



I
Encuentro
"La ciudad
de los
niños"



Participación
y valores
ciudadanos
en la
ciudad actual



XIANA COLOR

Depósito Legal: M 22046

I.S.B.N.:84 87071 03 1

Es una publicación de Acción Educativa. Asociación Declarada de Utilidad Pública. Registrada el 6 de Julio de 1982.

I Encuentro “La ciudad de los niños”

FELIX ARIAS
FABRICO CAIVANO
BLANCA CALVO
CHARLOTTE FALLON
LOURDES GAITÁN
LUIS GÓMEZ LLORENTE
ENRIQUE MIRET MAGDALENA
FRANCESCO TONUCCI
JAUME TRILLA
MICHEL VAN LOO
EULALIA VINTRÓ



ÍNDICE

	pág.
I PARTE	
1. PRESENTACIÓN.	7
2. BASES PARA UN PROYECTO EDUCATIVO DE CIUDAD Eulalia Vintró	11
3. LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS EN LA TRANSFORMACIÓN DEL ESPACIO FÍSICO Y SOCIAL Francesco Tonucci	23
4. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE LA DIPUTACIÓN DE BARCELONA SOBRE LA CIUDAD DE LOS NIÑOS: OBJETIVOS, RESULTADOS Y PERSPECTIVAS Jaume Trilla	34
5. LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO Fabricio Caivano	50
6. LA CIUDAD SOSTENIBLE: NECESIDAD DE UN CAMBIO DE MODELO Félix Arias	71
7. DEL NIÑO DE LA CIUDAD A LA CIUDAD DE LOS NIÑOS Enrique Miret Magdalena	80
8. LA CIUDAD Y LOS VALORES CIUDADANOS Luis Gómez Llorente	88
9. UNA CIUDAD PARA VIVIR: EL LUGAR DE LA INFANCIA Lourdes Gaitán	109
II PARTE: LOS NIÑOS DESDE OTRAS ÓPTICAS	
1. EL TEATRO CON LOS NIÑOS Charlotte Fallon y Michael Van Loo	119
2. LA BIBLIOTECA PÚBLICA, UN LUGAR IMPORTANTE EN LA VIDA DE LA CIUDAD Blanca Calvo	125



1. Presentación.

En la primavera del 1988 se presentó en Acción Educativa el libro “**La ciudad de los niños**” de Francesco Tonucci. Su lectura me produjo un fuerte impacto y modificó muchos de los presupuestos y de los planteamientos que hasta entonces había utilizado en el trabajo en la ciudad y sobre la ciudad.

Llevábamos muchos años utilizando la ciudad para trabajar diferentes materias y conceptos en la escuela y desde la escuela, pero ahora se nos proponía trabajar para cambiar la ciudad desde la propia ciudad, desde sus propias instituciones y además con la ayuda de los niños y las niñas. En el libro aparecían un aluvión de ideas y de pro-puestas que avanzaban hacia una sociedad más participativa, hacia unas instituciones ciudadanas que pretendían tener en cuenta a un grupo muy numeroso de ciudadanos a los que se suele hacer poco caso: los niños.

Animados por el propio Tonucci un grupo de profesionales vinculados desde hacía muchos años a Acción Educativa, decidimos constituir un grupo de trabajo que nos permitiese analizar más detenidamente las propuestas del libro, estudiar su contenido y su posible aplicación en otro contexto. A la vez, nos parecía imprescindible difundirlas, sobre todo, entre quienes podían y pueden llevarlas a cabo: los alcaldes y sus equipos de gobierno.

Aprovechamos para ello la campaña electoral previa a las elecciones municipales de 1999. Enviamos propuestas a las organizaciones políticas, tratamos de influir en sus programas y en sus compromisos posteriores, difundimos un manifiesto... Debemos reconocer que no tuvimos inicialmente mucho éxito.

A pesar de todo estábamos convencidos que las ideas expuestas por Tonucci eran realizables puesto que, en varias ciudades italianas y en algunas catalanas, se estaban poniendo en práctica. Nuestro empeño no tenía por qué quedar frustrado.

Teniendo en cuenta todos estos antecedentes y después de más de un año de trabajo, nos propusimos organizar un debate público en torno a las mencionadas ideas. Nos interesaba mostrar algunas de las cosas que estábamos haciendo pero, sobre todo, invitar a un buen grupo de profesionales a reflexionar y a discutir sobre algunas ideas y propuestas del



proyecto de “La ciudad de los niños”. Así nació el **I Encuentro** del que es fruto esta publicación.

