



INFANCIA Y CIUDAD

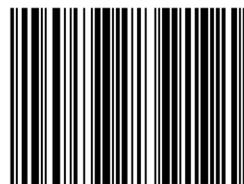
Aproximaciones para una lectura pedagógica de la ciudad

SILVERIO MARTÍNEZ IRIBARNE (EDITOR), CÉSAR MUÑOZ JIMÉNEZ, RAFAEL REINOSO BELLIDO, DAVID CABRERA MANZANO, CELIA MARTÍNEZ YAÑEZ, MARÍA MUÑOZ DUYOS, SUSANA CORTÉS MORALES, MARICRUZ BLANCO VELASCO, PABLO AMOR MÉNDEZ, CRISTINA LLORENTE ROCA

La infancia es un capital inductor de relaciones y conformador de conductas. Una bomba de tiempo, algo seminal. El futuro de nuestras próximas ideas, descubrimientos, conflictos; o las formas, objetos y ciudades que viviremos, están codificándose continuamente en pequeños estuches que se van e irán abriendo constantemente. Entretanto día a día, condicionan la vida social adulta, parte de su capital social y los tiempos, dibujándose sobre planos de trazas sin alma, donde a pesar de todo, muchos, como se verá aquí, son capaces de dibujar con colores.

Este libro es apenas solo un pequeño puñado de arena en la punta de una gigantesca montaña, el de un inmenso amor, que bajo la superficie, y sin tanta visibilidad, muchos practican cada día.

La dimensión urbana de la infancia es lo que acaricia a presentar, con mucha pasión, sencillez y modestia al mismo tiempo, esta breve colección de relatos, pero mostrando con toda la ambición de los enamorados, el deseo de ensanchar de afectos, de nuevos relatos, un futuro comprometido a emerger este capital silencioso que tanto ruido hace.



“No quiero una ciudad infantil. Quiero una ciudad en la que los niños vivan en el mismo mundo en el que yo lo hago. Si buscamos una ciudad compartida, en lugar de una ciudad donde los niños y sus actividades se encierran en su parcela, nuestras prioridades no serán exactamente iguales a las de los cruzados por el niño. Contamos con numerosos expertos y una montaña de investigaciones acerca de las más apropiadas dotaciones de parques y áreas de juego para las distintas edades de los niños, pero la gran verdad es que los niños juegan en cualquier sitio y en todas partes.”

(Ward, C. 1978, 204. Traducción Silverio Martínez Iribarne.)

Infancia y Ciudad. Aproximaciones a una lectura pedagógica de la ciudad.

© de los textos los autores y autoras correspondientes
© de las imágenes los autores y autoras correspondientes
(ver relación de imágenes contenidas)

Editor: Silverio Martínez Iribarne
Edita: Departamento de Urbanística y Ordenación
del Territorio de la Universidad de Granada (España)
Promotora Cultural Malagueña (España)
Diseño de portada: Pixtin. Barcelona
Maquetación: Antonio Palacios Ortiz y Celia Martínez Hidalgo
Coordina: Ediciones del Genal
Colabora: Librerías Proteo y Prometeo

ISBN: 9788416021611
Depósito Legal: MA 770-2015
Impreso en España / Printed in Spain

Málaga, 2015

Los autores de los textos, y no la editorial, son los responsables de las opiniones y contenidos de este libro. La editorial y los autores han intentado contactar con los propietarios de los derechos de las imágenes, no siendo posible siempre, por ello, sugerimos a los propietarios de tales derechos que se pongan en contacto con el autor.

infancia y ciudad

aproximaciones para una lectura pedagógica de la ciudad

índice

Relación alfabética de suscriptores y reseñas curriculares

Relación de imágenes contenidas en la publicación

Capítulo primero. Introducción

Silverio Martínez Iribarne

Capítulo segundo. Enfoques

Rafael Reinoso Bellido

David Cabrera Manzano

Celia Martínez Yañez

María Muñoz Duyos

Susana Cortés Morales

MariCruz Blanco Velasco

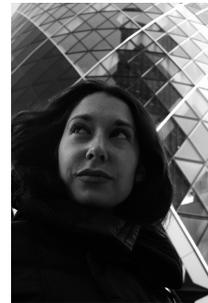
Pablo Amor Méndez, Cristina Llorente Roca

Capítulo tercero. Epílogo

César Muñoz Jiménez

infancia y ciudad

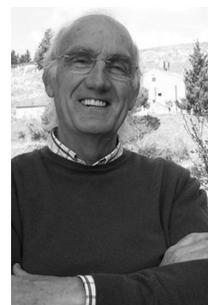
relación alfabética de suscriptores y reseñas curriculares



Celia Martínez Yañez. Profesora e investigadora a cargo del Plan Propio de Reincorporación de Doctores de la Universidad de Granada en su Departamento de Historia del Arte. Tutora del Master de Arquitectura y Patrimonio Histórico de la E.TSA de Sevilla, el Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico y el Patronato de la Alhambra y el Generalife.

Desde el año 2009 ha desarrollado la mayor parte de su investigación en la Secretaría General y Centro de Documentación Internacional de ICOMOS (París), con los que sigue estrechamente vinculada a través de diversos proyectos de investigación (Corporate Visual Responsibility and Heritage Sites y Connecting Practice Project, entre otros). Es miembro del Comité Nacional Español de ICOMOS y miembro experto de sus Comités Científicos Internacionales sobre Itinerarios Culturales (CHC) y Turismo Cultural (ICTC).

Integrante de diversos Proyectos de I+D en España, su especialización en la normativa internacional sobre patrimonio, y sobre todo en la Convención del Patrimonio Mundial, está plasmada en numerosas publicaciones y conferencias internacionales en la materia, en su participación en la organización científica y gestión de diversos congresos internacionales y en su trabajo como actual Secretaria y Gestora de Contenidos de E-RPH, Revista Electrónica de Patrimonio Histórico.



Cesar Muñoz Jimenez. Nació en Tetuán, Marruecos, donde vivió su infancia y adolescencia con el privilegio de poder convivir entre la cultura árabe y judía. De esta convivencia, incorpora elementos vitales que más tarde, transforma en los conceptos básicos de la "Pedagogía de la Vida Cotidiana", que crea, investiga y concreta en varios libros, documentos y actividades de formación a nivel estatal, europeo y latinoamericano.

Consultor Internacional de Infancia, Juventud y Participación Ciudadana. Un apasionado repensador del Humanismo de vocación pedagógica desde la pedagogía, la educación social y la sociología. Asesor y formador de los equipos responsables de los Presupuestos Participativos de Infancia, Adolescencia y Juventud en Sao Paulo, Fortaleza, Sevilla y Trofa (Oporto) y de

la Asesoría de Participación Protagónica y Participativa de la Presidencia del Gobierno de Paraguay (hasta el año 2011, año en que fue derrocado el presidente demócrata Fernando Lugo).

Ponente sobre temas de educación y participación de infancia y juventud, en los Foros Mundiales de Educación de Sao Paulo y Porto Alegre, y en el Foro Social Mundial de Porto Alegre. Coordinador en Cataluña, del Programa DAPHNE de prevención de la violencia infantil y juvenil, de la Comisión Europea. Fue propuesto por el Consejo de Europa, como miembro de su equipo de Expertos en Políticas de Infancia.

Autor, entre otros, de títulos como: “Pedagogia da Vida Cotidiana e Participação Cidadã”, editado por el Ayuntamiento y Universidad de Sao Paulo con la colaboración del Instituto Paulo Freire.

Cristina Llorente Roca. Arquitectura por la ETSA Barcelona y diplomada por la UOC en el postgrado “Gobierno de la ciudad: derechos ciudadanos y políticas públicas”. Desde 2009 codirige Arquitectives, colectivo dedicado al diseño y desarrollo de actividades y programas educativos relacionados con el medio ambiente construido. Además, ha impartido conferencias relativas a este ámbito y ha participado activamente en diferentes encuentros internacionales sobre ciudad, arquitectura y educación.



Emprendedora, enérgica, tenaz y soñadora, encuentra en Arquitectives un lugar donde volcar todo aquello que amasaba desde hace ya tiempo: por un lado, su experiencia en estudios de arquitectura, empresas constructoras y administración pública y, por otro, su afición temprana por la educación, la interpretación y la creación narrativa.

Desde 2012, delegado español del grupo de trabajo Architecture & Children, dirigido por la UIA, que colabora con organizaciones como la UNESCO. En 2014, viaja a Helsinki para presentar el programa educativo de Arquitectives en el evento Creating the Future 2.0, invitada por Arkki, escuela pionera de arquitectura para niños. Actualmente, trabajan en la introducción de la arquitectura en el sistema educativo nacional a través de programas transversales que a día de hoy han llegado a más de 2000 alumnos.

David Cabrera Manzano. Doctor Arquitecto y profesor de Urbanismo en la Universidad de Granada desde 2002. Ha sido investigador y profesor invitado en otras universidades de reconocido prestigio (TUDelft en Holanda, FADEU de Chile, KADK de Dinamarca, UPC de Barcelona, ROMA TRE de Italia) y en numerosos seminarios, congresos y talleres relacionados con arquitectura, urbanismo, espacio público y paisaje.



Sus principales líneas de trabajo han sido el Proyecto de Arquitectura Urbana, del Espacio Público y del Paisaje; Planificación Urbana y Territorial, Urbanismo Universitario y Sostenibilidad, Planificación y Diseño de Espacios Fluviales y Ordenación del Territorio. Ha trabajado y dirigido diferen-

tes proyectos de investigación, ha sido premiado en concursos nacionales e internacionales de Arquitectura, Urbanismo y Paisaje, y ha publicado varios libros y artículos en revistas de reconocido prestigio.

MariCruz Blanco Velasco. Arquitecta, Master en Urbanismo, Planeamiento y Diseño urbano y doble Master en Accesibilidad universal y diseño para todos. Doctorando en materia de Accesibilidad Universal y Urbanismo y experta en Movilidad urbana sostenible por el IDAE. Premio PRODIS 2009, al mejor proyecto fin de posgrado “Accart21, la inclinación urbana”, obra construida en el Casco histórico de Córdoba (España).



Directora de la Consultora de Accesibilidad, Arquitectura y Urbanismo: “Accesibilidad con Arte siglo XXI, (AccArT21)” desde 2009, elaborando proyectos de regeneración y rehabilitación urbanas. Habiendo trabajado como Arquitecto Municipal en diversos Ayuntamientos, así como Asesora urbanística en el Servicio de Urbanismo de la Delegación provincial de Obras públicas de Córdoba de la Junta de Andalucía. Asesora de diversos Gobiernos Mexicanos en materia de Urbanismo, Planeación Urbana y Accesibilidad Universal, y colaboradora de La Ciudad Amable en la redacción del Proyecto de Reordenación de la Plaza de Andalucía de Montalbán de Córdoba (Córdoba)”.

Ponente internacional en materia de Accesibilidad universal, arquitectura, urbanismo y género en multitud de Congresos, y Docente en distintas universidades como la Escuela de Arquitectura de la Universidad Internacional de Cataluña, Escuela de Arquitectura de Sevilla, Universidad de Jaén, Universidad Nacional Autónoma de México y entre otros, en escuelas de Negocios como la EOI, o la Asociación de Ingenieros industriales de Madrid. Coautora de diversas publicaciones tales como “Urbanismo en clave de género: el escenario deseado”,

Miembro-Fundador de ASURCAI, del Foro andaluz de Bienestar Mental, del Aula Eileen Gray del Colegio de Arquitectos de Córdoba, vocal del Comité Técnico de Normalización AEN/CTN 178 - Ciudades Inteligentes de Aenor. Colaboradora de la organización Urban Launchpad para el departamento de estudios urbanos del Instituto Tecnológico de Massachusetts.

María Muñoz Duyos. Cofundadora junto a Florian Schmidt de la agencia Urbanitas Berlin-Barcelona con sede en las dos ciudades. Licenciada en Dirección Escénica i Dramaturgia por la Universidad Autónoma de Barcelona, con estudios de Máster en Etnografía y Antropología por la Universidad de Barcelona y en Cine y Audiovisual Contemporáneos por la Universidad Pompeu Fabra.



Desde Urbanitas Berlin - Barcelona, impulsa proyectos de investigación alrededor de las formas de documentar, narrar, interpretar y habitar el espacio público. Impulsa procesos de investigación compartida y de creación poniendo en contacto distintos sectores y ámbitos. Colabora con comunida-

des educativas, administraciones públicas, universidades, centros culturales, creando vínculos entre estos e invitándoles a generar procesos innovadores de colaboración.

Organizadora de la Jornada Internacional infancia y espacio público, un dialogo entre arte, educación y urbanismo, Barcelona, julio de 2013. Actualmente dirige el proyecto ArxiuAlicia: infància, experiència i espai públic (arxiualicia.com) con el apoyo de la Fundación Robert Bosch de Berlín. Actualmente prepara un encuentro ente expertos, creadores y experiencias alrededor de la infancia y la ciudad. Encuentro entre profesionales de Berlín y Barcelona, con el apoyo del Goethe Institut.



Pablo Amor Méndez. Arquitecto por la ETSA Valladolid y diplomado por la UOC en “Gestión del territorio: urbanismo, infraestructuras y medioambiente”. Él es la otra mitad de Arquitectives y combina su trabajo en el colectivo con la redacción de proyectos en CMV Arquitectos, con sedes en Palma, Ho Chi Ming y Salvador de Bahía.

Desde 2012, delegado español del grupo de trabajo Architecture & Children, dirigido por la UIA, que colabora con organizaciones como la UNESCO. En 2014, viaja a Helsinki para presentar el programa educativo de Arquitectives en el evento Creating the Future 2.0, invitada por Arkki, escuela pionera de arquitectura para niños.

Actualmente, trabajan en la introducción de la arquitectura en el sistema educativo nacional a través de programas transversales que a día de hoy han llegado a más de 2000 alumnos.



Rafael Reinoso Bellido. Doctor Arquitecto. Profesor del Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio de la Universidad de Granada desde 1995. Profesor Titular en 2008. Académico Correspondiente de la Real Academia de las Nobles Artes de Antequera. Codirector fundador de la editorial “16/d editores” orientada a la difusión de trabajos propios de la arquitectura, el urbanismo, la geografía y las artes.

La especificidad urbana, componente destacada de su labor arquitectónica, ocupa la atención de sus trabajos de investigación y propuestas proyectuales, especialmente en la apuesta por la revalorización de la ciudad construida, destacando el plan de rehabilitación de la Colonia de Santa Inés para el Ayuntamiento de Málaga, la impulsión de ideas y protocolo de actuación para la peatonalización de la Carretera de Cádiz en Málaga o la propuesta ganadora del concurso de ideas para el borde urbano del Pasillo Ferroviario de Cádiz.

Premio Málaga de Arquitectura 2003, 2005 y 2011. Las principales publicaciones realizadas son libros sobre historia urbana de la ciudad de Málaga: “Topografías del Paraíso. La construcción de la ciudad de Málaga entre 1897 y 1959” (2005), “Las Casas Baratas de Málaga. 1911-1936” (2010) y

“Arquitectura y Urbanismo de la Primera mitad del siglo XX. De la noche espantosa a la abstracción” (2011. Colección historia del Arte de Málaga).



Silverio Martínez Iribarne. Arquitecto, Master en Urbanismo y Diploma de Estudios Avanzados en Urbanismo, Ordenación del Territorio y Medio Ambiente. Investigador asociado al Laboratorio de Urbanismo de la Universidad de Granada. De esta relación y del Trabajo Fin de Master desarrollado bajo la tutela de los profesores Rafael Reinoso y David Cabrera surgió la idea de llevar a cabo la publicación “Infancia y ciudad. Aproximaciones a una lectura pedagógica de la ciudad”.

Como arquitecto tiene experiencia en trabajos de urbanismo, paisaje y edificación, destacando la rehabilitación de viviendas dentro de programas de la Consejería de Fomento y Vivienda de la Junta de Andalucía.

Desde 2014 es cofundador de la Asociación de Peatones “Camina Granada”, desde donde desarrolla su labor más cívica y social promoviendo la mejora del espacio urbano para las personas, especialmente las que caminan, atendiendo a los colectivos sociales más desfavorecidos, en contra de un modelo de movilidad urbana basado en el uso del vehículo privado.



Susana Cortés Morales. Antropóloga social (Universidad de Chile) y actualmente investigadora doctoral en la Escuela de Educación, Universidad de Leeds. Enfocada en el estudio de la infancia y la vida cotidiana de niños y niñas desde la perspectiva de los estudios sociales de infancia, ha realizado investigaciones etnográficas en torno a la movilidad cotidiana de niños y niñas en Chile y actualmente, como parte de su tesis doctoral, en el Reino Unido.

Autora del trabajo de investigación “Al infinito y más allá: movilidad y espacio en la vida cotidiana de niñas y niños en Santiago, Chile”, en el marco del proyecto “Movilidad Cotidiana y Exclusión Social en Santiago, Chile”.

Su aproximación a la infancia y movilidad se basan en perspectivas teóricas que buscan superar la comprensión dicotómica de lo social y en particular de la infancia, enfocándose en las experiencias de niños y niñas a la vez que situándolas en relación a procesos culturales, sociales y económicos a los que están conectadas a través de diversas formas de movilidad.

infancia y ciudad

relación de imágenes contenidas en la publicación

pág. 6: Sistema de parques de Ávila. Fuente: Ayuntamiento de Ávila, España (<http://www.avila.es>)

pág. 7: El Oltrarno (Florenia). Proyecto para la regeneración y la reapropiación del espacio público mediante los itinerarios escolares. Fuente: Ayuntamiento de Florenia, Italia. Autores: Elisa Palazzo y Bruno Pelucca (www.studiostudio.it).

pág. 8: Mapas de comportamiento relacionado con el juego y la comunicación, antes y después de actuaciones en pro del peatón. Calles Haspelmath y Ahrberg, Hannover, Alemania. Fuente: Public streets for public use. Ed. Anne Vernez Moudon : with a foreword by Donald Appleyard. Columbia University Press. New York, Oxford (1991).

pág. 9: Mapas de interacción social, territorio doméstico y percepción espacial en función del volumen de tráfico de la calle. Fuente: Revisando Donald Appleyard's Livable Streets from Streetfilms on Vimeo. Bruce Appleyard (2010).

pág. 10: Juego y convivencia en el espacio público durante la experiencia "La calle es tuya" realizada en Granada (España) en septiembre de 2014. Fuente: <http://www.laampliadora.org>. Autor: Nelson Gonzalez (2014).

pág. 18: Vallado perimetral de parque concebido como elemento de mobiliario urbano, Copenhague (Dinamarca). Autor: Dacama (2012).

pág. 18: Detalle de placa para invitar al uso ciudadano del manto de césped, Copenhague (Dinamarca). Autor: Dacama (2012).

pág. 20: "street step" en el espacio público durante la experiencia "La calle es tuya" realizada en Granada (España) en septiembre de 2014. Fuente: <http://www.laampliadora.org>. Autor: Alejandro (2014).

pág. 22: Performance de Palle Nielsen. "The Model. A Model for a Qualita-

tive Society” Moderna Museet, Stockholm, Suecia (1968). Fotografía: “Times Matter”, Colección MACBA (2009). Fuente: <http://www.kunstkritikk.no>

pág. 24: Niño en la Plaza de Manuel Granero, Valencia (España). Autora: Leonor E. Moll Fernandez-Fígares (2012).

pág. 40: “Juego de niños”, Autor: Brueghel el Viejo (1560).

pág. 44: Centro urbano de Chartres (Francia). Autor: Estévez, X. (2013).

pág. 45: Ambiente espontáneo en la plaza junto a Carrer de Vallonzella, Barcelona (España). Autor: Dacama (2014).

pág. 47: Aparcamiento de carritos de bebé en equipamiento público, Estocolmo (Suecia). Autor: Dacama (2013).

pág. 48: Dronning Louises Bro, Nørrebro, Copenhague (Dinamarca). Autor: Dacama (2013).

pág. 77: El antiguo aeropuerto de Tempelhof convertido en un nuevo espacio público para la ciudad de Berlín (Alemania). Fuente: wikipedia.org Referencia: tempelhofer-freihet_7373_4601

pág. 78: Actividad en el jardín de Prinzessinnengärten en el barrio de Kreuzberg, Berlín (Alemania). Autor: Marco Clausen (2014).

pág. 79: Der Gärtner. Autor: Le Nain (1655).

pág. 82, 1 y 2: Fotogramas de la película documental de de Marcel Lozinsky “Anything can happen” (1995). Director de fotografía: Abbas Kiarostami.

pág. 84: Zona de juegos en la plaza Sant Miquel de Barcelona (España). Autor: Ricard Cugat (2014).

pág. 86: Playground en Amsterdam, Holanda (Aldo Van Eyck). Lefavre L., De Roode: Aldo Van Eyck, Playgrounds and the city. Stedelijk Museum (2002).

pág. 87, 1: Primer “Abenteuerspielplatz” en el barrio de Märkisches Viertel de Berlín (Alemania). Foto de autoría colectiva ASP/MV (1973).

pág. 87, 2: “Abenteuerspielplatz” en el barrio de Märkisches Viertel de Berlín (Alemania), estado actual. Autora: Maria Muñoz Duyos (2014).

pág. 88: Fotograma de la película de Wim Wenders “Alicia en las Ciudades” (1974). Director de fotografía: Roby Müller.

pág. 114: Niños del Taller de Accesibilidad Universal, Género y Participa-

ción Ciudadana en El Pedregal de Santo Domingo (México). Autora: Mari-Cruz Blanco Velasco.

pág. 117: “U” Urbanas, Calle peatonal en el Centro de Cádiz. Autora: Mari-Cruz Blanco Velasco.

pág. 126: Niños en el Colegio Llaüt, Palma de Mallorca (España). Autores: Pablo Amor y Cristina Llorente (2012).

pág. 128: Niños en el Colegio Llaüt, Palma de Mallorca (España). Autores: Pablo Amor y Cristina Llorente (2012).

pág. 129: Niños en el Colegio Llaüt, Palma de Mallorca (España). Composición. Autores: Pablo Amor y Cristina Llorente (2012).

pág. 130: Instantes de la experiencia “Playground Vertical”, Arquitectives, mayo 2012, Palma de Mallorca (España). Composición. Autores: Pablo Amor y Cristina Llorente (2012).

pág. 131: “Haciendo la colada”, Arquitectives, octubre 2013 Autores: Pablo Amor y Cristina Llorente (2013).

pág. 134: Max. Viñeta en “El Deseo según Gilles Deleuze”, Maite Larrauri (2001).

capítulo primero

introducción

A mi familia y amigos por enseñarme que
la vida son muchas cosas

infancia y ciudad

Silverio Martínez Iribarne

por qué la ciudad

“Siempre he tenido más afinidad con los lugares que con las naciones. Supongo que si me estabas pidiendo formalmente, aun así, pensar en mí mismo como un ciudadano británico de origen indio. Yo pienso en mí mismo como un neoyorquino y como un londinense. Probablemente, pienso en aquellas como definiciones más exactas que el pasaporte o el lugar de nacimiento.” (Rusdie, S. 2013)¹

La ciudad, quizá el sistema de mayor complejidad que ha creado el ser humano, imagen manifiesta de la sociedad a la que representa, historia viva, crisol de culturas, campo privilegiado para el desarrollo de la sociedad y de los individuos que la forman. La ciudad, lugar por antonomasia para el intercambio y la relación, la ciudad necesaria fuente de ciudadanía. De las mil caras que nos ofrece la ciudad es esta última la que en mayor medida ampara y justifica la elaboración de esta publicación, ningún lugar, institución o medio puede ser comprable en capacidad y oportunidad para la formación, valga la redundancia, de ciudadanos.

Sin duda, algo tan obvio desde un punto de vista etimológico, y sin embargo una tarea tan complicada en la práctica como la concreción misma de la ciudad. La historia de las ciudades y del urbanismo esta hecha de afortunadas y desafortunadas realidades que se han traducido en mejores o peores condiciones para sus habitantes y la relación de estos con su sociedad y territorio.

[1]
<http://www.dnaindia.com/entertainment/1794558/report-bombay-is-all-about-its-people-salman-rushdie>

Si la ciudad es el lugar para la relación, los espacios públicos son los espacios relacionales por excelencia, particularmente para la infancia por su ac-

cesibilidad e inmediatez, por este motivo, miraremos con especial atención las circunstancias de la calle, ampliando nuestra mirada a otros espacios públicos o colectivos cuando sea necesario para la coherencia del estudio.

Así, el presente trabajo pretende argumentar el valor y las oportunidades que nos presentan nuestras ciudades para ampliar y alentar la labor de mejorar nuestras sociedades, en esta ocasión, actuando desde la base, en la creencia de que el trabajo con la infancia nos deparará el germen de una mejor sociedad, más democrática y participativa. Son muchos los autores y autoras que en esta línea han desarrollado sus investigaciones y trabajos sobre la ciudad, aportando valiosas experiencias e ideas a partir de las cuales, modestamente, intentaré apoyarme en su revisión para argumentar las que considero podríamos definir como excepcionales propiedades pedagógicas de la ciudad.

por qué la infancia

Actualmente la mitad de la población mundial vive en ciudades, lo cual se traduce en similares porcentajes para la población infantil, tendencia que se prevé aumente, según los estudios de la Organización de Naciones Unidas, al menos un 60% de la población infantil mundial vivirá en ciudades en el año 2025. Hasta aquí las cifras, lecturas sobre el territorio nos recuerdan el hecho de que las ciudades son los centros culturales y políticos de nuestras sociedades y la manera en que estas tratan a sus miembros más vulnerables, entre los cuales se encuentran niños y niñas, es una medida básica de su eficacia, generosidad y humanidad, es más, asumiendo que el niño de hoy es el adulto de mañana, si queremos aproximarnos al futuro de una ciudad, es necesario mirar las condiciones actuales de sus niños (Chawla, L. y Malone, K. 2002, 118)².

Como punto de partida, debemos asumir, que no existe una infancia y tampoco una ciudad, los tiempos y los medios, así como el hecho de pertenecer a una realidad concreta, me han dirigido a utilizar como concepto de “niño” aquel definido por la Organización de Naciones Unidas³ y situar como marco de reflexión y campo de trabajo la ciudad propia de las sociedades de corte “occidental”, siempre se podrá replicar que estas también son diversas y que dentro de ellas las condiciones de sus habitantes en función de sus particularidades tampoco serán nunca homogéneas entre pares de edad, sin duda estarán en posesión de la verdad, pero no es una premisa la obtención de verdades universales exportables a toda sociedad y territorio, más bien se pretende la aproximación e incorporación a un debate de gran trascendencia para el presente y futuro de nuestra interpretación y actuación sobre la ciudad.

Dentro de este contexto, aceptado como propio, si bien son varios los autores que hablan del siglo XX como el siglo del niño, no es menos cierto que en el último cuarto de este y en lo recorrido del presente hemos apreciado un proceso por el cual los cambios culturales, sociales, urbanos, etc. han producido una sustracción progresiva de la infancia de la vida ciudadana, circunstancia tratada en varios estudios que ha generado entre otros efectos la “domesticación” e “insularización” (Zeihner, H. 2002, 66) o la “mercantilización” (Hendricks, B.E. 2011, 3) de la infancia, teorías que aceptamos y tenemos en cuenta como condiciones de contorno en el estudio.

A estos procesos debemos añadir, quizá la cuestión de mayor importancia con respecto a la participación y entendimiento de la infancia en nuestra sociedad, en palabras de Lourdes Gaitán, la minoría de edad es el argumento que justifica la formalización de la infancia como una minoría social, la limitación de sus derechos esta justificada por una cuestión de edad. En nuestra sociedad los niños se entienden como una prolongación de sus padres o tutores y no como actores de pleno derecho así se da la paradoja de a mayor protección se tienen menos derechos (2006, 19). Reconocer el valor como agente social del niño es el punto de partida para este diálogo entre infancia y ciudad.

“El niño, en este contexto, es un mero recipiente y futuro producto. Los padres reciben al niño, pero no pueden recibir del niño. La psicologización de los niños (considerados como futuros humanos más que como actuales humanos) impide reconocer el hecho de que los niños tienen atributos sociológicos importantes y realizan funciones sociales importantes.” (Anne-Marie Ambert, A.M. 1992, 20)⁴

Antes de continuar, debemos tratar otra cuestión no menos importante, la necesidad de que la calle reconozca a todos sus usuarios (Appleyard, D. 1981, 23)⁵, en este sentido, consideramos como referencia las aportaciones de Jan Gehl en su lectura sobre la ciudad. Nos plantea en sus trabajos atender a las necesidades del ciudadano desde una lógica transversal, sin hacer especial incidencia en los grupos de edad, entendiendo que las actuaciones que promueven una ciudad más amable, más relacional, en definitiva más social, repercuten positivamente en el conjunto de la ciudadanía.

“Las especiales exigencias que plantean los niños al entorno exterior se consideran junto con las de grupos de otras edades [...] este orden de prioridad se basa en la urgente necesidad de examinar las actividades exteriores y las demandas de estos grupos. Aún más, el apoyo a las actividades exteriores de los adultos y los ancianos se considera en sí mismo el mejor apoyo imaginable para las actividades de los niños y el entorno en el que crecen.” (Gehl, J. 2006, 145)⁶

[2] P.Christesen and M. O'Brien. "Children in the city: home, neighborhood, and community". London, Routledge Falmer.

[3] Se entiende por niño todo ser humano menor a dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.

[4] Gaitán, Lourdes. Sociología de la infancia, nuevas perspectivas. Editorial Síntesis. Madrid.

[5] Vernez Moudon, Anne. Public Street for Public Use. Ed: Columbia University Press Morningside Edition. New York.

[6] Jan Gehl. La humanización del espacio público. La vida social entre los edificios. Editorial Reverté, Barcelona.

Es esta línea de pensamiento es donde queremos posicionarnos, la recuperación de la infancia para la ciudad, desde una perspectiva inclusiva, no solo debe promover la mejora de las condiciones de los menores y su capacidad de participar en la sociedad, sino que debe ser entendida como una herramienta de gran capacidad para las actuaciones de regeneración social, institucional y urbana tan importantes como recurso para aumentar la calidad ambiental de nuestras ciudades.

la infancia en la ciudad una vía para la regeneración urbana y social

“¿Que es la calle, en tanto que dominio infantil y, por tanto, dominio en última instancia indómito? Como para los amantes, poetas y los conspiradores en general, sus parientes cercanos, el espacio del niño esta todo hecho de fluidos, ondas, migraciones, vibraciones, gradientes, umbrales, conexiones, correspondencias, distribuciones, pasos, intensidades, conjugaciones... El trabajo que sobre el espacio cotidiano operan las practicas infantiles, funciona como una fabulosa maquina de desestabilización y desmentido de cualquier cosa que pudiera parecerse a una estructura sólida de los sitios. Los lugares pasan a servir para y a significar otras cosas, y de un espacio de posiciones se transita a otro todo él hecho de situaciones.” (Delgado, M. 2005)⁷

Conforme a lo expuesto con anterioridad, entendemos que tanto aporta al niño la mejora de las condiciones del entorno que afectan a la población adulta de una ciudad, como aporta a los adultos la mejora de las condiciones que afectan a la población infantil de la misma. Esta creencia se basa en que más allá de las particularidades propias de cada grupo de edad y contexto, existen necesidades de la ciudadanía, y que en función de la capacidad que tiene una ciudad de dar respuesta a estas necesidades, la experiencia de la misma es mas rica, independientemente del grupo de edad o contexto al que se pertenezca. A continuación, intentaremos mostrar actuaciones concretas realizables desde el planeamiento y la gestión de la ciudad, que actuando sobre las condiciones particulares de la infancia pensamos generarían mejoras notables en la calidad de vida del conjunto de la población.

¿Cuales son estas cuestiones, que atendiendo a las particularidades de la infancia, pueden ayudarnos a mejorar nuestras ciudades? Nuevamente, nos encontramos con aportaciones teóricas y practicas de distintas orientaciones y visiones de la ciudad. Sin pretender ser estrictos en este aspecto, pero con la intención de favorecer el dialogo, utilizaremos cuatro categorías:

Relativas al tráfico y movilidad infantil:

La apuesta por los medios de trasporte saludables y colectivos debe de seguir formando parte del compromiso de las administraciones por la mejora de las condiciones ambientales de los hábitats urbanos. Dentro de esta apuesta, el estudio de la movilidad infantil es una cuestión de primer orden, podemos fácilmente apreciar la paradoja que siendo el tráfico el argumento más esgrimido para alejar a los niños de la calle, sea precisamente el tráfico relacionado con la movilidad infantil unas de las primeras causas de la abundancia de vehículos en los núcleos urbanos.

. Impulsar y apoyar desde la administración e instituciones a los colectivos implicados para el desarrollo de las soluciones alternativas de movilidad infantil, reflexionar sobre los itinerarios escolares, activar políticas de park ´n ´ride, pedibuses, rutas o entornos seguros, coches compartidos, implicación de los cuerpos de seguridad municipales, etc. Los efectos beneficiosos de estas medidas van mas allá de la disminución de la carga de tráfico rodado en nuestras ciudades, afectando ampliamente a la promoción del ejercicio físico entre nuestros jóvenes, disminuyendo el tiempo que los padres han de pasar “escoltando” a sus pequeños y por consiguiente aumentando el conocimiento de niños y niñas sobre el territorio que le es propio.

. Calmado de tráfico, es un hecho que las diversas actuaciones de peatonalización que se vienen realizando en los centros urbanos en las últimas décadas han permitido la recuperación para el ciudadano de a pie de espacios de gran valor por su significación y condición. Es el momento de importar modelos propios del urbanismo centro europeo, que más allá de las actuaciones monumentales asociadas a las áreas históricas o comerciales, plantean soluciones de calmado de trafico en el interior de las áreas residenciales y entornos escolares, propiciando valiosos espacios de juego, esparcimiento y relación al alcance inmediato de aquellos que cuentan con más limitaciones para su desplazamiento autónomo.

. Itinerarios urbanos, promover la mejora e integración de los paisajes urbanos “streetscapes” en las redes vecinales de caminos, vías verdes y senderos urbanos con fines educativos y de recreo (Ward and Fyson, 1973). Vivimos una época en la que proliferan los planes de movilidad sostenible (PMUS) y donde la preocupación por la conexión de los sistemas verdes periurbanos afortunadamente se esta recuperando para la coherencia de los planes generales de ordenación urbana (PGOUs), en este contexto, consideramos oportuna la integración de la movilidad infantil entre los objetivos de los instrumentos de planeamiento, si incorporamos los entornos escolares y sus “arañas de movilidad” entre las capas de información para las actuaciones de mayor escala en la ciudad, posibilitaremos la realización de itinerarios urbanos vinculados a objetivos estratégicos para el aumento de la calidad ambiental del conjunto urbano.

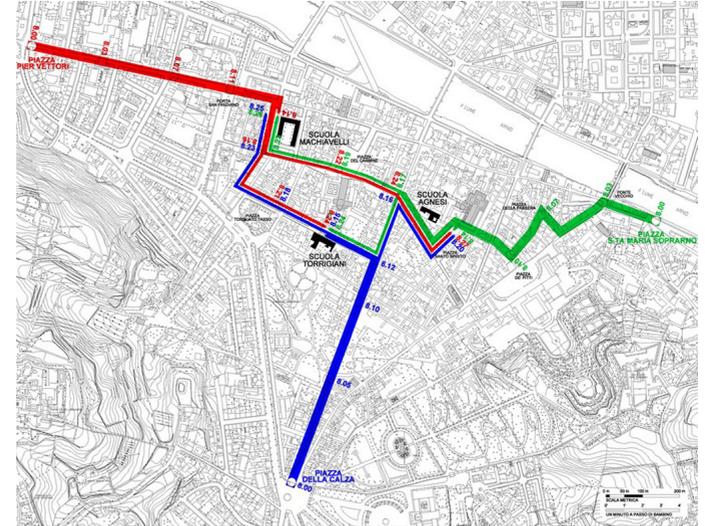
[7] Cabanellas Isabel, Eslava Clara. Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía. Ed: GRAO, de IRIF, S.L.Barcelona.

Veamos estas imágenes de diferentes lugares y escala, pensemos por un instante que formasen parte de un todo. Los itinerarios escolares, en diálogo con la escala urbana, dentro de estrategias más ambiciosas para la generación de conexiones entre los grandes espacios abiertos o verdes urbanos, pueden evidenciarse como eficaces herramientas para la mejora ambiental y social de nuestras ciudades. >



01

> El Oltrarno es un barrio histórico al sur del río Arno, en Florencia, con una serie de características intrínsecas que lo convierte en una de las zonas más problemáticas de la ciudad. La situación morfológica es compleja y variada: el centro histórico de la ciudad está inscrito en la Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO, mientras que las zonas peatonales deben coexistir con las carreteras congestionadas de tráfico. Además, la participación dinámica de los ciudadanos locales en los comités espontáneos y la riqueza de la vida social (locales, inmigrantes, turistas) han posibilitado probar aquí un proyecto pionero para la regeneración y la reapropiación del espacio público mediante la creación y puesta en marcha de itinerarios escolares.



02



03

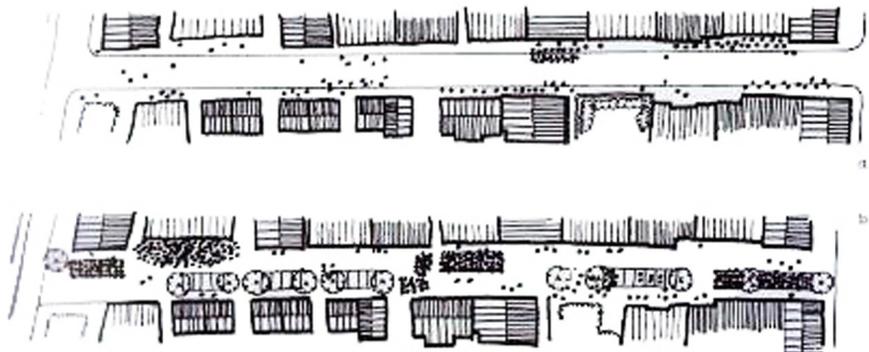
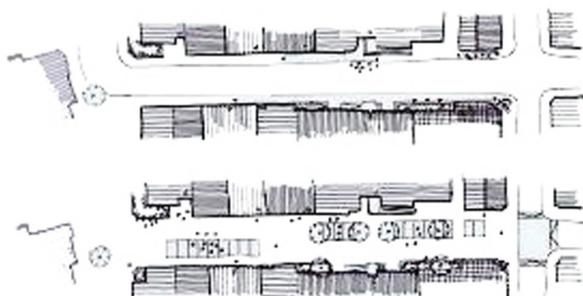
01 | Ayuntamiento de Ávila (España). PGOU 2005 Ávila. Sistema de parques

02 | Comune de Florencia (Italia). Elisa Palazzo y Bruno Pelucca (www.studiostudio.it) Plano de itinerarios escolares

03 | Comune de Florencia (Italia). Elisa Palazzo y Bruno Pelucca (www.studiostudio.it) Detalle de parada de "pedibus"

“la forma y la regulación de las calles locales y pequeños espacios abiertos es un asunto crítico [...] las aceras pueden ser ampliadas, o integradas en pequeñas áreas de juego [...] abandonados fragmentos de vía, terrenos baldíos y otros espacios sobrantes se podrían hacer seguros y utilizar como complemento necesario a los tradicionales parques y áreas de juego, en los cuales los niños no pueden practicar juegos creativos [...] el paisajismo debe ser una parte tan esencial de las infraestructuras básicas de un asentamiento como la electricidad, el agua, las alcantarillas o el pavimento [...] más aun, en lugar de ampliar servicios públicos o pavimentaciones, los niños podrían participar en el paisajismo de sus barrios.”
(Lynch, K. 1977, 56)⁸

Mapas de comportamiento, distintas actividades de juego y de comunicación en las Calles Haspelmath y Ahrberg, Hannover (Alemania).
a) antes de la actuación
b) después de los cambios físicos que se hicieron



04

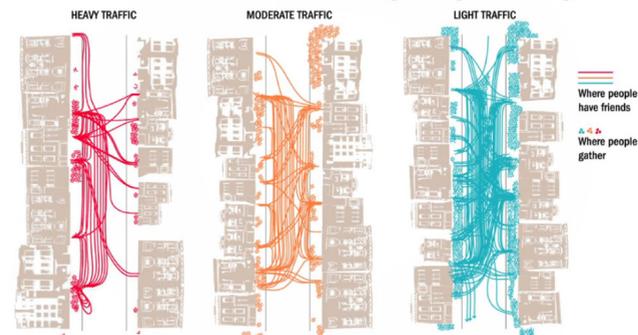
A finales de 1960 D. Appleyard realizó un reconocido estudio sobre la habitabilidad de la calle, comparando tres calles residenciales similares de San Francisco, siendo principalmente diferentes en sus niveles de tráfico.

Se denominó Light Street a aquella con 2000 vehículos al día, Medium Street a la que alcanzaba los 8.000 veh/día y Heavy Street la que llegaba a 16.000 veh/día.

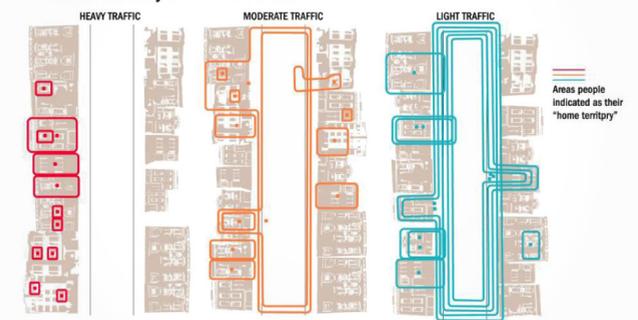
Su investigación mostró que los residentes de la calle con menor tránsito de vehículos, tenían más amigos y el doble de citas que aquellos que viven en la calle de mayor flujo.

En 2010, B. Appleyard retomó las investigaciones de su padre ampliando los criterios de estudio. En los gráficos que ilustran esta página vemos esquemas relativos a las interacciones sociales, el territorio doméstico y la percepción espacial en función del flujo de tráfico de las calles.

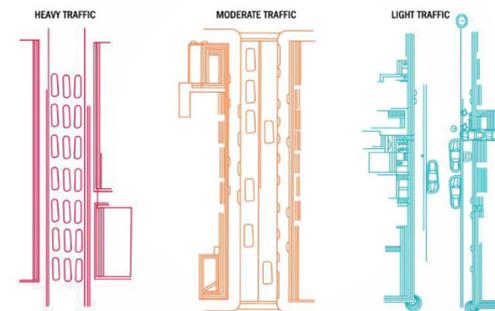
Social Interactions on Three Streets - Neighboring and Visiting



Home Territory on Three Streets



Environmental Awareness on Three Streets



[8] Lynch, K.: Growing Up in Cities. Ed. Unesco and The Mit Press. London.

04 | Public streets for public use. Ed. Anne Vern ez Moudon : with a foreword by Donald Appleyard. Columbia University Press. New York, Oxford (1991). Estudio de Calles Haspelmath y Ahrberg, Hannover (Alemania)

05 | Bruce Appleyard (2010) Revisando Donald Appleyard's Livable Street. Streetfilms on Vimeo

05

Relativas a la seguridad y disfrute de la ciudad:

Fue Jane Jacobs la primera mostrarnos la necesidad de “poner los ojos en la calle” (2011, 61) para crear la sensación de lugar y seguridad en los barrios. La calle debe de alentar el contacto, seguridad y el uso por los niños, si la calle es un lugar activo y de uso público será un lugar seguro. Uso y seguridad van de la mano y no pueden entenderse por separado, si recuperamos para la calle al niño estaremos reincorporando a un destacado dinamizador de relaciones entre los distintos colectivos ciudadanos. Recuperar al niño es una paso en pos de la seguridad y habitabilidad de la ciudad.

