela por la seguridad en los trayectos.



Semana de la movilidad celebrada en marzo de 2008 en institutos de Maó (Foto: Alfonso Sanz)

En todo caso, estos “experimentos” de uso diferente de la calle, aunque sean limitados y no alcancen sus objetivos más ambiciosos, seguramente son pasos positivos y necesarios para ir generando cambios en la mentalidad ciudadana. En este sentido, una función importante de estas jornadas festivas y reivindicativas es conseguir atraer la atención pública sobre un asunto relacionado con la infancia y considerado “menor”.

Paso H. Intervenciones en la ciudad

Un proyecto de camino escolar tiene que ir acompañado de mejoras y transformaciones visibles en las calles. Inicialmente, en los recorridos y en el espacio del entorno de los colegios, para posteriormente ir extendiéndose al resto de la ciudad.

A partir de las auditorias del espacio construido, se debe establecer un plan de intervención que vaya dando solución a los problemas detectados. Los vinculados a la gestión del tráfico resultarán siempre más fáciles de abordar que los que requieren obras.

Para dar algunas ideas de la capacidad de maniobra que se tiene con la gestión de la movilidad, se apuntan algunas posibilidades:

- *Restringir el aparcamiento* en el entorno de los colegios para dar espacio a peatones y ciclistas, para disuadir del uso del vehículo privado y crear un área amplia y segura de recepción a la entrada del colegio.



- En los itinerarios, *eliminar hileras de aparcamiento* y destinarlas a acera o a carril-bici provisional (hasta que se realice el definitivo).



Eliminación de una banda de aparcamiento para convertirlo en carril bici o área peatonal (Foto: Alfonso Sanz)

- *Cambiar los sentidos de circulación* como recurso para evitar el tráfico de paso, rompiendo atajos circulatorios.
- *Restringir el paso de vehículos* por esas áreas o itinerarios.



(Foto: Alfonso Sanz)



- Utilizar la disposición de las plazas de *aparcamiento como recurso para reducir la velocidad*, estableciendo aparcamiento en zigzag.



(Foto: Alfonso Sanz)

- Controlar los *tiempos de los semáforos para dar prioridad a peatones* (tiempos de espera más cortos y tiempos de cruce más largos).

En cuanto a las obras de mejora de calles y espacios públicos, a lo largo de este documento ya se ha planteado que la intervención supone, sobre todo, un cambio en el punto de vista y en las prioridades de uso, situando los aspectos estanciales y los modos lentos por delante de la actividad circulatoria del tráfico motorizado. Cada lugar tendrá que ver cuáles son los principales problemas a resolver y buscar soluciones adaptadas a cada realidad. Como criterios generales, se pueden apuntar algunos aspectos a tener en cuenta:

- *Dar calidad peatonal a los recorridos*. Las aceras no pueden desaparecer, no pueden ser muy estrechas o cambiar de un lado a otro de la calle. El espacio de los peatones debe ser un espacio de calidad que permita a varias personas caminar, cruzarse y pararse a hablar sin generar conflictos.



Calle de coexistencia de tráfico. Barrio de Tetuán (Madrid) (Foto: Alfonso Sanz)



- *El espacio peatonal debe estar libre de obstáculos.* Debe ser un espacio accesible que esté a salvo de coches aparcados, de farolas, señales o cualquier otro mobiliario mal ubicado.



Acera continua en cruce. San Sebastián (Foto: Alfonso Sanz)

- *Se deben priorizar los recorridos peatonales, atendiendo especialmente los cruces,* dando continuidad al espacio de acera, reduciendo el espacio de calzada que hay que atravesar, garantizando la visibilidad de quienes van a cruzar con soluciones como las orejas.
- *Crear condiciones de habitabilidad.* Para que el trayecto sea agradable es fundamental que el espacio urbano esté cuidado y tenga interés: arbolado, ajardinamiento o mobiliario urbano son elementos que se deben integrar en estos recorridos.