Tres temas o cuestiones sobresalen en todas las conferencias: **Ciudad y ciudadanía, los niños y la participación.**

La ciudad: lugar cada vez más complejo y agresivo que conviene humanizar. Modelo de relaciones económicas y humanas cada vez más insostenible. Lugar en el que podemos experimentar y aprender de manera formal e informal durante toda la vida. Espacio de interacción y de experimentación de valores ciudadanos que deberían coincidir con los valores constitucionales.

Los niños. Ciudadanos a tiempo completo aunque no puedan votar. Pueden ser unos excelentes aliados en la tarea de cambiar la ciudad. Tienen cosas que decir porque, en muchas ocasiones los adultos decimos cosas distintas a las que ellos piensan. Porque la ciudad puede contribuir de manera poderosa a conformar en ellos una personalidad más segura y ordenada.

La participación. Factor decisivo en la sociedad actual. Valor que debe estimularse desde la educación formal pero también desde otras instituciones ciudadanas: los ayuntamientos por ejemplo. Se describen y analizan algunos casos de participación de los niños y niñas que han contribuido a mejorar la relación y la convivencia entre la ciudadanía. Todas estas ideas están profusamente explicadas en las conferencias; a veces en más de una.

El proceso de elaboración de esta publicación ha sido complejo y quizá, por ello, el lector encuentre algunas deficiencias de estilo que no existirían si los autores hubiesen entregado un texto escrito. Recogemos las conferencias convertidas en texto, que los autores después han corregido. No obstante hay giros y frases propias de un discurso hablado y no escrito previamente.

Además de las ponencias recogemos en esta publicación otras dos intervenciones que por su interés y complicitad con el tema nos han parecido sugerentes y útiles para el ambicioso proyecto de La ciudad de los niños.

Para finalizar queremos dejar constancia y mostrar agradecimiento a las personas que han trabajado en esta publicación: **Pilar Amich** que transcribió la totalidad de las conferencias. **Alicia García** que corrigió después. **Miguel Muñoz, Jesús Martínez, Ramón Lara, e Inés**



Miret miembros del grupo de trabajo de Acción Educativa, que leyeron las transcripciones, corrigieron los textos e hicieron las sinopsis iniciales de cada uno de ellos. **Teresa Lara** ordenó los textos y **Carlos Herans** que hizo la maqueta e ilustración.

Fidel Revilla G.

(Coordinador del Grupo de Trabajo “La ciudad de los niños”)





2. BASES PARA UN PROYECTO EDUCATIVO DE CIUDAD

Eulalia Vintró

(Catedrática de Griego de la Universidad de Barcelona.
Ex-Teniente Alcalde y responsable del Área de Educación
del Ayuntamiento de Barcelona)

PRESENTACIÓN

Buenas tardes a todas y a todos y espero que la afonía, que desde hace una semana se ha empeñado en castigarme la garganta e impedirme fumar, me respete y me permita compartir con ustedes algunas de las reflexiones que, como señalaba Fidel Revilla hace un momento, nos llevaron a la elaboración del *Proyecto Educativo de Ciudad*.

Y déjenme que sin ninguna retórica, desde el cariño, desde la amistad y desde el respeto por la tarea compartida con él y con todas las personas de Acción Educativa, le agradezca, les agradezca muy sinceramente, la oportunidad de compartir también con profesionales de Madrid y de otros sitios las reflexiones que iniciamos en Barcelona hace tres años y que básicamente respondían a la preocupación de cómo desde la ciudad, cómo desde el ámbito urbano, cómo desde el municipio podíamos contribuir a hacer de la educación un elemento estratégico de la sociedad del futuro, objetivo que, percibíamos, empezaba a ser compartido por las personas más conscientes de los retos del futuro.