“Una ciudad donde los niños están en la calle es una ciudad segura, no sólo para ellos sino también para los ancianos, los discapacitados y para todos los ciudadanos. Su presencia es un estímulo para que otros niños se acerquen y un elemento de disuasión para las coches y otros peligros externos. Si el camino está desierto, hay peligros para el niño que lo cruza, porque el automovilista no se lo espera, no cuenta con él, es peligroso para todos, ya que invita a la delincuencia y hace que sea insegura.” (Tonucci, F. 2005, 60)⁹

[9] Tonucci, Francesco. La città dei bambini. Ed: Economica Laterza, Roma.



Desde la óptica particular de la seguridad infantil, son dos los factores principales que observamos debemos de tener en cuenta, el tráfico y la delincuencia, lo descrito con anterioridad para el tráfico, nos sirve como criterio de actuación en lo referente a su mejora en pos de una ciudad más segura para todos, con respecto a la delincuencia o violencia ejercida sobre la infancia, Tonucci nos plantea la cuestión desde otro punto de vista, nos hace ver que la mayor parte de la violencia que se ejerce sobre la infancia se lleva a cabo aprovechándose de los espacios íntimos, alejados de lo público, y cuando la violencia se produce en el espacio público está se vale del desinterés colectivo (2005, 31). Los barrios deben de funcionar como entorno seguros, manifestaciones prácticas de la función social de la calle, trabajar las conexiones (Kevin Lynch) entre casa, barrio, comunidad y ciudad. Vivir en la ciudad es tanto una cuestión de relación y negociación entre personas como una cuestión de ocupación de plazas y espacios. Hay una continua interacción entre las redes de relaciones, espacios y lugares de los niños y los adultos.

Relativas a las dotaciones y equipamientos públicos:

¿Qué nos pueden aportar las dotaciones y equipamientos considerados específicos de la infancia al conjunto de la ciudadanía?, entendemos que mucho. Plantearé la reflexión en las áreas de juego y los centros educativos. Para las primeras me apoyaré en las valiosas aportaciones de la publicación “*Play as a design Tool*” (Lefavre, L. y Döll, H., 2007), en lo relativo a los centros educativos compartiré unas reflexiones personales surgidas a raíz de la experiencia cotidiana en la ciudad *posturbuja*.

Las bases conceptuales de la propuesta firmada por Lefavre y Döll, parten del prolijo estudio del trabajo realizado por Aldo Van Eyck para las zonas de juego en la ciudad de Amsterdam. En 2002, como celebración del 50 aniversario de los *Playgrounds* de Amsterdam se organizó una exposición en el Sedeljkj Musseum, comisariada por L. Lefavre, a propósito de esta exposición se realizó un acopio de información, hasta la fecha desconocida, del proceso creativo y la obra de Van Eyck, a raíz de lo cual comenzó una búsqueda para el entendimiento y modelización de los criterios y modos de actuación en la ciudad de Van Eyck.

En un momento donde predominaba el debate sobre los problemas que derivan de la falta de integración de los distintos colectivos sociales, Lefavre tuvo el acierto de enlazar la investigación acerca del modelo que se escondía tras el sistema de *Playgrounds* de Amsterdam y la capacidad del juego de generar cohesión social, de las propias palabras de la autora podemos abstraer la utilidad que concede al modelo extraído de la experiencia de Van Eyck y cual es la herramienta para realizarlo:

< Convivencia, entretenimiento y juego para recuperar la calle como espacio “de todos”.

06 | Nelson Gonzalez (2014). <http://www.laampliadora.org>. La Calle es Tuya, Granada, septiembre de 2014

“Sentí que la clave para mejorar la calidad de la comunidad en los barrios del centro de la ciudad, para crear un sentido participado de comunidad urbana, era la actualización del ejemplo de los playgrounds de Amsterdam [...] pensé que los playgrounds eran la pieza más pequeña del tejido urbano, la que aseguraría su cohesión” (L. Lefaivre, 2007, pag 24)¹⁰

Extraer la esencia del sistema de áreas de juego de Amsterdam y concretarlo como modelo exportable, desde el primer momento destacan que lo que hace único este sistema es el hecho de que las autoridades de la ciudad lo trataron y formalizaron como un proyecto urbano. Sobre esta base, concluyen que las tres características que definen este modelo de hacer ciudad son: Participativo, Intersticial y Policéntrico (PIP).

Participación: El estudio concluye que existe una cultura del juego, asimilable entre pares de edad y susceptible de experimentar pequeñas variaciones en función del entorno local. De los trabajos de campo realizados se extrae que el mundo de juego de niños y niñas es substancialmente mayor que el determinado por las zonas de juego, revelando la importancia que la autocreación de “áreas de juego” ocupa en las prácticas de juego de todos los grupos de edad.

Intersticial: Concluye que la condición de espacio intersticial no cualifica por sí un espacio como lugar hábil para el juego, de estos, son los lugares que actúan como transición entre áreas públicas y privadas las de mayor interés. Particularmente estos lugares son importantes para los más pequeños, debido a que pueden jugar allí con seguridad e independencia. Para los adultos, son lugares en los que de un modo espontáneo pueden poner un banco o una maceta y entablar una conversación con los vecinos mientras para los adolescentes es un buen lugar para ver y ser vistos.

El potencial del juego puede articularse mediante la adición de elementos o mediante la creación de lugares donde los propios residentes tengan el reto de aportar algo al espacio público. Es una realidad que el exceso de regularización o más bien de estandarización de las áreas de juego no les permite asumir la diversidad y quedan destinadas, en función del espacio disponible, a la homogeneidad y la ocupación de lugares poco apropiados para ellas.

Policéntrico: Este término adquiere un gran valor proyectual, trabajando sobre la densidad de la red de juego a disponer en la ciudad. La interpretación contemporánea de la red de juego implica la ampliación de los usuarios a todos los grupos de edad, así mismo en función del aumento de los grupos de edad a los que se dirige, aumenta la complejidad y oferta de actividades posibles, lo que aporta identidad a los espacios generados. En función del contexto social, espacial y cultural, se demuestra que el mismo planteamiento de partida para la creación de la red de juego produce distintos modelos de respuesta.

Podemos concluir, que el principal valor del modelo PIP y motivo por el cual nos permite valorar en su justa medida la utilidad de las áreas de juego, es su aplicación al ámbito urbano, entonces en palabras de Lefaivre, el contexto local determinará los aspectos colaborativos, pero en cualquier contexto, la red de juego ofrecerá un tejido bajo el umbral del espacio público que crea las condiciones para el encuentro y el intercambio, y dentro del cual, el juego es elevado a cultura urbana.

“Y el modelo finlandés, ¿cerca de qué escenario se encuentra? Está entre los llamados “Corazón de la comunidad” y “Comunidad de aprendizaje”. Entiende la escuela como el corazón de la comunidad, un motor social, un centro cultural, el lugar más importante del pueblo y allí donde se destinan los primeros recursos. Todas las escuelas son públicas y están abiertas y al servicio de la comunidad: los padres pueden participar, se pueden formar para ayudar, hay actividades extraescolares, los ordenadores quizás están al servicio de todos los ciudadanos [...] Las puertas de la escuela están abiertas. En cambio aquí todo son puertas cerradas. Las características principales de este modelo son la equidad y la calidad.”¹¹

¿Qué pasa con los centros educativos?, me gustaría plantear la revisión del papel de estos, entendiéndolos como contenedores capaces, los centros educativos disponen sobre la ciudad una amplia red homogéneamente repartida de edificaciones de titularidad pública. En la últimas décadas hemos visto desarrollarse dos fenómenos paralelos, por un lado la proliferación de infraestructuras públicas de difícil sostenibilidad (palacios de congresos, deportes, etc.) por el otro, una creciente falta de medios en los centros públicos educativos. Apartando del debate posibles intereses poco loables en este prurito por la construcción, creo que la situación actual nos permite replantear a los centros educativos como potentes espacios multifuncionales, como auténticos corazones cívicos de los barrios.

Entendidos de esta manera, podríamos dotar de mayores medios a los centros educativos, planteada su apertura a la ciudad, colegios e institutos se beneficiarían de una mayor dotación de recursos económicos para su equipamiento, al mismo tiempo que la ciudad ganaría una amplia red de equipamientos para la realización de diversas actividades. No es una idea que no se este poniendo en práctica en determinados centros mediante la colaboración de AMPAS y Organizaciones Vecinales, pero parece que la importancia de la cuestión merece elevarse a las líneas de debate y actuación de las administraciones municipales y supramunicipales.

Además “abrir” los centros educativos crearía necesarios nuevos espacios para la participación y socialización intergeneracional, al mismo tiempo que podría generar en los escolares un aumento de su autoestima, de su sentido de pertenencia, en cierto modo de orgullo por formar parte de un lugar que ha pasado a ser una referencia en la vida pública del barrio o ciudad a la que pertenecen.

[10]
L.Lefaivre + Döll: Ground-up city, play as a design tool. Ed: 010 Publication.

[11]
Xavier Melgarejo, experto en el sistema educativo finlandés, en la escuela Claret de Barcelona. Entrevista, “eldiario.es”. 18-01-2013

Relativas a la inclusión de la infancia:

Nos resta, desde nuestro punto de vista, tratar la mayor aportación que la infancia puede hacer a nuestra sociedad, su involucración como parte activa de la misma, su acercamiento a los procesos y a los debates, la democracia no puede ser aprendida sin ejercerla, y nuevos impulsos son necesarios para la renovación de nuestras instituciones y estructuras de gobierno. Si sabemos acercar e incluir a los niños de un modo participativo a la toma de decisiones, apoyándonos en las estructuras que nos ofrece la ciudad, por ejemplo, los centros educativos, ampliando el marco de actuación a los barrios o instituciones involucradas, estaríamos favoreciendo la regeneración del tejido social y la buena gobernanza de nuestras ciudades. El miedo al fracaso, no por usado el recurso podemos asegurar el éxito de todas las experiencias participativas, no debe desincentivar a administraciones, instituciones o colectivos afectados a promover e impulsar los diversos trabajos y procesos que puedan favorecer la inclusión de la infancia en la sociedad y por ende la formación de ciudadanos activos.

La inclusión de la infancia en la vida de la ciudad presenta, desde nuestro punto de vista, la oportunidad de que los futuros adultos se formen en el reconocimiento de su ciudad y de las diferentes estructuras que componen su sociedad, de un modo que los centros educativos e instituciones difícilmente pueden enseñar por sí solos, el conocimiento del entorno que le es propio ayudará a estos ciudadanos a desarrollar sentimientos de identidad y pertenencia que se traducirán en una mayor calidad de vida individual y colectiva.

Para impulsar este fin, son varias las líneas de actuación sobre las que tenemos que trabajar, como criterio focalizaré en tres aspectos, que pienso, son principales.

En primer lugar, se trata de una problemática de orden político, el principio de inclusión de los niños debe de estar integrado en el debate de la ciudad. Debemos incluir la sensibilidad y necesidades de los niños como individuos y como colectivo, es necesario que sepamos ver la vida en la ciudad desde la perspectiva y necesidades de la infancia.

Las políticas deben redirigirse para lograr profundos cambios en las circunstancias de los niños, a saber, los niños son ciudadanos de pleno derecho, con sus deberes y obligaciones, pero los adultos debemos desarrollar en lo personal y sobre todo en lo normativo una mayor sensibilidad y aceptación de las “pequeñas molestias” que pueden causar algunos de sus comportamientos de primera necesidad. En esta línea, creemos que se deberían de revisar algunas de las líneas de pensamiento de los planes de ordenación, las ordenanzas cívicas, normativas internas de urbanizaciones y comunidades de vecinos, etc. F. Tonucci (1996) apunta incluso a la ilegalidad de algunos de estos marcos normativos, ya que Italia en su

caso y España en el nuestro, son estados suscriptores de la “Declaración Universal de los Derechos del Niño”, y entendiendo que esta declaración atiende a Derechos Universales, la considera de rango superior a estas “políticas cívicas” las cuales prohíben o subordinan, de manera manifiestamente incoherente en algunos casos, como por ejemplo la práctica del juego libre en el espacio público.

Agencia social. Difícilmente podemos defender o promover la participación activa de la infancia en la sociedad sin reconocer su papel como actor social del niño, con la finalidad de describir este aspecto transcribiré dos párrafos de la obra de Clara Eslava “Territorios de la Infancia” donde apoyándose en los trabajos de los reconocidos investigadores sociales Anne-Marie Ambert y William A. Corsaro nos muestra claramente algunas de las “acciones” que la infancia realiza en nuestra sociedad:

“Para Ambert es obvio que los niños son actores sociales y contribuyen a su propio desarrollo, de lo que se sigue que ellos reconstruyen la familia y el estilo de vida de sus padres. Apoyándose en datos de investigación, enumera las áreas de vida de los padres que resultan afectadas por la interacción con sus niños, entre las cuales, sin ser exhaustivos, se pueden citar las siguientes: la salud, los lugares y espacios frecuentados, la actividad, la movilidad, el empleo, la relación con la comunidad, personalidad, actitudes, valores y creencias, planes de vida y sentimiento de control sobre la misma.”¹²

“Por otro lado, los niños entran en la cultura de una sociedad al nacer y a través de sus padres pero, sobre todo en las sociedades modernas, empiezan pronto a participar en otras instituciones, y a interactuar con otros niños y con otros adultos (hablemos también de espacios y lugares), no solo entrando en esas culturas “locales” sino que empiezan también, colectivamente, a reproducirlas, particularmente las culturas de iguales. Los niños no se limitan a adaptarse pasivamente y a aprender la cultura que le rodea, mas bien participan activamente en las rutinas culturales que se les ofrece en su entorno social, luego se apropian y reinterpretan sus elementos y, a través de esto, contribuyen también a la reproducción cultural y al cambio. Corsaro (1997) denomina “reproducción interpretativa” (*interpretative reproduction*) a este proceso.”¹³

En tercer lugar, es necesario promover la sensibilización y compromiso de la infancia en el proceso de cambio de la ciudad. Debemos incrementar el número de experiencias participativas de distinto orden y alcance, que favorezcan la integración en ellos de los distintos estadios que engloban el colectivo infantil, entender que el ejercicio y la práctica de las experiencias democráticas son la máxima para la formación de una ciudadanía activa, involucrada y comprometida con la sociedad a la que pertenece. Los recursos y medios para esto, son varios y de distinto calado y tampoco podríamos decir que es algo novedoso, ya en la editorial

[12] [13]
Cabanellas Isabel, Eslava Clara. Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía. Ed: GRAÓ, de IRIIF, S.L.Barcelona.

del primer número de la revista *Urbanística* en la década de los cuarenta Lewis Mumford trató esta cuestión, que en términos generales no varían de aquellas medidas que podrían involucrar a los ciudadanos adultos, la implicación en labores comunitarias o la mejora ambiental de sus entornos cercanos, crear los organismos adecuados para poder escuchar sus necesidades y aportaciones, acercarlos e incluirlos en la planificación urbana, etc. Podríamos resumir que es más una cuestión de voluntades que de una dificultad teórica o práctica para ampliar el número y alcance de las experiencias participativas.

La base necesaria para el desarrollo de la cooperación social es la adquisición de una fuerte identidad de grupo, R. Hart en su estudio para la UNESCO sobre la participación con niños afirma que aunque hay infinidad de teorías sobre el desarrollo de la identidad durante la infancia y la adolescencia, sin embargo, en la medida en que los niños desarrollan identidades, un rasgo común en todas las teorías es que la identidad es un proceso social antes que algo que solo concierne a los individuos, así la comprensión del mundo social y de uno mismo se construyen de manera recíproca, influyéndose y limitándose mutuamente. Fomentar las oportunidades y el apoyo necesario para que los niños construyan esa identidad de grupo es un gran beneficio para su desarrollo democrático (Hart, R., 1993)¹⁴.

Es importante que la sociedad en su conjunto y las administraciones en particular transmitan la idea de que la educación para la ciudadanía no es algo que empieza y acaba en las escuelas, la educación trata de cómo vive una persona con otra, en el contexto de un entorno más amplio, así mientras creamos las condiciones para que estos encuentros pueden ser sostenidos, debemos de ser conscientes de la importancia de un proceso político más amplio. Para que el niño entienda su condición de ciudadano, y para ser reconocido socialmente como tal, es fundamental que se fomente una participación plena en la vida social y política (Harris, M., 2000, pag 49)¹⁵.

la ciudad en la infancia el entorno privilegiado para el desarrollo colectivo e individual

Como punto de partida, definíamos al ser humano como esencialmente urbano, al menos en términos estadísticos y en el marco que se definió como propio para este estudio, es un hecho difícilmente rebatible que la gran mayoría de los individuos que formamos la sociedad occidental disfrutamos y disfrutaremos casi la totalidad de nuestro tiempo en entornos urbanos, por este motivo entendemos la ciudad como hábitat humano de referencia. Un hábitat artificial que ejerce su influencia sobre sus habitantes, este es el asunto que nos atiende en este momento, como influye el

entorno construido al niño en su desarrollo y experiencia, aquí debemos hacer una pausa y acercarnos a otras disciplinas, en concreto al campo de la sociología, donde la infancia como espacio para el desarrollo de la vida de los niños, se considera influida por la interacción de tres planos o niveles (Gaitán, L. 2006, 136)¹⁶:

Un nivel social: cuyo marco es el de las relaciones sociales, aquí se tornan importantes las actividades, los tiempos, los lugares, las personas y las formas que estas tienen de estar juntas. Este nivel el de mayor importancia para los niños, el afecto es el “alimento de la vida” y la base para las relaciones sociales.

Un nivel cultural: configurado por un marco ideológico que comprende tanto valores como juicios y opiniones, demandas y orientaciones, mediados todos ellos por las competencias cognitivas de los niños y su disposición emocional frente a la realidad que les rodea.

Un nivel material: condicionado por la existencia de un marco físico (determinado por el fenómeno de urbanización), económico (padres y/o existencia de ayudas, etc.) y tecnológico (desarrollo de las comunidades y tecnologías de la información)

Es fácil entender que no podemos actuar en todos los niveles o no al menos con la misma profundidad, las oportunidades y alcance son limitadas, no obstante nos interesa saber o encontrar cuales son los principales atributos que la ciudad, como entorno vital ofrece o podemos fomentar que ofrezca a los niños. Si en el capítulo anterior presentamos unas vías o modos de actuación (*inputs*) ahora trataremos de agrupar, entorno a conceptos, los principales beneficios o habilidades (*outputs*), que pensamos la ciudad debe procurar a sus niños en pos de un desarrollo personal y colectivo donde prevalezca la calidad de vida como objetivo.

Urbanidad y Civismo:

Esto debería ser una obviedad, pero lejos de ello, nos queda mucho camino por recorrer para que nuestras ciudades transmitan estos valores, antes tenemos que reconocer y poner en funcionamiento el rol de la calle como agente activo en lo social, económico y ecológico de la ciudad, es decir la calle debe dar servicio a todos sus usuarios pero redistribuyendo el equilibrio entre ellos.

La ciudad es un excelente mediador para transmitir valores, si la ciudad es amable y sabe ser ecuaníme con sus políticas y si el detalle de la misma, su “capa sensible”, sabe dialogar con el ciudadano, es solo una cuestión de tiempo el reconocimiento de las ventajas y la asunción de comportamientos más cívicos. Veníamos buscando el diálogo o el acercamiento a los niños, que realizaciones concretas pueden ayudar a transmitir actitudes

[14]
Hart, Roger A. La participación de los niños en el desarrollo sostenible. Editorial P.A.U. Education. Barcelona.

[15]
AA.VV. The child in the city. A case study in experimental anthropology. Editorial: Pricly Pears Papers.

[16]
Gaitán, Lourdes. Sociología de la infancia, nuevas perspectivas. Editorial Síntesis. Madrid.

basadas en la urbanidad y el civismo, en los trabajos e instigaciones de referencia para este documento, se mencionan aspectos relacionados como el mantenimiento y limpieza de las calles, la necesidad de reconocimiento y respeto como usuarios del espacio público y el aumento de la capacidad de uso y apropiación. Tendemos a prohibir y castigar, las formalizaciones y normativas acostumbra a ser más coercitivas que pedagógicas, ¿podemos plantear la envolvente del espacio urbano, su capa sensible, como un elemento discursivo, que literalmente nos hable, se nos insinúe, nos invite a hacer uso de él?



07

< Vallado perimetral de parque concebido como elemento de mobiliario urbano.



08

< Detalle de placa para invitar al uso ciudadano del manto de césped.

Explotar la capacidad de comunicación del espacio público es sin duda uno de los mejores recursos de los que disponemos para la trasmisión de valores relacionados con la urbanidad y el civismo, no menos importante es la implicación de las instituciones públicas, tanto en lo relativo a la educación reglada como en su contacto con los usuarios, desgraciadamente es una sensación familiar entre los adultos el sentirse “ajeno” al acudir a los edificios de titularidad pública, situémonos por un instante en el lugar de una niña o un niño que no alcanza a entender la necesidad concreta de habitar eventualmente en un espacio percibido como hostil o que no le invita de modo explícito a hacer uso de él. Es en este punto donde podemos comenzar a entrever las aptitudes pedagógicas del espacio público y en particular de la calle, como libro dispuesto y como recurso didáctico para el uso integrado en propuestas educativas concretas.

“La oportunidad de ver y oír a otras personas en una ciudad o un barrio residencial también implica una oferta de valiosa información sobre el entorno social que nos rodea, en general, y sobre la gente con la que vivimos o trabajamos, en particular. Esto es especialmente cierto con respecto al desarrollo social de los niños, que se basa principalmente en la observación del entorno social que les rodea...Gracias a toda esta información establecemos una relación de confianza con el mundo que nos rodea. Una persona con la que nos hemos encontrado con frecuencia en la calle se convierte en una persona a que conocemos”.(Gehl, J. 2005, 29)¹⁷

Históricamente nuestras ciudades han sido un complejo organismo donde la diversidad y la congestión eran fuentes de vida, sin caer en visiones idealizadas, el planeamiento y las ordenanzas deben entender como valor añadido la heterogeneidad de usos de los entornos urbanos, incentivar el pequeño comercio y otras actividades que generen interrelaciones, tales como pequeñas galerías de exposición, talleres, locales de ocio, etc. apostar por los pequeños actores locales como herramienta de regeneración y consolidación de tejido social y económico. En este sentido la “ciudad tradicional mediterránea” tiene muchas lecciones que enseñarnos y es también un concepto a recuperar como recurso pedagógico.

Salud:

Entendemos por “salud” el estado en que el ser orgánico ejerce normalmente todas sus funciones, en base a este criterio abordaremos este asunto en dos categorías, la salud física y la salud psíquica. Con respecto a la salud física, los principales problemas que encontramos son los relacionados con la obesidad infantil, el escaso desarrollo físico y las complicaciones respiratorias, en lo relativo a la psique destacan afecciones relacionadas con el desarrollo emocional y mental.

Es un hecho aceptado que no solo una mala alimentación es la causa de la obesidad infantil, la falta de rutina física es el aliado perfecto para este

[17] Gehl, Jan. La humanización del espacio público. La vida social entre los edificios. Editorial Reverté, Barcelona.

07 | Dacama (2014). Copenhague (Dinamarca)

08 | Dacama (2014). Copenhague (Dinamarca)

problema, que además de las dificultades de integración psico-social que suelen sufrir los niños que la padecen, pueden derivar en otros problemas como la obesidad en la edad adulta abriendo las puertas para afecciones de alto riesgo. Asociada o no a la obesidad infantil otro problema que emana de la falta de ejercicio físico es la falta de tono muscular y desarrollo corporal lo cual de manera semejante puede dar pie a problemas para el organismo y la autoestima.

Una rutina basada en la ida y venida del colegio andando o en bicicleta, es una ayuda muy útil para mejorar la condición física de los niños, especialmente para aquellos afectados por problemas respiratorios, si bien, también es mas que idóneo para aquellos que no padecen ningún tipo de patología respiratoria, no solo por el hecho de la actividad física que se realiza sino por el hecho demostrado de que contrariamente a los que se pudiera pensar, los niños que se desplazan en coche se ven afectados por niveles mas elevados de contaminación que aquellos que se desplazan andando o en bicicleta.

>
"street step" en el espacio público durante la experiencia "La calle es Tuya" realizada en Granada en septiembre de 2014



09

Por otra parte, los hábitos o patrones de actividad física de los adultos se establecen durante la infancia, motivo por el cual es importante promover y fomentar la educación y actividad física de los menores si queremos mejorar la salud de los futuros adultos (Armstrong, N. 1993, 35)¹⁸. Actualmente, la tendencia es a la suplantación de las rutinas físicas por el ejercicio programado, es la norma la visita una vez a semana a centros deportivos para la practica de alguna disciplina, ciertamente es muy saludable que desde temprana edad un niño o niña practiquen por ejemplo la natación, las visitas a las áreas de juego también son un recurso cercano, pero estas circunstancias deben de complementar "no sustituir a la calle

09 | Alejandro (2014).
<http://www.laamplicadora.org>.
La Calle es Tuya, Granada,
septiembre de 2014

como gimnasio para cuerpo y mente", como apunta Robin C. Moore (Vernez Moudon, A. 1987,45)¹⁹, las calles son los lugares más próximos donde los niños encuentran lo que necesitan para jugar, a saber, el asfalto como superficie para la pelota, bicicleta, patinaje, a la vez que gran accesibilidad a otros niños de distintas edades y genero, además la calle siempre esta en medio, entre la casa y la escuela, entre la casa y las áreas de juego, etc.

"La salud de la sociedad depende de las salud de los individuos que la componen. La salud mental necesita de la auto-estima, un fuerte sentido de la identidad, un uso creativo de la mente y la capacidad de asumir responsabilidades por uno mismo. La salud social de la sociedad depende de la salud social de aquellos individuos que han aprendido a relacionarse y empatizar con los demás miembros de la sociedad. Debemos realizar el mayor esfuerzo para maximizar las opciones para que los menores se hagan adultos, en beneficio propio y de la sociedad en conjunto."
(Kegerreis, S., 1993, 28.)²⁰

Kevin Lynch propuso una asociación de dependencia entre el entorno donde los niños pasaban sus primeros años de vida y sus capacidades cognitivas, destacando que existía una mayor dificultad para desarrollar una organización espacial adecuada entre los niños que crecieron en los suburbios exentos de solidas referencias ambientales en comparación con aquellos que crecieron en centros históricos, si a esta cuestión le añadimos estudios mas recientes que relacionan las barreras urbanísticas con las dificultades psicológicas y cognitivas (Bonanomi, 1994), tendremos motivos más que suficientes para pensar en que las decisiones acerca de la ciudad deben de ser repensadas a la medida de la infancia, por ejemplo podríamos plantear la obligatoriedad de estudiar la capacidad y en que condiciones se produce el acceso de niños y adolescentes a los equipamientos existentes o de nueva construcción.

Un último factor que no podemos dejar de lado, es el riesgo como componente necesario para el desarrollo, los niveles de "superprotección" que experimentan actualmente los niños les dificultan el tener experiencias que han formado parte tradicionalmente de la vida cotidiana de cualquier niño o niña: saltar, escalar, correr, jugar en entornos no programados para esos usos, incluso algún conflicto entre amigos del cual hubo que salir corriendo, experiencias vitales que un niño puede controlar y que permanecerán en su recuerdo ayudando y acompañándole durante su vida. F. Tonucci incluso llega a plantear una relación entre esta falta de aprendizaje o asunción de riesgos del niño con la propagación de los "juegos suicidas" entre los adolescentes.

Pertenencia y Felicidad:

Es difícil hablar de estos sentimientos en términos absolutos, son demasiados los factores que intervienen para su adquisición. En continuidad de

[18] [20]
Hillman, Mayer. Children
Transport Quality of life. Edi-
torial: Policy Studies Institute.

[19]
Vernez Moudon, A. Public
Streets for Public Use. Uni-
versidad de Michigan.

la línea del trabajo, intentaremos encontrar cualidades del espacio público con capacidad de facilitar y promover algunos de las necesidades y circunstancias que ayuden a los niños a fomentar estos sentimientos.

Amistad. El desarrollo de la amistad es uno de los factores mas influidos por el ámbito material donde transcurre la infancia, el lugar donde se vive, el colegio donde se estudia, el lugar donde se realizan las actividades de ocio, etc. son los escenarios concretos donde los niños comenzarán a mantener sus primeras relaciones sociales mas allá del entorno familiar.

Dentro de la segmentada y temporizada vida de los niños, el camino de vuelta del colegio, las esperas, los recados, son valiosos momentos donde el niño puede experimentar una mayor libertad para la elección en el plano físico y relacional, y por extensión para la diversión. En estos instantes el niño puede pasear libremente al menos durante un tiempo individualmente o en compañía de compañeros de su elección, entablar una conversación en el vestíbulo de un edificio mientras sus acompañantes adultos solventan algún trámite administrativo.

Nuevamente aparece la necesidad de prestar atención para explotar la capacidad como espacio relacional de la calle y los espacios colectivos, en este ultimo punto, entendemos que los edificios públicos deberían ser los modelos que proyectasen una referencia para con los niños que por uno u otro motivo hacen uso de ellos ¿en cuantas ocasiones dejamos a los más pequeños en casa porque los consideramos una traba para poder realizar unas gestiones? ¿y si los edificios de pública concurrencia estuvieran preparados para recibirlos y darles la posibilidad de ampliar su ámbito de relaciones y desarrollo?



10 | Fotografía: "Time as Matter", Colección MACBA (2009). Performance de Palle Nielsen. "The Model. A Model for a Qualitative Society" Moderna Museet, Stockholm (1968).

Autoafirmación. Prácticamente todos los suscriptores de los estudios de referencia plantean la importancia de este sentimiento para el normal y feliz disfrute de la infancia, en este aspecto se hizo mucho hincapié en el apartado anterior, acerca de la necesidad de poner en marcha experiencias participativas que permitan a los mas jóvenes ser y sentirse como parte activa de la sociedad. Con respecto a la conquista del espacio público, este constituye en uno de los factores principales para su autoafirmación, así disponer de lugares de encuentro, entornos amigables, cobra una especial importancia para los niños, no sólo porque les proporciona la oportunidad de explorar la realidad y estar juntos, sino también porque les ayuda a mirarse con la comunidad adulta (Gaitán, L., 2006, 160)²¹.

Los recuerdos y los significados. Visto desde la perspectiva de un adulto, es fácil entender la importancia de los recuerdos y lo común de que estos estén asociados a lugares ¿en que medida podemos aportar en este campo? Sinceramente, pensamos que en ninguna, pero en lo que si podemos influir es en la creación del marco, el recuerdo como recurso estético, tanto por su valor como herramienta para procesos creativos como por su influencia en el desarrollo de los procesos cognitivos. El niño esta descubriendo por primera vez su hábitat, lo que perciben sus sentidos, los significados que este asigna a su entorno, las relaciones que establece, todo es nuevo y el ambiente que generemos para su experiencia influirá ampliándola o disminuyéndola, dotándola de estímulos positivos o negativos, trasmitiendo sensaciones confortables o incófortables.

“Una imagen ambiental eficaz confiere a su poseedor una fuerte sensación de seguridad emotiva. Pudiendo éste establecer una relación armoniosa entre sí y el mundo exterior.” (Lynch,K., 1998, 13)²²

Uno de los contactos mas alumbradores en lo relativo a la experiencia espacial de los niños y su relación con el entorno, me ocurrió casi por casualidad mientras realizaba una de tantas rutinas que ejecutamos de manera automática, sin pensamiento alguno, estaba realizando la colada, cuando me surgió la duda de porque motivo, los pequeños pantalones de mi hijo, que entonces no llegaba a los dos años, estarían confeccionados con bolsillos, con el rigor de un procedimiento empírico, procedí a investigar si estos eran practicables y en tal caso, si alojaban algo en su interior, cual sorprendente y emotivo hallazgo, al encontrar un repertorio de pequeñísimas piedras, pétalos de flores y alguna ramita. Era un hecho irrefutable el que habíamos paseado juntos, pero sin duda alguna que distintos caminos habíamos recorrido.

[21] Gaitán, Lourdes. Sociología de la infancia, nuevas perspectivas. Editorial Síntesis, Madrid.

[22] Lynch,K. La imagen de la ciudad. Editorial Gustavo Gili, Barcelona.



11

Competencia Ambiental. Aprender a leer la ciudad.

Son muchas las capas que conforman la ciudad, albergan información y utilidades de diversa índole, al mismo tiempo son varios los medios con los que se cuenta para su conocimiento, podemos establecer una separación entre aquellos que provienen de la enseñanza no reglada que surgen en la relación niño-ciudad o ciudad-niño y aquellos que provienen de la enseñanzas regladas. En este último apartado me gustaría enfocar en las oportunidades que entiendo podemos abrir desde el sistema educativo.

Como punto de partida, por su importancia para entender el fenómeno de la generación de conocimiento y experiencia espacial de la infancia, considero oportuno compartir las categorías de conocimiento del entorno formuladas por Pia Christensen en la publicación “Children in the city” (Christensen, P. Pag 16,2003)²³, según ella podemos definir dos categorías o modos de conocimiento:

Conocimiento emplazado: Es el conocimiento que emerge del tránsito consagrado por el lugar, en el cual conocimiento y percepción no son fenómenos independientes. El conocimiento del lugar se convierte en parte de la dialéctica de la percepción y de el lugar, atravesando la totalidad del curso vital. El conocimiento del lugar se acumula y varía a lo largo de la

11 | Leonor E. Moll Fernandez-Figares (2012). Detalle de la Plaza de Manuel Granero (Valencia)

< Casualidad o no, encontré un sitio perfecto para descansar y estar en “mis cosas”.

propia vida, a través del habitar, siendo y deviniendo en un lugar.

Conocimiento espacial: Conocimiento formal, abstracto y generalista. Desviste al conocimiento emplazado de sus particularidades locales y su contenido social y personal. Pudiendo, sin embargo, ser pensado o utilizado como una forma de conocimiento especializado incrustado en contexto locales particulares como la realización de cartografías y mediciones.

Reconocer la noción de emplazamiento propuesta por Pia Christensen “proceso mediante el cual el conocimiento, el cuerpo, la presencia sensible y el lugar se producen simultáneamente y se tejen juntos”, es clave para revisar los métodos de enseñanza aplicados al conocimiento del medio. Actualmente son varios los agentes internacionales de distinta escala y condición que han tomado partido en este sentido promoviendo el conocimiento del entorno construido como parte del conocimiento del medio. En este punto nos encontramos ante una nuevo enfoque y valor social de las disciplinas de la arquitectura y el urbanismo, la colaboración en la elaboración y aplicación de programas docentes orientados al conocimiento del medio construido, así como la revisión del planeamiento y la construcción de la ciudad como recurso didáctico, son una vía capaz para la ampliación del conocimiento y la experiencia espacial por parte de los ciudadanos, al mismo tiempo que constituyen un valioso recurso para retroalimentar y humanizar estas disciplinas.

Dentro de nuestro entorno más inmediato, la calle sigue siendo un campo abierto para la relación e interpretación, las actitudes defensivas o protectoras han conducido a la retirada progresiva de niños y niñas, limitando la libertad y alcance de sus movimientos a lugares predefinidos y controlados. En relación con esta cuestión, estudios recientes (Hendricks, B.E.,2011, 3)²⁴ describen el fenómeno “*Nature Deficit Syndrome*” como aquel por el cual los niños y niñas de hoy en día han perdido la capacidad de reconocer los ciclos y procesos naturales, en el contexto de estudio, me pregunto si podríamos definir un “*Environmental Deficit Syndrome*” como aquel por el cual los niños de nuestras ciudades cada vez están menos capacitados para reconocer su entorno.

En su pionera investigación acerca de la experiencia ambiental de la infancia, Roger Hart (1979) definió la “competencia ambiental” como el conocimiento, habilidades y confianza para usar el entorno como medio para conseguir las propias metas y enriquecer la propia experiencia. En esta creencia llego a calificar la competencia ambiental como un modo particular de inteligencia, un recurso por explotar en la aulas para incentivar y motivar a los niños en el desarrollo de sus capacidades cognitivas. Aprender acerca de lo que sucede en diferentes entornos y de uno mismo en relación con el entorno es, al menos tan importante como producto de este proceso, como el aprendizaje acerca de las propiedades espaciales del entorno.

[23] P.Christesen and M. O’Brien. “Children in the city : home, neighborhood, and community”. London, Routledge Falmer.

[24] Hendricks, B.E. Designing for Play. Ashgate Publishing Company.

Del estudio se desprenderían significativas diferencias en la capacidad para desarrollar esta relación entre niño y entorno en función del género, ocupación de padres, madres o tutores y contexto urbano inmediato de los lugares de residencia de estos. Niños y niñas evidencian una voluntad de manipular el entorno físico a través de toda la infancia a fin de sentirse confortables en él. La competencia ambiental debe de aceptarse como una parte importante del desarrollo infantil y probablemente del desarrollo humano a lo largo de toda su vida.

Entonces, favorezcamos la experiencia sensible y trascendente, incluyamos la pedagogía en la concreción de lo urbano, fomentemos la participación informada, somos muchos y diversos los agentes implicados en este objetivo, si en la educación esta la gran oportunidad para la sociedad, trabajemos solidariamente para la formación de una ciudadanía activa en el marco de una ciudad realmente participada.

En el próximo capítulo serán profesionales de distintas ramas del conocimiento los que nos acercaran su enfoque sobre la temática infancia-ciudad, compartiendo sus planteamientos teóricos o experiencias prácticas, creo que este es el verdadero *leitmotiv* de esta publicación, plantear un debate que debe ser necesariamente multidisciplinar y al que por supuesto están invitados. Concluyo con una reflexión de Kevin Lynch, en ella, pienso que preconizó, ya en el año 1977, el gran valor como recurso pedagógico que subyace en el espacio público y algunas de las claves para su activación.

“La ciudad debe de estar abierta a sus niños. Ambos quieren tranquilidad y estímulos y ambos pueden encontrarlos justo a mano. La relación entre áreas residenciales y servicios urbanos no es solo importante para el bienestar de los adultos también lo es para el de los niños. Incluso es más importante para estos últimos, la capacidad de desplazamiento es más limitada en su alcance y tienen mayor hambre de estímulos por el hecho de que su crecimiento se alimenta de ello. Los lugares públicos atractivos, donde actividades interesantes puedan ser vistas y participadas, deben de ser accesibles para los niños [...] Los niños deben de ser enseñados a moverse por la ciudad con gran confianza, y menores restricciones oficiales o de transporte, ellos deben aprender a usar la diversidad de la ciudad como territorio de aprendizaje [...] Las escuelas serían un lugar más interesante si utilizaran el entorno local en sus clases [...] las escuelas deberían enfatizar el aprendizaje experimental más frecuentemente, usando la ciudad y la región como recurso educativo”²⁵

Silverio Martínez Iribarne
silveriomartinez@gmail.com

[25]
Lynch, K.: Growing Up in Cities. Editorial: Unesco and The Mit Press. London.

referencias

ARQUYPIÉLAGO SCP (2013): Márgenes de Arquitectura Social 05. Tonucittá. Ed.: Arquipiélago. Las Palmas de Gran Canaria.

ALONSO, F., ESTEBAN, C., CALATAYUD, C., ALAMAR, B. (2009): Los niños, las ciudades y la seguridad vial. Una visión a partir de la investigación. Cuadernos de reflexión, 15. Ed: Attitudes.

APPLEYARD, D. (1981): Livable Streets. Ed: University of California Press. Berkeley.

AA.VV. (2000): The child in the city. A case study in experimental anthropology. Prickly Pears Papers, UK.

BENGSTSSON, A. (1973): Parques y campos de juego para niños. Ed: Labor, S.S. Barcelona.

BJORKLID, P. (1982): Children´s Outdoor Environment. Ed: Stockhom Institute of Education. Stockholm.

CABANELLAS I., ESLAVA C. (ed.) (2005): Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía. Ed: GRAÓ, de IRIF, S.L.Barcelona.

CHRISTESEN, P. AND O´BRIEN, M. (ed.) (2002) Children in the city : home, neighborhood, and community. Ed: Routledge Falmer. London

GEHL, J. (2006): La humanización del espacio público.La vida social entre los edificios. Editorial Reverté, S.A., Barcelona.

GAITÁN, L. (2006): Sociología de la infancia, nuevas perspectivas. Editorial Síntesis. Madrid.

GÓMEZ ORDÓÑEZ, J.L. (2009): *Proyectos Urbanos*. ed: Junta de Andalucía. Sevilla.

HART, R. (1978): *Children's Experience of Place*. Ed: Irvington Press. New York.

HART, R. (2001): *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Ed: P.A.U. Education. Barcelona.

HENDRICKS, B. E. (2011): *Designing for Play. Design and the built environment series*. Editor Ashgate Publishing, Ltd.

HERNÁNDEZ AJA, A. (2000): *Barrios y equipamientos públicos, esencia del proyecto democrático de la ciudad*. *Documentación Social*, 119, 79-93.

HILLMAN, M. (1993): *Children Transport Quality of life*. Ed: Policy Studies Institute.

HILLMAN, M. (1990): *One false move*. Ed: Policy Studies Institute.

HILLMAN, M. (Abril, 2006): *Children's Rights and Adults' Wrongs*. *Children's Geographies*. 4(1), 61-67. ed: Policy Studies Institute. London.

HUIZINGA, J. (1996). *Homo ludens*. Ed: Alianza Editorial. Madrid.

JACOBS, J. (2011): *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Ed: Capitán Swing Libros. Salamanca.

JAN, G. (2006): *La humanización del espacio público. La vida social entre los edificios*. Editorial Reverté, S.A., Barcelona.

Lefavre, L. AND Döll. (2007): *Ground-up city , play as a design tool*. Ed: 010 Publication. Rotterdam.

LYNCH, K. (ed.) (1977): *Growing Up in Cities*. Ed: Unesco and The Mit Press. London.

LYNCH, K. (1998). *La imagen de la ciudad*. Ed: Gustavo Gili, S.A. - Rubí (Barcelona).

MERGAREJO, X. (2013): *La escuela finlandesa está abierta y al servicio de la comunidad, aquí todo son puertas cerradas*. 01.13.13. <http://www.eldiario.es/diarioeducacio/Xavier-Mergarejo-finlandesa-ser>

MOORE, R. C. (1986): *Childhood's Domain: Play and Place in Child Development*. Ed: Taylor & Francis.

MUÑOZ DUYOS, M. (2013): *Infancia y espacio público: un diálogo entre arte, educación y espacio urbano*. *Associació de Mestres Rosa Sensat (eds) Jornada Internacional*. Cosmocaixa. Barcelona.

ROMÁN RIVAS, M. Y SALÍS CANOSA, I. (2010): *Camino escolar*. Ed: Ministerio de Fomento. Madrid.

PANIAGUA, G. Y PALACIOS, J. (2005): *Educación Infantil. Respuesta Educativa a la Diversidad*. Alianza Editorial, Madrid.

SCHOLLAERT, U. (2002): *La ciudad, los niños y la movilidad*. Ed: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxembourg.

TONUCCI, F. (2005): *La città dei bambini*. Ed: Nella Economica Laterza. Roma.

TONUCCI, F., PRISCO, A., RENZI, D., RISSOTTO, A. (2002): *L'autonomia di movimento dei bambini italiani*. *Quaderni del progetto "La città dei bambini" n°1*. Ed: Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione (ISTC) del CNR

VERNEZ MOUDON, A. (ed.) (1991): *Public Street for Public Use*. Ed: Columbia University Press Morningside Edition. New York.