Cracovia. Árbol que sirve de referencia, sombra y da calidad al espacio peatonal. (Foto: Marta Román)



Distintos posibles itinerarios de los proyectos de camino escolar

El camino escolar como pieza de un proyecto integral

En esta categoría se incluyen aquellas experiencias en las que el camino escolar es una actuación integrada en un marco más amplio de conquista de la ciudad y cuyo objetivo primordial es favorecer la autonomía infantil. Al poner el acento en este aspecto, todas las intervenciones van dirigidas a crear las condiciones de habitabilidad y seguridad con un carácter de permanencia en el tiempo.

Estas acciones integran a todos los agentes involucrados en crear condiciones de autonomía infantil: quienes tienen que dar ese permiso, quienes con su discreta presencia garantizan un sano control social del espacio público, quienes toman las decisiones sobre el espacio público o quienes diseñan las calles.

En algunas ciudades italianas, como Pesaro y Gabicce, que han llevado a cabo este proceso integral de intervención en la ciudad, se han obtenido resultados interesantes y se ha pasado de una autonomía baja, entre el 11% y el 15% de niños y niñas yendo solos a la escuela antes de iniciar el proyecto, hasta conseguir que la mitad del alumnado acudiera sin acompañamiento adulto⁷⁴.

Jornada o semana de camino escolar

Hay infinidad de experiencias en las que los centros educativos celebran una jornada de forma periódica (por ejemplo, un día concreto de la semana) o bien un día señalado o una semana al año relacionada con la movilidad. Centros escolares, madres y padres y, habitualmente, autoridades locales, se organizan para favorecer que en esa jornada o en esos días los/las alumnos/as acudan caminando, en bicicleta o, incluso, en patines al colegio.

Lo más frecuente es que los menores vayan acompañados por adultos voluntarios y que la policía controle el tráfico en una serie de rutas establecidas y en el entorno de los colegios. En países anglosajones es habitual que los menores lleven chalecos reflectantes, casco en caso de ir en bicicleta e, incluso, porten globos, carteles u otros elementos que ayuden a hacerlos más visibles.

Estas acciones sirven para que los menores hagan ejercicio y experimenten que pueden llegar al colegio sin estar propulsados por un motor y puedan romper prejuicios en torno a la movilidad peatonal y ciclista como, por ejemplo, el tiempo que se tarda en llegar, que normalmente asumen que es mucho mayor. También es una ocasión para visualizar ante la comunidad y la opinión pública el derecho

74 Tonucci, Francesco (2004) Op. Cit.



a utilizar las calles por parte de los menores y puede ser una forma de reivindicar calles seguras para la infancia, recuperando, aunque sea momentáneamente, esa presencia.

Es frecuente que estos actos festivos en torno a la movilidad coincidan con celebraciones internacionales, como el “*Día internacional sin mi coche*”, que ha derivado en Europa en la celebración de la *Semana de la Movilidad Sostenible*, que termina el 22 de septiembre, coincidiendo con la jornada sin coches⁷⁵. En España no resulta una fecha muy oportuna para los colegios porque coincide con la época de comienzo del curso, pero puede prepararse el curso anterior o posponerse, manteniendo el espíritu de esa celebración.

Asimismo, se ha creado el *Día o la Semana Internacional “I walk to School” (Yo camino a la Escuela)*, en octubre, en la que millones de niños de más de cuarenta países participan en actividades relacionadas con la movilidad, siendo el eje central de esta celebración la caminata al colegio. Hay una página web en la que se encuentra información y pautas para la organización de la jornada y donde se recogen los resultados de celebraciones de años anteriores⁷⁶.

Por su parte, la Coordinadora en Defensa de la Bici, *ConBici*, propone el 11 de noviembre la “*Bicicletada Escolar*” y ya hay colegios en 22 ciudades españolas que se han sumado a esta iniciativa⁷⁷.