EDUCACIÓN Y CIUDAD

Si nos ceñimos a la reflexión educativa de los diez, quince, o incluso veinte últimos años, al hablar de educación y ciudad, seguramente no encontraremos grandes novedades. Las distintas reflexiones y aportaciones que se han hecho, en lo fundamental, no cuestionan la idea de que la educación reposa sólo en la escuela y al no cuestionarse esta idea sitúan la relación entre ciudad y escuela, básicamente, como el facilitar, el aportar, el allegar el máximo de recursos para que las escuelas, los distintos centros escolares, los distintos profesionales puedan ejercer mejor sus funciones. Por lo tanto, todos los Institutos Municipales de Educación, o con los nombres que quieran ustedes, han supuesto en muchos ayuntamientos



el asumir responsa-bilidades que la administración educativa no asumía: la guardería, la educación no formal, la formación ocupacional, la complementariedad o a veces la exclusividad de la formación de adultos, mejorar mecanismos de inserción, etc. Evidentemente todo esto se ha hecho, se hace, es bueno que se haga y se tiene que seguir haciendo, no interpreten que yo lo estoy cuestionando. Pero a la vez creíamos que si sólo lo reducíamos a estos aspectos no estábamos abordando algo que está cambiando en nuestra sociedad. Piensen ustedes (y no puedo ser en absoluto exhaustiva) el cambio que se está produciendo en nuestra sociedad con relación a las políticas de bienestar social y a la propia concepción del *estado del bienestar social*. Yo no entro a decir con cual me quedo, los que me conocen de años ya saben dónde estoy, por lo tanto no me he movido, no me pienso mover, pero es evidente que existe un cuestio-namiento

PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Por otra parte hace unos años éramos muy pocos los que hablábamos del concepto de subsidiariedad aplicado a la asunción de responsabilidades en los niveles administrativos más bajos para aque-llos servicios o funciones que podían ser prestados con mayor eficacia, con mayor eficiencia y con mayor participación de los usuarios. Hoy, en cambio, el principio de subsidiariedad es objeto de grandes discusiones entre los Estados y la Unión Europea, entre las Autonomías o los Estados Federales y los Estados Centrales y entre los Entes Locales y las Autonomías, los Estados y Europa, por lo tanto se abre un nuevo hori-zonte de gestión administrativa desde la voluntad de asumir responsabilidades por parte de las instancias más próximas, En definitiva, la demanda de subsidiariedad entendida como proximidad.

Hay también en los últimos años, al menos en nuestro país, un incremento, no todo lo que algunos querríamos, de mecanismos de participación ciudadana y de promoción de la articulación asociativa y comunitaria, con idas y venidas, según los intereses políticos a los que se responde. Este entramado de organismos y agentes que se mueven al lado o dentro de la estructura del estado del bienestar, del cual la educación es uno de los subsistemas más importantes, nos parecía que nos obligaba a replantear la relación escuela-ciudad, educación-ciudad, en parámetros distintos a los que había habido hasta este momento.

Para mí, y esta era evidentemente la idea de la que partíamos en Barcelona, la educación es algo estratégico para el buen funcionamiento de la sociedad y si esta hipótesis es correcta es necesario también abrir un nuevo discurso sobre la educación y repensar la relación entre educación y



ciudad.

¿Cuáles son algunos de los elementos que influyen o que obligan a repensar esta relación? En primer lugar, la llamada sociedad de la información, conocida hoy ya también con el nombre de sociedad del conocimiento, que hace muy poco tiempo decíamos va viniendo, no, ahora ya no podemos decir va viniendo, esta sociedad está ya instalada. Está instalada hasta tal punto que dentro de nada entre el setenta y el ochenta por ciento de las personas que trabajen - si trabajan -, trabajarán en tareas y actividades relacionadas con la información. Si ello no tiene implicaciones educativas, yo no sé qué es lo que va a tener.

Pensamos a menudo que los cambios que se producen en la sociedad son un continuo y que lo que es nuevo en realidad no es muy diferente de lo que había en el pasado. Tenemos una cierta tendencia a infravalorar los cambios, sobre todo los cambios que son contemporáneos nuestros. Yo les invitaría a que pensarán rápidamente en lo que supuso el cambio de la sociedad agraria a la sociedad industrial y el enorme impacto y las enormes secuelas sociales, culturales e institucionales que este cambio de sociedad supuso. Yo no veo ningún motivo, más bien lo contrario, para pensar que el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información o del conocimiento no va a suponer una revolución con iguales o mayores características.