WARD, C. (1978): *The Child In The City*. Ed: The Architectural Press Ltd. London.

WHYTE, WILLIAM H. (2001): *The social life of small urban spaces*. Ed: Project for Public. New York.

WOOD, D. (1977): *Free the Children! Down With Playgrounds!*. *McGill journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*. 12(2). 1-16

capítulo segundo
enfoques

la mala educación

Rafael Reinoso Bellido

Era normal que en las ciudades, cada época de prosperidad dejase huellas imborrables en su topografía urbana. Las trazas, que son como los monumentos porque duran casi eternamente, dibujaban escenarios urbanos de mucho carácter, que dando respuestas a las demandas de su época conseguían reinterpretarse y reinventarse continuamente, para atender a las nuevas demandas.

Nos habían explicado como las etapas de riqueza en las ciudades, con sus aciertos y torpezas, se habían explicitado a través de nuevos crecimientos, incluso renovaciones, que refundaban y reorganizaban, las mayoría de las veces para mejor, las relaciones entre las personas y sus cosas, en marcos físicos de controlada emoción, conformando el carácter de la ciudad, y por tanto de sus habitantes.

La sorpresa y la claridad con la que ahora se pueden ver las cosas ha sido grande. Tras casi cinco décadas de crecimiento y riqueza, mucho mas del que jamás acumularon nuestras ciudades en toda su historia -aun contando y teniendo en cuenta sus crisis coyunturales-, no se han producido crecimientos ni educadores ni productivos. Lugares sin escenario ni carácter.

Multiplicar muchísimas veces el espacio construido que existía previamente no ha permitido, ni siquiera estadísticamente, esquivar esa posibilidad. Una tragedia.

Tanto peor para la ciudad histórica, a la que, en paralelo, se le ha desposeído del sentido que le dio forma, entregándole nuevos usos que aprovechando las rentas de posición e identidad, la han convertido en otro sector productivo mas.

Nos convencieron de que el espacio de habitación es educador, que lo

que construimos nos construye, que las ciudades hacen a la gente. Que las oportunidades de sus habitantes dependen mucho del acierto de los proyectos que siguieron a aquellas etapas de oportunidad. Y lo seguimos creyendo.

Incluso, nos llegaron a explicar que aquello, además, era también un buen negocio, pues más allá de las plusvalías iniciales que generaban aquellos proyectos, si estos eran buenos, continuarían dando beneficios en el futuro. Es decir que aquel buen espacio derivado de aquellos proyectos, derivado así mismo de aquella riqueza, era un capital, -capital fijo lo llamaron-, susceptible de reproducirse.

Pero eso, salvo esos casos singulares, no ha sido exactamente así. Este último medio siglo no solo ha laminado de espesor a la ciudad, sino que ha empobrecido la formación de sus habitantes, que no pueden aprender mucho de ella.

Una generación “maleducada”.

No consuela que Manuel de Solà-Morales nos haya dicho que la ciudad no es más fea cada día, sino que es más rica, e incluso que ofrezca más lugares que nunca. Aunque tenga razón. Porque eso no ha impedido que la presbicia, la dificultad de mirar y construir el detalle que nos construye como ciudadanos, se hiciera pandemia, y que por tanto nuestras ciudades hayan construido tan torpemente prácticamente la totalidad de lo que tan mal han trazado. Los buenos ejemplos han quedado para los libros y las inocuas academias, incapaces de inocular el antídoto.

La máquina de relaciones que fue la excusa histórica de la ciudad para ser, está en buena parte, y en progresión-, delegada a lo informal, intangible y electrónico, confundiendo dos conceptos aparentemente similares: conexión y relación. Mas conectados que nunca pero menos y peor relacionados cada vez.

Esto no parece que sea muy bueno, aunque el más optimista pudiese argumentar que el nuevo paradigma contemporáneo devenga en una fusión de ambos conceptos. O que algunos nostálgicos como yo creamos todavía en una misión del urbanismo que revierta poco a poco y a través de pequeñas actuaciones lo que vemos dañado de esa confusión.

Pero la cadena está rota, y ya no está el problema sólo en el déficit de ciudad. La facilidad y velocidad de conexión ha desajustado nuestra manera tradicional de relacionarnos. Es más, por primera vez en la historia eso se lee sobre el plano en sus trazas y en su grano.

Los modelos urbanos que admirábamos no siempre son ahora muy útiles, porque las ventajas que ofertaban no se demandan igual hoy, muchas veces ni siquiera igual, porqué no se demandan, convirtiéndose en un decorado

cultural de la disciplina urbanístico arquitectónica.

Las personas de corta edad están viviendo esa enorme complejidad espacio temporal en sus relaciones de manera natural porque han crecido en ella, y por eso no se hacen muchas preguntas. La antropología debiera estar haciéndolas por ellos.

La calle se reduce para muchos de ellos a ese lugar donde se han zonificado sectores infantiles. Todo lo que hay entre ese punto y sus puntos de origen es tránsito, conexión, sobre el suelo justo para desplazarse donde no cabe la improvisación. La calle es aburrida, esencialmente porque está muy incapacitada para sugerir usos diferentes al desplazamiento.

“Fuera”, es el nuevo concepto que ha sustituido a “calle”. Allí el juego y la experiencia del cuerpo han de desplegarse en recintos seguros, aplastados por una enorme legislación paternalista que cada día más intensamente acota opciones y movimientos hasta el punto de que no pocas veces la opción es solo una.

La “mala educación” a la que aludía anteriormente es combatida con prótesis legislativas: prohibido hacerse daño, prohibido desobedecer, prohibido protestar, prohibido perderse, prohibido gritar, prohibido pasar... De esa manera podemos, sin accidentes, sin aprendizaje, sin sobresaltos ni mucho sufrimiento, seguir permitiéndonos no hacer preguntas.. prótesis con la que restauramos un miembro que no funciona, para que haga como que sí funciona.

La educación definida por Ortega como ese conjunto de normas sociales que nos hemos dado para crear una membrana que evita el “mordisco” entre nosotros cuando interactuamos, no es, adaptando y ampliando ese concepto a lo urbano, esa prótesis mencionada.

Esa membrana, podría ser toda aquella parte de la disciplina o cultura urbana que facilita el entendimiento y la relación entre vecinos o ciudadanos: los buenos dispositivos relacionales que la arquitectura y la urbanística desplegaron a lo largo de décadas para que en vez de defendernos del vecino, lo convivamos y lo entendamos, ampliando nuestro capital social, tanto de proximidad como metropolitano. Los beneficios de esta gestión del suelo y el espacio a través de la experiencia que nos hemos dado son gigantescos.

Pero no estamos en eso. A la prótesis legislativa que nos limita, se le acompañan palabras que suenan a música celestial: “seguridad” y “comodidad”.

Los niños ya no temen encontrarse al hombre del saco, del que ni se habla, porque sin la cobertura que le proporcionaba a éste su viejo ecosistema urbano, ha mutado: ahora se esconde en sus propias casas. Paradójicamente

mucho mas cercano y peligroso.

Por otra parte, otras prótesis como el uso generalizado e inducido del navegador para movernos en el territorio es un indicio mas, como tantos otros, de una patología que combatimos con un paliativo muy placentero, en tanto que prótesis que alivia, y en teoría simplifica, el caos de nuestra movilidad cotidiana. Todo lo contrario del potencial evocador de la creatividad situacionista. La amputación, por un falso problema de tiempo en algunos casos, o por el miedo a la confusión en otros, de una elección libre del itinerario como experiencia emocional es una desgracia tan grande como la de perder un ojo.

Nadie cuestiona que los expertos que piensan la movilidad hayan abandonado la intuición humana, abrazando al mismo tiempo la lógica de la máquina, cuando debiera haber sido al revés. Una catástrofe, porque están provocando el entumecimiento de un músculo tanpreciado como es el de la orientación y el uso libre de la red para conectarnos y relacionarnos.

Lamentablemente muy difícil de combatir porque está maleducando a una nueva generación, que lo considera razonable y plausible porque ama esas máquinas. El resultado es un urbanita más idiota y unas conexiones que funcionan con unos patrones desquiciados para la lógica de una mente humana normal.

Todo parece fruto de una razón incuestionable: ordenar el caos y sus posibles problemas, con mas seguridad y mas comodidad, ... pero el resultado de todo eso ni es más ordenado, ni nos libera de nuestros problemas y peligros, ni es más seguro, ni más cómodo, y sobre todo es más aburrido. La razón contra la razón.

El espacio reglado donde se diseña el comportamiento, los movimientos y los deseos de las personas, en especial de las de corta edad, son castrantes y educativamente reaccionarios.

En la calle, el espacio reglado de juegos -simplifiquemos llamándoles columpios-, hacen del niño un sujeto individualista, en tanto que normalmente interactúa, por intermediación de esos cacharros, con su propio cuerpo. Y cuando no -porque el cacharro invita al juego con otros niños-, este se reduce a una mecánica demasiado elaborada que le dificulta inventar sus propios juegos. Cuanto más sofisticado más emocionante, más excitante, y menos esfuerzo para obtener placer rápidamente. Como los azúcares de sus alimentos, la nicotina que sacia su ansiedad entumece sus potenciales habilidades para la invención, porque todo se le dá hecho, porque sus deseos ya se los han pensado otros... ¡que desperdicio!

Y en el colegio igual. Allí hay aulas, y pistas deportivas. Lo que ocurra en las aulas, estructuradas en rígidos diseños arquitectónicos, panópticos, de-

terministas, poco flexibles y muy parecidos todos entre sí, queda acotado a las posibilidades que sea capaz de transmitir la magia del profesor. En las pistas deportivas nuevamente se manifiestan las normas de uso muy reglados. Con suerte existen rincones y espacios desregulados, siempre los hay, donde escapar a tanta determinación. Son estos los laboratorios donde se entrena la invención. Donde se descubre el placer de la innovación.

Por eso es tan importante la existencia de una cierta indeterminación, tanto en la propia casa, como en el colegio, como en la calle. En una vivienda con un salón, un comedor un dormitorio, una cocina, que no lo son completamente. En un colegio con cuatro árboles, un poquito de arena, unos cuantos bancos, una zona de atrás y un escondite bajo la escalera. En la calle con un solar sin edificar, un suelo donde pintar, un muro donde patear una pelota... Un poquito de Van Eyck, sin tanto Van Eyck.

Espacios para el juego, sin intermediaciones, espacios para el roce, la celebración o el conflicto, para los besos y para los ojos. Espacios para construir capital relacional de mucha inercia, para favorecer las resiliencias....

A las ciudades de diseño, tan acabadas incluso en los detalles, les pasa como a las familias pijas: la vida fácil y reglada en las buenas costumbres, de pulida belleza y buen vestir, no produce, se reproduce. Eso que algunos llaman ósmosis -debido al aprendizaje y reproducción de unos comportamientos proyectuales y creativos de mucho crédito que surgen gracias a unas inercias consolidadas-, se defiende como una enorme ventaja. Pero creo que no es del todo verdad, porque se alimentan mucho y demasiado desde el talento que importan y que nace en los otros territorios, los de la indeterminación, los de las dificultades, donde se entrena la invención. Como dice Ortega toda renovación de la cultura se engendra en un fondo de barbarie, llamémosle aquí indeterminación quizás, o también fealdad, caos, incomodidad, sufrimiento.... Cuando esta se agota, la cultura se seca, se anquilosa y muere.

La estandarización es otro problema. Los mismos colegios, la misma enseñanza, la misma televisión, los mismos juguetes, las mismas casas, las mismas calles, las mismas ciudades, ... la determinación globalizada. ¿Pero es necesario todo eso?

Necesitamos ciertos parámetros estandarizados para que todo funcione, pero nunca la enseñanza, ni el habitar, que como estamos argumentando aquí, es otra forma de educación. Imaginemos en el colegio solo un 10% de indeterminación en la matriz de conocimientos y aptitudes regladas institucionalmente, liberadas para una gestión democrática de docentes y discentes en cada centro, en cada aula.

¿Que queda después de la escuela aparte de unos conocimientos básicos y algunos amigos?. No mucho y todo. Queda una actitud, alimentada positi-

vamente o rota fatalmente, que es determinante, y de la que muchas veces recordamos episodios que marcaron y orientaron consciente o inconscientemente nuestro destino. Nos quedó algo de clones, pero también, otras veces y cuando ha habido suerte, de diferencias, resultado de alguien que gestionó junto a nosotros formidablemente ese 10%. Imaginemos entonces que pasaría si fuese el 50%.

Con el habitar pasa exactamente lo mismo. Lo que construimos nos construye, pero lo que construimos está muy determinado innecesariamente por unas rutinas muy regladas que deberíamos aflojar sin tener que desarmarlas necesariamente. Otra vez bastaría con ese 10%. Ya tenemos bastante con nuestra determinación biológica como para que no nos permitamos ese pequeño porcentaje de diferencia.

La indeterminación está ahí, por todas partes, incluso en esas ciudades tan acabadas, en esa escuela tan rígida, en estas viviendas tan anacrónicas. No hay que proyectarla, hay que gestionarla adecuada y libremente.

La educación, no las prótesis que nos fabricamos para desenvolvernos y relacionarnos en nuestro medio con comodidad y seguridad, es en el sentido dado por Ortega ese punto de entendimiento y respeto a las diferencias, es esa buena gestión de la indeterminación que alimenta esas diferencias, es el medio donde se entrena la invención, es la cultura del esfuerzo para obtener el placer, es la construcción del capital relacional que cualifica el conexional, es la tensión que hay que mantener para fortalecer, sin prótesis, nuestra resiliencia.

Rafael Reinoso Bellido
rafaelreinoso@ugr.es



01

01 | Brueghel, P.
Juego de niños (1560)

yo aprendo mi ciudad la ciudad como entorno social para el aprendizaje

David Cabrera Manzano

La ciudad es un entorno y un instrumento principal para la educación y el aprendizaje. En ella podemos observar y experimentar las múltiples expresiones de la cultura y la sociedad formando un todo continuo con la vida misma. Al no poder ser aislada y contenida totalmente en un solo espacio o edificio, la ciudad se convierte así en el dispositivo pedagógico más completo, explícito y verificable de la vida cotidiana.

“La ciudad, por lo tanto, en un sentido completo, es un plexo geográfico, una organización económica, un proceso institucional, un teatro de acción social y un símbolo estético de unidad colectiva. Por un lado es un marco físico para las actividades domésticas comunes y económicas, y por el otro es una escena dramática para expresar y exteriorizar las acciones significativas y los anhelos más sublimes de la cultura humana.” (Mumford, L. 1945, 433, Tomo II)

En la sociedad actual, el sistema de esferas espaciales de aprendizaje hogar-escuela-ciudad se diluye con el día a día, ya que la experiencia educativa se produce y se extiende a los múltiples entornos y actividades que componen la ciudad.

El conocimiento y la interacción directa con las diversas escalas y complejidades de los entornos urbanos cercanos son un magnífico soporte para el aprendizaje de los ciudadanos a todas las edades. A su vez, la intensificación de estos vínculos de autonomía y proximidad pueden reforzar la identidad y la capacidad de adaptación del medio urbano a las necesidades cambiantes de la comunidad.

La cohesión urbana y social de la ciudad se afianza con el ajuste espacial y la correcta configuración de las actividades adecuándose, como un organismo vivo y complejo, a las circunstancias y posibilidades del entorno. La

< Como buen cronista del siglo XVI, Brueghel el Viejo muestra una escena urbana relatando la infinidad de juegos de niños que habitualmente podíamos observar en la calle. Nos gusta poder imaginar la gran riqueza que aporta un espacio cuando se comparte. El deseo o la necesidad de producir un campo unificado de actividades fuerza al ajuste y resolución de conflictos entre usuarios, pero también hace atractivo y estimulante el caos ordenado que es práctico por la gente.

plasticidad de dicho entorno, es decir, su versatilidad física y organizativa, puede permitir una mayor agilidad de adaptación de los diferentes espacios y recursos urbanos. Estas capacidades habitualmente se reducen con el incremento excesivo de las magnitudes urbanas, siendo las más óptimas aquellas que favorecen un dominio y control del entorno propio a comunidades autónomas locales.

La calidad de las áreas de confluencia urbana y social son condicionadas por variables propiamente humanas como la comunicación, el acceso, la seguridad, el bienestar, el atractivo o la diversidad. El barrio o el vecindario ha sido durante muchas décadas, en la práctica del urbanismo, la unidad básica de dicha convivencia; y la integración de estas unidades, la condición necesaria para el desarrollo de la vida en una ciudad.

“Un vecindario debería ser una zona adaptada a la capacidad y a los intereses del niño preadolescente, una zona donde la vida diaria pudiera tener unidad y significado para él como representación de un conjunto social más grande; y, en consecuencia, en los proyectos de los vecindarios deberían incluirse las industrias menores que directamente están al servicio de los mismos. [...] Ejemplos de procesos industriales que el niño en la escuela no sólo pueda inspeccionar y comprender, sino, también quizá, tomar parte en ellos como experiencia educativa.” (Mumford, L. 1945, 419, Tomo II)

aspectos formativos y pedagógicos de la ciudad

Todas las ciudades tienen un origen en un lugar concreto -no son, en ningún caso, una hoja en blanco (Parcerisa, Rubert, 2000)- y están en continua transformación a lo largo de la historia. En ella se expresan las diferentes culturas trabajando y contruyendo un espacio donde se satisfacen gran parte de las necesidades de esa sociedad. Se suceden múltiples episodios de acierto o error en la organización del espacio, las actividades y los flujos (energía, recursos, personas, información...), y en la resolución de los problemas ocasionados por su uso variado. Es una concentración de vida real, una escenificación continua de acontecimientos en el tiempo. No tiene sentido concebirla en ningún momento como un ente impenetrable, distante y ajeno a nuestra experiencia de aprendizaje. Sin duda es un artefacto global que permite una corroboración permanente de lo que se pretenda enseñar. Es más, no cabe abandonar las posibilidades que ésta ofrece para afianzar lo aprendido con la experiencia cotidiana. De lo contrario, se corre el riesgo de contradecirse o separarse de la realidad, dificultando así el avance y la comprensión del entorno en que habitamos.

No hablamos de la supuesta museificación de la calle o la ciudad sino, más bien, de la capacidad que tiene la ciudad de evidenciar una forma de pensar y hacer, desde lo público a lo más privado, de lo abierto a lo más

recóndito y secreto; a través de su forma construida y el entendimiento de los fenómenos que la originan.

Los procesos sociales cristalizan con el tiempo en hechos físicos o urbanos, y éstos a su vez, condicionan y repercuten en los comportamientos de sus propios habitantes.

Por ello, pensamos que el progreso de una sociedad está irremediamente ligada a su expresión en el espacio construido. Evidenciarlo y concebirlo como objeto en sí de aprendizaje nos parece bastante importante y oportuno.

Creemos que así, podemos ayudar a valorarlo y mejorarlo entre todos, siempre y cuando, se favorezca también la participación y colaboración de sus usuarios o ciudadanos.

Lo importante, y lo más difícil, es iniciar este proceso crítico y social que permita hacer frente a esta construcción cultural desde la ciudad. Hacer visible y comprensible todo aquello que acontece y preocupa a la sociedad en cada momento; conseguir que sea fácil la implicación y el compromiso activo, ya que el ejercicio de la transparencia se origina desde el fomento necesario de la confianza. De lo contrario, la falta de una desacreditará y anulará a la otra.

Si deseamos que una ciudad sea un espacio social para el aprendizaje deberemos atender con especial cuidado lo que algunos han llamado la “urbanidad” de los espacios y la arquitectura (De Solà-Morales, 2009). Esta urbanidad se basa principalmente en un cuidadoso trabajo sobre la permeabilidad, el respeto (Sennett, 2003) y la sensualidad en la ciudad. Una adecuada permeabilidad arquitectónica, visual y social; un respeto que suavice la desigualdad y las diferencias para facilitar el intercambio, la conciencia y comprensión del “otro”; una sensualidad que invite al contacto entre la materia y el cuerpo, una comprensión táctil entre objetos y sujetos; construyendo así una ciudad desde su unión justa y amable.

Hasta ahora, el rápido crecimiento de las ciudades y los desplazamientos – especialmente los motorizados privados, liderados por el coche- ha influido negativamente en la forma de la ciudad, que ha olvidado el valor natural y social del espacio urbano como soporte de interacción e intercambio. Podemos aceptar que los flujos, en general, son necesarios para la vida en la ciudad, pero también es importante el reconocimiento de cuáles tienen sentido y cuáles son evitables, cuando favorecen a la vida misma y cuando no. Un estudio preciso y continuado de estas necesidades cambiantes posibilitaría una mejor re-organización de las actividades en el espacio o en el tiempo, una conveniente ordenación de la vida misma.

A modo de ejemplo mostramos esta actuación en Chartres, Francia, don-



02

de recientemente, en los días de mayor afluencia comercial, esta calle adapta su sección con unas aceras de quita y pón ampliando así el espacio para el peatón. Queremos subrayar aquí cómo la valoración de una demanda cambiante del uso de un espacio puede responderse con ingenio teniendo en cuenta la infinidad de opciones posibles, muchas veces más económicas, versátiles y ajustadas a las necesidades concretas del momento.

Es conocido también, la utilización de ciertas autopistas en el interior de Sao Paulo en Brasil como espacios de juego de los barrios próximos, ante la falta de espacios públicos y zonas deportivas, durante ciertas horas del día en que el tráfico se reduce mucho, para volver a ser autopista en la hora pico de entrada y salida del trabajo. Se produce un desequilibrio urbano en la distribución de los usos residenciales y de trabajo.

Vemos estas prácticas como soluciones específicas para problemas concretos de ciudades singulares en el mundo. Lo importante aquí es entender que la ciudad debe reconocer estas particularidades y ajustar la organización de su espacio a las condiciones y recursos más razonables en cada momento.

02 | Estévez, X (2013)
Centro de Chartres (Francia)

03 | Dacama (2014)
Ambiente espontáneo en la plaza
junto a carrer de Valldonzella, Barcelona (España)

polis y educación

La ciudad, como lugar en el mundo, es un artefacto maravilloso donde entran en colisión fuerzas creativas y destructivas, de alianza y conflicto, de flujos y permanencias. Una sociedad toma forma en la ciudad, y a su vez, la ciudad configura y muestra su orden, estructura y significado; establece a través de su morfogénesis la forma de sus funciones y las bases de sus procesos de cambio.

Por ello, el sentido y origen político de la ciudad o “polis” –término griego relativo al ordenamiento de la ciudad o los asuntos del ciudadano-, constituye el soporte básico para la convivencia y el dispositivo primordial donde mejorar la sociedad desde un punto de vista político y urbano. De ahí el interés principal de la educación pública y su desarrollo en paralelo de la ciudad, donde pedagogía y política, y en consecuencia su proyecto urbano continuado, contribuyen a satisfacer los deseos y necesidades particulares de cada sociedad. Y de ahí también, el papel cada vez más importante en el orden político de las escuelas en las ciudades desde el siglo XVIII, como ya apuntaban Rousseau, Fichte o Dewey.

<
Re-organización de la sección de la calle mediante aceras provisionales de madera.

Es por esto que consideramos de gran relevancia el papel que debe adquirir la ciudad como entorno pedagógico y político donde poder evidenciar los medios y procesos colectivos presentes en ella. La responsabilidad educativa y formativa de los diferentes ambientes donde convivimos pueden fomentar procesos críticos beneficiosos y adecuaciones favorables de los espacios a nuestras necesidades. La desatención de los mismos no puede crear más que un deterioro probable de las condiciones básicas de dicha vida en común.



>
Es interesante observar el uso versátil y mestizo en un espacio irregular del centro de la ciudad. Con unos pocos elementos de mobiliario deportivo improvisado se consigue un uso intenso e informal de este espacio de los vecinos del barrio –muchos de ellos inmigrantes- que se apropian con facilidad de él.

03

ambientes favorables para el aprendizaje

La legibilidad del espacio urbano y su estructura, sin duda, ayuda a comprender los diferentes órdenes que se suman y superponen en los entornos habitados. Es por esto que los ambientes amorfos y confusos de los suburbios o periferias urbanas poseen normalmente menos oportunidades educativas que los ambientes urbanos de mayor intensidad.

Los diferentes centros urbanos o de barrio, con mayor o menor densidad urbana, aportan una diversidad de situaciones formales y sociales, fruto de las lógicas internas y los fenómenos urbanos que se suceden como estratos en el tiempo o palimpsesto.

La gran concentración de estímulos en los espacios urbanos favorecen conductas más activas que aquellos entornos en los que nada ocurre y la diversidad de cosas y situaciones es inexistente aparentemente. La rugosidad y permeabilidad de los ambientes despierta la curiosidad y favorece el conocimiento y la adaptación con el entorno. Las diferencias y los cambios, así como todo aquello que se repite o constituye variaciones de lo mismo, construye en nuestra experiencia órdenes y sensaciones nuevas.

Los ambientes urbanos más favorables para el aprendizaje son aquellos que crean las condiciones para que las personas puedan expresarse y relacionarse en un plano de igualdad y respeto; donde confluyan o coexistan las diferencias sociales, culturales y de actividades; donde las personas se sientan invitadas a su uso y puedan participar en su adecuación, modificación y mejora en el tiempo.

Que duda cabe, la proximidad y fácil acceso a espacios libres naturales donde poder pasear, practicar deporte o cualquier otro tipo de actividad de recreo, aporta a los ciudadanos el placer y la posibilidad de contacto íntimo con la naturaleza salvaje ofreciendo otra forma de satisfacción y conocimiento personal.

La ciudad puede aportar espacios más apropiados para desarrollar la educación de los sentidos, invitando y permitiendo la exploración visual y táctil del ambiente, el acuerdo y la organización de actividades en grupo, la creación de asociaciones plurales de interés diverso, facilitando así las relaciones entre amigos, amantes o conocidos y la mejora continua del medio ambiente cotidiano.

04 | Damaca (2013)
Aparcamiento de carritos
de bebé
Estocolmo (Suecia)

sugerencias para una ciudad más pedagógica

Como tratamos de exponer, creemos que el proyecto de las ciudades y sus espacios puede favorecer a la mejora de la educación y la sociedad en su conjunto. Para ello es preciso atender una gran diversidad de aspectos y situaciones que fomenten la creación de lugares para el civismo y la urbanidad. Hay decisiones y propuestas que se han de tomar a gran escala y a largo plazo, y hay otras de menor escala y más inmediatas. Queremos comentar algunas de éstas últimas que podrían ser afrontadas lo antes posible.

diseños a pequeña escala para hacer la vida más agradable (zonas de descanso y observación) y servicios básicos urbanos

Necesitamos proyectos inmediatos de pequeñas unidades o espacios de urbanidad en los que el comportamiento inteligente y cooperativo reemplace las regulaciones de las masas anónimas impuestas por gestores y administradores remotos indiferentes a los problemas y necesidades concretas de las personas. El futuro en “lo pequeño” dotado de autonomía, ya sean grupos, servicios o instituciones, adquiere un valor esencial en el comportamiento bien orientado de la transformación y reforma de la ciudad.



>
Aparcamiento de Carritos de
bebé en equipamiento público,
Estocolmo.

04



05

promover la vida en la calle

Una ciudad sin espacios poblados de actividades y gentes diversas no es una ciudad, es otra cosa. No podemos llamar ciudad a una suma indiferente de casas sin ningún tipo de relación entre ellas o sin espacios sociales compartidos y de intercambio.

La diversidad, la permeabilidad y la capacidad de adaptación es fundamental en cualquier organismo o entorno vivo. Por esto, las ciudades deben cuidarse de mantener estas cualidades favoreciéndolas o impulsándolas en la medida de lo posible.

La gente atrae a la gente. La intensidad humana y urbana reafirma que la ciudad es la gente, y tiene sentido si se adecúa para la gente. También el incremento o la disminución de uso de los espacios compartidos afecta exponencialmente a la percepción de la vitalidad y la seguridad.

fomentar espacios urbanos para caminar

Un espacio urbano que favorece su uso a pie, comprobamos que permite muchas más posibilidades de relación social y de uso adaptable. La preferencia dada a los desplazamientos rápidos en coche ha destruido la vida

05 | Damaca (2013)
Dronning Louises Bro, Nørrebro,
Copenhague (Dinamarca)

urbana y colectiva de las ciudades. Las ciudades antiguas donde el coche no ha conseguido entrar muestran con claridad la intensidad y versatilidad de sus espacios y actividades diversas, fruto de un ajuste, mezcla y acumulación en el tiempo. Con esto no se quiere negar la existencia del coche, sino la valoración de un uso más razonable del mismo que permita la combinación de otros medios no motorizados o públicos y la preservación de espacios de mayor urbanidad y calidad.

crear mapas útiles de la ciudad

El dibujo y la creación de cartografías y representaciones de la ciudad permite conocer y dar visibilidad a los valores que ésta atesora, desde su emplazamiento y los lugares atractivos de actividad, a la expresión clara y en tiempo real de lo que acontece o puede ser importante. La imagen de la ciudad (Lynch, K., 2012) refuerza la identidad y la comprensión de un lugar, así como la promoción de ambientes más seguros y agradables para su uso variado. La construcción de imágenes claras y visiones útiles de los entornos urbanos va a ser, cada vez más, una herramienta de conocimiento y propuesta de futuro.

< Podemos observar el uso provisional del espacio del puente para actividades recreativas de consumo de productos gastronómicos locales compatible con el uso peatonal, ciclista y, en menor medida, del coche.

intensificar la diversidad urbana

Consideramos que una mayor diversidad, tanto de actividades como de personas y situaciones que se dan en un espacio urbano, siempre va a ser un punto positivo en la vitalidad de los lugares y en su capacidad de integración y adaptación a factores o sollicitaciones nuevas. Unir lo nuevo con lo viejo, lo grande con lo pequeño, lo ordenado y lo desordenado, lo reglado con lo espontáneo; resolviendo posibles incompatibilidades y permitiendo una cierta autonomía y permeabilidad promiscua entre los espacios y los usuarios, es el mejor seguro de vida y permanencia dinámica de un entorno y su construcción cultural.

Con estas primeras sugerencias queremos iniciar la creación de una serie de atributos y condiciones urbanas generales que creemos podrían propiciar una transformación positiva de nuestras ciudades en favor de sus cualidades como espacio social para el aprendizaje de sus habitantes.

“Todos los hombres desean de manera natural ver”
(Aristóteles)

David Cabrera Manzano
dacama@ugr.es

referencias

MUMFORD, L. (1945): La cultura de las ciudades. Editorial Emecé. Buenos Aires.

DE SOLÀ-MORALES, M. (2009): La urbanidad de la arquitectura. Conferencia de inauguración del curso, ETSAB, UPC. Barcelona.

LYNCH, K. (2012): La imagen de la ciudad. Editorial GG. Barcelona.

PARCERISA, J., RUBERT, M. (2000): La ciudad no es una hoja en blanco. Hechos del urbanismo. Editorial ARQ. Santiago de Chile

SERRES, M. (2014): Pulgarcita. Editorial Gedisa. Barcelona.

BELLVER, J.M. (2013): Michel Serres: “Nuestras instituciones han sido creadas en un mundo que ya no existe”. Entrevista en el diario El Mundo. España. 21/12/2013

SENNETT, R. (2003): El respeto. Editorial Anagrama. Barcelona.

educación y sensibilización sobre el patrimonio lagunas, oportunidades y desafíos

Celia Martínez Yáñez

agradecimientos

Me gustaría dedicar este texto, muy personal, a todos los educadores que me inculcaron la pasión por el patrimonio desde que era una niña; sin ellos, a día de hoy, quizás me dedicaría a otras cosas: mis padres, educadores por vocación y profesión, que me transmitieron desde muy pequeña su amor por el mundo y por el arte en muchos viajes impagables e inolvidables; Carlos Alcalde, Elisa Marín y Laura Morales, mis profesores de Griego, Historia e Historia del Arte en el Instituto Mariana Pineda de Granada, que me ayudaron a sistematizar y valorar aún más lo que me enseñaron mis padres; y Pepe Castillo, tutor de mi tesis y colega “patrimonial” infatigable, que supo dirigir todo esto hacia el ámbito de la protección y defensa de los bienes culturales.

resumen

El fin de este artículo es fomentar la concienciación y difusión de los valores patrimoniales entre la infancia. Aunque la normativa internacional en materia de bienes culturales hace una alusión constante a la importancia de este sector para la futura salvaguardia del patrimonio, en la práctica, son escasas las iniciativas tutelares y educativas que han implementado completamente este criterio de acción y protección universal y transgeneracional. Para contribuir a solventar este lapso de la educación (y de la propia Tutela), analizamos el acceso de los niños al patrimonio en el marco del derecho a la educación y a la cultura, el potencial educativo, en muchos casos inexplorado, de los bienes culturales y la educación en la materia como una importante herramienta tutelar, no totalmente desarrollada.

derecho a la educación, a la cultura y al patrimonio: la normativa internacional

Despertar la conciencia sobre la necesidad de conocer, preservar y proteger el patrimonio constituye un proceso formativo indispensable en el mundo de hoy, y en la propia formación de las personas y su sensibilidad. Esta necesidad, enmarcada en los llamados derechos de segunda generación, como los derechos culturales, en los que se inscribe el derecho al patrimonio, está recogida (aunque de forma difusa) en los tratados internacionales sobre derechos humanos, en la normativa internacional de patrimonio y en la Constitución Española de 1978 y las leyes educativas y patrimoniales que la desarrollan.

El primer documento internacional fundamental sobre el derecho, de todos, a la educación y a la cultura es la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, y, en particular, sus artículos 26 y 27:

Artículo 26.2 “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia [...] y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”. (El patrimonio, por ser una noción universal, cuya protección exige la cooperación entre diversos países e instituciones, es una herramienta fundamental en relación con estos objetivos, como veremos en el apartado 2 de este estudio).

Artículo 27.1 “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”.

Mucho más tarde, estos preceptos serán recogidos y ampliados en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), el primer instrumento internacional con carácter vinculante para los estados signatarios, que reconoce a los niños y niñas como agentes sociales y como titulares activos de sus propios derechos¹. Los aspectos directamente relacionados con el tema que nos ocupa en esta convención aparecen ya en su preámbulo, que menciona específicamente “la importancia de las tradiciones y los valores culturales de cada pueblo para la protección y el desarrollo armonioso del niño”.

El artículo 17 reconoce la importante función que desempeñan los medios de comunicación y ordena a los Estados parte a velar porque el niño tenga acceso a la información y material procedentes de diversas fuentes que tienen como fin promover su bienestar social, espiritual y moral.

El artículo 29, sobre los objetivos de la educación, menciona específicamente los siguientes, asociados al patrimonio como vehículo de valores y

derechos y deberes colectivos:

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;

e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

Por último, el artículo 31 reconoce el derecho de los niños a participar libre y plenamente en la vida cultural y artística e insta a los Estados parte a implementar las acciones necesarias para asegurar este derecho.

La normativa internacional sobre patrimonio también incide tempranamente en el derecho al patrimonio y especialmente en el derecho de las comunidades a participar y ser formadas en la materia, así como en la importancia de la difusión como herramienta de protección. Sin embargo, y aunque la educación en patrimonio aparece en los documentos más importantes, la mayoría rara vez mencionan específicamente a los niños ni proponen principios concretos de actuación, más allá de la sensibilización o concienciación ciudadanas, que son el marco general dentro del cual suelen aparecer estas cuestiones. Por ello, en este apartado no vamos a hacer un análisis exhaustivo de toda la normativa internacional que menciona estos asuntos, sino que nos centraremos en los textos verdaderamente relevantes para nuestro objeto de estudio.

El primero de ellos, no por ser especialmente prolijo en la materia, sino por constituir la primera recomendación internacional para la protección del patrimonio, es la Carta de Atenas de 1931, y, en particular, su principio 10:

“La Conferencia, profundamente convencida de que la mejor garantía de conservación de los monumentos y de las obras de arte viene del afecto y del respeto del pueblo, y considerando que este sentimiento puede ser favorecido con una acción apropiada de las instituciones públicas, emite el voto para que los educadores pongan empeño en habituar a la infancia y a la juventud a abstenerse de cualquier acto que pueda estropear los monumentos, y los induzcan al entendimiento del significado y, en general, a interesarse en la protección de los testimonios de todas las civilizaciones”².

Las dos convenciones principales de UNESCO sobre la protección y promoción internacional del patrimonio también han desarrollado estos principios esenciales de forma directa o tangencial.

En primer lugar, el mandato de implicar a los más jóvenes en la protección del patrimonio aparece en el artículo 27 de la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural (UNESCO 1972), que es, junto a la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inma-

[1] Elaborada durante 10 años con las aportaciones de representantes de diversas sociedades, culturas y religiones, la Convención fue aprobada como tratado internacional de derechos humanos y ha sido firmada por todos los países del mundo, con las sonoras excepciones de Estados Unidos y Somalia. La necesidad de proporcionar al niño una protección especial ya había sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (en particular, en los artículos 23 y 24), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en particular, en el artículo 10) y en los estatutos e instrumentos de los organismos especializados y las organizaciones internacionales que se interesan por el bienestar del niño.

[2] La normativa internacional en materia de patrimonio está publicada en un sinfín de medios que van, desde las páginas webs de las instituciones y organizaciones que han producido estos documentos (UNESCO, ICOMOS y Consejo de Europa, fundamentalmente), hasta monografías muy numerosas. Nosotros hemos re-consultado estos documentos en su traducción española, disponible entre otros servidores, en <http://ipce.mcu.es/pdfs>.

terial (UNESCO 2003), el documento internacional que más impacto ha tenido en la protección y evolución del concepto de patrimonio en todo el mundo (no sólo por el gran número de Estados que las han ratificado y su carácter vinculante para los mismos, sino también por el prestigio y visibilidad que la inscripción de bienes en la Lista del Patrimonio Mundial y la Lista del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad proporciona a los Estados Parte)³.

El citado artículo 27 de la Convención de Patrimonio Mundial señala que: “Los Estados Partes de la Convención harán lo posible por estimular en sus pueblos el respeto y el aprecio del patrimonio cultural y natural por todos los medios apropiados y, principalmente, mediante programas de educación y de información”. La implementación de este mandato se ha llevado a cabo mediante el Programa de Educación en Patrimonio Mundial, que comentaremos en el apartado 4 de esta contribución.

Por su parte, la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, dedica su artículo 14 a la educación y sensibilización en patrimonio:

“Cada Estado Parte intentará por todos los medios oportunos:

- a) asegurar el reconocimiento, el respeto y la valorización del patrimonio cultural inmaterial en la sociedad, en particular mediante:
 - i) programas educativos, de sensibilización y de difusión de información dirigidos al público, y en especial a los jóvenes;
 - ii) programas educativos y de formación específicos en las comunidades y grupos interesados;
 - iv) medios no formales de transmisión del saber;
- c) promover la educación sobre la protección de espacios naturales y lugares importantes para la memoria colectiva, cuya existencia es indispensable para que el patrimonio cultural inmaterial pueda expresarse”.

Junto a la UNESCO y sus organismos consultivos en materia de patrimonio (UICN, ICOMOS e ICCROM), el Consejo de Europa es otra de las organizaciones que mayor atención ha prestado a la dimensión educativa del patrimonio, tanto en el marco de las cartas y recomendaciones del Comité de Ministros como mediante iniciativas específicas en la materia (que veremos en el apartado 4 de este artículo).

Dentro de la normativa sobre protección del patrimonio destaca, en primer lugar, la inclusión de la educación en la trascendental Carta Europea del Patrimonio Arquitectónico o Carta de Amsterdam de 1975. Destinada a consagrar y difundir los principios de la Conservación Integrada (que siguen completamente vigentes a día de hoy), la Carta considera la

educación, sensibilización y participación tempranas como componentes importantes de esta crucial orientación para la protección holística del patrimonio y su contexto. Por ello, hace las siguientes recomendaciones no sólo a los gobiernos de los países europeos, sino también a sus autoridades locales y educativas:

“El patrimonio arquitectónico sobrevivirá sólo si es apreciado por el público y especialmente por las nuevas generaciones. Los programas de educación deben, pues, preocuparse más de esta materia en todos los niveles”.

“La educación de los jóvenes en el ámbito del medioambiente y su asociación a todas las tareas de salvaguardia constituye uno de los mayores imperativos de la acción municipal”.

“Además, las autoridades responsables de los programas de enseñanza a todos los niveles deberán esforzarse en interesar a la juventud en los oficios de la conservación”.

Estos principios han sido recogidos en otros textos esenciales como la Resolución n.2 de la Segunda Conferencia Europea de Ministros responsables del Patrimonio Arquitectónico sobre “La promoción del patrimonio arquitectónico como factor de la calidad de vida” (Granada, 3-4 de octubre de 1985) o la Declaración de Helsinki de la IV Conferencia Europea de Ministros responsables del Patrimonio Cultural sobre “La dimensión política de la conservación del patrimonio cultural en Europa” (30-31 de mayo de 1996). Y, lo que es más importante, han sido desarrollados en recomendaciones específicamente destinadas a promover el patrimonio como herramienta educativa, entre las que sobresalen las Conclusiones del Seminario de Bruselas (28-30 de agosto de 1995) sobre “El patrimonio cultural y sus implicaciones educativas; un factor para la tolerancia, la buena ciudadanía y la integración social”, la Recomendación R (90) 18 sobre “La función de los museos en la educación, la información y la capacitación en ecología”, y, sobre todo, la Recomendación número R (98) 5 del Comité de Ministros de los Estados miembros, relativa a “La educación patrimonial” (adoptada por el Comité de Ministros el 17 de marzo de 1998, en la 623 Reunión de Viceministros).

Esta Recomendación considera que “las actividades educativas en el área patrimonial son una forma ideal para dar un significado al futuro al ofrecer una mejor comprensión del pasado”; Define la educación patrimonial como “el enfoque de enseñanza basado en el patrimonio cultural que incorpora métodos educativos activos, enfoques de planes de estudio cruzados y asociaciones entre los campos de la educación y la cultura, empleando la variedad más amplia posible de modos de comunicación y de expresión”; E insta a los Estados miembros a adoptar las medidas legislativas, de reglamentación, administrativas, financieras y de cualquier otra índole pertinentes para iniciar y desarrollar las actividades de educación en

[3] Para una mayor información sobre la Convención del Patrimonio Mundial y la Convención del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, su evolución, implementación etc., se recomienda visitar sus páginas web: whc.unesco.org/ y <http://www.unesco.org/culture/ich/index>. La bibliografía sobre ambas convenciones es una de las más amplias dentro de los estudios patrimoniales y difícilmente condensable, pero en las referencias que acompañan este artículo añadimos dos estudios recientes en la materia que resumen sus principales mecanismos de actuación, retos y desafíos en la actualidad

el patrimonio y para promover su concienciación entre los jóvenes conforme a, entre otros, los siguientes principios (escasamente desarrollados en la educación formal española):

Medidas administrativas

- La educación patrimonial, que por su naturaleza misma se distribuye a lo largo de todo el plan de estudios, se debe promover a través de diversas materias escolares en todos los niveles y tipos de enseñanza.
- La educación patrimonial presupone la existencia de un vínculo con los programas escolares y la capacitación adecuada de los maestros. En la medida de lo posible se deben organizar cursos teóricos y prácticos para los maestros y los profesionales culturales.
- El personal dedicado al patrimonio, en todos los niveles, debe concienciar en los asuntos relacionados con la educación patrimonial y, de ser posible, ofrecer capacitación a los visitantes jóvenes. Se debe alentar el establecimiento de departamentos educativos en las organizaciones culturales.