Bus escolar caminante o pedibús

El autobús caminante o pedibús⁷⁸ es un sistema de apoyo a los desplazamientos a pie de los escolares, mediante el cual se establecen rutas determinadas de acceso a los colegios, con una serie de paradas señalizadas, a las que los niños y niñas del entorno van acudiendo a unas horas determinadas, para sumarse al grupo de pequeños caminantes que, bajo la tutela de unos mayores –normalmente padres y madres que se organizan y turnan para este fin-, les recoge.

Esta iniciativa funciona muy bien para escuelas infantiles y para los primeros cursos de primaria, donde resulta más complicado plantear que los niños vayan sin acompañamiento adulto. Además de hacer ejercicio y poder ir con los amigos y amigas, muchas madres y padres celebran el poder compartir esta tarea. De hecho,

75 Información sobre la celebración de la semana de la movilidad sostenible: <http://www.mobilityweek-europe.org>

76 Información sobre la celebración internacional de camino al colegio “I walk to school”: <http://www.iwalktoschool.org/>

77 Para sumarse y obtener información: <http://www.conbicialcole.com>

78 Para más información sobre la organización de este sistema: www.walkingbus.org



en algunos proyectos EQUAL de conciliación de la vida familiar y laboral, se han ensayado o propuesto iniciativas de autobús caminante como forma de restar a las familias esa actividad que a veces entra en conflicto con los horarios de trabajo.

En la ciudad de Reus (Cataluña), en el curso 2006-2007, se puso en funcionamiento un pedibús para atender a dos escuelas de primaria, como respuesta a las propuestas vertidas en el “Consell d’Infants Ciutdadans”. Para cada colegio hay definidas unas rutas con paradas establecidas y un conjunto de madres y padres voluntarios acompañan cada mañana y cada tarde a los menores en sus recorridos diarios.¹



Mapa de rutas de pedibús en la ciudad de Reus para el colegio Sant Josep.

1 Información en catalán sobre la experiencia de Reus: http://www.reus.cat/educacio/educacio/_gif/bus_a_peu.pdf

Uno de los promotores de los autobuses caminantes, David Engwicht⁷⁹, considera que estas iniciativas deben ser consideradas como pasos intermedios en un proceso de creación de autonomía infantil y lamenta que en muchas experiencias no se haya logrado ese objetivo. En algunos lugares, según este autor, se ha desvirtuado su condición de paso intermedio para transformarse en un sistema de transporte

79 Engwicht, David “Is the walking School Bus stalled in a evolutionary cul-de-sac? Disponible en: http://www.lesstraffic.com/Articles/Traffic/wb stalled_pf.htm



infantil, principalmente en aquellos donde se ha formalizado, dejando de ser una organización voluntaria entre madres y padres y, por lo tanto, donde resulta complicado que los menores vayan adquiriendo autonomía progresivamente. Engwicht cuestiona que no se haya conseguido erradicar la visión adulta del trayecto escolar como transporte, con unos recorridos, una organización y unos horarios rígidos, en donde los mayores mantienen un férreo control. Es más, cuestiona incluso que en lugares donde ya existe una cierta autonomía de los menores este tipo de iniciativas puedan suponer un paso atrás.

Para evitar esas desviaciones, propone que los autobuses caminantes recuperen su intención inicial de ser parte de un proceso de transición hacia la autonomía, manteniendo el carácter informal y planteando la posibilidad de que los menores puedan organizarse por sí mismos y coordinarse para ir juntos a la escuela.

Aparca y camina (“Park and stride”)

Para abordar el caso de aquellos alumnos que necesariamente tienen que acceder en coche al centro educativo, algunos colegios ingleses ensayan esta fórmula por la que se invita a los padres a aparcar a una distancia del centro que permita a los menores caminar un trecho y, por tanto, hacer ejercicio físico.

Para facilitar esta modalidad, los colegios establecen acuerdos con supermercados, centros deportivos u otros lugares del municipio que disponen de plazas de aparcamiento suficiente para que los padres puedan dejar el coche durante un rato y acompañar a sus hijos caminando hasta los centros.