Medidas financieras:

- Todos los jóvenes, sin importar sus antecedentes familiares o financieros, deben participar en las actividades de educación sobre el patrimonio. Los organizadores de las actividades de educación patrimonial, en caso necesario, deberán ser auxiliados en la elaboración de un plan financiero, área en la que no están específicamente calificados.

Documentación:

- Se deberá alentar a las autoridades pertinentes y a los ministros de cada país para que elaboren o encarguen la elaboración de material didáctico relacionado con el patrimonio cultural.
- Las actividades para la educación patrimonial deberán estar en posición de utilizar la información más actualizada y las tecnologías de comunicación.
- Se deberá asegurar el intercambio de materiales y experiencias y una mejor difusión multilateral de la información relativa a los sitios patrimoniales y los enfoques de enseñanza a ellos asociados. Sería conveniente que en este campo se establecieran y se coordinaran redes de trabajo.

Desgraciadamente, estas valiosas recomendaciones no han sido consideradas en el texto europeo más reciente sobre patrimonio, la Convención de Faro sobre el Valor del Patrimonio Cultural para la Sociedad (2005). Teniendo en cuenta que se trata de uno de los documentos internacionales más modernos en la materia, por asumir plenamente los derechos de los ciudadanos sobre el patrimonio y un concepto vivo y evolutivo del mismo,

resulta decepcionante que el único artículo de la Convención destinado a la educación, el artículo 13, tan sólo comprometa a los Estados parte a: 1) “facilitar la inclusión del patrimonio cultural en todos los niveles educativos, no necesariamente como una materia por derecho propio, sino como un fértil recurso para el estudio de otras asignaturas”, y, 2) “fortalecer la relación entre la educación en patrimonio cultural y la formación vocacional”.

Por último, en la Constitución Española el derecho a la educación, que tiene como objetivo principal el “desarrollo de la personalidad” (artículo 27), y el derecho al patrimonio, entendido en el contexto más amplio del derecho a la cultura, son entendidos como derechos fundamentales (entre los incluidos en el Título I “De los derechos y deberes fundamentales”):

“Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura a la que todos tienen derecho” (art. 44.1).

“Los poderes públicos garantizarán la conservación y promoverán el enriquecimiento del Patrimonio histórico, cultural y artístico de los pueblos de España y de los bienes que lo integran, cualquiera que sea su régimen jurídico y su titularidad [...]” (art. 46).

Hay que tener en cuenta, además, que los artículos 44 y 46 se leen en conjunción con el artículo 45, relativo al derecho a un medio ambiente adecuado, y el 47, sobre el derecho a una vivienda digna. Así, la Constitución Española, de forma novedosa, enmarca y defiende de forma unitaria estos derechos a la cultura, el patrimonio, el medioambiente y la vivienda, demandando no sólo su imbricación como componentes esenciales de la calidad de vida, sino su igual importancia.

La lectura conjunta de estos artículos, y del 27, relativo a la educación, hace recaer en los poderes públicos un importante deber, aunque poco conocido: el de fomentar entre los ciudadanos los instrumentos que tiendan al enriquecimiento de su sensibilidad, al desarrollo libre de su personalidad y a su calidad de vida. Entre estos instrumentos, además de la educación, y como parte de la misma, están todos aquellos que hagan posible que los bienes del patrimonio cumplan efectivamente el destino público al que están afectados: la satisfacción de necesidades culturales.

No podemos desaprovechar esta ocasión de llamar la atención sobre estos preceptos constitucionales encaminados a desarrollar la personalidad y sensibilidad de las personas, a las que hoy añadimos la importancia de estimular la creatividad desde las primeras etapas de la educación. Recordad estos principios es indispensable en tiempos de la Ley Wert (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), en la que las asignaturas del currículum escolar claramente asociadas a estos fines -Enseñanzas artísticas y musicales, Filosofía y Educación para la Ciudadanía- pierden la

condición de obligatorias para convertirse en optativas a lo largo de la educación primaria, secundaria y el bachillerato (salvo la última de ellas, que desaparece por completo).

la potencialidad educativa, no desarrollada, del patrimonio

La educación es, o debería ser, el elemento central del desarrollo social, cultural y económico, y, por lo tanto, es esencial para la protección del patrimonio. Es evidente que, a través del contacto con los valores patrimoniales los niños pueden no sólo acceder al conocimiento de su propio pasado – saber de dónde venimos para saber quiénes somos y a dónde vamos- sino también desarrollar su propia conciencia cívica, una verdadera “educación para la ciudadanía”, y, en definitiva, en los valores, derechos y deberes comunes, más necesaria hoy que nunca.

A ello se suma la incuestionable contribución del patrimonio a la construcción de la propia identidad de las personas y, en particular, su importancia para fomentar el sentimiento de pertenencia y responsabilidad con el propio lugar. De hecho, el patrimonio es, o debería ser, una herramienta fundamental para el conocimiento del entorno, del propio contexto, una herramienta didáctica básica para aprender nociones sobre la arquitectura, el urbanismo, la ciudad, el medioambiente y las responsabilidades y recursos frágiles comunes (culturales y naturales, así como pertenecientes al patrimonio inmaterial).

Además, el patrimonio es un vehículo de valores propios y universales por lo que, aprendiendo a través de él los niños no sólo conocen su propia historia y tradiciones, sino también las de otras culturas, en un momento de creciente intolerancia que hace imprescindible fomentar el conocimiento y respeto de la diversidad cultural desde los estadios más tempranos de la formación de la personalidad.

Por último, el patrimonio es un medio para fomentar el crecimiento y las habilidades de pensamiento y reflexión de los niños, así como su capacidad de experimentación intelectual y estética, pues su conocimiento implica actividades básicas como observar, comparar, ordenar y clasificar, sintetizar, interpretar y asociar los contenidos ya aprendidos por los niños con las nuevas percepciones y experiencias que ofrecen los bienes culturales. También es un excelente vehículo para estimular la creatividad, la imaginación y la curiosidad e invitar al descubrimiento y la experimentación. Por todo ello, la educación y disfrute asociados al patrimonio constituyen un proceso de crecimiento personal que no se limita a la formación reglada, sino que se prolonga a lo largo de toda la trayectoria vital de las personas.

En definitiva, estamos convencidos de que enseñar a los niños a mirar, valorar y proteger el patrimonio no es sólo proporcionarles una educación

en respeto hacia la diversidad y en valores, responsabilidades y derechos comunes fundamental, sino también dotarles de herramientas para que puedan mirar y apreciar el mundo con unos ojos distintos, más despiertos, reflexivos y soñadores, en cualquier lugar y momento de su vida.

Sin embargo, y a pesar de que la mayoría de estas cuestiones han sido ampliamente reconocidas, incluso en la normativa internacional ratificada por España, es evidente que la enorme potencialidad educativa del patrimonio no ha sido completamente desarrollada en nuestro país. Entre los aspectos a mejorar, en este sentido, cabe señalar los siguientes:

Aunque el patrimonio comienza a ser un instrumento de conocimiento en la educación formal, casi nunca supone un objeto de estudio en sí mismo, sino más bien un recurso (muy valioso por cierto) para adquirir otros conocimientos, fomentar las salidas del centro educativo y el llamado “conocimiento del medio”, etc. Junto a la importancia irremplazable del patrimonio en este sentido, nos parece muy necesario que, desde las primeras etapas de la educación, éste se enseñe también como una herencia valiosa en sí misma y en su dimensión viva y evolutiva, y no sólo como un instrumento para alcanzar otros fines educativos⁴.

Aunque ciertos valores patrimoniales están presentes en la educación formal, ésta se centra exclusivamente en las cuestiones históricas e histórico-artísticas (en consonancia con las asignaturas del currículum escolar), dejando a un lado muchas otras dimensiones del patrimonio igualmente valiosas y de gran potencial didáctico. Esto atañe especialmente a sus valores intangibles y a una gran diversidad de bienes o masas patrimoniales (patrimonio industrial, inmaterial, agrario, contemporáneo, vernáculo, rural, etc.), escasamente enseñados y aprovechados en la educación formal.

Por su propia naturaleza (material e inmaterial, cultural y natural) y su ubicuidad, así como por tratarse de un recurso (no renovable) a escala mundial, el patrimonio puede y debe convertirse en una herramienta didáctica transversal, útil en todos los niveles educativos y en todos los ámbitos del conocimiento, más allá de asignaturas como Historia e Historia del Arte. De hecho, el patrimonio es una herramienta de aprendizaje frecuente en otras materias, que se valen del mismo de una forma quizás un tanto inconsciente, y que podrían servir de plataformas para transmitir mensajes positivos respecto a la protección (al igual que deberían de hacerlo, de forma más evidente, las ya mencionadas): Es el caso de la enseñanza de idiomas, que muestra a menudo los principales monumentos y elementos del patrimonio intangible (por ejemplo la gastronomía) de los países que hablan la lengua enseñada, de la Geografía, las Ciencias Sociales, la Literatura, etc. Además, existen otras materias, pertenecientes a las Ciencias Naturales, en las que la problemática ligada a la conservación de los bienes culturales podría usarse como ejemplo o como contexto para plantear problemas prácticos: Química, Matemáticas, Óptica y Física son

[4] El uso del patrimonio como mero pretexto en actividades infantiles, supuestamente educativas, que no llegan a abordar en ningún momento las cuestiones ligadas a su conservación y valores, ha sido especialmente abordado por Nicole Gesche (2011) mediante el análisis de diversos ejemplos europeos.

disciplinas siempre presentes en los procesos de intervención (consolidación, conservación, rehabilitación y restauración), por lo que el patrimonio podría aportar a su enseñanza una novedosa fuente de casuísticas que permiten observar cómo se aplican a la realidad determinadas nociones a priori abstractas.

Mientras que los estudios universitarios, de posgrado y la formación de profesionales en las distintas disciplinas que componen la Tutela (y las investigaciones que los analizan y evalúan su calidad y resultados) se han desarrollado adecuadamente, no podemos decir lo mismo respecto a la sistematización y difusión de la educación en patrimonio, que continúa siendo un campo escasamente reglado y evaluado.

la educación en patrimonio como herramienta de protección: principales deficiencias

El deterioro imparable de nuestro entorno natural y construido, la insensibilidad en la materia que muestra parte de la sociedad, y a menudo también las administraciones competentes, se manifiesta en nuestro país en incontables agresiones aceptadas, cuando no promovidas, por las segundas, a menudo sin una seria oposición ciudadana⁵. Esto muestra hasta qué punto es necesaria una verdadera educación en los valores, derechos y responsabilidades patrimoniales. La educación infantil en la materia puede ser una herramienta muy eficaz en este sentido y multiplicar sus efectos positivos más allá de los propios niños, pues es evidente que ellos enseñan también en su entorno los conceptos y comportamientos que aprenden, convirtiéndose en magníficos, y generalmente insistentes y entusiastas, “profesores” en valores de sus propios padres, que probablemente no tuvieron las oportunidades que hoy existen, o deberían existir, para recibir una formación de calidad en la materia. Esta es otra de las potencialidades de la educación infantil en patrimonio que no podemos obviar y que deberíamos impulsar con mucha más energía los propios profesionales de la Tutela.

Además, la formación en estas cuestiones es imprescindible para asegurar la conservación del patrimonio, en el momento actual y en el futuro, pues, como se ha señalado hasta la saciedad, los niños de hoy serán los responsables del patrimonio mañana. La transmisión de esta herencia común es un mandato inexcusable que atañe a toda la sociedad: al igual que recibimos nuestro valioso patrimonio de nuestros antepasados, tenemos la obligación de legarlo, en las mejores condiciones posibles, a las generaciones futuras. Un requisito indispensable para cumplir con esta obligación universal y transgeneracional es, lógicamente, concienciar a los niños y a los jóvenes sobre sus derechos y deberes respecto al patrimonio, así como en las herramientas tutelares fundamentales: identificación, investigación, conservación, protección legal, puesta en valor, gestión y difusión del patrimonio. Estos son los pilares fundamentales de la Protección o Tutela, y,

sin lugar a dudas, los aspectos más olvidados en la sensibilización patrimonial en general, y la de los niños y jóvenes, en particular.

Profundizar en la enseñanza de estas actividades es un importante lapso a día de hoy, especialmente en relación con las siguientes deficiencias de la educación, formal e informal, en patrimonio:

La enseñanza, siquiera elemental, de las herramientas tutelares fundamentales -que más arriba hemos llamado “pilares de la protección”-no tiene cabida en las etapas formativas que van de la educación infantil al bachillerato. Teniendo en cuenta que el derecho y los deberes relacionados con el patrimonio atañen a toda la sociedad, esto supone, a nuestro entender, una verdadera deficiencia en la educación de todos los niños y ciudadanos, que dificulta enormemente el ejercicio de estos derechos y deberes. De hecho, y a pesar de que “el patrimonio es de todos”, una noción pública y, en términos legales, lo que se denomina una “propiedad dividida”⁶, estas nociones propiamente tutelares sólo se adquieren, y parcialmente, en unos pocos estudios universitarios: Historia del Arte, Arquitectura, Bellas Artes, la muy reciente Conservación y Restauración de Bienes Culturales y Turismo⁷. Es decir, la formación, incluso básica, en patrimonio se reduce a los estudios universitarios y de postgrado, y a la capacitación de profesionales en conservación, gestión y tutela. Esto significa que la mayoría de las personas no poseen las nociones esenciales para poder evaluar el estado de conservación del patrimonio, para poder comprender, aunque sea muy superficialmente, su estatuto de protección, sus modelos de administración y gestión, etc., ni, en definitiva, para reclamar la protección y promoción de sus valores colectivos (Fundación Caja Madrid, 2012; Martínez, 2013).

La educación en patrimonio debería entenderse y aplicarse como un estadio temprano de la conservación preventiva, entendida como el conjunto de acciones tendentes a prevenir el deterioro de los bienes culturales. La conservación preventiva, vista desde esta perspectiva, no es sólo un modelo de intervención (que, por ejemplo, en el caso de los bienes muebles y sus colecciones, se concreta en el control de la humedad, temperatura y demás factores de degradación), sino un conjunto de actitudes que se deben inculcar ya desde la infancia: Conocer para valorar, valorar para proteger, proteger -mediante el cuidado y el mantenimiento continuos- para evitar tanto la propia degradación de los bienes, como las intervenciones y restauraciones sobre la materialidad de los mismos, que son necesarias una vez que ya están dañados.

La educación en patrimonio, incluso dentro de los programas didácticos de museos y bienes culturales, rara vez se centra en cuestiones ligadas a la protección, como la conservación y la restauración, desaprovechando la oportunidad que la investigación realizada para llevar a cabo estas tareas ofrece para interpretar los bienes de forma didáctica, amena y, a la vez, rigurosa.

[5] A pesar de ello, y afortunadamente, asistimos en los últimos años a un gran desarrollo de las plataformas, movimientos y asociaciones ciudadanas en defensa del patrimonio que poco a poco están modificando esta situación. Pueden consultarse al respecto las siguientes referencias (Castillo y Martínez, 2011; Muñoz, 2007).

[6] El concepto de propiedad dividida fue elaborado por el jurista italiano Massimo Severo Giannini en 1976 a través de un famoso artículo en la Revista Trimestral de Derecho Público: “I beniculturali”. Se asienta en un principio ya establecido por Victor Hugo en 1825 en su famosa Guerra a los Demolidores: “...hay dos cosas en un edificio: su uso y su belleza. Su uso pertenece al propietario y su belleza a todo el mundo,... destruirlo es entonces sobrepasar un derecho”. Al margen de este concepto, la Constitución Española, y las leyes de patrimonio que la desarrollan, subordinan los derechos de propiedad al interés general reconocido expresamente al patrimonio en su artículo 46.

[7] La situación es bastante diversa en otros países europeos, como Francia o Reino Unido, donde existen bastantes programas específicamente destinados a la concienciación patrimonial de los niños, como los llevados a cabo por English Heritage.

ejemplos positivos emergentes

En las últimas décadas se han multiplicado las iniciativas turísticas, las actividades didácticas de los museos y la interpretación de los bienes culturales específicamente destinadas a los niños y sus familias. El desarrollo que están adquiriendo estas actividades responde a la mayor demanda del patrimonio entre todos los estratos sociales y tipos de usuarios, al crecimiento del ocio cultural y, en definitiva, a la inclusión del patrimonio y la cultura en el marco general del desarrollo (sostenible o no) y el consumo.

Además, el aprendizaje del patrimonio in situ cada vez se valora más, no sólo en el contexto de la educación formal, sino también fuera de ella. Entre los aspectos más positivos señalados por la doctrina, destacan el libre aprendizaje y el componente lúdico y más participativo que suelen tener estas iniciativas, haciendo del aprendizaje una experiencia motivadora, capaz de mejorar la comprensión de los mensajes transmitidos.

Sin embargo, por ahora, estas actividades tampoco suelen abordar específicamente los problemas, tendencias y requisitos de la Tutela, o lo hacen de una forma muy desigual. De hecho, existe una gran diferencia entre el grado de desarrollo, calidad y variedad de las actividades para el público infantil ofertadas por los museos y las ofrecidas por otras instituciones del patrimonio y bienes culturales, mucho más incipientes. Esta diferencia es también muy evidente en el caso de los análisis que evalúan la calidad y resultados de estas actividades, mucho más numerosos en el caso de los museos⁸.

Entre los ejemplos positivos de iniciativas en las instituciones y bienes del patrimonio que se van perfilando en este sentido, cabe destacar los siguientes:

Museos

La atención cada vez mayor que éstos prestan a los niños es producto de dos cambios que han afectado de lleno a la gestión y al modelo de difusión del patrimonio en estas instituciones. Por una parte, los museos han dejado de centrarse exclusivamente en la conservación y promoción del arte y la cultura que custodian para atender también a las necesidades y exigencias de los diversos tipos de públicos que los visitan y que constituyen, en buena medida, y más aún en tiempos de crisis, su mayor sustento⁹. Por otra, la creciente demanda social de actividades de “ocio productivo” para los niños y sus familias ha impulsado la creación o estabilización de los departamentos didácticos y/o de difusión, consolidándolos cada vez más, aunque no sin dificultades presupuestarias y de recursos humanos, como espacios de aprendizaje. Entre la variada oferta existente, tanto en el ámbito español como en el internacional, nos parecen especialmente interesantes las propuestas del Museo del Romanticismo, del Museo Na-

cional de Antropología (Madrid), del Centre Pompidou (Paris) o de la Tate Modern (Londrés), que dedican programas a los intereses y necesidades específicas de los adolescentes, los cuales suelen quedar fuera de este tipo de programas en muchos otros museos.

También queremos destacar, pues las conocemos por experiencia propia, las actividades didácticas del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS), modelo a seguir en el resto de España, que abarca desde la educación infantil a los altos estudios¹⁰. En nuestra opinión, entre sus aspectos más interesantes destacan la valentía de abordar la nada sencilla interpretación y educación en el arte contemporáneo entre los más pequeños, así como el estrecho diálogo entre el museo y la comunidad educativa (que incluye talleres y actividades no sólo para los niños en la educación reglada y fuera de ella, sino también para sus familias y docentes). En el caso de los niños menores de 12 años, la programación estimula el diálogo entre lenguajes artísticos como la danza, la música, el cine, el circo y las artes escénicas para explorar distintas formas de percibir, interpretar e interactuar con las obras de arte. En el caso de los niños entre 12 y 18 años, las actividades se dirigen a incentivar su capacidad de crítica, reflexión y debate a partir de los múltiples temas que plantea la colección.

Patrimonio Inmueble

Uno de los mejores ejemplos existentes en nuestro país es la Catedral de Santa María de Vitoria (Vitoria Gasteiz) y su programa Abierto por Restauración, que no se limita a explicar a los niños los valores patrimoniales de la catedral desde un punto de vista histórico-artístico, sino que difunde algunos de los que hemos denominado “pilares de la tutela”. De hecho, entre los aspectos más sobresalientes del programa “Didacticatedral” está el focalizar la interpretación del edificio en su consolidación, restauración y mantenimiento, acercando estas disciplinas a los más jóvenes, suscitando su curiosidad por esta profesión e impulsando una nueva forma de acercamiento al patrimonio que se centra en los procesos de investigación y conservación, escasamente destacados en el ámbito de la interpretación o la mediación cultural dirigida a los niños. (Lasagabaster, 2010).

También merece ser destacado el Programa la Alhambra Educa, del Patronato de la Alhambra y el Generalife, que propone diversas formas de educación patrimonial dirigidas a todas las etapas escolares, así como actividades para niños dentro de la formación no reglada. Entre los aciertos del programa, que recomendamos consultar (véanse, por ejemplo: Chamorro y Díaz, 2011; Moll, 2009), están: el haber incorporado en todos los tipos de visitas los nuevos avances en la conceptualización y protección de la Alhambra, entendida hoy como un paisaje cultural evolutivo y vivo; la elaboración de materiales didácticos de gran calidad, utilizables antes, durante y después de la visita; la evaluación regular del aprendizaje y del impacto del programa; la realización de los recorridos por verdaderos in-

[8] Véanse al respecto las siguientes referencias contenidas en la bibliografía: Asensio y PoL (2001); Calaf, Fontal, y Olaia (2007); Screven (1974) y Villarrasa (2003).

[9] Sobre los nuevos postulados de la museología y tendencias museológicas pueden consultarse, entre otras, las siguientes referencias contenidas en la bibliografía: Alonso (1999); Bellido (2001); Bolaños (2002); Hernández (1998); Nichols&Sani (2013); Nichols, Pereira &Sani (2013); Rodríguez (2002).

[10] Toda la programación didáctica del Reina Sofía puede consultarse en <http://www.museoreinasofia.es/pedagogias>

térpretes del patrimonio especializados en la educación de los niños, y muy comprometidos además con su concienciación temprana; y el diálogo establecido entre el programa y los centros de profesorado “mediante un espacio formativo de debate e intercambio de experiencias en torno a lo que significa educar hoy en patrimonio” (Chamorro y Díaz, 2011: 235).

Al margen de la didáctica in situ, y con una visión más transversal y amplia en la materia, cabe señalar también otros programas en el contexto nacional, europeo e internacional.

En el caso español, destaca el Programa Patrimonio Joven, coordinado por el Ministerio de Cultura, que surgió en el año 2009 cuando se celebró en Sevilla la 33 Sesión del Comité del Patrimonio Mundial¹¹. El aspecto más positivo e innovador de este programa, que continúa a día de hoy, es que la finalidad última de cada edición es que los jóvenes participantes preparen materiales didácticos sobre las actividades de sensibilización realizadas, que son utilizados después por niños y jóvenes de diversos ambientes socioculturales. Se consigue así un “material didáctico hecho para jóvenes, producido por jóvenes, con lenguaje y reinterpretación patrimonial de jóvenes” (López Campos, 2011: 171). Entre este material didáctico cabe señalar un capítulo de las “Aventuras de Patrimonio” (cortometrajes animados sobre la protección del Patrimonio Mundial que explicamos más abajo), una Foropedia sobre conceptos asociados al patrimonio, o una Guía Joven de Turismo Responsable.

Por su parte, el Consejo de Europa desarrolla desde 1989 varias iniciativas que promueven la educación en patrimonio, entendida como una herramienta fundamental para difundir los valores comunes de los países europeos y sus propios objetivos institucionales en cuanto organismo comunitario. Entre ellas destacan:

Las Jornadas Europeas del Patrimonio, que junto a la apertura gratuita y guiada de los bienes culturales europeos (muchos de ellos cerrados generalmente al público), difunden los últimos avances de la pedagogía del patrimonio.

- La Experiencia Fotográfica Internacional de Monumentos, que inicia a los jóvenes en el descubrimiento, análisis y valoración de los mismos.
- Las Clases de Patrimonio Europeo, que incluyen intercambios escolares internacionales, en cualquier nivel y tipos de estudios, basados en un proyecto común sobre el patrimonio cultural europeo.
- Europa, de una calle a otra, que se dirige a todos los niveles educativos y promueve la observación análisis e investigación del patrimonio rural y urbano europeo, implicando a toda una clase en la evaluación, mediante una serie de cuadernos didácticos, de cuestiones histórico artísticas, de diseño y protección de la arquitectura y de

las principales problemáticas sociales y urbanas en el entorno de los centros educativos. Los alumnos de los centros participantes suben después los resultados de sus pesquisas a la web común del proyecto, compartiendo su experiencia con sus colegas europeos.

También en el contexto europeo nos ha parecido muy interesante el Proyecto LEM (The Learning Museum Project), financiado por el Programa Grundtvig de Aprendizaje a lo largo de la Vida (2010 - 2013). Se trata de una red de museos, organizaciones e instituciones del patrimonio cultural interesadas en utilizar estos espacios como lugares de aprendizaje a largo plazo. Entre sus iniciativas más interesantes están fomentar la movilidad e intercambio de experiencias entre los participantes, promover la investigación interdisciplinar y la discusión científica en la materia, mediante diversos grupos de trabajo que publican regularmente sus resultados en la web del proyecto, y difundir los espacios patrimoniales sobresalientes por su labor educativa, por ejemplo mediante el premio “The children museum award”¹².

Por último, a nivel internacional, la iniciativa con mayor impacto es sin lugar a dudas es el Programa de Educación en Patrimonio Mundial, más conocido como “Patrimonio en manos jóvenes”, implementado, desde 1994, por la unidad especializada en Patrimonio Mundial y Educación del Centro de Patrimonio Mundial de la UNESCO. El programa se basa en unos conceptos dinámicos de la educación y el propio patrimonio, que tratan de responder a los “cuatro pilares del aprendizaje para el siglo XXI: aprender a ser, a conocer, a hacer, y a vivir juntos” (UNESCO, 2012).

Entre las actividades más destacadas de este programa destacan¹³:

- El Kit Patrimonio Mundial en Manos Jóvenes. Creado en 1998, tiene como finalidad incluir los valores patrimoniales en el currículum escolar y en actividades patrimoniales extraescolares, mediante un enfoque interdisciplinar, creativo e interactivo. Este kit se ha adaptado a las particularidades patrimoniales de los distintos Estados parte de la Convención y se ha traducido a 39 idiomas, de forma que permita a los más jóvenes acercarse a su patrimonio local, regional, nacional y al Patrimonio Mundial. Para ello, el kit involucra a los estudiantes en actividades como la investigación, recolección y análisis de datos, ejercicios de rol, información y comunicación del patrimonio y salidas de campo. Este kit, en el que trabajan de forma conjunta especialistas en patrimonio y educadores, supone una importante contribución a la necesidad, planteada por muchos especialistas y educadores, de desarrollar metodologías de trabajo, programas y manuales didácticos oficiales en la materia, si bien, hasta la fecha, su aplicación se restringe a la educación secundaria¹⁴.
- 12 episodios de cortometrajes animados de “Patrimonio Mundial. Las aventuras de Patrimonio”. Este personaje, que representa a un

[11]

A la vez que las sesiones anuales del Comité de Patrimonio Mundial, se celebran reuniones paralelas destinadas a los jóvenes, en las que aprenden los mecanismos básicos de la Convención del Patrimonio Mundial Cultural y Natural, presentan a sus colegas los bienes culturales de sus países y realizan visitas de campo para conocer el patrimonio del país en el que tiene lugar cada sesión del Comité. A pesar de ser una iniciativa muy relevante, mi opinión personal sobre su efectividad-que conocí de primera mano como representante oficial de ICOMOS en la 36 Sesión del Joven Comité del Patrimonio Mundial (Kazan, Rusia, 2012)- es que no es tan amplia como debiera, entre otras razones por- que las actividades no llegan a la mayoría de los jóvenes, ni mucho menos a los niños, al participar en ellas sólo estudiantes seleccionados por los Estados parte de la Convención, según su propio criterio, y que, por lo general, ya tienen una formación en la materia.

[12]

Véase <http://www.lemproject.eu/WORKING-GROUPS/Partner-in-Evidence>

[13]

Véase <http://whc.unesco.org/en/wheducation/>

pequeño defensor del Patrimonio Mundial, fue creado por un grupo de jóvenes hispanohablantes durante el Primer Foro Juvenil de Patrimonio Mundial, celebrado en Bergen, Noruega, en 1995. Los cortometrajes con Patrimonito como protagonista se lanzaron en 2002 con motivo de la celebración del 30 Aniversario de la Convención. Su realización parte de concursos en los que se pide chicos y chicas de todo el mundo que realicen un guión sobre algún bien del Patrimonio Mundial, las amenazas a las que se enfrenta, y los posibles modos de solucionarlas. El guión ganador es producido y editado profesionalmente y se difunde a través de la página web del Centro del Patrimonio Mundial (según Carmela Quin (2011), las Aventuras de Patrimonito deberían además empezar a transmitirse en las televisiones de los Estados parte de la Convención muy pronto). El éxito de Patrimonito ha hecho del mismo el emblema más conocido del conjunto del programa Patrimonio Mundial en Manos Jóvenes¹⁵.

conclusiones, propuestas y oportunidades mirando al futuro

En los epígrafes anteriores hemos visto la enorme potencialidad del patrimonio como herramienta educativa, así como la necesidad de entender la educación en patrimonio como una actividad más de las varias que componen la Tutela. Sin embargo, también hemos visto como, al menos en España, estamos bastante lejos de alcanzar la excelencia en ambos sentidos. Sin duda es en el marco de la educación reglada, tanto en el ámbito nacional, como en el internacional, dónde más queda por hacer, siendo esencial la definición de unos modelos educativos comunes, flexibles y aplicables desde la educación infantil hasta la universidad.

Otros aspectos que constituyen un reto de cara al futuro, así como algunas propuestas para su posible consecución, serían los siguientes:

En primer lugar, es evidente la necesidad de equiparar la sensibilización infantil en torno al patrimonio natural y el patrimonio cultural: Los mensajes sobre la protección de la naturaleza y la diversidad biológica llegan habitualmente a los niños a través de los medios de comunicación y mediante la educación formal e informal (dibujos animados, películas infantiles, libros, cuadernillos y actividades relacionadas con la naturaleza suelen llamar su atención, por ejemplo, sobre los animales, bosques o selvas en peligro). Sin embargo, no sucede lo mismo en relación con el patrimonio cultural, material e inmaterial, que debería difundirse con igual energía y frecuencia en estos mismos medios.

Es importante señalar el importante papel que podrían llegar a tener los medios de comunicación en este sentido, ya que existe una gran variedad de soportes y nuevas tecnologías con los que desarrollar contenidos propiamente patrimoniales especialmente dirigidos a los más pequeños y

sus familias: Desde las guías de viaje -que podrían ayudar a los adultos a transmitir los valores y significados del patrimonio visitado a los niños, así como a conocer a priori qué bienes o museos ofrecen actividades didácticas- hasta la elaboración de contenidos multimedia, videos y aplicaciones para dispositivos electrónicos.

El éxito de público de los programas didácticos puestos en marcha por algunos museos y bienes culturales demuestra que existen infinidad de oportunidades y un amplio margen para desarrollar actividades educativas creativas en este campo. Estas actividades no sólo se traducirían, a la larga, en una mejor educación y desarrollo de los niños, sino también en la propia mejora de la protección del patrimonio y la diversificación de los tipos de público con los que a día de hoy cuentan estas instituciones, lo cual es esencial para asegurar su base social, sostenibilidad y legitimidad futuras. Para ello, sin embargo, es necesario aún resolver algunas cuestiones básicas, tanto en el ámbito de los museos, como en el resto de los bienes culturales: la escasez de recursos humanos y económicos específicamente destinados a la educación en patrimonio (que no se encuentra por lo general entre las prioridades de sus gestores); la inexistencia de una carrera definida del educador del museo o del patrimonio (claramente diferenciada de la interpretación o la mediación para el público adulto); la débil sustentación de algunas propuestas en bases pedagógicas y científicas sólidas; la ausencia de herramientas de evaluación del trabajo educativo de los bienes y las instituciones del patrimonio; y la escasez de publicaciones monográficas, análisis de casos, cursos de formación y criterios científicos (nacionales e internacionales) específicamente destinados a la materia.

En tercer lugar, deberíamos aprender de otras culturas, y especialmente de aquellas cuyo patrimonio inmaterial es especialmente rico, su capacidad para transmitir los saberes y valores patrimoniales. Uno de los aspectos más interesantes del patrimonio inmaterial es que casi siempre se transmite de forma consuetudinaria, de generación en generación y teniendo como principal contexto el de la propia vida, la familia y el ocio, por lo que los niños aprenden básicamente a través de experiencias, mucho más fáciles de interiorizar, mantener y transmitir a lo largo de su propia existencia.

Y, por último, se deberían adaptar los principios de la interpretación del patrimonio a su didáctica, tanto en la educación formal como mediante experiencias in situ, sin dejar de lado los conceptos y criterios asociados a la propia protección. Las palabras clave en este sentido son seducir, provocar, y emocionar para asegurar que los niños interiorizan los mensajes positivos transmitidos sobre el patrimonio y crean con él relaciones propias y duraderas.

Celia Martínez Yañez
celiamarya@ugr.es

[14]

La aplicación de este Kit ha sido especialmente interesante en los siguientes países: Cuba, que lo ha integrado en la enseñanza secundaria y en los programas de formación de profesores; China, que ha creado escuelas piloto en la materia; Rusia y Finlandia, donde la formación del profesorado incluye la educación en patrimonio, y Omán, que se está esforzando en incluir el patrimonio en la educación formal, desde la elemental a la universitaria (Quin, 2011: 185).

[15]

También son importantes los proyectos de Voluntarios del Patrimonio Mundial y la formación continua de profesores y educadores en la materia, mediante seminarios y talleres a nivel nacional, subregional, regional e internacional. La mayoría de estas actividades se realizan a través de la Red UNESCO de Escuelas Asociadas (PEA), creada por la UNESCO en 1953. Se trata de una red internacional de 9.566 escuelas en 180 países (a septiembre de 2013), que lleva a cabo proyectos piloto cuyo objetivo es preparar mejor a los jóvenes y maestros para enfrentar los desafíos presentes y futuros relacionados con la protección y gestión del patrimonio, y promover, a través de dichas actividades, la educación para una cultura de paz.

referencias

AMENEDO, L. (2005): "Museos españoles y educación, Boletín del Programa Nacional de Comunicación Educativa, 10. Ed: Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones del Instituto Nacional de Antropología e Historia de México.

ASENSIO, M. y POL, E. (2001): "El marco teórico del aprendizaje informal", Iber, n.36, pp. 25-31. BARTHELEMY, Jean (ed) (1990): Jeunesse et patrimoine architectural. Ed: Pierre Mardagaediteur. Paris. BELLIDO GANT, María Luisa (2001): Arte. Museos y nuevas tecnologías. Ed: Trea. Gijón.

BOLAÑOS. M. (ed) (2002): La memoria del mundo. Cien años de museología (1900-2000). Ed: Trea. Gijón.

CALAF, R. (2009): Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudios de caso. Ed: Tra. Gijón:

CALAF, M., FONTAL, R. y OLAIA, M. (2007): Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad. Ed: Trea. Gijón.

CASTILLO RUIZ, José y MARTÍNEZ YÁÑEZ, Celia (2011): "La im-

portancia del Público en la Conservación: la movilización ciudadana a favor de la defensa del Patrimonio en España", América Patrimonio, n.1, pp. 14-27.

CHAMORRO MARTÍNEZ, M.V y DÍAZ GUERRERO, M.L (2011): "Desarrollando nuevas miradas hacia nuestro patrimonio. La Alhambra Educa", Patrimonio Cultural de España, n.5, pp. 222-241.

FONTAL, O. (2006): "Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza", Pulso, n.29, pp. 9-31.

FUNDACIÓN CAJA MADRID (ed.) (2012): Conocimiento y percepción del patrimonio histórico en la sociedad española. Ed: Fundación Caja Madrid.

GESCHE, NICOLE (2011): "¿Sensibilizar en Patrimonio: pretexto o fin? Los usos didácticos banales del Patrimonio", ERPH, Revista Electrónica de Patrimonio Histórico, n.8, 2011, 01.03.2014. <http://www.revistadepatrimonio.es>.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Francisca (1998): El museo como espacio de comunicación. Ed: Trea. Gijón. LABADI, S. (2013): UNESCO, Cultural Heritage, and Outstanding Universal Value. Ed: Altamira Press. New York.

LASAGABASTER GÓMEZ, Juan Ignacio (2010): "La restauración democrática: la Catedral de Santa María de Vitoria". En: Ignacio Henares Cuellar ed. La Protección del Patrimonio Histórico en la España Democrática. Ed. Fundación Caja Madrid y Universidad de Granada. Granada.

LÓPEZ BRAVO, Carlos (1999): El patrimonio cultural en el sistema de derechos fundamentales. Ed: Universidad de Sevilla. Sevilla.

LÓPEZ CAMPOS, L.I (2011): "La educación patrimonial como herramienta de conservación del patrimonio. El programa Patrimonio Joven del Ministerio de Cultura", Patrimonio Cultural de España, n.5, pp. 166-177.

MARTÍNEZ YÁÑEZ, Celia (2012): "40 años de implementación de la Convención para la protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural: credibilidad, progresos y conflictos mirando al futuro", Hereditas (México DF, Dirección de Patrimonio Mundial del Instituto Nacional de Antropología e Historia), n. 17-18, pp.22-42.

MARTÍNEZ YÁÑEZ, Celia (2013): "Buenas prácticas en la protección del patrimonio: solventar el desfase entre la realidad de la tutela y su percepción social como principio de actuación preferente", Hispania Nostra, n.10, pp. 18-23.

MOLL FERNÁNDEZ-FÍGARES, LEONOR (2009): "Patrimonio y difusión didáctica: El Programa La Alhambra Educa", E-RPH, Revista Electrónica de Patrimonio Histórico, n.9.01.03.2014. <http://www.revistadepatrimonio.es>

MUÑOZ COSME, A (dir.) (2011): Monográfico "Patrimonio y Educación". Patrimonio Cultural de España, n.5. Ed. Ministerio de Cultura. Madrid.

MUÑOZ SÁNCHEZ, Isabel (2007): "Ciudadanos en defensa del Patrimonio", E-RPH, Revista Electrónica de Patrimonio Histórico, n.1.01.03.2014. <http://www.revistadepatrimonio.es>

NICHOLLS, Ann; PEREIRA, Manuela & SANI, Margherita (eds.) (2013): Report 7 - 'New trends in museums of the 21st century'. Ed: The Learning Museum Network Project. Regione Emilia-Romagna.01.03.2014.<http://www.lemproject.eu/WORKING-GROUPS/Partner-in-Evidence>

NICHOLLS, Ann; SANI, Margherita (eds.) (2013): 8 – Learning Facilities and Learning Spaces in Museums. Ed: The Learning Museum Network Project. Regione Emilia-Romagna. 01.03.2014. <http://www.lemproject.eu/WORKING-GROUPS/Partner-in-Evidence>

PÉREZ GARCÍA, C. (2011): "La educación como medida de protección del patrimonio cultural", Patrimonio Cultural de España, n.5, pp. 150-164.

QUIN, CARMELA (2011): "UNESCO World Heritage Education", Patrimonio Cultural de España, n.5, pp. 178-193.

RODRÍGUEZ, R. (2002): "Gestionar el museo: un servicio público", PH Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, n. 38, 2002, pp.174-185.

SALMERÓN ESCOBAR, P. (ed.) (2003): Repertorio de Textos Internacionales del Patrimonio Cultural. Ed: Consejería de Cultural de la Junta de Andalucía y Editorial Comares. Granada.

SCREVEN, C. (1974): The measurement and facilitation of learning in the museum environment: an experimental analysis. Ed: Smithsonian Institution Press. Washington.

UNESCO coord.(2005): Kit Patrimonio Mundial en Manos Jóvenes. Ed: UNESCO. Paris, p. 4. VILLARRASA, A. (2003): "Salir del aula. Reapropiarse del contexto", Iber, n.36, pp. 13-25.

<http://tipce.m eu. es/pdfs>

<http://www .icomos.org>

<http://www .unesco.org>

<http:1/www.unicef. org>

<http:1/www .lemproject.eu/whc.unesco.org/>

<http:1/www.unesco.org/culture/ich/index>

ArxiuAlicia

infancia, experiencia y espacio público

María Muñoz Duyos

senderos en la hierba

¿Qué pasa cuando salimos de casa, cuando abrimos la puerta y dejamos detrás de nosotros nuestra habitación, nuestras cosas, a los nuestros, etc...?

¿Qué nos llevamos con nosotros, qué mostramos de nosotros?

¿Qué ocurre cuando estamos con los demás? ¿Qué es lo que se articula en el espacio público y desde quién?

¿Qué trascendencia tiene este gesto tan cotidiano, y aparentemente banal, de salir y “estar fuera”?

Pensar la ciudad desde la actividad que se produce en el espacio público ha ocupado al pensamiento sociológico, político y filosófico, la antropología urbana y las prácticas artísticas. Todas ellas revisan, en algún momento, la importancia y trascendencia de las formas sociales que se configuran desde lo pequeño, lo banal, lo pasajero e inestable. Formas que marcan y recrean el carácter urbano de las ciudades.

“Lo urbano consiste en una labor, un trabajo de lo social sobre sí: la sociedad “manos a la obra”, produciéndose, haciéndose y luego deshaciéndose una y otra vez empleando para ello materiales siempre percederos.” (Delgado,1999:25)

Erwin Goffman fue pionero en poner la atención en lo micro, las unidades mínimas en la configuración de la vida social. Destacó el carácter performativo de la vida en común. Entendió la vida social desde la metáfora teatral. El espacio público es para el interaccionismo simbólico un escenario donde todos nosotros, en tanto a actores y dramaturgos, participamos de la escritura de lo urbano.

Michael de Certeau en “La invención de lo cotidiano” analiza las prácticas sociales del hombre común. Él mismo, comenta, al inicio del libro, la génesis de su estudio:

“La investigación nace de una interrogante sobre las operaciones de los usuarios, supuestamente condenados a la pasividad y a la disciplina. Las “maneras de hacer” cotidianas van a ser el centro de atención de la investigación. Partiendo de la relación producción-consumo, y entendiendo consumo como el acto de usar, apropiarse y practicar todo objeto producido (una manzana, un programa televisivo, un plan urbanístico o una reseña virtual)”¹.

De Certeau dignifica y empodera con su mirada las prácticas del hombre común llamándolas “artes de hacer”. En ellas y desde ellas, se encuentra la capacidad creativa de dar respuesta a la realidad dada. Llama creatividad dispersa a ciertas tácticas: atajos, desvíos, imprevistos, improvisaciones, réplicas a las formas que la realidad ofrece. Un sendero marcado en la hierba de un espacio público es síntoma y prueba de la capacidad de la gente de interpretar el contexto. El sendero se revela como una forma alternativa de circular, de practicar el espacio, como una forma sutil de apropiación de los lugares, de generar una escritura original sobre un texto dado, que apunta, reescribe y comenta el proyecto urbanístico establecido.

Jan Gehl dedicó tiempo a observar la actividad de la gente en el espacio público y cuál era su relación con la forma urbana. Desde el convencimiento de que el espacio público es un lugar de encuentro, contemplación y disfrute, Gehl llega a la conclusión de que la clave del espacio público está en que ocurran actividades no indispensables para las personas: caminar, hablar, mirar, ver y oír, contemplar, etc... Analiza la forma urbana en detalle y todos los elementos que afectan y favorecen una buena comunicación entre personas y una buena calidad de visión y de observación. El trabajo de Gehl es un estudio de cómo lograr las distancias adecuadas y proporciones correctas en el diseño de los espacios y edificios de las ciudades, para que la actividad indispensable de la gente tenga lugar. Publicado en la década de 1970 del siglo pasado, Gehl focaliza la dimensión pequeña de la vida en la ciudad, la pequeña y artesanal, que tiene que ver con la actividad que se produce “entre los edificios”².

Todas estas formas de producir lo urbano, formas que se generan desde la lógica de la situación, la artesanía, desde tácticas producidas por acciones individuales y desde lo cotidiano ocurren sin moderador y sin fines funcionales. Al contrario, el mantra de la participación ciudadana que vivimos en las políticas urbanas y de las estrategias de márketing de ciudad, se enfoca, sobre todo, en la optimización de la ciudad y en su carácter funcional, concretando sus fines y resultados en prácticas de zonificación.

A la lógica de la zonificación le sigue la lógica de la regularización en los

usos y accesos. Es entonces cuando el espacio público se concreta en la reduccionista dimensión de infraestructura, dejando de lado y olvidando su condición de lugar. La calle Enrique Gradanaos responde a el ejemplo de espacio hiperespecializado “que no permite otros usos que los previstos. La calle se concibe como infraestructura, dividida en seis franjas paralelas para peatones, bicicletas, aparcamiento y circulación de vehículos”³.

Alrededor de la gramática de lo cotidiano confluyen nuevas miradas que apuntan a nuevas formas de entender la planificación urbana: desde iniciativas que impulsan procesos de colectivización y participación ciudadana, desde el potencial de las prácticas artísticas y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC):

El uso de medios de transporte rápidos y de las TIC cuestiona los sistemas antiguos de centro direccional y de organización urbana radioconcéntrica. [...] La tercera revolución urbana no da lugar entonces a una ciudad virtual, inmóvil e introvertida, sino a una ciudad que se mueve y se comunica, que parte de nuevos compromisos entre los desplazamientos de las personas, bienes e información, animada por acontecimientos en los que hay que estar presente, y en la que la calidad de los lugares despierta todos los sentidos, tacto, gusto y olfato incluidos. (Ascher ,2007:58)

Iniciativas surgidas de carácter *bottom up*, que tienen valor por su dimensión participativa, procesual y experimental. Éstas superan la lógica de zonificación reivindicando y recuperando los espacios como lugares habitables, vivenciales y muchas veces como laboratorios de prácticas para la vida en común, propia del ser social que es la ciudad.

Iniciativas emergentes en Berlín como el jardín urbano Prinzessingärten (<http://prinzessinnengarten.net/>), el proyecto de usos pioneros en el antiguo aeropuerto de Tempelhof, así como el ExRotaprint (www.exrotaprint.com).

[1] De Certeau, M. 1979. La invención de lo cotidiano. México: Universidad Iberoamericana, 1999.

[2] Gehl, J. La humanización del espacio urbano. La vida social entre los edificios. Editorial Reverté

[3] Consultar las ilustraciones y textos del estudio realizado por el grupo de investigación Habitar de la Universidad Politécnica de Catalunya: Habitar en nuevo capítulos. Lampreave. 2012.

> El antiguo aeropuerto de Tempelhof convertido en un nuevo espacio público para la ciudad de Berlín.



01

1 | wikipedia.org.
Referencia: tempelhoferfrei-het_7373_4601



02

de), proyecto iniciado por artistas que encuentra soluciones a los actuales problemas de desarrollo urbano, respondiendo con creatividad a las tendencias de la separación y la exclusión social, la especulación inmobiliaria y la economía monetaria. Todas están iniciativas son representativas de un movimiento innovador de repensar la ciudad, y todas, son expresiones de impulsos ciudadanos que han reivindicado espacios en deshuoso, como lugares para propuestas ciudadanas, que desde su carácter pionero y temporal han conquistado su permanencia por el éxito de las propuestas mismas.

En este contexto hay muy poca investigación sobre las maneras de hacer de la infancia en la construcción de lo urbano, entendido como actividad en el espacio público. ¿Cuál es el rol de la infancia en la construcción de lo común?

-¿De qué manera la infancia participa de lo urbano?

-¿Cómo dar visibilidad a las formas de hacer espacio público de la infancia?

-¿Cómo y por qué rescatar las tácticas de la infancia en la producción del espacio público?

prinzessinnengärten



03

< Actividad en el jardín de Prinzessinnengärten en el barrio de Kreuzberg, Berlín.

> Der Gärtner, de Le Nain 1655

imágenes de infancia

Si revisamos brevemente la representación de la infancia a lo largo de la historia del arte, podemos ver como hasta el siglo XVIII, la infancia se representaba tomando prestado, no sólo la vestimenta de un mundo adulto, sino determinadas actitudes y comportamientos.

En *Der Gärtner*, (de Le Nain 1655), podemos ver a unas niñas ayudando a preparar la comida. En la escena sólo se distinguen de sus progenitoras por la estatura. Vestimenta y actitudes son idénticas a las de sus madres. Hasta el siglo XVIII, el cuerpo del niño está envuelto por modelos de ropa de adultos, a veces ni siquiera de la época, los niños y niñas llevaban ropa de estilos que vestían sus abuelos. A veces, estas vestimentas tanto de niñas como de niños, llevaban unas cintas que las usaban como riendas, para atarlos cuando los adultos estaban ausentes para acotarles el movimiento.

Durante la Edad Media y época clásica, en los pintores italianos o flamencos, la imagen de la infancia era siempre un símbolo, muchas veces representado por el cuerpo desnudo de un niño. Otros eran mensajeros o ángeles, “los que anunciaban” algo. Algunas veces, el alma del moribundo, arrastrada por el ángel de la muerte, se representaba con la imagen de un niño desnudo saliendo de la boca del enfermo. La imagen desnuda de niños, inscritas también en tumbas, representan el alma del hombre difunto adulto. Otros tenían apariencias de enanos tristes y lúgubres. A Françoise Dolto⁴ le llaman la atención un cuadro de Lucas Cranach titulado “Dejad que los niños se acerquen a mí”, que la propia Françoise visitó en una exposición organizada en Weimar, el año 1972. En este cuadro concretamente, la infancia se representa de forma excepcional sin la máscara de la adultez, sin ser símbolo o alegoría.

[4] Françoise Dolto. Françoise Dolto (6 de noviembre de 1908 – 25 de agosto de 1988), fue médica pediatra y psicoanalista francesa famosa por sus descubrimientos en psicoanálisis de la infancia. Participó junto a Jacques Lacan en la creación de la Escuela Freudiana de París.

2 | Marco Clausen (2014). Prinzessinnengärten, Berlín (Alemania).

3 | Le Nain (1655) Der Gärtner.

“Sin dejar de respetar las convenciones de su época, los artistas tienen

súbitas fulgurancias, golpes de vista que pueden revelar la faz secreta de las cosas, la vida interior, incluso a espaldas de sus comandatarios. Tal es el caso del atípico cuadro en que se ven niños jugando, captados del natural, y que carecen de esa máscara [...] una de las niñas que rodean a Cristo tiene una muñeca: sin duda una de las primeras muñecas en la historia de la pintura occidental” (Dolto,1990:18)

En las imágenes de escenas en el campo, abundantes en toda la historia del arte, los niños parecen representados de forma libre y natural. Como Dolto observa, “pero se trata siempre de escenas de vida campesina”. Este desparpajo no se trasladó al seno de las imágenes de las familias burguesas que posan para el pintor. Además, hay algo más en estas composiciones de imágenes campesinas: la figura del niño, está siempre relegada a un segundo plano; su figura es necesaria para la composición del cuadro, le aporta un un sentido de verosimilitud o “realismo”, pero el niño representa y encarna a menudo una actitud disociada respecto a la de los adultos, su mirada no sigue la misma dirección. “Está ahí como promesa de un grupo social que él construirá más adelante”. Por lo tanto la imagen de la infancia sigue ocupando un lugar decorativo, la infancia es la que “rellena” un mundo simbólico, lleno de tabúes o visiones futuras idealizadas.

A Dolto le sorprendió otro cuadro, de la misma exposición, de una serie donde se pretendía explicar la evolución de la imagen de la maternidad. En uno de estos cuadros, el niño está en brazos de su hermana mayor, no de su madre. La hermana grande, se divierte con el hermano pequeño, “no se siente observada por el ojo de la sociedad. Actitud lúdica que se ve tan sólo una vez en toda la exposición.” (Dolto, 1995:19)

Ya, a partir del siglo XVIII el niño sigue vestido como un pequeño adulto, pero parece que empieza a representarse a sí mismo, al salirse del “obligado” retrato de familia y del contexto familiar. Lo vemos ahora en la naturaleza, jugando en grupo o con animales. En el siglo XIX, finalmente aparece vestido como un colegial con actitudes de niños.

“En nuestro mundo contemporáneo se siguen reproduciendo actitudes convencionales, estereotipadas e idealizaciones construidas desde el mundo adulto. La imagen de la infancia sigue siendo “la del niño de la guerra, del niño de la miseria, del niño en las barricadas o en las fiestas. Guñaposo o endomingado, es el monito de su mamá o del pintor-fotógrafo. Todas estas estas son imágenes melodramáticas de la infancia tanto en su condición burguesa como en su condición de indigencia”.⁵

Parece ser que la imagen de la infancia padece, en la historia de su representación, una anemia y unas cuantas amnesias. Es la historia de un cuerpo y una vitalidad secuestrada muchas veces por ideologías y proyecciones adultas, que le han privado a la infancia de su propia historia. El siglo XX se ha encargado de enfocar a la infancia desde una dimensión más real,

una dimensión que se preocupa por las formas de representación de la infancia, sus derechos y su condición en la vida en común y su presencia en la sociedad. Es el siglo donde se avanza en derechos de la infancia. El año 1959 Naciones Unidas aprueba una Declaración de los Derechos del Niño, que incluía 10 principios, en esos momentos todavía no obligatorios. El 1978 se aprueba la por fin con carácter obligatorio la Declaración.

El “baby boom” que se produjo durante los años 50 a los 70, tubo un impacto en muchas esferas de la vida en general- en el ámbito político, cultural, económico y doméstico.

“Children, the lowest on the social rung and also the weakest, could no longer be simply dictated to. They became empowered as never before in many arenas of life. In 1948 The United Nations General Assembly adopted a Declaration of the Rights of the Child”(Lefebvre, H. 2007:46)

El arte tomó a la figura de la infancia como referencia e inspiración, en gestos, reacciones y formas expresivas. La infancia fue paradigma de un ser libre, espontáneo, en diálogo orgánico y creativo con el entorno. El trabajo de Joan Miró, de Jackson Pollock, entre otros, se inspira en los gestos de la infancia.

El cine también rescató una representación del mundo de la infancia desde presupuestos más realistas, construyendo una mirada más documental, menos idealizada, que se preocupaba por dignificar y empoderar el lugar de la infancia en la sociedad.

La miradas de cineastas como Federico Fellini, Marcel Lozinski o Abbas Kiarostami, entre otros, restauran, de alguna manera, este olvido.

En la película “Dónde está la casa de mi amigo”, Abbas Kiarostami, lanza el cuerpo de un niño a recorrer el paisaje. El cuerpo inquieto de Ahmad corriendo por las calles buscando la casa de un amigo *leitmotiv* de los filmes del cineasta iraní. Ahmad, un niño de 7 años, aprovecha el despiste de su madre en el patio de su casa, para salir a buscar a Reza, que vive en el pueblo de al lado, para devolverle su cuaderno. Si no se lo devuelve Reza será expulsado del colegio. Ahmad sabe que si se va de casa, le van a castigar, sin cena y sin horas de juego, pero se confronta con un dilema moral y con él, se lanza a buscar la casa de su amigo. El intento será en vano, no encontrará a Reza, pero Ahmad logrará superar pequeñas situaciones, desenvolverse ante espacios nuevos, rastrear calles, llamar a portales, hablar con las personas que se encuentra en el camino y escuchar a veces sus relatos. Kiarostami pone ante una serie de dificultades a su pequeño héroe, Ahmad y en la superación de éstas, va cobrando sentido la narración.

[5]
Françoise Dolto. La causa de los niños. Paidós Ibérica, 1994

Federico Fellini, Jaques Tati, entre otros, nos muestran a niños que constantemente conquistan espacios vacíos para el juego. Espacios liminares,



04



05

intersticiales, en deshuso, como campo de juegos y de encuentros inesperados.

Marcel Losinzky, en “Anything can happen”, nos muestra el movimiento libre de un niño de seis años, Tomek, su hijo, en un parque público de la ciudad de Varsovia. Tomek circula por el espacio enhebrando conversaciones con adultos que pasan el tiempo sentados en bancos, tomando el sol. Tomek, ensaya de esta manera, el arte de la conversación, reivindicando el valor de los encuentros con los otros, y de las relaciones efímeras pero significativas con los “desconocidos”.

Estas son entonces, tres imágenes: la infancia ante lo incierto, en la conquista de espacios para la aventura, y en el arte de la conversación con los otros, desconocidos. Todas ellas son situaciones de prueba y ensayo, de posibles formas de producir el descubrimiento y el encuentro; de iniciar el ejercicio de estar-en-común, y de por lo tanto, de practicar y generar lo urbano.

<
Fotogramas de la película documental de Marcel Lozinsky
Anything can happen, 1995.

la infancia en la ciudad

En la actual tendencia en las ciudades de compartimentar y segregar los espacios donde ocurre la vida urbana, estas tres imágenes son difíciles de encontrar.

Zonificar en lo grande y en lo pequeño va de la mano del interés por privatizar y comercializar, controlar y individualizar los usos del espacio público.⁶

Especializar los espacios determina de forma sutil las formas de estar, circular y estar proactivo en el espacio de las ciudades. De esta manera se diluye poco a poco la naturaleza propia de lo urbano: la calidad y el pulso que nos ofrece la simultaneidad, las actividades temporales y efímeras diversas en un mismo espacio propuestas libremente por gente dispar y heterogénea. La simultaneidad es la clave para un espacio público de calidad. “En tanto que forma, lo urbano lleva un nombre: es la simultaneidad” (Lefebvre, H. 1978: 68)

A la infancia se la separa constantemente del bullicio. La calle se percibe como un lugar de paso, peligroso, donde no hay que quedarse. Se le ofrecen espacios de juego, vallados y estandarizados, reduciendo todo su potencial relacional a una sola actividad, jugar, pero además no de cualquier manera, sino como los espacios de juego indican desde propuestas estandarizadas.

Después de la segunda guerra mundial algunas ciudades nórdicas europeas quedaron completamente en ruinas. La infancia ocupó las ruinas como lugares de encuentro y para el juego. Desde la ruina, todo era posible.

“Las condiciones de vida actuales, sobre todo en los entornos urbanos, suelen privar a los niños de lugares donde jugar. Conviene fomentar el deseo de aventura y exploración, pero casi todas las venturas resultan inoportunas y peligrosas en las ciudades. [...] Lo máximo que es capaz de hacer el ingeniero municipal es allanar el terreno, recubrirlo de asfalto y equiparlo con costosos columpios y toboganes. Su paraíso es un lugar de absoluto aburrimiento para los niños, por lo que no es de extrañar que éstos prefieran los escombros y desechos de las zonas bombardeadas.”⁷

[6]
Vease también artículo de prensa La mutación del espacio público de Josep Maria Montaner publicado por EL PAÍS el 19 de junio de 2014: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/06/18/catalunya/1403115184_672543.html

[7]
Lady Allen of Hurtwood. Por qué no utilizar así nuestras zonas bombardeadas? En „Picture Post, vol.33, n°7, 16 de noviembre de 1946. Citado de la publicación Playgrounds, reinventar la plaza. Museo de Arte Reina Sofía. 2014

4 | Marcel Lozinsky “Anything can happen” (1995). Director de fotografía: Abbas Kiarostami.

5 | Marcel Lozinsky “Anything can happen” (1995). Director de fotografía: Abbas Kiarostami.



06

Los teóricos urbanos, arquitectos y diseñadores que trabajaron en las décadas posteriores a la segunda guerra mundial también se interesaron por el lugar que ocupaba la infancia en la comunidad y por cuál era la imagen y el rol de la infancia en la ciudad.

“Lewis Mumford pleaded for the creation of playscapes in cities. Chicago’s Journal of Housing of July 1949 also published illustrations of Danish playgrounds. To the American urban theorist Kevin Lynch, the child’s perception of urban space is so important that he based much of his research throughout the 1950’s on it, and placed a child’s drawing on the cover of his famous book, The Image of the City (1960).” (Lefebvre, H. 2007:47)

Muchos de ellos fueron críticos con las premisas modernas y su tendencia funcionalista. Si la lógica y el paradigma del pensamiento arquitectónico de preguerra era “la regla, el sistema y cierto orden apolíneo” (Pérez de Arce. 2014: 80), después de la segunda guerra mundial hubo un punto de inflexión. La nueva sensibilidad y conciencia alrededor de la imagen de la infancia y el surgimiento del juego libre marcaron la emergencia de otras sensibilidades que pusieron en crisis lo anterior.

La modernidad entendió la ciudad como un cuerpo ordenado, compartimentando usos y especializando actividades. Paradigma de este movimiento fue Le Corbusier y su forma de pensar, trazar y proyectar la ciudad. Nuevas generaciones intuyeron primero, y concluyeron luego, la necesidad de recuperar el movimiento y la actividad de la infancia en las calles y espacios de forma orgánica y continuada.

6 | Ricard Cugat (2014)
Plaza Sant Miquel, Barcelona
(España)

<
Zona de juegos en la plaza
Sant Miquel de Barcelona.
2014

Esta necesidad apunta a otras formas de articular y entender el proyecto del espacio público. “Asimismo, el azar, el instinto y cierta cualidad dionisiaca, ejercieron gran atracción en la posguerra manifestada, por ejemplo, por la fascinación por el “*as found*”.”⁸

La sensibilidad del arquitecto y urbanista Aldo van Eyck entre otros, incluyó esta mirada cuando abordó el encargo que le hizo el departamento de urbanismo de la ciudad de Amsterdam para proponer espacios de juego. Van Eyck superó la idea de relegar a la infancia en zonas específicas, superando la idea de separar, encerrar y especializar el espacio público.

“La oportunidad de que el niño descubra su propio movimiento forma parte de la ciudad en sí; la ciudad también es un espacio de juego. El niño utiliza todos los elementos de la ciudad, todos los objetos construidos, todas las superficies por las que puede gatear o trepar. Los niños saben jugar muy bien con otras cosas, aunque no tengan permiso para ello. No me gustaría erradicar por completo esta oportunidad; ni siquiera creo que sea posible. El niño se refleja en la ciudad. Es algo inevitable aunque por supuesto genera un conflicto. [...] Por lo tanto, nuestra idea consiste en crear una red aún más fina de aparatos de juego dispersos, que la ciudad debe ser capaz de absorber.”⁹

Aldo van Eyck entendió el espacio público como un continuum para el encuentro no especializado de las personas. Realizó micro intervenciones en solares abandonados, espacios intersticiales, puntos muertos entre áreas de circulación rodada, para el coche, y áreas peatonales. Propuso un continuum topográfico de relieves diversos, formas abstractas que podían ser apropiadas por adultos y niños. Inventó elementos que se podían entender como obstáculos o accidentes que invitaban a parar, a quedarse, a explorar y dar a los lugares usos diversos. De esta manera, las intervenciones sutiles de Van Eyck convocaban la coexistencia de personas y actividades, y la aparición de situaciones varias de forma simultánea.

[8]
Expresión asociada a los arquitectos ingleses Alison y Peter Smithson que connotaba una interpretación cara a cara con la realidad “tal cual” en contraste con el rechazo de ésta por tendencias más idealistas.

[9]
Fragmento de la conferencia pronunciada en Marcanti. Amsterdam, en 1962, titulada: Sobre el diseño del equipamiento lúdico y la disposición de los espacios de juego.

“Todo sería más fácil si los urbanistas tuvieran en mente otro concepto, si creasen una serie de espacios acotados, reconocibles, grandes y pequeños- la sala de estar, la calle, la plaza, espacios interiores y exteriores-, en lugar de vacíos que engullen a las masas. Entonces existiría el espacio acotado y lo único que tendríamos que hacer es cerrarlo. [...] La valla es fría y austera, y los niños juegan en una jaula. Ustedes no tienen la culpa. Así es como funciona la sociedad. El espacio está dividido: un rectángulo para el espacio de juego, la calle allí, un edificio aquí. Desde el punto de vista urbanístico el procedimiento es pobre. Cuesta mucho crear un espacio urbano acotado en medio de este vacío, no solo un lugar para colocar las cosas sino un lugar donde el niño se sienta en casa y donde reconozca un mundo pequeño dentro del grande.”



07

Van Eyck reivindica espacios que sean lugares simbólicos para la infancia y no espacios donde se amontonan cosas sin sentido ni significado. Entendiendo el espacio de juego como un reflejo de la que la sociedad es. Una sociedad dividida y compartimentada. Van Eyck se imaginó otra sociedad y dibujo y proyectó otros espacios, situando en el centro sus proyectos urbanos a la infancia. Desde ellos podría repensar la ciudad y la sociedad.

“Hay docenas de cosas similares que se pueden imaginar. Si creamos un área de juego infantil, creamos un mundo en el que el hombre redescubre lo esencial y la ciudad redescubre al niño”.

La activista estadounidense Jane Jacobs dedica un capítulo en “Muerte y vida de las grandes ciudades” a comentar las causas y consecuencias de aparcar a la infancia en espacios especializados para el juego. Insiste en un aspecto fundamental para la vida urbana: la necesidad de recuperar la presencia de la infancia en las aceras. Jacobs entiende las aceras como elementos clave de la morfología de las ciudades, lugares clave para la convivencia, donde velar por las actividades informales y donde entre ellas debe aparecer el movimiento libre y el juego no dirigido de la infancia.

7 | Lefaiivre L., De Roode: Aldo Van Eyck, Playgrounds and the city. Stedelijk Museum (2002)

8 | AA.VV. ASP/MV (1973) Abenteuerplatz, Berlin (Alemania)

9 | Muñoz Duyos, M. (2014) Abenteuerplatz, Berlin (Alemania)

< Espacio de juego diseñado por Aldo van Eyck. Amsterdam

> Primer Abenteuerplatz (parque de aventuras) en el barrio de Märkisches Viertel de Berlín

> Actual Abenteuerplatz Taubenstrasse, 9. Berlín 2014



08



09

Las aceras, este espacio a pie de calle, que es el espacio de transición entre el espacio privado y público, es para la infancia “una base de operaciones en el exterior no especializada donde jugar, observar y conformar sus nociones del mundo real” (Jacobs 1961:110). La existencia de espacios públicos de este tipo son la condición, según Jacobs, para la inclusión de la infancia en la vida social de las ciudades. En el juego informal en espacios abiertos y en contacto con otras actividades y personas la infancia se socializa formando parte de lo urbano. “En la vida real, los niños solo pueden aprender de la vida en común de los adultos en las aceras de la ciudad (si es que lo aprenden) el principio más fundamental de una buena vida urbana: [...] la responsabilidad pública” (Jacobs 1961:113). Ella llama a esto “enseñanzas de urbanidad”, que se dan en la coexistencia de personas y situaciones en un mismo espacio. En estos tipos de espacios es donde se articula una atención compartida y una corresponsabilidad en todo lo que sucede, acordada de forma informal.

El concepto nórdico de los “*Abenteuerspielplatz*” (parques de aventura), muy activos en los años 70, parte de la idea de espacios de movimiento libre, de lugares de autogestión y construcción colectiva. Los *Abenteuerspielplatz* son lugares de encuentro contruidos con la colaboración de la infancia. Hechos con materiales de madera, con la utilización de fuego, agua, ensamblajes de hierro, etc... se concretan como lugares laberínticos, pequeñas cabañas donde recrear formas, estructuras, pasajes, escondites, puentes entre una estancia y otra, lugares donde está prohibido prohibir... El resultado es la configuración de espacios destartalados, inacabados y siempre en proceso - lo que es una buena metáfora de lo que es la esencia de lo urbano - por justamente, su carácter procesual.



10

10 | Wim Wenders "Alicia en las Ciudades" (1974).
Director de fotografía:
Roby Müller.

<
Imagen del film de Wim Wenders
Alicia en las Ciudades
(1974)

arxiualicia: infancia, experiencia y espacio público

¿Cómo narrar la experiencia de lo urbano? ¿De qué manera rescatar la vivencia concreta de la infancia?

En septiembre de 2013, Urbanitas Berlin-Barcelona¹⁰ ha impulsado el proyecto ArxiuAlicia: infancia, experiencia y espacio público.

ArxiuAlicia es un proyecto de investigación compartida entre expertos, profesionales creativos e infancia. Su interés es investigar la experiencia del espacio público y de lo urbano desde la perspectiva de la infancia.

La propuesta se realiza con el apoyo de la Fundación Robert Bosch de Berlín. Forma parte del programa Actors of Urban Change junto con otras nueve ciudades europeas más. De 10 proyectos es el único que focaliza la infancia y la ciudad.

El proyecto se interroga sobre la experiencia de la infancia en el espacio público y cómo se puede dar visibilidad a las formas de hacer espacio público de la infancia.

[10]
Urbanitas Berlin-Barcelona es una agencia para el desarrollo de ciudad desde la producción cultural, los conceptos urbanos y los procesos de comunicación. Fundada el año 2006 por María Muñoz Duyos y Florian Schmidt. www.urbanitas.eu

El ArxiuAlicia quiere ensayar formas de generar un debate compartido entre la infancia y los adultos expertos y amateurs, alrededor de la ciudad. En su desarrollo pone en contacto el sector creativo con niños y niñas de 9 a 12 años para impulsar procesos innovadores en la labor del urbanismo, a la vez que nos preguntamos qué rol pudiera tener la infancia en la producción, gestión y diseño de los espacios públicos.

Desde el punto de vista metodológico nos preguntamos si es posible y de qué manera registrar y archivar y contar la experiencia de lo urbano y si es posible hacer legible esta experiencia, cómo dar respuestas a su lecturas.

El proyecto va de la mano de una fuerte convicción: entender a la infancia como factor constituyente de lo urbano.

ArxiuAlicia va hacia la búsqueda de un lenguaje propio, original y sensible que hable de la ciudad y el urbanismo desde la importancia de la experiencia cotidiana y de las percepciones subjetivas.

El año 1964 Susan Sontag publica el ensayo, *Contra la interpretación*. En él reivindica una aproximación a la obra de arte y al arte en general desde presupuestos más sensibles:

Lo que ahora importa es recuperar nuestros sentidos. Debemos aprender a ver más, a oír más, a sentir más. [...] La finalidad de todo comentario sobre el arte debiera ser hoy el hacer que las obras de arte- y, por analogía, nuestra experiencia personal- fueran para nosotros más, y no menos, reales. La función de la crítica debiera consistir en mostrar cómo es lo que es, incluso que es lo que es, y no en mostrar qué significa. En lugar de una hermenéutica, necesitamos una erótica del arte. (Sontag 1996:39)

Sontag reivindica el año 64 para el arte lo que Angelique Trachana reivindica actualmente para el urbanismo, una aproximación a lo urbano desde premisas sensibles y desde la vivencia sensual del espacio sin olvidar la importancia del goze estético. Premisas que expresen y traduzcan la experiencia de lo urbano desde una escala de proximidad, sutil en su sentido etimológico¹¹, desde la vida cotidiana de las personas.

Todo lo que está presente, susceptible de ser visto, observado, narrado, importa mucho más que lo sabido: lo observable, lo intuido que protagonizan los individuos, las sensaciones (acústicas, lumínicas, térmicas, olfativas...), de las cuales algunas son permanentes y previstas por un plan y otras efímeras y mutantes. (Trachana 178:2014)

El proyecto pone a la infancia ante la reflexión de su entorno más inmediato, la calle, el espacio público. Invita a la infancia a revisar no sólo su cotidianidad y los intereses y necesidades que detectatan desde ésta, sino a desarrollar una mirada transversal que abarca lo urbano como punto de confluencia de intereses y vivencias heterogéneos, que afectan a todo tipo de personas, tiempos y espacios.

¿Qué ocurre cuando salimos de casa? La clave del proyecto está en la palabra experiencia, la que se articula cuando pasamos el umbral de la puerta de casa. “Estar fuera” es participar de una teatralidad colectiva, como diría Goffman. Una vez ponemos el pie en la calle, la plaza, etc...,se

configura el estar-en-común y se trenza así la ciudad practicada, como lo definió Lefebvre, sobre una ciudad concebida desde los despachos y gestionada desde la administración.

Así describe la experiencia de lo urbano Virginia Woolf, cuando Orlando circula por las calles de Londres:

“El viejo Kent Road estaba de lo más concurrido el jueves once de octubre de 1928. La gente desbordaba las veredas. Había mujeres con sacos repletos de compras. Chicos corriendo. Había saldos en las tiendas de paños. Las calles se angostaban y se ensanchaban. Largas perspectivas que se encogían. Aquí un mercado. Aquí un entierro. Aquí una manifestación... Los carniceros estaban en la puerta. Una mujer miraba por la ventada de un dormitorio, profundamente pensativa y muy inquieta.

Nada se veía entero, nada se podía leer hasta el fin. Se veía el principio -dos amigos cruzando la calle para encontrarse- y nunca el encuentro.

A los veinte minutos el cuerpo y el espíritu eran como papel picado choreando de una bosa.

Realmente, el hecho de circular por Londres se parece tanto al desmenuzamiento de la identidad que precede al desmayo y quizás la muerte, que es difícil saber hasta qué punto Orlando existía entonces”.

El proyecto se articula en dos fases. En la primera la infancia se confronta al análisis del contexto y de su propia vivencia desde técnicas de mapeo, fotografía y generación de textos. El resultado será una batería de documentos de diferentes formatos que representa la percepción de la infancia sobre el espacio público. El proceso va acompañado por profesionales de las ciencias sociales y de las artes visuales que proponen, desde los lenguajes artísticos y herramientas de análisis, procesos de extrañamiento y de estudio sobre el contexto. Ambos proponen formas de expresión de calidad e interés tanto para adultos como para infancia y expertos. La exigencia es que los resultados sean susceptibles de ser archivados, creando un sistema de representación lúdico y dinámico, una aproximación a un catálogo de ideas alrededor del espacio público.

En la segunda fase la infancia iniciará un proceso de *design thinking* y co-creación con profesionales del sector del diseño y artistas plásticos. A partir de un *call* abierto se invita a jóvenes diseñadores a estudiar los resultados de la primera fase y proponer un proceso de colaboración con los mismos niños y niñas que han participado en la primera fase. El objetivo es que ellos vean reflejadas sus ideas en las propuestas de colaboración con los diseñadores y junto con ellos dar forma a prototipos que sean amplificadores de sus ideas, necesidades, vivencias o dudas.

[11]
La palabra sutil viene del latín *subtilis* que significa fino, delicado, ingenioso. En latín designaba también al hilo más fino de un tejido, el que pasa por debajo (-sub) de la urdimbre de la tela (tela).

Paralelamente a estas fases, un grupo de estudiantes de diseño de la Universidad Pompeu Fabra (Elisava) va a desarrollar formatos visuales para archivar y hacer circular los resultados de los procesos colaborativos con la infancia.

El proyecto arxiuAlicia arranca como un proyecto piloto. Su voluntad es ir creando ediciones anuales, variando formatos, contextos y así ampliar su alcance temático y geográfico.

La sensibilidad teórica expuesta más arriba es el punto de partida que articula todo el proceso y es la materia prima para generar un diálogo entre la infancia y los creadores que participen del proyecto. El proceso se concreta en conseguir resultados inesperados.

El resultado va a ser un catálogo de documentos que nos sitúa ante la percepción que la infancia tiene de lo urbano y de la ciudad. Documentos que quieren ser inspiradores en las formas de narrar y proyectar la ciudad.

“Las nuevas tendencias de configuración del entrono no son exclusivamente arquitectónicas, y apuntan hacia una nueva alfabetización del espacio basada en la percepción sensible, en la inducción y la imaginación de los ciudadanos; haciendo de las condiciones de nuestro entorno encontrando la base de proyectos imaginativos; proyectos que inciden en la transformación de imaginario más que del espacio físico.” (Trachana 96:2014)

El ArxiuAlicia quiere ser un *Abenteuerspielplatz*, una “enseñanza urbana” que reivindica la libertad de la vida cotidiana ya existente pero poco rescatada y tenida en cuenta como una fuente de conocimiento en las formas de hacer urbanismo.

Como Alicia en el país de las maravillas, este proyecto invita a bucear, a mirar lo cotidiano con extrañeza para encontrar nuevas pistas y puntos de fuga en la forma de sentir, pensar, entender y practicar lo urbano. Como Alicia en las ciudades¹² en donde Félix, el protagonista adulto, periodista en plena crisis vital y profesional, de la mano de la niña Alicia, recorren varias ciudades europeas y junto a ella, recupera nuevos sentidos y perspectivas para una vida más humanizada y más llena de matices.

Acabo con una cita de Aldo Van Eyck: “No debemos pedirle al niño que descubra la ciudad si no estamos dispuestos a que la ciudad redescubra al niño”.

Más información sobre el proyecto en: www.arxiualicia.com

María Muñoz Duyos
maria.munoz.duyos@urbanitas.eu

referencias

- ASCHER, F.: Los nuevos principios del Urbanismo. Alianza Ensayo, 2004. Madrid.
- DE CERTEAU, M.: La invención de lo cotidiano. México: Universidad Iberoamericana 1999. México D.F. 1979.
- DELGADO, M.: El animal público. Editorial Anagrama, Barcelona, 1999.
- DOLTO, F.: La causa de los niños. Editorial Paidós, Barcelona, 1995.
- GEHL, J.: La humanización del Espacio Urbano. Editorial Reverté, Barcelona, 2006.
- GOFFMAN, E.: La presentación de la persona en la vida cotidiana, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1993.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN HABITAR. Habitar, rehacer en nueve episodios. Editorial Lampreave, Madrid, 2012.
- JACOBS, J.: Muerte y vida de las grandes ciudades. Editorial Capitán Swing, Madrid, 2011.
- LEFEBVRE, H.: La producción del espacio. Editorial Capitán Swing, Madrid, 2013.
- LEFEBVRE, H.: El derecho a la ciudad. Editorial Península, Barcelona, 1978.
- SONTAG, S.: Contra la interpretación. Editorial Alfaguara, Barcelona, 1996.
- TRACHANA, A.: Urbe Ludens. Ediciones TREA, Gijón, 2014.
- VV.AA: Playgrounds, reinventar la Plaza. Museo de Arte Reina Sofía. 2014
- WOOLF, V.: Orlando, 1928. Alianza Editorial, 2003. Madrid.

[12] Alicia en las ciudades (Alice in die Städten) 1974, título de la película del director alemán Wim Wenders.

stickers en el metro, estudiantes en el suelo movilidad, agencia y el espacio de los niños

Susana Cortés Morales

“Yo no quiero una Ciudad de la Infancia. Yo quiero una ciudad donde los niños vivan en el mismo mundo que yo vivo [...] buscamos una ciudad compartida, no una ciudad donde parches indeseados son apartados para contener a los niños y sus actividades” (Ward, C. 1979, 204. Traducción propia).

En su libro de 1979, *El Niño en la Ciudad*, a través de una serie de ensayos fotográficos, el arquitecto, anarquista y pedagogo británico Colin Ward observa que los espacios de los niños pueden estar en cualquier lugar y en todas partes de las ciudades, no solo en los espacios que han sido determinados para ellos, como parques y escuelas. Por lo tanto, señala, “Una ciudad que se preocupa realmente por sus jóvenes hará que el ambiente en su totalidad sea accesible para ellos, porque invitados o no, ellos van a usar todo el ambiente en su totalidad” (Ward, C. 1979, 86. Traducción propia). Posteriormente, en un sentido similar, desde la geografía de los niños se ha planteado la distinción entre lugares *para* los niños y lugares *de* los niños (Fog, K y Gullov, E. 2003). El primer tipo se refiere a los lugares más o menos institucionalizados creados por los adultos para los niños, espacialmente delimitados y con usos especializados pre-determinados. El segundo se refiere a la apropiación espacial que generan los niños en relación a cualquier tipo de lugar, en diversas formas y grados, “colonizando pequeños lugares” a través de la adaptación del “entorno impuesto” (Ward, C. 1979).

Sin negar la importancia de los lugares para los niños –y, de hecho, destacando su potencial para convertirse en lugares de los niños – Colin Ward, así como Karen Fog y Eva Gullov, nos llaman a enfocar nuestra atención en los espacios que son efectivamente habitados y apropiados por niños y jóvenes en su vida cotidiana, en vez de concentrarnos exclusivamente

en los lugares donde es evidente que les encontraremos, como parques y escuelas.

Es esta idea la que me ha inspirado a estudiar etnográficamente las espacialidades cotidianas de niños y niñas en los lugares que habitan, y a estudiarlas específicamente a través de sus movibilidades. Sin embargo, desde que Colin Ward escribiera *El Niño y la Ciudad* en 1979, ha habido múltiples cambios –históricos y sociales– que han afectado la vida de los niños en diversos contextos. Por otra parte, Ward basó sus ideas en una colección de fotografías de diversas partes del mundo, no solo en un pueblo, ciudad, país o región económica en particular, lo cual le dio a su perspectiva una diversidad mucho mayor en los tipos de encuentros entre los niños y los espacios urbanos que la observada por la mayoría de las investigaciones dedicadas a infancia y espacialidad. Por lo tanto, antes de concentrarnos en cómo los niños se apropian (o no) de los espacios que habitan hoy en día, es necesario referirse a algunos de estos cambios sociales y diferencias geográficas.

institucionalización de la infancia, espacialidad y movilidad

Entre los principales cambios afectando a la infancia durante las últimas décadas, los estudios sociales de infancia –desarrollados principalmente en Europa y Estados Unidos– han identificado una fuerte tendencia hacia la institucionalización de la infancia y de la vida de los niños (Christensen, P. y Prout, A. 2005). Esto significa que, desde una edad cada vez más temprana, las vidas de los niños se relacionan a instituciones más allá de la familia que dan forma a sus tiempos, espacios, experiencias y prácticas. La expansión y relevancia cultural que ha adquirido la educación temprana, así como la decreciente edad a la que comienza la escuela en algunos países, es una clara expresión de esta tendencia.

En términos espaciales, la institucionalización de la infancia se relaciona a la creación y propagación de lugares para los niños, en el sentido planteado por Fog y Gullov: los niños pasan cada vez más tiempo dentro de los límites de lugares especializados bajo control y vigilancia adulta, como señalan Pia Christensen y Alan Prout (2005). Los efectos espaciales de la institucionalización de la infancia han sido conceptualizados como la ‘insularización’ de la infancia, situación en que los niños viven moviéndose entre ‘islas de infancia’, en palabras de Zeiher (2002). Se constituye así una tendencia opuesta a la idea de la ciudad compartida a la que apuntaba Colin Ward. Al mismo tiempo, y en conjunto al rápido y continuo incremento del uso cotidiano del automóvil, se ha planteado desde diferentes contextos que la movilidad independiente de los niños ha disminuido dramáticamente en las últimas décadas (Hillman et al., 1990, O’Brien et al., 2000, Badland et al., 2011, Sustrans, 2012). Esto afectaría el acceso de los niños a la ciudad, su presencia en ella y su experiencia urbana, al tiempo que

los padres hacen de chóferes llevando a sus hijos de una isla de infancia a otra (Tillberg-Mattson, K. 2002). Incluso cuando los niños se mueven sin la compañía de adultos, su independencia física es compensada con otras formas de control virtual mediado por tecnologías de comunicación (Christensen and Mikkelsen, 2009). No obstante, en lugar de entender esta situación como un incremento unilateral en la dependencia de los niños en relación a los adultos, la movilidad puede entenderse como un conjunto complejo e interdependiente de hechos, discursos, prácticas y experiencias que constituyen “constelaciones de movilidad” (Cresswell, T. 2010). Estas involucran a niños y adultos. Por lo tanto, se trata más bien de relaciones de interdependencia más que de un grupo constituyéndose como dependiente del otro.

Sin embargo, aun en contextos donde se observa este fortalecimiento de la interdependencia entre niños y adultos y la vida de los niños y niñas parece insularizada, para moverse entre una isla de infancia a otra, con o sin compañía adulta, los niños necesitan desplazarse. Esto implica un movimiento que no es un paréntesis en la vida cotidiana, sino parte significativa y significada de ella. La movilidad es en sí misma una experiencia espacial. Entonces, incluso si la movilidad de los niños está hoy más relacionada a la de sus padres, e incluso si los niños viven parte de sus vidas en islas de infancia, los niños necesitan moverse para llegar a esos lugares y para que sus padres puedan desarrollar las actividades productivas y reproductivas adultas. En este contexto, estudiar la vida de los niños en las ciudades desde el punto de vista de su movilidad resulta esencial para aproximarse a sus experiencias urbanas.

la escala de la vida de los niños

La institucionalización de la infancia es una tendencia que ha sido identificada en regiones de Europa y Estados Unidos. Lo apropiado del concepto en otros contextos culturales y económicos es un tema que necesita ser explorado. También la idea de insularización de la vida de los niños y las consecuencias para su movilidad. Explorar empíricamente estas ideas fue uno de los objetivos del estudio “Al infinito y más allá: espacialidad y movilidad en la vida cotidiana de niñas y niños en Santiago, Chile”¹, desarrollado en 2010. Acompañando 6 niños y niñas de entre 2 y 6 años durante sus rutinas cotidianas, me aproximé a sus experiencias de movilidad y espacialidad en Santiago, la capital de Chile.

Dadas las particulares condiciones relativas a desarrollo urbano, trabajo, género, políticas de infancia y cuidado infantil en Chile, institucionalización no parecía el concepto más adecuado para describir las vidas de los niños habitantes de esta ciudad. Aquí los niños habitan todo tipo de lugares, no sólo porque la parte institucionalizada de sus vidas así lo requiera, y mucho menos porque la ciudad se proponga ser inclusiva, sino porque

[1] Estudio desarrollado dentro del Proyecto FONDECYT 1090198, “Movilidad cotidiana y exclusión social en Santiago, Chile”, INVI, FAU, Universidad de Chile

para muchos padres o familias no hay otra opción que moverse juntos, ir al trabajo, a hacer compras o al doctor con sus hijos. Para algunos niños, por lo tanto, no hay otra opción que ir con sus padres a todos estos lugares. Ese era el caso de una niña de cinco años acompañando a sus padres los sábados en la mañana a recolectar cosas a las áreas de clase media-alta de la ciudad, y luego a una feria callejera en su barrio para venderlas; un niño de ocho años yendo en bicicleta al taller de costura de su mamá después de la escuela, para pasar la tarde jugando en la calle afuera del taller mientras ella trabajaba; para dos hermanos jugando cartas en el suelo en una plaza de la ciudad, junto al puesto de comida callejero de su madre en el centro de Santiago; o para muchos niños yendo al supermercado con sus familias. Por lo tanto, aunque la institucionalización sí constituye una tendencia emergente en políticas públicas y discursos en Chile, y también entre las prácticas de algunos grupos sociales, las experiencias de los niños varían considerablemente de acuerdo a condiciones particulares, especialmente según sus situaciones socioeconómicas y locaciones residenciales. Como Colín Ward señalaba, la distinción entre áreas geográficas no es sencilla y podría haber “mucho mas en común entre las experiencias de niños en familias afluentes, rurales o urbanas, que entre las de niños pobres y ricos de una misma ciudad” (Ward 1979,vii). Así mismo, podría haber mucho mas en común entre niños de familias de clase alta en diferentes países y regiones del mundo, que entre algunos de los niños habitantes de un mismo país.