Algunas de estas iniciativas se vinculan con autobuses caminantes y los niños se suman al “pedibús” en una parada próxima al aparcamiento.

Trenes ciclistas al colegio

En algunas ciudades de Alemania, donde está muy extendido el uso de la bicicleta, se organizan, durante un número limitado de semanas y al inicio del curso escolar, recorridos en bicicleta para que los alumnos que se incorporan por primera vez a un centro, aprendan a manejarse en su nuevo itinerario.

Estas iniciativas, dirigidas a mejorar las habilidades de los estudiantes en sus nuevos desplazamientos, tienen también la intención de favorecer que los padres y madres permitan a los menores acudir por sus propios medios al colegio.

Las rutas de la zapatilla roja (“Red Sneaker Routes”)

Este sistema, que procede también del mundo anglosajón, propone crear rutas adecuadas para los menores –que, por cierto, no tienen por qué ser las más



cortas sino las más atractivas y seguras-, controladas a través de un sistema de vigilancia difusa, de forma que los adultos, en vez de acompañar a los escolares en sus recorridos, hagan una labor de supervisión de zonas determinadas.

Este sistema requiere la colaboración de la ciudadanía: vecinos, comerciantes, organizaciones y madres y padres, que se hacen cargo de las condiciones de los itinerarios a base de “adoptar” esquinas y zonas de cruce. Este sistema resulta más flexible para los niños y niñas y permite su autonomía, rompiendo la rigidez de los pedibuses y otras iniciativas similares que requieren de acompañamiento adulto.

Se plantea, incluso, la realización de pequeñas intervenciones a lo largo de estos itinerarios (colocar un sillón, poner una escultura, decorar un árbol, ajardinar un espacio), que sirvan para indicar y crear referencias en el camino, que ofrezcan mayor interés para la aventura infantil y recuerden a los adultos la presencia de niños y niñas en las calles.

A modo de despedida

La acera móvil

Según nos cuenta Saturnino en su nuevo viaje, en el planeta Beh han inventado una acera móvil que gira alrededor de toda la ciudad. Como las escaleras mecánicas, en suma; sólo que no es una escalera, sino una acera, y se mueve muy despacio para dar tiempo a la gente de mirar los escaparates y no hacer perder el equilibrio a los que tienen que bajar o subir. En la acera hay también unos bancos para los que quieren viajar sentados, principalmente viejecitos y señoras con la cesta de la compra. Cuando los viejecitos se han cansado de estar en los jardines públicos, mirando siempre al mismo árbol, van a hacer un crucero por las aceras. Allí están tranquilos y satisfechos. Algunos leen el periódico y otros se fuman un puro o reposan.

Gracias al invento de esta acera han sido abolidos los tranvías, los autobuses y los automóviles. La calzada todavía existe, pero está vacía; sirve para que los niños jueguen a pelota, y si un guardia urbano intenta quitársela, le multan.

Gianni Rodari, Cuentos por Teléfono

Cerramos nuestro viaje con una pequeña historia de Gianni Rodari, que nos regala la visión de una ciudad fantástica donde la infancia ha retomado las calles.

Pero, antes de decir adiós, una última línea para dar gracias a todas aquellas personas que han contribuido de formas diferentes a la elaboración de este libro, muy especialmente a las niñas y niños segovianos que, con sus dibujos y textos, aportaron color, frescura, luz y humor a estas páginas.

Bibliografía

Adams, John (1985): *Risk and freedom. The record of road safety regulations*. Transport Publishing Project.

Acción Educativa (2002): *I Encuentro de la ciudad de los niños*. Papeles de Acción Educativa.

Acción Educativa (2003): *II Encuentro de la ciudad de los niños*. Papeles de Acción Educativa

Acción Educativa (2004): *III Encuentro de la ciudad de los niños*. Papeles de Acción Educativa

Amendola, Giandomenico (1977): *La ciudad Posmoderna*. Ediciones Celeste.