Esto se debe a que los diversos procesos que dan forma o encuentran su camino en la vida de los niños se mueven atravesando bordes nacionales y económicos (Ansell, N. 2009). Son, además, procesos de los cuales no solo los niños, sino las personas en general somos participantes no conscientes ni voluntarios. Entonces se hace necesario seguir las rutas de estos procesos para mapear e identificar los espacios a los cuales los niños están relacionados, mas allá de los espacios inmediatos donde los niños están físicamente presentes. En esta perspectiva, no existen límites predefinidos entre lo urbano y lo rural, lo local y lo global, lo público y lo privado.

apropiación espacial, movilidad y agencia

La movilidad tiene un rol importante en la espacialidad de los niños: como se ha planteado previamente, ya sea que vivan en islas de infancia o que habiten diversos espacios de la ciudad, ellos necesitan moverse entre estos lugares. Sin embargo, la movilidad no es solo un medio para llegar de un lugar a otro. Como Pia Christensen ha observado, los niños relacionan sus experiencias y memorias a su movilidad cambiante en relación a la casa, el vecindario y el entorno mas amplio. A través de la movilidad los niños comprenden las dinámicas familiares y su posición en relación a sus pares, familia y comunidad (Christensen, P. 2003). La movilidad constituye espacialidad en si misma, por lo tanto es posible pensar en la apropiación

espacial de los niños a través del movimiento. Además, enfocarnos en la movilidad de los niños nos permite visualizar los espacios que realmente habitan en vez de quedarnos con los lugares en que esperamos encontrarlos. Ahora, para ilustrar y discutir algunos temas relacionados a la apropiación espacial de los niños, quisiera compartir dos ejemplos. El primero proviene del estudio realizado en Chile (“Al infinito y mas allá: espacialidad y movilidad en la vida cotidiana de niños y niñas en Santiago, Chile”). El segundo no es un ejemplo observado directamente, sino a través de los medios de comunicación, también en Chile.

stickers en el metro

Cuando acompañé a Lara, ella tenía 2 años. Vivía en el centro de Santiago con su mamá y su abuelo. Asistía a una guardería privada, también en el centro de la ciudad. Cada día ella tomaba el metro con su mamá y después de 3 estaciones se bajaba y caminaba a la guardería. Pero dentro de ese viaje hay mucho más que contar. Antes de salir por la mañana, su mamá ponía una merienda en la bolsa de Lara. En otra mochila Lara ponía algunas cosas que ella escogía: una muñeca, un juguete o algunos stickers. Durante el viaje, ella cargaba su mochila en la espalda.

Una vez fuera del edificio, Lara se encontraba inmediatamente en el centro de una ciudad llena de gente, tiendas, adultos caminando rápidamente en diversas direcciones, autos y luces de tráfico. Ella tomaba la mano de su mamá y caminaba, cruzando la calle, evitando chocar contra otra gente que apenas la veía, siguiendo el ritmo de su madre, bajando escaleras, prestando atención a otras personas, publicidad, libros, etc. Luego, una vez dentro del vagón del metro, si es que encontraban un asiento ella se sentaba sobre las piernas de su madre, poniendo su mochila sobre sus propias piernas. Entonces la abría y sacaba lo que hubiese traído ese día. Durante uno de estos viajes, lo que extrajo de su mochila fue una pegatina coleccionable de animales caricaturizados. Concentró su atención en este objeto durante todo el viaje: tocándolo, moviéndolo entre sus dedos, mirándolo todo el tiempo, mostrándoselo a su mamá, pegándolo y despegándolo de su mochila... nunca miró a su alrededor más allá de la cara de su mamá y el sticker. Ella creó su propia espacialidad dentro del vagón a través de la continuidad física que el contacto con sus cosas traídas desde casa y el cuerpo de su mamá le permitían construir.

Cuando salió del metro, la vi subir las escaleras, peldaño a peldaño, una pierna tras otra, mientras tocaba con una mano la pared porosa y sostenía con su otra mano el sticker. De pronto se detuvo. Quitó el papel del sticker y lo pegó en la pared de la escalera. Pasó su mano sobre el adhesivo, asegurándose de que estaba pegado, lo miró satisfecha y retomó la marcha, después de su ‘colonización de un pequeño lugar’ dentro del gran espacio de la estación. Esta pequeña parte de la vida de Lara contiene e ilustra

diversos aspectos que quisiera discutir ahora.

Primero, la experiencia de Lara nos muestra que la movilidad implica espacialidades de movimiento. Algunas son móviles en sí mismas (como el vagón del metro); otras son estáticas, como la estación, pero permiten la movilidad (Urry, J. 2007). Todos estos espacios son parte de las experiencias cotidianas de Lara. Y, como parte de su vida cotidiana, no son espacios ‘intermedios’, neutros o sin significado; son espacios que Lara hace significativos en un ejercicio continuo y sin fin de lugarización y apropiación espacial. Segundo, este ejercicio de apropiación se genera a través de la creación activa de continuidad, o de una espacialidad continua, entre los espacios habitados, para lo cual se recurre a medios materiales. Bordes analíticos pre-definidos que definen el espacio como público o privado son puestos en cuestión cuando vemos cómo las personas, en este caso una niña de 2 años, tienden a extender esos bordes: Lara lleva parte de su hogar al espacio del transporte público a través de la pegatina, cargándolo en su mochila, interactuando con ella y haciéndola parte del espacio público. Los artefactos que trae consigo tienen un rol clave permitiéndole crear sus propios límites dentro del poblado espacio del metro – dibujando una línea, pero también extendiendo otras líneas conectoras en términos del espacio potencial de acción y percepción – y hacerlo suyo al dejar parte de sí misma cuando pega el sticker en la pared de la estación del metro.

Pensar en apropiación implica pensar en agencia. Mucha atención ha sido puesta en la agencia de los niños desde que los ‘nuevos estudios sociales de infancia’ conceptualizaran a los niños como actores y agentes sociales (James, A. et al., 1998, James, A. y Prout, A. 2000, Mayall, B. 2002). Ser agente significa hacer una diferencia: a una relación, una decisión, supuestos sociales, ordenes espaciales, entre otros, a través de interacción y negociación. Sin embargo, como plantea Bruno Latour en general (Latour, 2005) y Alan Prout en relación a la infancia en particular (Prout, A. 2000, 2005), la agencia no debiera entenderse como una capacidad, habilidad o condición esencial y predefinida que actores humanos poseen o alcanzan por sí mismos, de una vez para siempre. En su crítica a la perspectiva dicotómica que caracteriza los estudios sociales de infancia, Alan Prout (2005) plantea que el concepto de agencia es muchas veces entendido como un atributo esencial y no mediado, exclusivo de los seres humanos, que casi no requiere explicación. Esta perspectiva del concepto de agencia aplicada al estudio de la infancia ha generado entendimientos dicotómicos de la posición social de los niños o de las relaciones intergeneracionales. Por ejemplo, en relación a la posición de los niños en la ciudad, puede plantearse su completa falta de poder y agencia, constituyéndose como grupo minoritario oprimido por el poder adulto en el planeamiento urbano. En el otro extremo, las prácticas de apropiación espacial o el posicionamiento de los niños como consumidores o delincuentes puede constituirlos como sujetos que ejercen poder sobre otros grupos y por lo tanto como agentes sin lugar a dudas. Pero la agencia es una idea y relación más compleja cuya comprensión no se reduce a su ausencia o presencia. En lugar de dar

por sentada la agencia o no agencia de los niños, Prout (2005) sugiere un entendimiento de las relaciones entre niños y adultos basada en la Teoría de Actor-Red. Desde esta perspectiva, los actores pueden ser de diversos tipos: humanos pero también no-humanos, como organismos, artefactos y tecnologías. Todos ellos entendidos como redes incluso si parecen actuar individualmente, de modo que detrás de todo niño, estado o compañía, hay una “compleja, más o menos sostenida, red de personas y cosas” (Prout, A. 2005, 70). Desde este punto de vista, los artefactos de distintos tipos tienen un papel muy relevante en permitir, evitar, obstaculizar o contribuir a la agencia humana, suplementando o extendiendo las capacidades de los seres humanos a través de las posibilidades que ofrecen.

La apropiación espacial, vista desde esta perspectiva, implica diversos ensamblajes de personas, organismos, artefactos y tecnologías que permiten a los actores hacer una diferencia a sus relaciones espaciales. Más aun, la apropiación espacial podría entenderse como el proceso a través del cual elementos espaciales son imbricados en ensamblajes que permiten particulares agencias: el sticker unido a la pared (y la madre de Lara dando el tiempo y cierta ayuda para hacerlo) permiten a Lara sumar un elemento a la espacialidad de la estación y hacer una diferencia a ese espacio particular. Sin embargo, si la acción espacial de Lara ha de transformarse en una relación estable y permanente, la materialidad de la pared tendría que ser diferente: su porosidad no permite que el sticker se adhiera a la pared en forma permanente, por lo tanto se despegará de la pared fácilmente, como reacción de los materiales, con muy poca o nula intervención humana. Así vemos cómo la compañía del Metro de Santiago (consciente o no de ello) ejerce su agencia indirectamente, mediada por la materialidad de la estación en lugar de a través de la intervención humana directa.

En la misma forma en que algunos agentes hacen su camino en la vida de los niños desde la distancia y no a través de co-presencia humana, podríamos pensar en las apropiaciones espaciales de los niños en términos de ‘acción a distancia’, tomando en cuenta no solo sus interacciones físicas en el espacio inmediato, sino también sus interacciones a través de medios no físicos (virtuales, imaginarios) y no solo ejercidas por ellos mismos sino a través de los varios ensamblajes de los cuales ellos son parte. Los artefactos no sólo extienden las posibilidades de los niños sino que también sus escalas de acción, de manera que podríamos pensar en como los niños se apropian de espacios de los cuales están ausentes (Ansell, N. 2009).

estudiantes en el suelo

Aquí, otro ejemplo es ilustrativo. Durante los últimos años, estudiantes chilenos han expresado en diversas formas sus críticas al actual sistema de educación y su financiamiento. Una de las principales formas de manifestación ha sido la toma de sus instituciones educativas, cerrando el acceso, habitándolas por largos periodos - una isla de infancia y juventud

que ellos mismos crean: un lugar *para* los niños/jóvenes transformado al menos transitoriamente en un lugar *de* los niños/jóvenes - y paralizando las rutinas educativas de estas instituciones. El tiempo que la autoridad les permite mantener estas ocupaciones antes de intervenir a través de Fuerzas Especiales de Carabineros de Chile ha sido variable. Las tomas de junio de 2013, sin embargo, tuvieron un matiz diferente: las elecciones primarias presidenciales se acercaban y, como algunas de estas escuelas son locales de votación, los estudiantes las ocuparon argumentando que querían intervenir las elecciones que ellos veían como no-democráticas y no representativas de sus demandas e intereses. El 26 de junio el gobierno dio la orden a Carabineros de Chile de desalojar durante la noche todas las escuelas tomadas. En algunas de ellas, en lugar de la resistencia física defensiva-atacante, los estudiantes decidieron reaccionar de una manera diferente: se sentaron y acostaron en el patio de la escuela, enredando sus brazos y piernas, formando un solo cuerpo con forma molecular. Cuando la policía ingresó, ellos permanecieron inmóviles en esa posición-relación, de manera que tuvieron que ser desenredados y luego sacados uno por uno por grupos de policías. El espacio democrático del cual niños y jóvenes bajo 18 años son excluidos era el blanco de esta apropiación del espacio. En este caso los niños y jóvenes estaban apropiándose físicamente de lugares *para* los niños: las escuelas. Sin embargo, intentaban apropiarse de otro tipo de espacio, el espacio político que coincide en el acto concreto de votar con el espacio físico de la escuela. Este es un ejemplo explícito de cómo estos lugares hechos *para* los niños son suyos solo bajo formas controladas y predefinidas por los adultos, quienes tienen también el poder de expulsarlos y excluirlos de ellos. Los niños, a través del uso creativo de estos espacios cuestionan los programas espaciales definidos por adultos, desafiando no sólo el uso y ordenamiento espacial, sino también el orden intergeneracional y su propia posición en la sociedad.

Si bien todas las escuelas fueron desalojadas, el sistema educativo y su financiamiento fueron temas que los candidatos presidenciales tuvieron que abordar y tomar una posición al respecto. En ese sentido, las diversas apropiaciones físicas espaciales que los estudiantes han generado durante los últimos años sí han logrado apropiarse – más o menos permanentemente, con resultados que aún no se vislumbran – de espacios políticos de los cuales los estudiantes están física y oficialmente ausentes.

En ambos ejemplos, niños y jóvenes se niegan a reducir sus espacios de acción a los límites de los lugares que les han sido asignados: sus acciones se niegan a ser puestas a un lado y contenidas dentro de los márgenes de espacios segregados. Lara trae su propia espacialidad a la ciudad, mientras los estudiantes intentan conectar la educación a la sociedad a través del discurso, prácticas y el espacio. Sin embargo, sus prácticas de apropiación espacial son mediadas por agentes heterogéneos humanos y no-humanos, de los que depende su relativa permanencia e in-estabilidad en el tiempo y espacio. Las cualidades de las paredes en el espacio público, el suelo de las

escuelas, los artículos creados por la industria cultural infantil, sus personajes, los asientos, sillas de las escuelas (haciendo de asiento o de muralla), rejas, los trajes de las Fuerzas Especiales de la policía, sus armas y vehículos, todos ellos son parte de las relaciones entre niños, jóvenes y adultos en la ciudad. Sin embargo, como advierte Ogilvie-Whyte en relación al rol de los artefactos en las interacciones sociales (y como es evidente en relación a las armas y artefactos policiales) el acceso a las personas y cosas es limitado, y no todas las personas y cosas están disponibles para todos los niños (y personas en general) (Ogilvie-Whyte, s. 2003, en Prout, A. 2005, 117) .

Observando diversos ejemplos de apropiación espacial por parte de niños y jóvenes, poniendo atención en las relaciones materiales que son alteradas, que contribuyen, permiten, obstaculizan o se oponen a estas prácticas, tanto en los lugares *para* los niños como en los que los niños intentan transformar en suyos, podemos comprender mejor cómo las relaciones intergeneracionales son experimentadas en el habitar. Analizar la diferencia y relaciones entre los lugares *para* los niños y los lugares *de* los niños en diferentes contextos nos permite leer las ciudades que habitamos desde el punto de vista de las relaciones generacionales, particularmente entre niños y adultos; relaciones que las ciudades, pueblos o cualquier tipo de asentamiento humano reflejan y reproducen en su composición y materialidad. Esto no quiere decir que la existencia de más parques o zonas de juego deba necesariamente interpretarse como el reflejo de una sociedad en que adultos y niños comparten la ciudad; más bien se trata de observar cómo los niños habitan los diversos espacios que componen su vida cotidiana, especialmente aquellos que no pueden ser definidos como espacios concebidos para ellos; cómo se relacionan con los adultos en diferentes espacialidades; cómo los lugares *para* los niños -que ya sabemos existen- están o no conectados y se relacionan con el resto de la ciudad; cómo los diversos espacios que componen una ciudad permiten su alteración y apropiación como lugares *de* los niños; y en definitiva, en qué forma y medida la ciudad es compartida por las diversas generaciones que la habitan.

Susana Cortés Morales
susanarcortes@gmail.com

referencias

ANSELL, N. (2009). Childhood and the politics of scale. *Progress in Human Geography*, 33 (2) 190-209.

BADLAND, H., OLIVER, M., DUNCAN, M. & SCHANTZ, P. (2011). Measuring children's independent mobility: comparing objective and self-report approaches. *Children's Geographies*, 9, 263-271.

CHRISTENSEN, P. (2003). Place, space and knowledge. Children in the village and the city. En: Christensen, P y O'Brien, M (eds), *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. Routledge.

CHRISTENSEN, P Y PROUT, A. (2005). Anthropological and sociological perspectives on the study of children. En: Greene, S. y Hogan, D (eds). *Researching Children's Experiences. Approaches and Methods*. Sage Publications.

CHRISTENSEN, P. & MIKKELSEN, M. (2009). Is children's independent mobility really independent? A study of children's mobility combining ethnography and GPS/mobile phones technologies. *Mobilities*, 4, 37-58.

CRESSWELL (2010). Towards a politics of mobility. *Environment and Planning D: Society and Space*, 28, 17-31.

FOG, K Y GULLOV, E (2003). *Children's places: cross-cultural perspectives*. Routledge.

HILLMAN, M., ADAMS, J. & WHITELEGG, J. (1990). One false move: a study of children's independent mobility. PSI.

JAMES, A., JENKS, C. & PROUT, A. (1998). *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press.

JAMES, A. & PROUT, A. (eds.) (2000). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press.

LATOUR, B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to actor-network theory*. Oxford University Press.

MAYALL, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from children's lives*. Open University Press.

O'BRIEN, M., JONES, D., SLOAN, D. & RUSTIN, M. (2000). Children's independent spatial mobility in the urban public realm. *Childhood*, 7.

PROUT, A. (2000). *The body, childhood and society*. Palgrave Macmillan.

PROUT, A. (2005). *The Future of Childhood*. RoutledgeFalmer.

SUSTRANS. (2012). About Free Range Kids [Online]. Available: <http://www.sustrans.org.uk/freerangekids/about-free-range-kids>.

TILLBERG-MATTSON, K. (2002). Children's (in)dependent mobility and parents' chauffeuring in the town and the countryside, *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 93.

diseño urbano universal e infancia

MariCruz Blanco Velasco

“A los niños se les prohíbe hablar con desconocidos –como a habitar el ancho de las calles, jugar con desmesura, hablar demasiado alto, indagar sobre lo que está a más de un metro de distancia–. A ello contribuyen, sobre todo, los mitos salvajes de lo extraño, la temerosa idea del peligro y todas las pantallas encendidas. Un niño que no puede hablar con desconocidos es ya una estirpe cerrada, una guerra en ciernes, el ocultamiento del mundo; en fin: una ternura menos”. (Skliar, C. 2013)

Transcurridos 30 años desde la aprobación de la Ley de 7 de noviembre de Integración social de los Minusválidos en 1982 en España (en adelante LISMI¹), la filosofía de estas líneas no es otra que la de poner de manifiesto la presencia de la infancia en los nuevos modelos de ciudad y el sistema de planificación y diseño urbano actual, en lo que respecta a la intervención en los itinerarios peatonales accesibles en los espacios públicos urbanizados y su vinculación con los principios del Diseño universal.

Para ello es preciso el estudio del caso concreto de la Comunidad autónoma Andaluza y la repercusión que las distintas legislaciones en materia de Accesibilidad universal, discapacidad e inclusión provenientes de distintas consejerías y estamentos han tenido en el diseño y la regeneración urbana. Así como la innovación planteada por la recién aprobada Ley 8/2013, de 26 de junio, de rehabilitación, regeneración y renovación urbanas.

En pleno siglo XXI, nos encontramos ante una situación totalmente desconcertante a nivel urbanístico, las ciudades que habitamos han sido diseñadas para personas estándares, fuertes, eternamente jóvenes y “normales”, que no conocen las limitaciones físicas ni sensoriales. Por todo ello, la no accesibilidad del espacio urbano que nos acoge implica que, independientemente de las capacidades que cada habitante posea, será el propio entorno el que genere una situación discapacitante al no permitir

[1]
L.I.S.M.I.: Ley 13/1982, de 7 de noviembre de integración social de los minusválidos.

que la persona se desarrolle con autonomía, comodidad y seguridad según establece el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social:

“Accesibilidad universal: es la condición que deben cumplir los entornos, procesos bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de “diseño universal o diseño para todas las personas” y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.”

De esta manera, y a través de los múltiples análisis de la discapacidad y el diseño universal, se puede verificar que hay una variedad de alteraciones de la media, con lo que es difícil definir “lo normal”. Realmente la persona estándar es poco frecuente, y la discapacidad es un término tan amplio y tan condicionado a las circunstancias externas que al final lo que beneficia a las personas con discapacidad también puede ser útil para otras que aparentemente no presentan alterada ninguna capacidad y que, sin embargo, responden a los estímulos que producen aspectos cualitativos de relevada importancia en el entorno urbano y edificado así como sensorialmente construido.

Y es que cuando hablamos de personas con discapacidad, hablamos de diversidad funcional o de personas con capacidades diversas, no sólo nos referimos a aquellas con movilidad reducida (PMR), sino a las que presentan discapacidades cognitivas, intelectuales, auditivas, visuales, etc, asimismo, existen situaciones que discapacitan temporalmente, tales como empujar un carrito de bebé, una caída que implica llevar muletas o padecer una depresión que han de ser siempre tenidas en cuenta.

Precisamente, a menudo es fácil asumir que las urbes que habitamos presentan nuevos diseños carentes de criterios de Accesibilidad universal o que la contemplan en bajo grado. Pero en la mayoría de los casos el haber tenido en cuenta en dicho diseño a los ciudadanos menores de 18 años es muy poco frecuente, y si, además, se considera la posibilidad de que se trate de una infancia o adolescencia con discapacidad los casos se reducen a un porcentaje ínfimo.

El carácter universal de la Accesibilidad facilita el entender la realidad física y sensorial que nos envuelve como un todo, un cúmulo de factores y circunstancias que habilitan al individuo para poder transitar el espacio-tierra de acogida. Pero no se entiende sin el modelo de “vida independiente” que debe ser una realidad que se traslade a la legislación vigente en materia de urbanismo, así como a las políticas sociales que intervienen en todos los procesos de planificación urbanística.

El espacio urbano, el entorno urbanístico y los accesos a la edificación se maclan en nuestras ciudades a través de una línea de vida denominada red viaria. Esta línea deberá proveerse de los elementos y características oportunos, liberándose de barreras u obstáculos de toda índole y no sólo físicos como hasta ahora se ha entendido, para que, así, podamos entender nuestras ciudades como espacios accesibles, y diseñados para toda la ciudadanía.

En este humanismo urbano, el concepto de ciudad y su definición aún hoy sigue siendo un tema a debatir y como muestra de ello se cita lo que sigue:

“[...] porque la ciudad, la más comprehensiva de las obras del hombre, como dijo Walt Whitman, lo reúne todo, y nada que se refiera al hombre le es ajeno.

No debemos olvidar que en su interior anida la vida misma hasta confundirnos y hacernos creer que son ellas las que viven y respiran. Todo aquello que al hombre le afecta, afecta a la ciudad, y por eso muchas veces lo más recóndito y significativo nos lo dirán los poetas y los novelistas

[...] Nada tiene que ver la polis griega con la ciudad medieval; son distintas una villa cristiana y una medina musulmana, una ciudad-templo, como Pekín y una metrópoli comercial, como Nueva York”. (CHUECA:1968. P.10)

El diseño para todos, desde el punto de vista del usuario, supone que el diseñador ha tenido en cuenta sus características personales, bajo criterios de antropometría y ergonomía, y ha creado un producto que se adapta a sus necesidades y es usable por él y los que le rodean, usando o no ayudas técnicas para desarrollar el proceso que pretenda llevar a cabo.

Cabe cuestionar si estamos aplicándolo en la planificación urbanística actual, ya que los nuevos sectores siguen incumpliendo la normativa de accesibilidad, y poniendo en crisis el sistema. Puesto que si un Planeamiento de desarrollo con ordenación detallada vinculante no contempla unas dimensiones mínimas que garanticen la accesibilidad del espacio urbano, difícilmente en el futuro Proyecto de urbanización podremos cambiar una sección de viario insuficiente, o la ubicación de aparcamientos.

La realidad es que en el desarrollo del Planeamiento urbanístico sólo cuando hablamos de sostenibilidad consideramos criterios de Accesibilidad en el urbanismo. Pero esto no sucede por falta de regulación ya que será el propio Real Decreto Legislativo 2/2008, de 20 de junio, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley de Suelo y, posteriormente, en la Ley 7/2002, de 17 de diciembre, de Ordenación Urbanística de Andalucía y su reciente modificación, quienes contemplan importantes referencias, directas o indirectas, a la cohesión social y al cumplimiento de los principios del

diseño universal, previo todo ello al nacimiento de la Ley de Igualdad de oportunidades, no discriminación y Accesibilidad universal (LIONDAU) y la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad² en 2006, lo que va a implicar un compromiso urbanístico real con el Diseño para todas las personas.

Partiendo de la base de la definición de Diseño universal que recientemente ha establecido el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social:

“Diseño universal o diseño para todas las personas: es la actividad por la que se conciben o proyectan desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal o diseño para todas las personas” no excluirá los productos de apoyo para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando lo necesiten”.

Será preciso destacar en esta definición el concepto de “Ajustes Razonables”³, que ocupan los espacios intersticiales que la normativa en vigor ha dejado en las soluciones de diseño urbano, y que, en función de si un entorno reúne o no condiciones de accesibilidad, un mismo derecho reconocido, podrá ejercitarse o no por una persona, dependiendo de si ésta presenta o no una discapacidad.

el momento normativo desde el punto de vista de la accesibilidad universal

La discapacidad se encuentra en uno de sus momentos legislativos más prolíficos de la historia española, ya que en desde la aprobación de la LISMI, hasta el día de hoy ha habido una consecución de textos legales que han ido secundando la mejora del panorama escrito y regulador en cuanto a las garantías que establece la Carta Magna, siendo especialmente singulares, la aprobación de dos recientes normativas en 2013 que han cambiado el curso de la aplicación de los principios del Diseño Universal y han sentado las bases de un nuevo paradigma de las libertades humanas en España.

La Constitución Española establece, en su artículo 9.2, que los poderes públicos promoverán las condiciones para que la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; removerán los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitarán la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social. Asimismo la Ley Fundamental, en su artículo 49, define que los poderes

públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que el Título I otorga a todos los ciudadanos.

Con objeto de garantizar el cumplimiento de la Sección Primera del Título noveno de la propia Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), que significó un avance importante en la mejora de las condiciones de vida de las personas con discapacidad de nuestro país. En lo que respecta a la accesibilidad de los espacios públicos, se legisló por primera vez a través del Real Decreto 505/2007 sobre accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad para el acceso y utilización de los espacios públicos urbanizados y edificaciones.

Esta nueva norma armonizaba y unificaba las contradictorias condiciones generales requeridas por las Comunidades Autónomas y los Ayuntamientos, existentes hasta ese momento, asumiendo la pluralidad dentro de la discapacidad y mejorando los mecanismos de control existentes, pero no contiene unas directrices normalizadas sino aglutinadoras de criterios, tratando ideas y términos hasta entonces desconocidos, como la combinación de colores y texturas en pavimentos y paramentos para facilitar la comprensión de los recorridos, lo que implicaba haber pensando en la discapacidad sensorial de un modo muy pragmático, así como acompañarlo del novedoso uso de señalética normalizada.

Este Real decreto se desarrollará a través de la aprobación de la Orden Ministerial VIV/561/2010⁴, de vital importancia, ya que comienza a partir de la entrada en vigor de la misma una nueva etapa en la implementación efectiva de la accesibilidad en los espacios colectivos de la ciudad. Supondrá la unificación de los requerimientos legales específicos, hasta ahora dispersos y contradictorios entre comunidades, al no existir una regulación con carácter nacional que impusiera unos criterios y medidas concretas unificadoras.

A partir de este momento las condiciones básicas de accesibilidad de los espacios colectivos de la ciudad se deberán considerar, tanto en los documentos de Planeamiento General de Ordenación Urbana como en los Proyectos de Urbanización. Lo que se traduce en un cambio radical en la planificación urbanística, que, combinado con los procesos de participación ciudadana prevista en las distintas legislaciones de Suelo y Ordenación Urbana, a nivel nacional y autonómico, conllevarán a hacer realidad lo propuesto en materia de accesibilidad.

Se plantea, por tanto, una relación directa entre el planeamiento urbanístico, la legislación en materia de urbanismo y la Accesibilidad Universal⁵, poniendo desde aquí de manifiesto en qué grado se ha tratado esta materia

[2] El propósito de la presente Convención de la ONU, según su Art.1, es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

[3] “Ajustes Razonables”, definidos por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Y que comenta Luis Cayo. Presidente del CERMI en la publicación “La configuración jurídica de los Ajustes razonables”, CERMI, 2011. “Ante el fracaso garantista, valga la expresión, de la accesibilidad universal y del diseño para todas las personas, que ha de gozar de precedencia y preferencia, se despliegan los ajustes razonables, que aspiran a dotar de contenido y preservar el derecho concreto de la persona en situaciones particulares cuando el sistema de accesibilidad universal y de diseño para todos, resulta inoperante, bien porque no se ha extendido jurídicamente a todos los ámbitos posibles y con la intensidad máxima deseable, o bien porque no ha sido capaz de prever (y regular) todas las situaciones en que una persona con discapacidad puede hallarse, en su interacción con el entorno que la rodea, dotándolas de garantías de no discriminación y accesibilidad”

[4] Orden VIV/561/2010, de 1 de febrero, por la que se desarrolla el documento técnico de condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación para el acceso y utilización de los espacios públicos urbanizados.

en dichos aspectos, así como la vinculación de las Figuras de Planeamiento urbanístico y los Planes municipales de Accesibilidad, que hasta este momento carecen de relación directa, y su conexión con el último eslabón, las ordenanzas municipales⁶.

Pero todas estas relaciones carecen de sentido si no existe un régimen sancionador óptimo, y si la supervisión y control en materia de Accesibilidad universal.

humanismo urbano e Infancia

A grandes rasgos lo que podemos afirmar es que la Ordenación del Espacio Urbano, lo que llamamos DISEÑO DE LA CIUDAD no tiene sentido sin las personas que habitan en ella, por lo tanto, el objetivo prioritario e irrenunciable en el diseño de una ciudad es que sea “habitabile” y para ello, será imprescindible que sea ACCESIBLE.

Para Aristóteles, en “La Política”, Libro III, cap. I:

“Una ciudad es un cierto número de ciudadanos, de modo que debemos considerar a quién hay que llamar ciudadanos y quién es el ciudadano [...] Llamamos, pues, ciudadano de una ciudad al que tiene la facultad de intervenir en las funciones deliberativa y judicial de la misma, y ciudad en general, al número total de estos ciudadanos que basta para la suficiencia de la vida”

Ese humanismo urbano está latente en la sociedad actual y son las futuras generaciones las que pueden ponerlo en marcha dando vida a los cada vez más frecuentes “no lugares urbanos”(Piñero, A: 2010)⁷. Pero esto no puede suceder sin conocer la opinión de los protagonistas, de los infantes que, aunque lo dudemos, saben perfectamente lo que quieren y cómo lo quieren. Y ello debe quedar garantizado en orden al artículo 12 de La Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la asamblea de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, en adelante CDN y a la que España se adhiere el 26 de enero de 1990.

1.“Los Estados Partes garantizarán al niño, que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”
2.”Con tal fin se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de ley nacional”.

Así se dará participación al niño en cualquier proceso que le afecte, habiendo recibido información al respecto, lo que implica un urbanismo

accesible para todas las personas independiente de su edad y de sus capacidades, implicando ello el haber pensado cómo contar y traducir todas las rigurosas y complejas figuras de planeamiento urbanístico para que la sociedad en general pueda tener acceso a ellas. Lo que derivará en una participación ciudadana real y efectiva. Ya que poder expresarte libremente exige que existan los medios que lo posibiliten y que se haya pensado en las múltiples maneras que existen para comunicarse de la forma más autónoma posible.

La búsqueda de un urbanismo participativo pasa, entre muchos factores, por intervenciones ciudadanas de gran altura y pequeñas formas de corta edad. Se tiene poca confianza en la opinión de niños y niñas, lo que es un error, ya que a menudo son opiniones libres o muy libres que expresan lo que sienten, al tiempo que traducen los deseos de aquellas personas adultas, que por multitud de prejuicios y condicionantes sociales, no se atreverían a expresar jamás en un foro público.

Así son ciudades inclusivas aquéllas en las que sus dirigentes conocen qué opinan los más pequeños de la urbe, cómo la mejorarían y qué es lo que realmente les preocupa y les afecta.

Son ellos los que más sufren y usan las ciudades, los que se arrastran por sus pavimentos, palpándolas, los que caen en sus grandes bordillos, los que ven pretiles como murallas y los que sufren sed porque los bebederos son adultos. Pero recabar esta información no es una misión sencilla, ya que el sistema actual no está preparado para la comunicación con la infancia en igualdad de condiciones con los adultos hacia los que se dirigen los procesos participativos. Normalmente, dichos procesos no suelen ser accesibles, con lo cual tampoco los adultos analfabetos o con alguna discapacidad pueden acceder. Pero si atendemos al artículo 7 de La Convención Nacional de los Derechos de las Personas con discapacidad, habremos de tener en cuenta que esa participación debería posibilitarse para todos los infantes, lo que implica también a los niños y niñas con diversidad funcional, los cuales “tendrán derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirán la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho” según reza dicha Convención.

En definitiva hablamos del modo de expresión del niño para comunicar sus propias ideas al cual hace alusión el artículo 13.1 de CDN, donde se aclaran estos matices entorno a la definición dada anteriormente y en relación con la accesibilidad en la comunicación y su carácter realista para todas las circunstancias y para todas las capacidades.

“El niño tendrá derecho a la libertad de expresión: ese derecho incluirá la

[5]
“El encuentro real entre los procesos de ordenación urbanística y los de accesibilidad universal logrará que ésta forme parte del proceso de construcción de la ciudad desde el origen”, de la Publicación “Accesibilidad en los espacios públicos urbanizados”, editado por el Ministerio de Vivienda en 2010.

[6]
Y, en concreto la aplicación de la Ordenanza tipo de Accesibilidad redactada recientemente por la Federación Andaluza de municipios y provincias.

[7]
Antonio Piñero. Revista Cuestiones Urbanas.

libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño”



Niños del Taller de Accesibilidad Universal, Género y Participación Ciudadana en El Pedregal de Santo Domingo (México) a cargo de la Arquitecta MariCruz Blanco Velasco dibujando las dificultades que encuentran en la calle.

01

la calle como educadora, espacios públicos universales y discapacidad

“En la vida real, escribía Jane Jacobs en 1961, los niños sólo pueden aprender de la vida en común de los adultos en las aceras de la ciudad el principio más fundamental de una buena vida urbana: todo el mundo ha de aceptar un canon de responsabilidad pública mínima y recíproca, aun en el caso de que nada en principio les una.”⁸

Este acontecimiento de la vida real sucede en ese momento en que se puede ganar la calle, y socializar, desarrollando un marco estratégico tras ese primer contacto con la misma, ese primer día en el que la verdadera escuela es la U urbana, pero ¿es esa U segura, integradora, mágica, enigmática, cambiante y humana?

La verdadera ciudad capaz de dar cabida a la vida de los niños es aquella que se concibe como un campo de juegos, donde todo puede pasar, donde todo se puede pisar, tocar oler, mirar, etc. Donde hay lugares para el escondite, para la ilusión, para la fascinación, el color y sobretodo, donde todo esto puede llevarse a cabo en igualdad de oportunidades, de género y con seguridad plena. La ciudad sensorial que permite independientemente de las capacidades de cada niño poder experimentarla.

Y toda esta serie de aparentes deseos se engloban y dan cumplimiento al Artículo 15 de la CDN: “Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas”

Y esta libertad se hace patente allí donde la verdadera escuela es la experiencia fundamental básica de vivir la calle. Donde el entorno permite la improvisación de los usos que del mismo se hagan.

Un entorno tiene la propiedad de modificar lo que sentimos, nuestra manera de entender la realidad y tiene un correlato cerebral. Por ello, se considera la posibilidad de diseñar entornos que curen enfermedades, que cambien el ánimo, que emocionen, basándose en la neurociencia que nos llevará a crear, por tanto, “entornos inteligentes” para “ciudades inteligentes”. Verificando que, al igual que en los experimentos con animales, la jaula puede producir agresividad en los ratones y variaciones en el crecimiento cerebral, así mismo pueden sentirse los humanos en el espacio público urbanizado.

En un tiempo en el que comienza a hablarse de “Slow Cities”, no es posible obviar estos condicionantes ambientales que van a cambiar la felicidad experimental en cualquier espacio urbano pensado y diseñado para las personas.

Hablamos de ese espacio entre el hogar y el centro urbano barrial, una experiencia que aproxima al ser humano a ese reconocimiento de los lugares familiares, donde las personas que se cruza son “conocidos del barrio”, vecinos, y esta no es otra que la experiencia de los niños que hemos sido. La experiencia infancia está vinculada a espacios vacíos, no definidos entre la ciudad y la nada, donde todo puede suceder.

Y para los que el niño estará previamente educado y preparado, ha de afrontar el reto de vivir la calle según se deduce del artículo 29.1.d de la CDN:

“La educación del niño deberá estar encaminada a preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religioso y personas de origen indígena.”

A lo que acompaña el Artículo 31 de dicha CDN según el cual y de manera inherente se invita a la sociedad y a los gobiernos a garantizar la accesibilidad de los espacios para el juego, para el esparcimiento, lo que no siempre implica que sean ortopédicos o tengan multitud de adaptaciones de manual sino simplemente a que posibiliten el derecho al descanso del niño y al juego, al juego abierto, sin restricciones y a las actividades recreativas propias de su edad, todo lo que lo llevará a “participar libremente en

[8] Muerte y vida de las grandes ciudades. Jane Jacobs.

1 | MariCruz Blanco Velasco

la vida cultural y las artes”. Para que ello suceda será preciso un esfuerzo por concebir la variedad de realidades que acontecen no sólo a los niños como personas pequeñas de menor tamaño y distinta concepción de los espacios y la realidad sino también a los niños con discapacidad que pueden ver alterada esa capacidad que podríamos estimar como media y por la que erróneamente se rige la sociedad y el diseño de la misma. Con ello daríamos respuesta al punto 2 del Artículo 31 de la CDN, donde se cita:

“Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”.

Todo ello ya cuenta en España con el apoyo del programa Ciudades Amigas de la Infancia, de UNICEF España que pretende impulsar y promover la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño en el ámbito de las Entidades Locales y favorecer el trabajo en red entre ellas para difundir estas buenas prácticas en materia urbana y de diversos ámbitos.

Hablamos por tanto de espacios que nunca se quedan vacíos, que siempre están en uso porque se combinan edades y utilidades en función de las horas del día y de la estación del año. Lugares que educan, que enseñan la naturaleza, lo cambiante de lo cotidiano y el saber de los mayores para crear una cadena social que aplica una formación intergeneracional para la vida. La transmisión del saber popular se hace en la calle, pero para que este evento tenga lugar es preciso que se den las condiciones socioambientales necesarias y precisas que en la mayor parte de los casos se desconocen o se ignoran. Es en la educación de los mayores donde reside el secreto de la vida inclusiva y el ocio de los pequeños.

Esta realidad se convierte en un hecho cuando llegue el momento en que se pueda ganar la calle, y socializar, desarrollando un marco estratégico tras esa primer contacto, ese primer día en el que la verdadera escuela es la experiencia fundamental básica de vivir la calle.

Pero ante esa reflexión sobre el diseño de la ciudad, existen unas preguntas inminentes en lo que al espacio público se refiere ¿es libre el ocio en el espacio libre?, ¿Pueden los niños desarrollar plenamente sus capacidades en la interacción con el entorno inmediato con el que se identifican?. Son cuestiones que merece la pena se formulen aquellos urbanistas y diseñadores de lo urbano ante un nuevo sector urbanístico, ante un Plan Especial de Reforma Interior o ante cualquier reto de regeneración urbana tan patente en nuestros días gracias a la Ley 8/2013, de Renovación, Rehabilitación y Regeneración Urbana.

Pero la aplicación de todos estos conocimientos, sugerencias, datos, aproximaciones, sensaciones y percepciones no va más allá de generar un nuevo modo de diseñar y planificar espacios que surgen del propio ocio

infantil, de la apropiación de la calle y del espacio por los niños, y estos datos serán los que nos lleven a un modelo real. En el que sin duda existirán lugares donde esconder cosas, donde escapar donde no está definido el cómo habitarlos, ni el cómo jugar, ni con quién, las reglas del juego están por escribirse cada día con protagonistas iguales o diferentes, pero que no pueden dejar de ser eso, protagonistas urbanos. En él está presente la magia que surge de aquellas referencias, hitos, que surgen en la ciudad, y que fascinan a los niños.

Una ciudad donde el género no existe ni distingue espacios en los que la segregación de usos y edades no existe porque su combinación la enriquece.



“U” Urbanas, nuevas áreas polivalentes peatonalizadas para todos que permiten la ejercer la libertad infantil sin riesgos. Calle peatonal en el Centro de Cádiz

02

Pero para que esa realidad se haga patente es preciso pensar en, por ejemplo, qué se ve con una altura de 1m, qué pasa con los alcances de las personas pequeñas, con la antropometría y ergonomía de los espacios, si están diseñados para responder a las necesidades de estaturas y parámetros más pequeños que los del adulto estándar, y si somos conscientes de las diferencias que existen entre los niños, los adultos y las personas mayores en cuanto a parámetros de antropometría y ergonomía, así como de la capacidad intelectual con la que se interpreta la realidad y los espacios.

Hechas estas consideraciones y partiendo de la base de la concepción del tramado libre de la ciudad como un campo de juegos donde todo puede pasar, donde todo se puede pisar, tocar oler, mirar, etc... será conveniente hablar de discapacidad, de capacidades diferentes o de diversidad funcional, pero en definitiva de lo anormal de lo normal para llegar a entender la teoría de las diferencias que armoniza los entornos.

La discapacidad está presente en todas las etapas de la vida, y no implica una permanencia, ya que a menudo podemos estar hablando de temporalidades igualmente comprometidas y que nos dificultan la deambulación por los espacios de uso y disfrute de la ciudad. Estas ligeras discapacidades tienen tanta entidad como las que llamamos permanentes, tanto es así, que cuando los niños arrastran esas pesadas maletas de libros al salir de la escuela están encontrando serias dificultades para salvar esos grandes desniveles que les impiden atravesar pasos de peatones con comodidad y sin ejercer un sobreesfuerzo.

Con frecuencia la mayoría de los análisis y reflexiones relativos a la Accesibilidad universal de los entornos se ciñen exclusivamente a resolver los problemas derivados de la movilidad reducida pero contemplando únicamente la discapacidad física. Olvidando que existen muchas más circunstancias que según el modelo médico-rehabilitador surgido a raíz de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad hace que el entorno nos discapacite.

Existe la posibilidad de que los niños, por el hecho de ser niños no comprendan nuestra lógica organización de los espacios, ni nuestras indicaciones, o señales o palabras complejas en códigos ininteligibles que claramente usamos los adultos para comunicarnos. Cabe preguntarse si tan claramente todos los adultos y mayores están comprendiendo ese subenguaje con el que convivimos y que en ocasiones responde más a un criterio del propio diseñador que a un consenso social testado y garantizado. Por ello, esa discapacidad sensorial que se advierte en edades más avanzadas se traduce en discapacidad sensorial infantil y que no necesariamente implica una permanencia, resulta ser una contradicción en la lectura urbana que se extrapola a las edades más tempranas.

Por escasa entidad que parezcan tener estos datos, lo cierto es que estamos hablando de autonomía, de comodidad y seguridad de las personas, según definiámos al comienzo del artículo en base a la definición de Accesibilidad universal, lo que implica que esa independencia tan necesaria y buscada por los niños se está retrasando, aún sin tener ninguna discapacidad, porque el propio entorno está ignorando sus capacidades cognitivas, y por qué no decirlo, su sensibilidad en la percepción de la realidad, independientemente de que sean o no diversos funcionales.

Todo esto invita a pensar que los niños de las generaciones actuales van a sufrir ese miedo a la libertad del que hablaba Erich From, ya que para ellos todo está programado, incluso el lugar donde hacer lo inesperado, lo imprevisto, donde caerse, donde inventar, donde crear, lo que puede derivar en una continuada percepción errónea del espacio urbano. Un espacio en el que existen murallas no dibujadas que limitan sus deseos, y que, a largo plazo, puede generar rechazo a lo público, lo construido para habitar lo no construido y, por tanto, la libertad vigilada.

Pero no sería justo entender que esta idea nos lleve a pensar en una ciudad de los deseos, aunque es un término que derivaría en una realidad urbana posible, siempre entendida bajo un diseño en el que se han tenido en cuenta todos los parámetros que favorecen la vida del ciudadano en cualquiera de las circunstancias que puedan imaginarse, y que le ayuden a crecer en todos los sentidos en condiciones de libertad. A disfrutar de experimentar con todos los sentidos posibles la primavera que encierra un día de primavera con la naturalidad que corresponde, a apreciar que la velocidad de la vida en la ciudad es innecesaria cuando no existe esa prisa por llegar a ningún lado, y a considerar la posibilidad de desobedecer las normas sin que ocurra nada grave, tal y como matiza uno de los siete principios del diseño universal.⁹ En definitiva hablamos de una ciudad que ha cultivado su alma urbana y se ha humanizado.

Y en esta amalgama de deseos como expresión de libertad y autonomía se manifiesta la verdadera vida social de los niños que juegan en la calle, donde la calle es la que los educa, mientras la sociedad lo hace a cada instante sin a veces considerarlo.

Negándole a los niños y niñas el derecho a la ciudad rompemos esa cadena de relaciones inevitable para el crecimiento social necesario y natural.

diseño universal y seguridad ciudadana para todas las personas. Itinerarios peatonales accesibles

Los niños construyen una sociedad singular y compleja entre ellos, entre ellos y los adultos y entre ellos y la sociedad.

Infancia y seguridad ciudadana, los niños como creadores de espacios que transmiten seguridad a personas adultas.

Cuando hablamos de género y seguridad, debemos establecer algunas bases tales como que la diferencia de orientación entre niños y niñas en la ciudad depende del modelo que ambos hayan desarrollado en función de la red intersubjetiva, ya que sus espacios conceptuales serán distintos, y estarán basados en la experiencia previa aprendida o transmitida por sus progenitores y personas cercanas.

Pero cuando se trata de orientarse en la ciudad, para no perderse, surgen muchos condicionantes tales como la dificultad para tomar referencias. A veces ignoramos la importancia de determinados elementos que no gozan de una estética agradable pero que nos permiten recordar un lugar y asociarlo a los mismos. Cuando estamos estableciendo estas conexiones hablamos de Hitos urbanos, definidos a través del Wayfinding y de interés para categorizar el espacio público que ofrece la ciudad.

[9] Francesc Aragall. Diseño universal, un conjunto de instrumentos.

La posibilidad de encontrar el camino que buscamos depende no sólo de los recursos cognitivos de la persona sino también de su capacidad para asumir el entorno que lo rodea y analizarlo. Así es que jugará un papel fundamental la memoria y el diseño propio de itinerarios ambientales. De este modo, si la persona que se enfrenta a una ruta desconocida o poco recordada es un niño, debemos haber pensado en elementos que le hagan recordar fácilmente el camino o identificarlo.

El hecho de que las nuevas generaciones sean tecnológicas cada vez los hace menos observadores y percibidores de señales del entorno. Ello encierra el peligro de que quizás en un futuro hayan visto mermada la capacidad de orientación y análisis de espacios. Por ello hay que trabajar desde la participación con ellos qué elementos le resultan suficientemente atractivos como para que aún siendo diversos funcionales detecten las referencias requeridas.

Es importante la idea de que medidas que se toman para mejorar la movilidad y autonomía de las personas con discapacidad también mejoran otras circunstancias de los ciudadanos que en principio no creen necesitarlas, tanto es así, que las intervenciones que se acometen para mejorar la calidad de vida de la infancia, bien orientadas, generarán un diseño de ciudad ligado a una planificación en clave de Accesibilidad óptima e inclusiva que quizás sin haberlo programado va a potenciar el uso de esos espacios por muchas personas hasta entonces encerradas o aisladas.

Para desarrollar este tema inevitablemente debemos aludir a los Espacios urbanos intersticiales. En especial a la conexión visual desde el interior de la edificación al exterior y viceversa, que permite un mix de usos constante en el que el vigilado y el vigilante intercambian miradas y tranquilidad. Esto no implica una privación de la libertad sino una combinación de factores que ayudan a crear espacios en los que la vida se hace eco del día a día en los pequeños pueblos que aún hoy siguen permitiendo a los niños y niñas salir a jugar solos a la calle sin que ello implique ningún peligro. A ir solos al colegio y volver y poder tomar decisiones de qué amigo o amiga visitar sin que los condicione el que algún adulto pueda o no acompañarles en el momento preciso que puedan y deseen ejercer su libertad.

En complementariedad será importante que haya descampados al tiempo que lugares seguros de juegos, Itinerarios seguros entre lugares, pero para ello hay que hacer una labor de culturización del espacio y de los usuarios y diseñadores del mismo.

El amor por las esquinas, los quicios, los rincones, los juegos de luces, debe estar patente en cada proyecto urbano, puesto que todo lo que parece prohibido y no lo es, es beneficioso para lo imprevisto, dentro de la legalidad, para que así la aventura nos vuelva a esperar a la vuelta de la esquina.

Hablamos de un diseño urbano que ha tenido en cuenta, en el caso de las pavimentaciones y desniveles en los espacios y vías públicas, no sólo el contemplar la posibilidad de urbanizar a cota cero evitando escalones, sino de que no existan charcos, contrastes lumínicos exagerados, ni elevadas alturas de bordillos, cromatismos indetectables y texturas inapreciables o exageradas.

La importancia de estos aspectos revierte en que los valores sociales se reflejan en la estructura y el diseño del espacio.

diseño de Itinerarios peatonales accesibles

El ámbito de aplicación de la Orden Ministerial VIV 561/2010 abarca tanto a los espacios públicos urbanizados como a los elementos que los componen, y se aplicará a las áreas de uso peatonal, áreas de estancia, elementos urbanos e itinerarios peatonales comprendidos en espacios públicos peatonales.

Y por ello definimos los itinerarios peatonales accesibles¹⁰ que se caracterizan por una serie de particularidades establecidas tanto en dicha Orden, como en el Decreto 293/2009 de la Comunidad Autónoma andaluza y en las Ordenanzas municipales que sean de aplicación, tales como ser continuos y alineados a fachada o elementos horizontales-guía, estar libres de obstáculos en una anchura igual a 1,80 metros¹¹ que garantice el giro, cruce y cambio de dirección de las personas, y una altura de 2,20 metros, disponer de una iluminación mínima de 20luxes, contemplar una correcta señalización y comunicación, carecer de escalones aislados y resaltes, usar pavimentos “accesibles” según artículo 11 de la Orden, incorporando pendientes máximas transversal y longitudinal de 2 y 6%, y resolver desniveles según especificaciones de artículos 14-17 de esta Orden. Y si avanzamos hacia el futuro que surgirá en los nuevos modelos de ciudad resultantes de la aplicación de la nueva Orden VIV/561/2011, puede observarse, a priori, un resultado urbano con cierto matiz y tendencia a la inseguridad, derivado de la nueva dimensión planteada para los acerados peatonales, ya que si los anchos libres del acerado peatonal tienen una dimensión igual o mayor a 1.80 metros, esto implicará que la banda de mobiliario de 0,60 m que se anejará a la banda de paso supondrá aceras de 2,40 metros y esto nos lleva a anchos de viario de 2,40m+7,00m+ 2,40m, lo que implicará una distancia total de fachada a fachada de 11, 80 metros. Dicha dimensión es demasiado grande para recorrerla con comodidad y rapidez, teniendo en cuenta que en este modelo teórico que se acaba de proponer sólo existen dos aceras con banda de mobiliario y una calzada en la que pueden circular dos vehículos, no se han contemplado aparcamientos, ni mayor número de carriles viarios.

Pero desde un punto de vista positivo, también dicho espacio podría per-

[10] Definición de Itinerarios peatonales accesibles formulada en el RD 505/2007: “Son aquellos que garantizan el uso no discriminatorio y la circulación de forma autónoma y continua e todas las personas. Siempre que exista más de un itinerario posible entre dos puntos, y en la eventualidad de que todos no puedan ser accesibles, se habilitarán las medidas necesarias para que el recorrido del itinerario peatonal accesible no resulte en ningún caso discriminatorio, ni por su longitud, ni por transcurrir fuera de las áreas de mayor afluencia de personas”. El resto de requisitos se pueden consultar en el texto legal.

[11] Según Orden VIV 561/2010: “excepcionalmente esta anchura será no inferior a 1,50m en zonas urbanas consolidadas, en situaciones previstas en normativas autonómicas y en estrechamientos puntuales”

manecer vigilado con la existencia de actividades terciarias en las plantas bajas de las edificaciones como uso compatible, generando una actividad de fachada que claramente cumpla un papel social y socializador.

Por otra parte, durante los próximos 40 años el mundo se enfrentará a un proceso de envejecimiento producto de una transición demográfica de tasas elevadas a tasas reducidas de fecundidad y mortalidad sin precedentes en la historia. Si bien es cierto que existen planteamientos a mediano y largo plazo en ámbitos como la política y los servicios sociales, la economía o la salud, vemos con preocupación el poco interés que suscita el tema en el ámbito del urbanismo y la arquitectura y, por ende, en los profesionales responsables de la planificación, el diseño y la construcción de las ciudades.

Asimismo interpretado desde el punto de vista del género, es posible hacer la reflexión de que estas generosas aceras servirán para que los niños practiquen juegos no especializados y se diviertan, compartan espacios con los mayores y ambos se presten ayuda y socialicen. Lo que será mucho más provechoso que trasladar esa base de operaciones exterior a un parque o a un terreno de juego no sólo se consigue inseguridad sino, además, se derrocha personal encargado, equipo y espacio que muy bien pudieran haberse empleado en más pistas de fútbol, piscinas, estanques para pequeños botos, etc, es decir en toda una serie de usos específicos externos.

De este modo, el nuevo planteamiento de acerados de grandes dimensiones podría resultar idóneo para juegos infantiles no planificados y espontáneos y para personas mayores que hacen uso de la calle como espacio público, supone un nuevo modo de habitar el espacio público, y es que realmente esta visión tan animada en la que los mayores comparten espacio con los más pequeños, nos permite utilizar la mezcla de capacidades que niños y mayores pueden intercambiar para facilitarse la vida y ganar autonomía.

MariCruz Blanco Velasco
blancocruz@gmail.com

referencias

AALTO, A. (1940): La Humanización de la Arquitectura. Barcelona: Tusquets. (Edición, 1970).

ACOLLA, A. (2009): "Moverse más allá de un anticuado orden del día" en Actas de Jornadas de Accesibilidad universal al Patrimonio. Ávila: Concejalía de accesibilidad del Excmo Ayuntamiento de Ávila.

ALONSO, F. (coord.) (2002): Libro Verde: La accesibilidad en España. Diagnóstico de situación y bases para elaborar un plan integral de supresión de barreras. Madrid: IMSERSO.

ARAGALL, F. (2008): Diseño para todos, un conjunto de instrumentos. Madrid: Fundación Once.

ARTHUR, P. y PASSINI, R. (1992): Wayfinding. People, signs and architecture. Ontario: McGraw-Hill.

AAVV (1997): Universal Design Principles. Raleigh: Center for Universal Design. North Carolina State University.

AAVV (2003): Accesibilidad para personas con ceguera y deficiencia visual. Organización Nacional de Ciegos Españoles. ONCE.

AAVV (2004): The EIDD Stockholm Declaration 2004. European Institute for Design and Disability. Estocolmo.

AAVV (2005): Pregúntame sobre accesibilidad y ayudas técnicas. ALIDES (Alianzas para el Desarrollo Económico y social / CEAPAT / IMSERSO / IBV (Instituto Biomecánico de Valencia) - IMSERSO

AA.VV. (2010): Accesibilidad en los espacios públicos urbanizados. Madrid: Ministerio de vivienda.

AA.VV. (2010): Accesibilidad universal: Normas UNE. Madrid: Fundación ONCE y AENOR.

AAVV (2010): Cuestiones urbanas. Nº 1. Escuela Técnica Superior de Arquitectura. Sevilla.

AA.VV. (2011): Accesibilidad universal y diseño para todos. Arquitectura y urbanismo. Madrid: Fundación Once y Fundación Arquitectura COAM.

CALVINO, I. (2012): Las ciudades invisibles. Madrid: Siruela. (Edición, 2012)

CAYO, L. (dir.) (2012): 2003-2012: 10 años de legislación sobre no discriminación de personas con discapacidad en España. Madrid: CERMI.

CHUECA, F. (1968): Breve historia del urbanismo. Madrid: Alianza editorial. (Edición, 2011).

FERNANDEZ, M. (1985): La problemática de la Renovación Urbana. Santiago de Chile: Departamento de Urbanismo, FAU. U.de Chile, Santiago.

GARCÍA, D. (2011): "Diseño de sistemas de orientación espacial" en AAVV, Accesibilidad universal y diseño para todos. Arquitectura y urbanismo. Madrid: Fundación Once y Fundación Arquitectura COAM.

GEHL, J. (2006): La humanización del espacio urbano. La vida social entre los edificios. Barcelona: Editorial Reventé.

JACOBS, J. (1961): Muerte y vida de las grandes ciudades. España: Editorial Capitán Swing libros. (Edición, 2010).

JUNCÁ, J. A. (2001): Por un Madrid Accesible a tod@s. Madrid: Editorial Gerencia Municipal de Urbanismo del Ayuntamiento de Madrid.

LYNCH, K. (1960): The image of the city. Barcelona: Gustavo Gili (Edición, 2001).

MUMFORD, L. (1945): La cultura de las ciudades. Buenos Aires: Emecé.

NACIONES UNIDAS (2010): A new chapter in urban development, UN-HABITAT launches World Urban Campaign through model cities. Rio de Janeiro.

ORTEGA Y GASSET, J. (2005): Obras Completas, Tomo II. Madrid: Editorial Taurus.

CIMADEVILLA, M. (2013): La ciudad que queremos; una ciudad amiga

de las personas. Programa Ciudades Amigas de la Infancia de UNICEF España.

BUENO, G y BELLO, A. (2014): La infancia en España 2014. Madrid: UNICEF Comité Español

AAVV (2012): Estado Mundial de la Infancia 2012. Niños y niñas en un mundo urbano. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Hart, Roger A. (1978): Children's Experience of Place. New York: Editorial Irvington Press ISBN:0470991909

CAMPOY, I. (2013): Estudio sobre la situación de los niños y las niñas con discapacidad en España. Madrid: Huygens.

VERDUGO, M.A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urriés (Coords.), Investigación, innovación y cambio. Salamanca: Amarú Ediciones.

ARANDA, G. y MALAGÓN, F.J. (2013): Guía de Gestión de Ciudades amigas de la infancia. Directrices de UNICEF para solicitar el Sello de Reconocimiento Ciudad Amiga de la Infancia y participar en el Certamen de Buenas Prácticas. Madrid: Programa ciudades amigas de la infancia.

Información complementaria: EIDD - Design for All Europe.
<http://www.designforalleurope.org>

ADA. Americans with Disabilities Act.
<http://www.ada.gov/>

Disability Discrimination Act 1995.
http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1995/ukpga_19950050_en_1

<http://comunidadmiravalle.blogspot.mx/>

http://www.democraciaycooperacion.net/IMG/pdf/Varias_Organizaciones_MEX_Coord_Predio_ElMolino.pdf

<http://www.iluminet.com/las-golondrinas-del-pedregal-de-santo-domingo/>

http://www.academia.edu/5243233/La_sintaxis_espacial_en_asentamientos_irregulares



01

<
Alumnos de 5º de EP durante
la fase de análisis propositivo
en la "zona prohibida"

de la calle a la escuela primeros pasos para leer la ciudad

Pablo Amor | Cristina LLoriente

Una de las principales y más preocupantes consecuencias del destierro de la educación y la cultura es el progresivo avance hacia la ceguera analítica. La falta de una base intelectual sólida, que permita la apertura de miras y la capacidad de juicio, nos conduce irremisiblemente hacia la aceptación (por desconocimiento) de lo que ocurre a nuestro alrededor, al conformismo ante un entorno cambiante al gusto de unos pocos. Quizás sea eso lo que hoy se pretende: una sociedad mermada de imaginación y visión crítica que se adapte al medio cual gota de agua (por evitar paralelismos menos elegantes).

Pero en ocasiones, en este panorama poco esperanzador, suceden cosas que hacen pensar que no está todo perdido, que de esas pequeñas semillas que algunos nos empeñamos en sembrar brotan enormes e ilusionantes éxitos. Los resultados del programa EMaC (Educación en Medio ambiente Construido) que diseñamos e impartimos como Arquitectives desde el curso 2012-13, son un buen ejemplo.

El colegio Llaüt es un centro privado de Palma de Mallorca, situado en las inmediaciones de la Universidad, entre campos de olivos y algarrobos. Su equipo directivo opina que es un recinto cómodo, funcional y adaptado a las necesidades de los alumnos. Pero al invitarles a la reflexión, sus principales usuarios disciernen y sentencian: "Lo que querríamos es poder jugar en la zona prohibida". De expedición a tan misterioso lugar, encontramos una parcela vacía, cubierta por matorros y restos de material de obra... Demasiado peligrosa para algunos, tanto o más atractiva para otros. Las ideas se suceden, en una cascada de propuestas que pasan por el cultivo, la dotación de mobiliario y la generación de áreas de sombra. Con sistemas de representación encontrados, resultan planos de una lógica que asombra, a partir de un trabajo conjunto digno de los mejores equipos técnicos.

1 | Arquitectives (2012-13)



02

Así les dejamos, hasta el mes siguiente. Pero en sus pequeñas cabezas algo se activa, algo les hace sentirse capaces de modificar su entorno, de convertirlo en un territorio propio y maravilloso. Al regresar, excitación. Quieren mostrarnos su hazaña y tiran de nosotros para que, en completo secreto, les acompañemos de nuevo a la zona prohibida, en la que han estado colándose durante nuestra ausencia con el fin de construir magníficas madrigueras. La materia prima: ramas, hojas y algún residuo. El motor: la ilusión, la energía y el simple hecho de brindarles la opción, de abrirles la ventana infinita de la creatividad y la posibilidad de cambio. Un camino que podemos –debemos- seguir para convertirnos en la ciudadanía activa que nuestras urbes necesitan, huyendo de la oscuridad crítica a la que, en otro caso, parecemos abogados.

Pero, ¿en qué marco político-social nos movemos para la introducción de herramientas basadas en la creatividad y la toma de decisiones?

A principios de 2012, se publicaba en Palma de Mallorca el borrador de la nueva ordenanza municipal de ocupación de la vía pública, cuyo artículo 86.14 rezaba:

“A efectos de asegurar el libre y pacífico uso común general de la vía y de los espacios libres públicos o de uso público y proteger el mobiliario urbano, queda prohibido obstaculizar la vía pública con materiales, juegos, aglomeraciones o actividades”.

A su vez, desde hace ya doce años, Palma forma parte de la red internacional de Ciudades Educadoras, que aboga, entre otras cosas, por la



< Alumnos de 5º de EP durante la fase de análisis propositivo en la “zona prohibida”

> Construcción de cabañas por iniciativa de los alumnos de 5º de Educación Primaria

03

formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, potenciando especialmente las enseñanzas transversales, las actividades de conocimiento de la ciudad desde diferentes perspectivas y la educación en valores, así como otro tipo de acciones que pretenden entroncar la divulgación artística con la científica.

Es este tipo de contradicciones el que hace que nos planteemos seriamente qué tipo de ciudad pretenden nuestros gobernantes, si por un lado mezclan los conceptos de libertad y prohibición y, por otro, se acogen a programas que pugnan por la creatividad como herramienta de desarrollo urbano.

En relación al citado borrador, Irene San Gil, regidora de Función Pública y Contratación del Ayuntamiento de Palma, aseguraba que el consistorio “no quiere prohibir que los niños jueguen en la calle, pero si hay una pandilla chutando el balón en la Plaza Mayor, hay que poder echarlos” y justificaba la nueva ordenanza alegando que “lo que se busca es una herramienta para pautar el trabajo de la policía local”. Lo cierto, sin embargo, es que la normativa suponía un recorte de derechos de la ciudadanía, una forma de coartar las libertades de la población que son las que, precisamente, moldean nuestras ciudades a modo de territorios vitales, humanizados y activos. En el modelo urbano que nos proponen impera el miedo, la imposición de movimientos encorsetados, la creación de escenarios perfectos –y rentables- de parque de atracciones. Las terrazas, las calles impolutas y los niños que se relacionan a través de redes sociales...

2 | Arquitectives (2012-13)

3 | Arquitectives (2012-13)

En incontables ocasiones, hemos defendido el papel de las urbes como



04

contenedores de relaciones humanas: esos lugares donde es posible, todavía, que un grupo de abuelas se reúnan en el portal de su casa para hacer ganchillo y arreglar el mundo a su manera. Pero hemos llegado a un punto -afortunadamente, con retorno- en que resulta difícil precisar si una sesión de yoga en un parque cualquiera de la ciudad puede considerarse una performance (y por ello es susceptible de ser sancionado) o si la situación de un banco público deja de serlo por encontrarse dentro de los límites de cualquier terraza comercial.

Afortunadamente, tras una gran presión ciudadana y de la oposición, el Ayuntamiento de Palma eliminó de la ordenanza todos los artículos relacionados con las actividades “de convivencia cívica”, sembrando una duda que hoy comienza a despejarse con la aparición de una nueva regulación de similares características.

Pensamos que la diversidad actual de las ciudades, evidente e ineludible, no debería ser objeto de regulación, sino ser asumida como potencial para la evolución física y social del territorio. La educación, el conocimiento, el intercambio y esa misma heterogeneidad serán, paradójicamente, los que proporcionen ese “orden desordenado” que devolverá a la ciudad y a sus ciudadanos el carácter humano que motivó su aparición.

Desde 2009, Arquitectives pone su grano de arena en sentar las bases de una ciudadanía crítica, activa, comprometida y responsable, empezando por aquellos que un día, independientemente de su ocupación, tendrán que tomar decisiones acerca de su entorno construido, ya sea diseñando su vivienda, pintando una fachada o interviniendo en la redacción del pla-



05

< Experiencia realizada durante el taller “Playground vertical”. Arquitectives, mayo 2012

> “Haciendo la colada”, una acción urbana que reivindica las actividades vecinales. Arquitectives, octubre 2013

neamiento urbanístico.

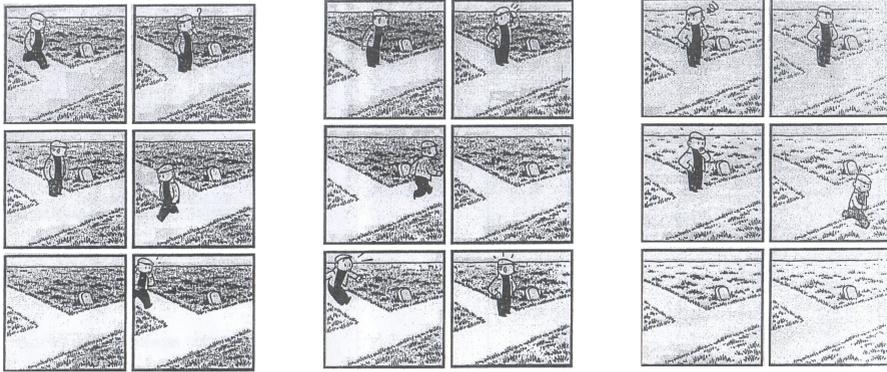
A partir de actividades y programas educativos relacionados con el medio ambiente construido, promovemos la enseñanza de la arquitectura desde su sentido más amplio y lúdico, como herramienta para “aprender a mirar” el mundo, un mundo donde cada vez nos resulta más difícil filtrar estímulos y superponer nuestros deseos a una realidad impuesta por aquellos que, hoy en día, moldean el entorno con más o menos destreza. Frente a esta sociedad frenética, conviene animar al ciudadano a quedarse parado, al menos un instante, y reflexionar sobre las directrices de su percepción. ¿Apoyamos incondicionalmente la dirección que están tomando nuestras urbes? ¿O es la inercia la que nos lleva a no cuestionarnos ciertas tendencias? La misión del medio ambiente construido como enseñanza es, pues, motivar el grito que no damos, ampliar la mirada que nos dirigen, exaltar la crítica dormida, ... Recuperar la ciudad humanizada donde todo y todos tenemos cabida y, sobretudo, voz.

Cristina Llorente Roca
Pablo Amor Méndez
arquitectives@gmail.com

4 | Arquitectives (2012-13)

5 | Arquitectives (2012-13)

capítulo tercero
epílogo



01

infancia y ciudad en la coyuntura mundial de “lo nuevo”

¿construir una ciudad de edificios con fachadas acristaladas en la zona más árida, cálida e incomunicada de un desierto?

la participación imprescindible de la infancia en el diseño de la globalidad de los espacios/tiempos de las ciudades

César Muñoz Jiménez

“...Caminante, no hay camino, se hace camino al andar...”

Antonio Machado. Libre, andaluz y poeta

Inicio el capítulo con esta viñeta, de Max, porque siento que es una síntesis clarificadora de:

- **El contenido** de este capítulo.
- La pedagogía que propongo como apoyo al apasionante tema de la relación entre la infancia y la ciudad: **la Pedagogía de la Vida Cotidiana**.
- **La propuesta que planteo** de participación imprescindible de la infancia en el diseño de los variados espacios cotidianos en los que vive, con-vive. Abarcados, contenidos todos por el espacio ciudad.
- **La coyuntura mundial actual**, de la urgencia de ir creando sumas de “nuevos”, que vayan supliendo la cultura dominante obsoleta, del neoliberalismo, del discurso único, de la sutil manipulación de la vida cotidiana, desde una serie de mentiras y resistencias que anulan mayoritariamente el ejercicio de los derechos ciudadanos, en general y muy especialmente los de la infancia.

introducción

“Me parecía que si los niños pudieran revelar libremente su visión de la sociedad, de la escuela, de la autoridad, del trabajo y del futuro, los problemas más fundamentales y urgentes de su sociedad podrían presentarse de la manera más pura posible...”

Manfred Max Neef “La Economía descalza”. Ed. Nordan (1986)

Deseo, que mi sencilla y sentida aportación al libro “Infancia y Ciudad”, que va a publicar, la Universidad de Granada, desde su Laboratorio de Urbanismo, del Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio, dirigido por el profesor Rafael Reinoso, en colaboración con el también investigador y coordinador del proyecto, Silverio Martínez, sea de utilidad para el máximo de niñas y niños en su relación con ellas mismas, ellos mismos, sus iguales y los adultos que les acompañan.

Y en su relación con los diversos espacios/tiempos donde viven y/o conviven: casas, calles, plazas, entidades de tiempo libre, escuelas, ciudades... Suma de espacios/tiempos que deben de ir conformando el pueblo, el barrio, la ciudad.

Uno los conceptos, espacio y tiempo (espacio/tiempo), porque siento y creo que son dos mediciones de la vida inseparables: no existe espacio sin tiempo. Ni tiempo sin espacio.

Útil también para los seres humanos, que desde sus ámbitos de vida íntima, privada, familiar o profesional, valoran a la infancia, por lo que supone de sentimientos, ideas, propuestas espontáneas, primeras, “frescas”, aún no contaminadas, provocadoras de cambios personales y sociales...

Sentimientos e ideas, acompañados de capacidades para ejercerlos en su cada día, su vida cotidiana.

Sentimientos, ideas, propuestas... altamente innovadoras, sobre cualquier tema. No sólo sobre los temas que la mayoría de los adultos, deciden que “son propios de la infancia”.

Siento que soy un sencillo ser humano que apostó hace muchos años, por sentirse y ser ciudadano del mundo. De los diversos mundos que conforman las múltiples ciudades, a las que habría que nombrar en plural, porque siempre son producto de los diversos sentimientos, visiones, haceres, que transcurren y ocurren por sus calles, plazas...matizadas por las interculturalidades-multiculturalidades (culturas de niñas y niños y cultura de adultos), vivencias y con-vivencias de sus gentes.

Como tal, no quiero “intervenir” en las ciudades ni con los niños y niñas. Sí,

relacionarme con ellas y su ciudadanía. Ciudadanía, parte de la cual, inicialmente o siempre, sólo será habitante, vecina. Sólo usuaria, cliente, paciente, beneficiaria, administrada...de las mismas.

No soy especialista en espacios públicos, ni urbanista, arquitecto... Y como tal, mi aportación se va a basar más en la infancia que en la ciudad. Y en la ciudad, también.

Escribir sobre infancia y ciudad, ambos en relación, es escribir, esencialmente, de dos ciudades: la ciudad concreta y la ciudad niña o ciudad niño.

Desde una concepción humana, sensible, profunda de lo que es un ser humano en general y una niña o niño en concreto, considero imprescindible responderME y responder a esta pregunta: ¿Qué es esencialmente una niña, un niño?.

Es deseo y sentimiento, ya en el seno de su madre y al nacer.

No es, razón, lógica, reflexión, conocimiento...

Deseo que dinamiza la primera ciudad que todo niño o niña debe sentir y conocer: su cuerpo.

Cuerpo/ciudad que se irá abriendo a los entornos, espacios/tiempos más próximos (casa, calle, barrio, pueblo o ciudad, país, mundo).

Cuerpo/ciudad que apostará por conocer el primer y más importante espacio de un ser humano: el suyo interior, íntimo.

Cuerpo/ciudad, que intentará conocer y consolidar su primera frontera: su piel.

Y, finalmente, cuerpo/ciudad, que irá viviendo, conviviendo, recorriendo, penetrando otros espacios/tiempos, desde su espacio íntimo y frontera, movilizadas por el gran motor de todo ser humano: su deseo.

Esta conexión de cuerpo, espacio íntimo, frontera y deseo, es lo que provoca el que una niña, un niño, inicialmente sólo un ser vivo, trascienda esa dimensión biológica y se transforme en un niño o niña, vitalista.

Qué diferencia existe entre un ser vivo y otro vitalista?

Según Gilles Deleuze, **un ser humano vivo**, “es aquél que ama la vida, porque está acostumbrado a vivir”. Como no desea morirse, ama el vivir.

Y un ser humano vitalista, “es el que ama la vida, porque está acostumbrado a amar”.

Ama a otros seres humanos. Ama una calle, una playa, una mar, un paisaje, una música...

Ama un portal, una mesa y dos sillas de un bar. Ama una esquina.

Os comento, dos de los lugares que amo especialmente, por lo que me significan, por su situación, arquitectura. Por los “humos dormidos” que me despiertan, cada vez que los vivo o convivo:

El Racó de la Calma (El Rincón de la Calma). En la bellísima población costera de Sitges, próxima a Barcelona. Hace honor a su nombre. Realmente al llegar, sientes la calma, el silencio, la magia de su entorno arquitectónico: los museos de Cau Ferrat y Maricel (mar y cielo) y la casa Rocamora... Silencio, interrumpido ciertos días si la mar, mi mar Mediterránea, habla con su lenguaje de olas...

El café L'Écrivain (El Escritor). 3 Place de la Sorbonne. 75005. París. Telef. 43.54.60.02 Junto a la universidad que le cede el nombre. Pequeño e inmenso a la vez...Pequeño de espacio. Inmenso por la suma de historias de escritores, estudiantes...Amores, desamores, poesías, novelas...El aroma del café de fondo...Se adivina el murmullo de las aulas próximas...

El ser humano sólo vivo, desea y ama como objetivo. Y si no se cumplen sus deseos, se deprime, frustra, entristece...

El ser humano vitalista, vive y practica **el deseo, como actitud**, como un elemento connatural a su vida cotidiana.

En consecuencia, si no logra un deseo, sigue deseando, con una actitud abierta, esperanzadora...: es posible que el siguiente deseo se cumpla. O el otro...

Leí hace tiempo: *“Lo que es difícil, no es conseguir lo que uno desea, lo difícil es desear. Desde la posición victoriosa del que desea, si algo no se tiene, se conquista”*.

Como el tema que nos ocupa, y personalmente, también preocupa, es el de “Infancia y Ciudad”, saco a relación otro concepto de Gilles Deleuze.

Él hace referencia a la palabra “territorio”, como una potencia particular que puede ir construyendo, ampliando, consolidando cada ser humano. O no, si no es consciente de la posibilidad de hacerlo, no le interesa, lo siente como peligroso o inútil.

Define el territorio humano, como *“el espacio que ocupa un cuerpo vitalista, mediante los afectos de los que es capaz”*.

En consecuencia, el territorio humano, no es un territorio que se puede delimitar desde fuera, no se puede convertir en una propiedad privada, no es

algo cerrado...

Sí es un devenir, que se deja invadir, invade, se puebla, se queda desierto. De esta forma, cada ser humano vitalista, consciente de la riqueza y consolidación que puede aportar a su territorio dicho devenir, apuesta por vivir encuentros que le convienen, que le enriquecen.

Encuentros con otro ser humano, una calle, un portal, un libro, película, playa...

Un bar. Y en él, una mesa concreta y sus dos sillas.

Con una ciudad!.

Evidentemente, no limito este devenir. Lo que debo de hacer es posibilitar invasiones, que amplíen mi territorio.

Esta interesante evidencia, se va a encontrar con una dificultad, provocada por la cultura dominante del discurso único: tiende a hablar, más que a hacer.

Y en este ir hablando, en este bla, bla, bla infructífero, no encontrará a las personas, calles, libros, bares, ciudades... que le convienen, le van a enriquecer. O él les puede aportar.

Ni concretará la forma, la metodología para hacerlo y lograrlo.

Existen metodologías para lograrlo?

Afirmo que sí. Y lo afirmo, siendo muy consciente de que es muy arriesgado afirmar cuando uno siente, escribe o habla sobre la vida, sobre temas humanos: son imprevisibles.

Yo, posibilito dos: las **metodologías socio-educativa y político-participativa**, que provoca la **Pedagogía de la Vida Cotidiana**, cuando apoya alguna actividad, basada en ella.

Esta pedagogía que creé hace años, tiene muy estrecha relación con el tema de este capítulo y el libro al que se suma: “Infancia y Ciudad”.

Fui concibiendo y posteriormente pariendo esta Pedagogía de la Vida Cotidiana, desde mi infancia.

Y la base esencial de su contenido, de sus conceptos-herramientas, de sus propuestas, las fui incorporando a partir de mi con-vivencia con las tres culturas con las que tuve el privilegio de vivir desde que nací en la bella ciudad de Tetuán (Marruecos), hasta los 18 años: árabe, judía y cristiana.

Infancia: primera ciudad de una niña/niño.

Ciudad que necesita un territorio para ser diseñada y posteriormente construida.

Territorio, que se va diseñando, construyendo, renovando en función de sus devenires.

Territorio, que una vez que construyo, consolido y ocupo.

Consolidación y ocupación/identificación que se logra a partir de la suma de afectos que voy entretrejiendo en mis relaciones cotidianas, siempre que haya esta toma de conciencia.

Toma de conciencia de esta posible y apasionante relación de las niñas y niños, con su ciudad primera y con la que viven y conviven.

O malviven, si por ser niños y niñas, forman parte del grupo de los llamados “invisibles”, como decía Paulo Freire, el magnífico educador y pedagogo brasileño.

Viví el placer de conocer a Lole, cantautora sevillana.

Caminaba yo por Andalucía. Julio. Año 1987, después de ofrecer un curso sobre educación de seres humanos bajitos, de altura física (“locos bajitos” que decía Serrat), pero de altas miras de vida, de espacios, de diseños, propuestas...

Calor. Calle Mateo Gago. Bar la Giralda. Famoso en Sevilla por sus tapas sabrosísimas, típiquísimas.

Próxima, La Giralda...Cultura árabe...Marruecos...

De súbito, en una mesa próxima, canturreando una de sus canciones, manos/dedos ágiles, marcando el ritmo sobre la mesa, saboreando una cerveza de barril, Lole.

Hablo de ella en mis cursos, sobre el fragmento de la letra de una de sus canciones.

Busqué rápido entre mis documentos la cita. Al girarme, cita en mano para mostrársela, sólo mesa y silla. Próximo, el laberinto de calles del barrio de Santa Cruz, la medina sevillana. Se perdió entre ellas.

Meses más tarde, mágico barrio de Triana, la reencontré al doblar una esquina.

Escribir sobre infancia y ciudad, es escribir de sentimientos, deseos, sensaciones...

Próximo, esta vez, su puente sobre el Guadalquivir, Torre del Oro, calle Betis, restaurante El Mero, sus fachadas al Kiosco de Las Flores y al río...

Y conversamos sobre la letra de una de sus canciones: “...Líbrame de los muertos verticales, de los muertos parlantes. Que se mueven por inercia, dentro de un engranaje viejo y milenarío...”.

Escenario: ciudad de Sevilla.

Elementos comunes en los dos encuentros: niñas y niños, correteando, jugando por las calles de sus barrios.

Y las flores.

Infancia y ciudad.

Suma en conexión de vida de barrios, calles, puente, restaurante, bar, monumentos, historia, flores, calor, olores, río...

O “engranaje milenarío, que se mueve por inercia...”.

No fáciles de transmitir con letras, aunque no sean inconexas.

Pero sí con palabras preñadas de sentimientos de infancia y ciudad en convivencia.

Decía el poeta paraguayo Gregorio Gómez: “*La palabra no es un ruido vano. La palabra tiene cuerpo, boca, ojos. Tiene corazón, alma y coraje. Por eso es, que vemos que a la palabra, a esa verdadera, se la puede tocar. La palabra no es un sonido vano*”.

Deseo que podáis tocar las palabras escritas de este sencillo y sentido contenido.

Y que ellas, tiernamente desde una línea o párrafo; provocadora y enérgicamente desde otra página, también os toquen.

Os toquen, no sólo vuestra piel/frontera.

Ojalá penetren vuestra piel en un ir y devenir, entrar y salir, desde el “serio/juego” de **seducción, amor y pasión** que siento profunda y firmemente, es vivir la vida, no “pasar por ella”...

Juego de seducción, amor y pasión, que deben ser nuestras relaciones humanas, nuestras relaciones cotidianas con los espacios abiertos, cerrados que hollamos, que debemos “penetrar”, no sólo transitar, como sugiere el joven arquitecto Francesco Carieri, en su libro “El andar como práctica estética”.

Una muy sensible actitud ante el espacio público, la ciudad, desde un lengua-

je sexual, de penetración, que puede facilitar la compenetración, la relación, el diálogo de intercambio de vidas.

Buenos días, buenas tardes, buenas noches o madrugadas, lectoras y lectores.

Continúo escribiendo.

propuestas de infancia sobre diseños de ciudades

“Gran época desperdiciada:

He sabido que se estaban construyendo ciudades.

No he viajado a ellas.

Eso es algo que pertenece a la estadística, pensaba, no a la historia.

Porque: ¿Qué son las ciudades construidas sin la sabiduría del pueblo?”

B. Brecht. Director de teatro.

Por coherencia con el contenido de este capítulo, que reivindica la urgente necesidad, del reconocimiento desde el mundo adulto, de las mayores habilidades, superior capacidad imaginativa y creativa de la infancia a la hora de presentar propuestas innovadoras, en relación a todas las políticas sociales, las urbanas en concreto, lo inicio con variadas e interesantes propuestas infantiles sobre el diseño de las ciudades (la mayoría de adultos, no respetan los derechos de las niñas y niños, ni creen en sus capacidades para ejercerlos).

Antes de que yo (como adulto, con mi contenido, propuestas, metodología...), cometa el grave error de postergar las propuestas de la infancia y privilegiar las mías, en un capítulo de un libro sobre infancia y ciudad.

Las propuestas de las niñas y niños, primero.

Para aprender de ellas y comentarles las nuestras.

A.- En setiembre de 2003, participé en el Pabellón de España de la V Bienal de Arquitectura y Diseño de Sao Paulo (Brasil), siendo Comisario de España en dicha Bienal, el arquitecto español Enric Ruiz Geli.

Mi trabajo, como responsable de la metodología pedagógica del anteproyecto de diseño de ciudad, Cidade 10, a transformar en proyecto por las niñas, niños y adolescentes de varias favelas de la periferia de Sao Paulo y cinco arquitectos españoles, consistió en organizar cinco talleres que funcionaron diariamente, durante dos semanas.

Los arquitectos: Izaskun Chinchilla, Curro Claret, Vicente Guallart, Ana Mir, Emili Padrós y Javier Peña.

Comparto las propuestas de diseño de ciudades que entre ellas, ellos y el equipo adulto, consideramos eran las más creativas, provocadoras de cambio,

publicadas por el Ministerio de Asuntos Exteriores de España, en el libro “Cidade 10”:

- “En cada esquina, calle o manzana habría una gran huerta, donde todos podrían recolectar verduras, legumbres y frutas para preparar la comida; así ningún niño pasaría hambre”.
- “Habría siempre hospitales cerca para cuando una enfermedad sorprendiera a un niño. Y estos hospitales tendrían cuartos con muchos juguetes, libros con muchos cuentos y gente dispuesta a contarlos y médicos que explicarían directamente lo que estaba pasando”.
- “Las casas no tendrían rejas en las ventanas, ni paredes altas, ni trancas en las puertas, pues no habría más miedo, inseguridad; así, los niños y las familias vecinas tendrían más voluntad de conocerse, de conversar, bromear, y se importarían más, los unos con los otros”.
- “En la ciudad se necesitarían solamente algunos minutos de camino para llegar a la escuela y esta escuela sería admirada por sus brillantes y siempre presentes profesores, por la diligencia de su director, por la importancia de tiempo libre, por sus colores y su belleza, y principalmente por el respeto de las opiniones, de los deseos y de las necesidades de sus alumnos. Sus lecciones serían siempre lecciones para la vida, aprenderían en libros, serían también historias, cuentos y músicas. Sus aulas serían siempre especiales, dentro de la escuela habría espacios generosos, confortables, bien cuidados, iluminados y vivos, y afuera de la escuela las aulas serían museos, salas de cine, teatros, casas antiguas, calles y callejones”.
- “Todo lo que fuera concreto, cenizo, oscuro y sucio sería sustituido por flores y dibujos colorados”.
- “Y el alcalde de esta ciudad? Esto sería mágico: cada vez que fuera construido un puente, antes se transformaría en un niño y le preguntaría”.
- “A ningún niño se le prohibiría entrar en lugares bonitos y ricos, pues no existiría ningún lugar más, que no fuera así”.
- “En esta ciudad, ningún padre y ninguna madre se atrasaría al ir a buscar a su hijo a la escuela, porque habría buenos medios de transporte y muchas calles y avenidas para llegar al destino. Así, los padres tendrían más tiempo para jugar con sus hijos y volver a ser niños por unas horas”.

B.- En diciembre de 1994, desde el Negociado de Infancia y Juventud del Ayuntamiento de Barcelona, se me hizo el encargo de coordinar la actividad,

“Fes D’Alcalde. Tens un minut” (“Haz de Alcalde. Tienes un minuto”), en el marco de la 32 Edición del Festival de la Infancia y Juventud organizado por dicho ayuntamiento. La infancia, pudo realizar propuestas sobre todas las políticas públicas del ayuntamiento.