Appleyard, Donald (1981): *Livable Streets*. University of California.

Belmonte Useros, Carmen (Coordinadora) (2003): *Una ciudad para los niños: políticas locales de infancia*. Exlibris Ediciones

Borja, Jordi (2003): *La ciudad Conquistada*. Alianza Editorial, Madrid.

Calvino, Italo (1988): *Las ciudades invisibles*. Minotauro.

Cerdá, Ildefonso (1895): *Las cinco bases de la teoría general de la urbanización*. Compilación de Arturo Soria y Puig. Electa (1996)

Choay, Françoise (1983): *El Urbanismo. Utopías y realidades*. Lumen

Cobo, I. Franco, P. y Revilla, F. (2004): *La participación Social de la Infancia: algunas experiencias en la Comunidad de Madrid*. Editado por Acción Educativa y por el IMMF.

Del Valle, Teresa (2006): *Seguridad y convivencia: hacia nuevas formas de transitar y de habitar*. Ponencia del Congreso *Urbanismo y género, una visión necesaria para todos*. Diputación de Barcelona.

Engwicht, David. *Is the walking School Bus stalled in a evolutionary cul-de-sac?*

Facultad de Ciencias políticas. Universidad Complutense de Madrid (2007): *La vida de los niños en la ciudad. Sus relaciones con el entorno y el uso de los espacios públicos*. Ayuntamiento de Madrid.

Gehl, Jan (2006): *La humanización del Espacio Urbano*. Editorial Reverté. Barcelona

- Hart, Roger (1993): *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Bogotá
- Hernández Pezzi, Carlos (1988): *La ciudad Compartida. El género de la arquitectura*. Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos de España.
- Hillman, Mayer; Adams, John; Whitelegg, John (1990): *One false Move... A study of children´s indepent mobility*. PSI Publications. Londres.
- Illich, Ivan (1985): *La convivencialidad*. Ed. Planeta (Méjico)
- INJUVE (2000): *Informe de la juventud en España*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Jacobs, Jane (1961): *The death and life of great American cities*. Random House, Inc. NY.
- Katz, Cindy (1993): *Growing girls/closing circles. Limits on the spaces of knowing in rural Sudan an US cities*. Full Circles. Geographies of Women over the Life Course. Routledge.
- Oller, Montserrat (2001). *El camino escolar*. Ajuntament de Barcelona.
- Requena y Díaz Revenga, Miguel (1996): *Formas de Familia en la España Contemporánea. Estrategias Familiares*. Alianza Editorial, Madrid.
- Revilla, Fidel (2004): *Luces y sombras de las Propuestas municipales de participación infantil*. Ponencia del II Encuentro La ciudad de los Niños: ¿Qué ciudades? ¿Qué niños? Papeles de Acción Educativa.
- Revilla, Fidel (2005): *La ciudad de los niños: un proyecto para cambiar la ciudad mejorando la autonomía infantil*. Revista Ciclos, monográfico sobre movilidad sostenible.
- Román, Marta (2005): *Cambiar las señales. Seguridad urbana y autonomía infantil*. Revista Ciclos. Monográfico sobre movilidad sostenible.
- Sanz Alduán, Alfonso (1985): *Caminar en Madrid: la carrera cotidiana de obstáculos*. Revista Alfoz nº 20 Monografía "Espacio Cotidiano"
- Sanz Alduán, Alfonso (2005): *El viaje de las palabras*. Revista SAM nº 13. Servei de Medi Ambient . Diputació de Barcelona.
- Sintes Zamanillo, María (1998): *De mi escuela para mi ciudad*. Ayuntamiento de Segovia.

Tonucci, Francesco (1997): *La ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Tonucci, Francesco (2003): *Cuando los niños dicen ¡Basta!*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Trilla, Jaume y Novella, Ana (2001): *Educación y participación social en la infancia*. Revista Iberoamericana de Educación Nº 26.

Ward, Colin (1977): *The child in the city*. The Architectural Press Ltd. Londres.