Comparto las que realizaron sobre las políticas de urbanismo:

- “Que antes de hacer una cosa por la ciudad escuchen a los niños que somos ciudadanos. Y después de hablar todos con los regidores, se haga una cosa u otra”.
- “Transformar el barrio chino en un gran parque”.
- “Que hagan más casas con fachadas de Gaudí i Miró”.
- “Poner menos semáforos para llegar a tiempo”.
- “Que las casas tengan como máximo 3 pisos para que haya más luz”.
- “Que en las calles haya más tiendas para que no se tenga que ir al “quinto pino” a comprar”.
- “Que las casas de los pobres se hagan más grandes”.
- “Que los autobuses pasen con más frecuencia “.
- “Que los balcones no estén tan juntos para que no se molesten a los vecinos”.
- “Hacer una torre muy alta para superar la de New York”.
- “Hacer una estatua de la libertad en Barcelona”.
- “Que no pinten grafitis pequeños sino grandes, que hacen bonito”.
- “Hacer ciudades con menos edificios y menos cemento”.
- “Que la ciudad esté llena de plantas y tenga menos asfalto”.

C.- Noticias publicadas en prensa de Barcelona sobre la propuesta del grupo de infancia, adolescencia y juventud “Espacio Experimental de Participación” (EEP!!), de organizar el stand municipal de la 36 edición del Salón de la Infancia y Juventud, año 1998.

Sintetizo, respetando los textos originales, las críticas positivas, que los todos los diarios de Barcelona, de variopintas tendencias y enfoques políticos, culturales, etc. hicieron de la actividad del EEP!!:

- “Un hecho que **ha permitido, por primera vez en 36 años** del Festival de la Infancia y la Juventud que niños y jóvenes de Barcelona **hayan podido diseñar un espacio a su medida**, el Espacio Experimental de Participación”

(El País, 27/12/98).

- “Que **da la impresión de libertad** y también interpreta; que ofrece **un mensaje de socialismo y colectivización; es fruto de una ideología mucho más profunda**; Es un **primer paso hacia a subversión y la consecución de la utopía del ciudadano libre en la ciudad libre; ofrece ideas sobre la ciudad deseada a la espera de llegar como mínimo a la ciudad posible**; podría **convertir Barcelona en una comuna feliz**, además de **acabar para siempre con el régimen de los patricios culturales”**

(El Periódico, 15/12/98).

- “Que se **permita que los niños diseñen su stand”**

(La Vanguardia, 16/12/98).

- “Que **se permita la voz de los más pequeños en las decisiones municipales y que los niños diseñen por primera vez, uno de los stands**, el que pertenece al Ayuntamiento de Barcelona, que **fue ideado por los niños y niñas** que integran el Espacio Experimental de Participación(EEP)”

(ABC, 25/1/99).

- “Que además de hacer llegar a los responsables municipales su opinión sobre los proyectos o iniciativas que les afecten, la experiencia EEP intenta ir más lejos, y **concede capacidad ejecutiva a los jóvenes”**

(AVUI, 21/10/98).

- “La iniciativa del Ayuntamiento de Barcelona **será un particular diseño que romperá con los cánones habituales de este tipo de ferias”**

(EL País, 21/10/98).

mi propuesta de anteproyecto de ciudad, a transformar en proyecto ciudadano, en colaboración imprescindible con la infancia

“Habéis asistido a lo cotidiano, a lo que sucede cada día.

Pero os declaramos: aquello que es raro, encontrarlo extraño.

Lo que es habitual, halladlo inexplicable.

Que lo común, os asombre.

Que la regla, os parezca un abuso.

Y allí donde deis con el abuso, ponedle remedio”

B. Brecht. Director de teatro

Concreto a continuación, cuál es mi propuesta de “otras ciudades posibles”, que desde un enfoque “glocal”: tiene en cuenta lo global, el mundo, desde lo local, la ciudad.

Ciudades donde sea posible el vivir y el convivir, la tertulia, el sentirla como propia, el compartir, el crear, el ser diferente, el vivir la intimidad, el ejercer el carpe diem, el gozar del silencio, el utilizar, vivir, sentir los diferentes espacios, el ofrecer alternativas a sus propuestas y/o problemas.

Ciudades donde el hecho de educar no se atribuya exclusivamente a la escuela, a la universidad y a la familia, sino que se incorporen como esencias el tiempo libre, la calle, las plazas...

Ciudades donde se puedan vivir los momentos triviales, pequeños del cada día, de la vida cotidiana, de forma que no pasen desapercibidos, porque por ellos pasa fundamentalmente la vida y en consecuencia se pueda detectar, provocar e intercambiar vida.

Donde el fallar, equivocarse, dudar, tener miedos, se considere un elemento normalizador y una etapa de crecimiento personal.

Ciudades donde la libertad se compagine con la existencia de límites, normas y leyes lógicas y justas.

Aquellas en las que haya esquinas, portales, rincones... que se vivan casi como propios, o propios en compañía de alguien: nuestros.

Donde existan espacios vacíos, aún sin llenar, sin organizar, con posibilidades de concretar su utilización, desde la ciudadanía.

Ciudades donde circule la información, se potencie el conocimiento horizontal más que el vertical; donde la investigación, el saber y el poder, no estén separados ni en manos de determinadas élites.

Donde la tecnología no sea un nuevo foco de exclusión, donde los parques científicos sean parques de aprendizaje, no cotos privados de tecnicismo.

Ciudades donde se valore que lo fundamental son los diferentes procesos, más que los objetivos, los resultados. Y éstos también.

Donde se pudiesen desvelar las mentiras sociales existentes y evidenciar, analizar y resolver las de nuevo cuño que surgiesen.

Ciudades donde se pueda recuperar la credibilidad en la política y en los políticos u ofrecer una alternativa real. Donde aumente la ilusión.

Donde se configure un gobierno auténticamente democrático, desde un enfoque de democracia radical que concibe a la ciudadanía como aquella que dimana no del poder estatal, sino del poder de la sociedad civil, por lo que insiste en su supremacía en relación al Estado.

Una democracia radical que **potencia ciudadanos sin excluir a ninguno, no como objetos, sino como sujetos de derecho con capacidad para ejercerlos (incluida la infancia, adolescencia y juventud) no como receptores pasivos de derechos, sino como sujetos activos que auto determinan su propio civismo.**

Una democracia, que posibilite la recuperación de cuatro palabras griegas, relacionadas con sus raíces: “Isonomía”: igualdad de la ciudadanía ante la ley; “Isopolítica”: igualdad entre la ciudadanía; “Isegoría”: Igualdad en el uso de la palabra; “Parresía”: atreverse a hablar, para defender la verdad.

En consecuencia, ciudades donde la ciudadanía no sea cliente, paciente, beneficiaria, administrada, sino colaboradora.

Ciudades donde se pueda participar de base, de raíz, casi “desde cero” en su diseño, en sus procesos, en la elaboración de sus políticas, en sus momentos de fracaso y de éxito.

Pero sobre todo, por encima de todo, ciudades que no cometan el grave error en el que las diferentes sociedades, culturas, políticas han caído desde el origen de la historia: El organizarse, concretarse desde un único parámetro adulto, que ha provocado repetidas sociedades, culturas, políticas adultas, privadas del gran capital humano, social, político, educativo y de conocimiento que suponen las ideas, sugerencias, críticas, dudas de la infancia, adolescencia y juventud, que representan normalmente entre un 30% y un 50% de la población de cada país, de cada ciudad.

¿construir una ciudad de edificios con fachadas acristaladas, en la zona más árida, seca, incomunicada de un desierto?

Hace años opté por negarme a participar en cualquier actividad, propuesta de anteproyecto... que fuese “más de lo mismo”. Que no planteara, como mínimo inicialmente, la posibilidad de provocar cambio social, aunque posteriormente no se lograra.

Que no apostase con firmeza por el cambio social, desde la suma de procesos honestos de participación ciudadana. Procesos base de una democracia participativa radical, es decir, conectada con las raíces más profunda de la misma.

Opción que tomé al evidenciar, cómo, la mayoría de las actividades humanas, educativas, participativas, culturales, estaban protagonizadas por personas y/o entidades, contaminadas, consciente o inconscientemente, por las perversas mentiras que la cultura dominante del discurso único, va inoculando diariamente, organizada y sutilmente en los seres humanos en general y en la infancia, adolescencia y juventud, muy peculiarmente.

Y que en consecuencia, en la mayoría de los casos (incluso con la mejor de las intenciones, con admirables planteamientos de objetivos, con aparentes resultados más cuantitativos que cualitativos), los profesionales del cambio social (desde mi punto de vista, todos. No los que dicha cultura designa: educadores, psicólogas, sociólogos...), y las personas que colaboraban con ellos, estaban garantizando la continuidad y consolidación de la sociedad, del sistema, que presumiblemente, desde sus actividades, deseaban cambiar.

Por esta razón, ya desde el inicio, intento provocar dicha evidencia en mis lectoras o lectores. En este capítulo, la provocación es el título de este apartado.

¿Sus objetivos?

1.- **transmitir, con la máxima objetividad posible, la convicción de que será una pérdida de energías, de tiempo, de dinero**, con el consiguiente sentimiento de frustración, de inutilidad, de no credibilidad en los seres humanos ni en sus instituciones públicas y privadas, **el plantear propuestas, en este caso relacionadas con la infancia y las ciudades.**

2.- **evidenciar la imposibilidad de lograr que estas propuestas logren hacerse realidad** innovadora, ciudadana, en la vida cotidiana de las calles, plazas, barrios, ciudades, **si no se logra, ANTES**, desde un grupo espontáneo de ciudadanas-os empoderados, desde una comunidad organizada, una entidad pública o privada concienciadas socialmente..., **el que se provoque una clarividencia, profundamente asumida, incorporada a nivel de sentimiento y pensamiento, de que:**

Las personas que hacemos planteamientos de respeto a los derechos humanos, a la diferencias de cultura y género. Al protagonismo de la infancia en el diseño de los espacios/tiempos de sus ciudades, **somos hijas e hijos, en mayor o menor grado, de la cultura dominante.**

En consecuencia, hay que saber qué nivel de “contaminación” tiene cada persona en relación a dicha cultura, sistema dominante. Es decir, **si existe o no, coherencia entre lo que siente, piensa, dice y hace.**

No se puede cambiar nada, **si no se tiene conocimiento profundo de lo que se desea cambiar.**

Es imprescindible saber: **desde dónde se organiza la sociedad** y/o situación

que deseamos cambiar; quiénes son las personas que **la organizan; a través de qué espacios/tiempos “reguladores de conductas”, se va consolidando** dicha organización; **qué medio** sutil y perverso **utiliza para garantizar su continuidad**; cuáles son **las mentiras sociales** que crea y difunde; **qué objetivos pretenden...**

Después de conocer la perversa, sutil, mentirosa...organización de la sociedad, cultura o sistema que no queremos, hay que **ofrecer una suma de posibilidades alternativas de cambio social**, que no repitan las mismas o similares mentiras, objetivos, errores...evidenciados y denunciados.

Estas alternativas, **alternativas-suma, complementarias**, no en competencia, tienen que ir **apoyadas y acompañadas** a lo largo de la suma de procesos participativos y democráticos que se irán provocando, como mínimo, **desde dos metodologías** complementarias: una metodología **socio-educativa** y otra **político-participativa.**

Estas **alternativas-suma y las metodologías-suma, deben plantearse**, inicialmente, **NO como proyectos cerrados**, ya decididos. **SÍ como propuestas de anteproyectos a transformar en proyectos comunitarios**, ciudadanos desde un enfoque de participación ciudadana y democracia participativa.

Esencialmente **NO, desde políticas de partidos. SÍ desde la auténtica política: la de la polis**, la de todas y todos los seres humanos que deseen ser ciudadanas-os. No sólo ni primero, vecinos, habitantes, usuarios, clientes...

Apoyadas y acompañadas, si es posible, por la política del partido o partidos que respeten este enfoque de democracia radical. Democracia radical, sentida y entendida, como **aquella que potencia ciudadanas-os, sin excluir a ninguno. NO como objetos, SÍ como sujetos de derechos, con capacidad para ejercerlos (incluida la infancia). NO como receptores pasivos de derechos. SÍ como sujetos activos que auto determinan su propio civismo.**

Alternativas, metodologías, políticas **diseñadas desde uno o varios equipos “chispas”, o impulsores. NO motores. Intergeneracionales, interculturales** (la primera interculturalidad, se produce cuando se relacionan una niña y un adulto), de ciudadanas-os no asociados, asociados, técnicos públicos o privados y afiliados a un partido político... Evidentemente, en ellos, será **imprescindible la presencia activa de niñas, niños y los profesionales más vinculados con el tema de la ciudad.**

Ubicados y coordinados a nivel de barrios, pueblos, ciudades, país.

Previa o paralelamente, se deben organizar ciclos de **Formación de Formadoras y Formadores en Infancia/Adolescencia-Educación Integral-Participación Ciudadana/Democracia Participativa**, basados en una o varias metodologías que se sumen, complementen.

Yo ofrezco la que voy compartiendo, posibilitando, explicando, publicando..., aproximadamente, desde hace 54 años. Y modificando, ampliando y enriqueciendo a partir de los aprendizajes-desaprendizajes, que me han provocado las diferentes personas, barrios, ciudades, situaciones que he vivido y con-vivido desde diversas ciudades europeas, latinoamericanas y africanas.

Ofrezco la **Pedagogía de la Vida Cotidiana**, que creé hace años. Y las dos metodologías, socio-educativa y político-participativa que ella provoca.

No, como la mejor, primera o única. Sí como la que siento me es útil como base de mis actividades formativas o de asesoramiento. Y en mis ámbitos de vida íntima, privada y familiar.

Sí, como la que me van criticando/evaluando/contrastando/reafirmando como positiva para sus espacios/tiempos profesionales y personales, las personas que participan activamente y evalúan las actividades que voy ofreciendo y vamos compartiendo.

Pedagogía y metodologías, explicadas principalmente, en dos de mis libros:

- **“Vivir, Educar: desde la seducción, el amor y la pasión”**. Edición de la Comisión Europea, en el marco de su Programa Daphne, de Prevención de la Violencia Infantil y Juvenil. 2003.
- **“Pedagogia da Vida Cotidiana e Participação Cidadã”**. Editora Cortez. Instituto Paulo Freire, Sao Paulo. Brasil. 2004.

Volviendo al título provocador de este apartado, permitirme que insista (asumiendo el riesgo de que se sienta o piense que “os quiero vender mi producto”) que si no se logra una clarividencia, profundamente asumida, incorporada a nivel de sentimiento y pensamiento de la serie de temas que he ido concretando, será mayoritariamente imposible lograr el que los muy interesantes contenidos de este libro sirvan de apoyo, de referencia de calidad en los ámbitos de infancia y ciudad.

Será algo así como **“CONSTRUIR UNA CIUDAD DE EDIFICIOS CON FACHADAS ACRISTALADAS, EN LA ZONA MÁS ÁRIDA, SECA, IN-COMUNICADA DE UN DESIERTO”**

Mi deseo no es desanimar. Sí, intentar evidenciar las situaciones sociales que impiden se haga realidad el mensaje esperanzador que, hace más de 25 años, desde Brasil, desde el Foro Social Mundial de Porto Alegre, se lanzó al mundo: “Otro mundo es posible”.

Siento que otra ciudad será posible. Y que la suma de ciudades innovadoras, se dará, esencialmente si los profesionales que la diseñan, sienten (no sólo piensan, dicen, escriben), que la participación de la infancia en

el diseño de las ciudades, en el diseño de los diferentes espacios/tiempos públicos y privados (la ciudad como globalizadora de éstos), es imprescindible, no sólo conveniente, positiva...

Y si desde este sentimiento de reconocimiento de los derechos de la infancia y sus capacidades para ejercerlos responsablemente, sienten el consiguiente respeto por ella y en consecuencia, sienten su ausencia a la hora de diseñar las ciudades y la convocan, la invitan a participar.

actual crisis / coyuntura mundial de creación de “lo nuevo”

“El siglo XXI, o es ciudadano, o no será”

Adela Cortina. Socióloga

La actual situación de crisis mundial, es también una coyuntura interesante. La coyuntura de “LO NUEVO”.

Crear “LO NUEVO”, supone partir casi de cero, rescatando todos los logros de los actuales profesionales y ciudadanía en general, que han apostado con firmeza, por la educación integral de calidad.

Apostar por diseñar “LO NUEVO”, concretarlo en diversos espacios-tiempos, exige una gran capacidad de fantasear, imaginar, soñar... Crear. Es la infancia el ser humano que tiene más capacidades de fantasear, imaginar... para crear “LO NUEVO”.

La mayoría de los adultos, no creen en las capacidades de la infancia, por lo que ofrecerán muchas resistencias, como otro obstáculo que intentará mantener el actual tipo de relación entre la infancia y los adultos, basada en una cultura, en una educación, mayoritariamente alienante.

¿cuáles son las mentiras de la sociedad, la cultura dominante, en general y en concreto sobre la infancia?

Las mentiras generales, sobre todos los seres humanos: para la cultura, el sistema dominante, somos usuarios, clientes, pacientes, beneficiarios, administrados... de los servicios públicos.

Sobre la infancia, las mentiras son más perversas. Especialmente “preparadas” para ella:

- Infancia **“futuro”**. Nunca será futuro si no participa en el presente.
- Infancia, del latín “in-falere”: el que **no habla**. Es mentira que la infancia no hable. Habla mucho y bien. Lo que sucede es que no tiene plataformas para dejar oír su voz, como las tiene el adulto (partidos políticos, sindicatos, colegios profesionales...).

- Infancia “alumna”. La que **“no tiene luces”**. Las tienen las educadoras o educadores que le “educan”, le “transmiten sus saberes”.
- Infancia **“aún no”**. Aún no puede, aún no sabe, no tiene capacidad ni edad suficiente, ... De nuevo se miente sobre la infancia. Tiene derechos, deberes y capacidad para ejercerlos.
- Infancia, **edad de transición**. Esto es cierto. La mentira está en que sea sólo la infancia la edad en transición. También los adultos estamos en transición y nunca se nos considera como tal.
- Infancia, **“menor”**. Siempre haciendo referencia al parámetro “adulto céntrico”. **El adulto es el que es**, el que puede, ... el “mayor”. **La infancia, está en la “sala de espera” del que es**: el adulto. **Sólo se es** si se llega a ser adulto.
- Adolescente: que **adolece**, le falta algo. Todos somos adolescentes. Durante toda la vida, carecemos de algún sentimiento, conocimiento. Nadie “es total/completo”.

¿por qué es imprescindible la participación de la infancia en el diseño de las ciudades?

Es importante, crear o recrear una educación integral de calidad, para que desde los diversos ámbitos, espacios/tiempos en los que convive y se relacionan la infancia y los adultos, se evidencie educativamente, que:

Es IMPRESCINDIBLE que se incorpore la voz de la infancia, desde cero o casi desde cero, antes de que se concreten los diseños de todas las políticas públicas. Entre ellas las referentes al diseño de las ciudades.

Y en consecuencia, en el diseño y gobierno de sus ámbitos más próximos (familia, escuela...). **Y posteriormente**, tras este aprendizaje, en el gobierno y diseño de sus calles, barrios, distritos, **ciudades...**

Por tres razones fundamentales (no únicas):

La infancia tiene las ideas frescas, primeras, verdes, fruto de su espontaneidad, de su capacidad de imaginar y crear. Nosotros los adultos tenemos las ideas fruto de nuestra experiencia, memoria y estructuras. También imprescindibles, pero menos creativas, menos provocadoras de cambio social.

Si la infancia no participa en este diseño se perderán entre el 30 y el 50% de las ideas de la ciudadanía. No debemos seguir siendo testigos de este olvido.

Estas ideas se perderán irremediabilmente porque, muchas de ellas, ningún adulto las tiene.

Cuando la infancia no está presente, el dilema no es:

- Si tiene ganas o no de estar
- Si es necesario que esté
- Si tiene o no algo que decir

El problema es que:

- **No se desea su presencia** desde el mundo adulto
- En consecuencia, **ni se piensa en llamarla**

El que no esté presente, no provoca el llamarla, pues nadie detecta (ni los adultos, ni la infancia), los graves efectos de su ausencia, para la infancia y para la sociedad en general

la pedagogía de la vida cotidiana: sus cinco conceptos esenciales¹

Resistencias, mentiras, no credibilidad de la mayoría adultos hacia la infancia y la adolescencia

Tras evidenciar las capacidades de la infancia y las resistencias y mentiras que sobre ella, la mayoría de los adultos, han planteado y siguen planteando, concluí que la primera acción para crear “LO NUEVO”, una educación integral “NUEVA” (desde ese “casi cero” explicado), no había que iniciarla desde un cuestionamiento de la sociedad, de la infancia...Sino del adulto que no cree en los derechos de la infancia ni en sus capacidades para ejercerlos en el cotidiano. En los diversos ámbitos donde convive y se relaciona con los adultos: familia, calle, plaza, escuela... Ciudad.

El tomar como significativo

Los profesionales deben tomar como significativa a la persona, grupo o comunidad con la que se relacionan e intentar ser significativos para ellas, ellos. Significativos, en el sentido de que las horas de relación, de convivencia, sean útiles para ambos, les provoquen evidencias, cambios...Les signifiquen. Y que se pregunten si los otros seres humanos, le significan algo a ella o él. Si siente interés por ellos, le aportan algo nuevo, le enriquecen...

El ponerse en situación del otro

Si el otro ser humano con el que me relaciono, me tiene que ser significativo (es vital que así sea), habría que preguntarse: ¿ cómo me pongo en situación del otro ser humano, para conocerle al máximo en lo patente y en lo latente?.

[1]

La totalidad del contenido de este apartado, lo escribo en cursiva, en un intento de provocar a las lectoras/es, la evidencia de su vital importancia a la hora de asumir, incorporar y practicar, la Pedagogía de la Vida Cotidiana. Por ser sus conceptos/herramientas base. Los que más garantizan la creación o recreación de una nueva forma de educar, de hacer política. Los que más potenciarán un cambio social de raíz. Los que la cultura dominante ignora y/o conscientemente no tiene en cuenta, considera inútiles.

Me hice hace años esta pregunta. Y las respuestas que me fui dando, esencialmente la tercera, cambiaron mi visión de lo que era vivir, amar, educar, participar...

Las respuestas que me fui ofreciendo, fueron:

Yo no soy la otra, el otro.

Yo no estoy en su lugar.

La información más imprescindible sobre lo que la otra, el otro, desea, siente, propone, necesita ..., la tienen ellas, ellos. NUNCA yo.

Yo, tengo la posibilidad de hacerle las preguntas respetuosas, inteligentes y oportunas, para intentar obtener dicha información, si desean facilitármela.

Debo de evidenciarle al otro ser humano, que sin su información, tenemos muchas posibilidades de no poder relacionarnos positivamente, pues sólo me relacionaré con él, a partir de "lo que yo creo que es".

Se corre el grave riesgo, riesgo mutuo, de si las dos informaciones imprescindibles, no se intercambian, podamos estar relacionándonos, con el "doble" del otro. Y ella o él, con mi "doble".

Creo que nunca he trabajado "para" el otro. Enfoque benéfico, paternalista, alienante.

Pero durante años, trabajé, me relacioné con los otros seres humanos, desde una actitud de relacionarme "con" él.

De estar conviviendo "junto" a él.

El día que sentí, entendí, evidencié, que la otra, el otro, tenían una información más imprescindible que la mía, sentí y decidí que tenía que cambiar mi actitud, mi metodología de relación con los otros seres humanos, con los que me relacionaba.

Es decir, tenía que relacionarme con ellos, DESDE lo que ellos, no yo, sentían, deseaban, dudaban, tenían certezas, miedos. DESDE lo que ellos pensaban, proponían, afirmaban...

CON el apoyo de "presencia ligera", de mis deseos, sentimientos, dudas, miedos, certezas...

Descubrí la metodología del "DESDE-CON". DESDE ti, niña o niño, CON mi apoyo personal, profesional...

Desde ese día, aprendo y desaprendo muchísimo más de los otros (el otro, como individuo, grupo o comunidad), creo más en sus capacidades, va aumentando el nivel de conocimiento, comunicación, credibilidad, confianza, corresponsabilidad entre ambos.

El "DESDE-CON"

"...El Orçamento Participativo Crianças (Presupuesto Participativo de Niños), se basa en una concepción radicalmente democrática de la gestión de las políticas públicas. Para eso, estimula y se apoya en la transformación de la niñez en protagonista imprescindible en la gestión de la política pública. Eso, ha significado rescatar una concepción de solidaridad y de complicidad intergeneracional, basada en la noción de que la infancia y la adolescencia, deben de ser abordadas con una llave metodológica, que pone el acento en una síntesis de protagonismo infanto-juvenil y de complicidad intergeneracional. Es el llamado "desdelcon". Una feliz fórmula, acuñada por el educador, pensador y especialista español, César Muñoz".

Félix Sánchez. Profesor de la Universidad PUC de Sao Paulo².

El "DESDE-CON", es el concepto síntesis de la Pedagogía de la Vida Cotidiana.

Explico el concepto y todos los aspectos que posibilita:

A.- DESDE: me refiero a tener en cuenta, a la hora de ir concretando la transformación de la propuesta en proyecto, el que dicha concreción se hará esencialmente (no únicamente) DESDE las ideas, intereses, deseos, iniciativas, críticas de la infancia y también (por no caer en un discurso demagógico de participación de infancia), DESDE: las dudas, ignorancias, miedos, errores, no responsabilidad de la misma.

No tener en cuenta este segundo apartado sería crear un enfoque erróneo de "endiosamiento" de la infancia, como positiva, creativa, perfecta, "todo", y de culpabilización o menosprecio del mundo adulto ante la no participación de la infancia.

B.- CON: me refiero a que esta concreción del proyecto DESDE la incorporación esencial de la visión de la infancia, debe de realizarse en todo el proceso CON el apoyo de las ideas, críticas, deseos, ... de la persona y/o profesional adulto.

Caería en otro enfoque demagógico de participación, si planteo la participación de la infancia como la de ella sola, sin el apoyo de los adultos.

Este enfoque DESDE-CON es el que posibilita:

El que se complementen las ideas "frescas" "primeras" provocadoras de cambio de la infancia, con las ideas fruto de la mayor experiencia en el tiempo de los adultos.

El que los adultos posibiliten la participación de la infancia.

[2] Responsable político de participación ciudadana del Ayuntamiento de Sao Paulo. Creador y coordinador de los Presupuestos Participativos de adultos y el de infancia.

Asesor del expresidente de la República de Paraguay, Fernando Lugo sobre Participación Protagónica y Ciudadana (Paraguay: único país del mundo que ha creado un Ministerio de Infancia).

El que los adultos aprendan a participar junto a la infancia y viceversa.

El que los adultos reconozcan que también ellos aprenden de la infancia.

El que los políticos y técnicos evidencien, que a la hora de gobernar, de elaborar proyectos, necesitan imprescindiblemente el discurso de la infancia, como garantía del juego democrático, de cambio social y de renovación.

El que dejen de repetirse de forma ininterrumpida “sociedades de adultos” creadas sólo desde los adultos, privadas del potencial social, educativo, político de la infancia.

El que el adulto realice el esfuerzo de hacerse entendible cuando habla, escribe o convoca a la infancia.

El que fundamentalmente, el adulto “se ponga en situación” de ella.

Es decir, tenga en cuenta que, como adulto:

a) No es infancia (no vale aquello de “cuando yo tenía tu edad...”).

b) No está en el lugar de la infancia.

c) No tiene la información esencial sobre lo que es, qué siente, qué desea, piensa... la infancia.

d) Si tiene, las preguntas inteligentes y respetuosas, no invasoras, para obtener esa información.

El que también la infancia, “se ponga en situación” de los adultos, de sus deseos, intereses, creencias, experiencias...

a) Un cambio social de raíz, fundamental, que irá potenciando: El que los adultos no olviden ni traicionen su infancia.

b) El que la juventud no olvide ni traicione su infancia, ni a la infancia.

c) El que la infancia, al sentirse preguntada, deseada, incorporada por la juventud y principalmente por los adultos, aumenten su credibilidad hacia sí misma y hacia el mundo adulto y la complicidad con la juventud (como punto de referencia más próximo) y los adultos.

d) El que se reconozca socialmente la capacidad que tiene la infancia de decidir y ejecutar. Es decir, de ejercer en la práctica, su derecho de participación.

e) Deje de darse el hecho social de “todo para la infancia, sin la infancia”.

Sentimientos que se originan a partir de ir tomando conciencia y viviendo los cuatro conceptos anteriores y descubrir la actitud educativa del “DESDE-CON”

El “DESDE-CON” provoca una suma de sentimientos-actitudes.

Un primer sentimiento de respeto hacia el otro, hacia la infancia, al evidenciarse el que su sentir, saber, proponer... es MÁS IMPRESCINDIBLE.

Posteriormente, un sentimiento de ausencia. El adulto debe de sentir la ausencia de la infancia, y en consecuencia el deseo de convocarla, cuando se planifiquen los programas escolares, sus actividades, las políticas de infancia, los planes de fin de semana...

*Sentimiento que provocará el convocarla, decirle que se la desea, se la necesita. Surge el **sentimiento de encuentro**. Y la llamas, la convocas, le evidencias la importancia de su sentir, saber, proponer...*

*Y esta suma de sentimientos, crea el **sentimiento de pertenencia**. Es decir, la infancia siente, no sólo oye, lee, que es respetada, deseada, tenida en cuenta, valorada, convocada...*

Lógicamente, la existencia de ese sentimiento de pertenencia, provoca el orgullo, el sentimiento de que la familia es su familia, la escuela su escuela, la plaza su plaza, el pueblo o ciudad, su pueblo o ciudad...

*Y es cuando, sentimental y lógicamente, puede darse el **sentimiento de pérdida**, si hay que alejarse de la familia, la ciudad...*

He perdido a alguien, algo que era muy significativo para mi vida.

Y es cuando se siente, no sólo se entiende lo que quiere decir la palabra PARTICIPAR: “sentirse parte de”; “tomar parte en”.

*Se siente el pasar de ser usuario, paciente, “alumno”, cliente... a ciudadana o ciudadano. Se provoca el **sentimiento de ciudadanía**.*

la pedagogía de la vida cotidiana, como metodología base de apoyo al contenido de este capítulo

“Estamos en una era de complejidad e incertidumbre. Por eso hace falta un plus de creatividad, un esfuerzo para escapar del determinismo de los códigos y las pautas que invaden los cerebros. La creatividad hoy está en la vida emocional e intelectual de cada uno y consiste en tomarle gusto a lo difícil. Echo en falta una pedagogía de la vida cotidiana para tomarle gusto a lo difícil”.

Salvador Panniker. Filósofo

La vida cotidiana, es el ámbito de relación, de todos los seres humanos del mundo. Sea cual sea su edad, raza, cultura, país, profesión... Es un espacio/tiempo común.

Vivimos, trabajamos, convivimos, gozamos, sufrimos, dudamos, acertamos... morimos, en la vida cotidiana.

La vida cotidiana es así el ámbito, el marco, donde se desarrolla la globalidad de nuestra vida. El espacio donde moviéndonos, relacionándonos, aislándonos... intentamos o no darle sentido a nuestras vidas, al quehacer cotidiano personal, familiar y/o profesional y a nuestros diversos “cada día”.

En consecuencia: **¿no es esencial, como mínimo a nivel profesional, concretar una pedagogía que pueda apoyar las relaciones socioeducativas, que se dan en dicha vida cotidiana?** ¿Esencialmente de aquellas cuyos protagonistas deseen provocar cambio social, urbano...?

Tomé conciencia de que las y los profesionales de la educación nos relacionáramos, apoyados por un **marco de reflexión** concreto, la pedagogía. Los arquitectos, la arquitectura.

Y que todos los seres humanos, todos los profesionales, viven, conviven, desarrollan su profesión en el **marco de relación** de la vida cotidiana.

En consecuencia, evidencí la importancia de las relaciones a partir de las diversas situaciones espontáneas suscitadas en el marco natural de la vida, de la vida cotidiana.

Y decidí concretar, crear, la Pedagogía de la Vida Cotidiana.

Concretar, humana y profesionalmente:

- Qué se entiende socialmente por vida cotidiana.
- Cómo se debería entender la vida cotidiana desde los seres humanos en general y los profesionales del ámbito socio-educativo, arquitectónico, medio ambiental, sanitario...
- Cómo se utiliza y si se sigue un criterio con respecto a su utilización.
- Qué tipo de pedagogía tendría que apoyar las relaciones humanas a partir de una vida cotidiana entendida adecuadamente.

Concreciones que he ido realizando a lo largo de mi vida profesional y evidentemente, también a partir de mis ámbitos de vida íntima, privada y familiar.

la vida cotidiana

“La vida cotidiana es el lugar privilegiado en el que han de tomar cuerpo las resistencias que han de conducir a una sociedad más racional, mejor y más justa”

Claus Offe. Político

La vida cotidiana debería sentirse, entenderse y vivirse:

- Como aquella en la que el ser humano se objetiva, se conoce.
- Como aquella que realiza una función de mediación entre el ser humano y la sociedad, entre la naturaleza y la sociedad y entre los profesionales y el otro/a.
- Como aquella que permite al individuo o al grupo apropiarse de sus capacidades fundamentales, de sus afectos, de sus modos de comportamiento, con los que trasciende a su persona y a su entorno.
- Como aquella que permite conseguir la unidad de la personalidad.

Una vida cotidiana así sentida y entendida, que apoyada por la Pedagogía de la Vida Cotidiana que creé como inicio y que sigo desarrollando, modificando, adecuando al dinamismo de la vida y mi vida, me ha permitido profundizar, “bucear” en la misma y poder sentir, percibir e ir ofreciendo y compartiendo los siguientes matices sobre ella.

Una vida cotidiana que:

- Evidencia que la vida del ser humano pasa esencialmente por los momentos triviales pequeños, latentes de su vida cotidiana.
- Entiende la vida no como rutina, sino como la que existe cuando se produce, detecta e intercambia vida.
- Intenta la liberación de lo cotidiano, a partir de una búsqueda de nuevas lecturas.
- Nos hace entender por qué la vida surge cuando se produce un desplazamiento de las fórmulas especializadas.
- Nos permite descubrir la realidad de un conjunto observable.

Al practicarla, permite que la vida que se da en el cada día, sirva para traspasar lo que el ser humano necesita para satisfacer sus deseos, sus intereses... y también sus necesidades.

otros conceptos-herramientas que aporta la pedagogía de la vida cotidiana

¿QUÉ ES LA VIDA?

La vida es como un buen amante, que se ofrece, diariamente, sin pedir nada o casi nada a cambio, a todos los seres humanos en general. Y a cada uno en particular, según sus peculiaridades.

Se ofrece esencialmente, cada día, a partir de los momentos pequeños, triviales, latentes del cotidiano.

También hay vida cuando ocurre un gran acontecimiento, un “hecho de vida”: nacimiento de un hijo, vivir una pasión, hacer un gran viaje... Pero esto no ocurre cada día. Viviríamos muy poco, si sólo vivimos en estas ocasiones.

Esta percepción de la vida, convierte esta Pedagogía de la Vida Cotidiana en una pedagogía, antisistema dominante, que “nada contra corriente”.

¿Por qué?. Porque la cultura, el sistema dominante, transmite e inculca la idea, desde la sutileza de sus medios y “espacios reguladores de conducta” ya explicados (mayoría de familias, escuelas y partidos políticos), de que lo trivial es banal, no importante, totalmente prescindible, inútil...en relación a la vida.

En consecuencia, los seres humanos, hijas e hijos de esta cultura, mayoritariamente no valora los momentos triviales, pequeños, latentes.

No son conscientes de la vida que transcurre, ocurre, circula por ellos.

¿Consecuencias?. No viven la vida que transcurre por esos momentos. No la incorporan a su vida, como vida nueva. De tan próxima y presente que está en su “cada día”, en su vida cotidiana, les pasa desapercibida, no la valoran, no la tienen en cuenta. La pierden.

Vendrá otra.

¿QUÉ ES VIVIRSE?

Para vivirSE, es imprescindible ser consciente del valor que tienen nuestros múltiples momentos triviales, pequeños, latentes de nuestro cotidiano. Considerados por la cultura dominante, como “inútiles”, siendo vitales.

Esta vivencia y con-vivencia con mis momentos triviales..., me permitirá conocerme, quererme, disfrutarme...Ser consciente de mis potenciales y mis debilidades. De mis certezas y dudas; mis seguridades y miedos; de mis logros y fracasos...

Lógicamente, la Pedagogía de la Vida Cotidiana, se empeña, apuesta por ser una “pedagogía de lo inútil”.

¿QUÉ ES VIVIR LA VIDA?

Es, relacionarse con ella, cada día. Ir a su encuentro.

Es, detectarla en uno mismo y en los otros.

Es intercambiarla para enriquecerla.

¿Cuándo? Cada día. Practicando el carpe diem. Vivir el instante.

¿Dónde? Mientras paseas, juegas, conversas, sueñas, sufres, ríes, escuchas el silencio. Escuchas el hablar del mar. Sus olas.

¿Cómo? Estando atento a los momentos triviales (importantes), pequeños (grandes), latentes (se te harán más patentes), que, a miles, se van produciendo, tú provocas, te sorprenden, te regalan...

Por ellos, circulan chorros de vida. Tuya, de tu entorno.

Son, como “tus calles de la movida”. “Mo-vida”. Por dónde se mueve la vida. Esas calles que vibran en la mayoría de ciudades y pueblos.

Nunca, las calles anodinas, “repetidas”, desde los mismos establecimientos de modas...

Es como circular por la “no-ciudad”. Por lo ya descubierto, visto repetidamente.

¿QUÉ ES UN SER HUMANO?

El ser humano es un ser deseante, de lenguajes y afectos múltiples.

Se comunica no sólo a través de la palabra y la conducta.

Sino esencialmente a partir de: lo que siente, piensa, de cómo reacciona ante el imprevisto, de lo que crea (de crear) y a partir también de su bagaje cultural.

¿QUÉ ES EDUCAR?

Desde la Pedagogía de la Vida Cotidiana, educar, igual que vivir, amar, participar, es “un serio-juego de seducción, amor y pasión”.

El filósofo francés, Guilles Deleuze, decía que educar era, “discurrir”. “Dejar discurrir el discurso, posibilitando el que cada persona que escucha, se conecte al discurso, cuando desee”.

¿CÓMO DEFINIR A LA PERSONA QUE EDUCA?

El educador francés, Fernand Deligny, definía al educador, como “un adulto de presencia ligera”.

Adulto: tener un mínimo nivel de adultez, de madurez.

De presencia: existe un nivel de implicación y convivencia.

Ligera: ni tan cerca de la infancia que la anula. Ni tan lejos que le crea sentimiento de abandono.

Antes de decirlo hasta siempre, lectoras y lectores desconocidos para mí en este momento, comparto con vosotras, vosotros, un sentimiento/pensamiento. No es mío.

Me es muy útil, motivador, recordarlo, cuando inicio un camino utópico deseando se torne en realidad y es importante creer en el poder de provocar cambio de todo ser humano.

Es también una forma de conectar, con el camino del inicio de este espacio/tiempo de mi sencilla aportación al tema de la infancia y la ciudad.

Buenas noches.

”Ustedes pudieron. Y yo estoy aquí, como prueba del poder de ustedes. Prueba pero no medida. Porque no existe medida que pueda abarcar, todo lo que se vuelve posible, para la gente que se ha puesto a poder”.
“Primavera con una esquina rota”. Mario Benedetti.

César Muñoz
Barcelona, madrugada de 27 de Enero de 2015
cmunozsur@yahoo.es
www.cesarmunoz.org

referencias

- ARNAU, J.: Manual de filosofía portátil. Ed. Atalanta. 2014.
- AUSTER, P.: Informe del interior. Ed. Anagrama. 2013.
- BENEDETTI, M.: El amor, las mujeres y la vida. Alfaguara. 2001.
- BETTELHEIM, B.: Con el amor no basta. Fondo Cultura Económico. 1973.
- BROOK, P.: Espacio vacío. 2002.
- CARIERI, F.: Walkscapes: El andar como práctica estética. Ed. Gustavo Gili. 2002
- CHUL HAN, B.: La agonía del Eros. Ed. Herder. 2014.
- CHUL HAN, B.: La sociedad de la transparencia. Ed. Herder. 2014.
- CHUL HAN, B.: La sociedad del cansancio. Ed. Herder. 2012.
- ROCHEFORT, C.: Primero los niños. Ed. Anagrama. 1977.
- DELIGNY, F.: Los vagabundos eficaces. Ed. Estela. 1971.
- DELIGNY, F.: Permitir, trazar, ver. Edición Museu d'Art Contemporani de Barcelona. 2009.
- DOLTÓ, F.: La causa de los niños. Ed. Paidós. 1990.
- FREIRE, P.: Pedagogía del Oprimido
- FREIRE, ROBERTO Y BRITO, FAUSTO: Utopía y Pasión. Tupac Ediciones. 1990.

MAASCHELEIN, J Y SIMONS, M.: Mensajes E-ducativos desde tierra de nadie. Ed. Laertes. 2008.

JUDT, T.: Algo va mal. Ed. Taurus. 2010.

KLEIN, N.: No logo. Ed. Paidós. 2002.

KUNDERA, M.: La insoportable levedad del ser. Ed. Tusquets. 1987.

LARRAURI, MATTE Y MAX: El deseo según Gilles Deleuze. Ed. Tándem. 2000.

LEFEBVRE, H.: La vida cotidiana en el mundo moderno. Alianza Ed.

LISPECTOR, C.: Aprendizaje o el libro de los placeres. Ed. Siruela.

MAASCHELEN, JAN Y SIMONS, MARTEN: Mensajes E-Ducativos desde tierra de nadie. Ed. Laertes. 2008.

MAKARENKO, A. S.: El poema pedagógico. Ed. Paidós. 1979.

MUÑOZ, C. Y OTROS: El niño en Europa. La participación en la vida cotidiana y su relación con la prevención de la violencia .Programa Daphne. Comisión Europea. 2000.

MUÑOZ, C.: Vivir, Educar: desde la seducción, el amor y la pasión. Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Infancia, la Adolescencia y la Juventud. Programa Daphne. Comisión Europea. 2003.

MUÑOZ, C.: Pedagogia da Vida Cotidiana e Participação Cidadã. Ed. Cortez. Sao Paulo. 2004.

MUÑOZ, C. Y OTROS: Esperança Democrática: 25 anos de Orçamentos Participativos no mundo. Nelson Dias . Associação IN LOCO. Sao Brás de Alportel. Portugal. Julio 2013.

MUÑOZ, C. Y OTROS: Reflexões acerca da educação integral em tempo integral. Ediciones Universidad Federal Fronteira Sul (UFFS). 2015. Chapecó. Estado do Rio Grande do Sul. Brasil. (Muñoz, César: A participação imprescindível da infancia/adolescencia no desenho e concretização da educação integral em tempo integral, na conjuntura mundial “DO NOVO”: a utilidade do “inútil” na educação).

NADOLNY, S.: El descubrimiento de la lentitud. Ed. Edhasa.

OFFE, C.: Partidos políticos y nuevos movimientos sociales. Ed. Sistema. 1988.

ORDINE, N.: La utilidad de lo inútil. Ed. Acantilado. 2013.

OVE KNAUSGARD, K.: Un hombre enamorado. Ed. Anagrama. 2014.

PÁNIKER, S.: Primer testamento. Ed. Seix Barral.

PÁNIKER, S.: Segunda memoria. Ed. Seix Barral. 1988.

REDL, F Y WINEMAN, D.: Niños que odian. Ed. Paidós. 1970.

SÁNCHEZ, F.: Orçamento Participativo, teoria e prática. Cortez Editora. 2002.

SÉLLER, A.: Sociología de la vida cotidiana. Ed. Península. 1977.

AA. VV.: Malaguzzi y la educación infantil en Reggio Emilia. Barcelona. A.M. Rosa Sensat. Col.

WINTERSON, J.: La pasión. Ed. Edhasa. 1990.

YOURCENAR, M.: Memorias de Adriano. Ed. Edhasa.