Y quisiera insistir en dos consideraciones relacionadas con esta nueva sociedad de la información o del conocimiento. La primera la dijo Jacques Delors hace pocos años, ya parece que sean muchos pero lo dijo hace poquito: *la educación no es ya una etapa en la vida de las personas*. ¡Ay de la persona que crea que la educación es sólo una etapa de su vida! Desde los cero o, si quieren ustedes, desde los tres meses, o desde cuando quieran: los tres años, los cuatro, los seis, hasta los dieciséis, los dieciocho, los veinte, o los veintiocho. Da igual el tramo. La educación ya no será nunca más una etapa de la vida, la educación será algo íntimamente asociado al proceso vital de cada una de las personas y aquella persona que no quiera o no pueda o no sepa entender que a lo largo de toda su vida necesita seguir formándose, evidentemente quedará fuera de esta sociedad.

Y esta característica lleva asociada otra enormemente, como mínimo, preocupante, que es que a diferencia de otras épocas en las que todo el mundo sabía más o menos dónde estaba y qué podía hacer para modificar su situación individual, yo aquí siempre hago la apostilla de que los pobres en general menos que los ricos, pero en fin, había esas posibilidades de promoción, hoy, esta misma sociedad, genera una inseguridad y una



incertidumbre muy superiores a las que se generaban hasta hace muy poco tiempo, en especial entre las personas jóvenes. Y estamos seguramente en la generación joven, eso está dicho y repetido una y otra vez, mejor formada de la historia de España de todos los siglos, pero a la vez es la generación que por primera vez formula que no tiene claro que su futuro sea mejor que el de la generación de sus padres. Mientras que, cuando yo estudiaba hace treinta y cinco años en la universidad, tenía muy claro que iba a estar mejor situada que mis padres y de hecho lo estoy.

Bien, pues esa es la otra característica, la educación dura toda la vida y esta sociedad de la información y el conocimiento genera una cierta dosis de inseguridad y de incertidumbre.

Les voy a dar dos datos que me parecen relevantes. Uno, la relación existente entre titulación e inserción laboral y profesional es cada día más débil. Mi caso personal puede servir de ejemplo: yo hice *clásicas* y tengo una cátedra de griego, es decir soy un paradigma de inserción relacionada con titulación. Hoy no va así y los títulos de derecho o de psicología –podría decirse de muchos más títulos- se aplican a trabajos muy alejados de las disciplinas formativas iniciales. Por otro lado, la dificultad de adecuación entre titulación e inserción se intenta resolver con la diversificación de las titulaciones; cualquiera de ustedes puede hacer la comprobación, si no la han hecho ya, de mirar cuántas especialidades, licenciaturas, diplomaturas... hay ahora en la Universidad Española. Sigo con el ejemplo personal: cuando me matriculé en el sesenta y dos en Filosofía y Letras, había dos cursos comunes con seis asignaturas obligatorias e iguales para todo el alumnado y donde solamente podías escoger entre griego y árabe, y luego había cinco ramas o especialidades. Ahora hay un grueso libro de créditos, asignaturas opcionales, posibilidades de elección, titulaciones variadas, es decir, se ha diversificado exponencialmente - estoy hablando sólo de filología - pero las ingenierías, las ciencias, las diplomaturas han hecho lo mismo. Está bien, no tengo tampoco ningún inconveniente en esta diversificación, pero lo que también es evidente es que el mercado laboral cada vez solicita más personas con capacidades básicas que sepan transformar la información en conocimiento, en lugar de personas supuestamente muy informadas en telecomunicaciones, en historia o en química.

En Barcelona, cerca del 22 % de cabezas de familia, de personas con responsabilidades familiares que viven en el límite de la pobreza, por lo tanto clientes de los servicios sociales, tienen el título de Bachillerato o de Formación Profesional. Y el 8 %, título universitario; repito, personas que viven en el límite de la pobreza, clientes habituales de los Servicios



Sociales Municipales; ocho por ciento, título universitario y el veintidós por ciento, títulos de bachillerato o de formación profesional. Y el 20 % de los alumnos y alumnas que venían en estos dos últimos cursos pasados al Instituto Municipal de Educación a hacer los cursos de la llamada Garantía Social, procedían de las capas medias. Dicho con palabras de Juan Carlos Tedesco: *la posibilidad de quedar excluido afecta hoy ya a todos los grupos sociales*, no sólo a unos, aunque evidentemente afecta en mayor número a aquellas familias procedentes de los grupos sociales más desfavorecidos.

Por lo tanto se derrumba otra de las quimeras que cada vez que hay un proceso de transformación importante, una revolución, si lo quieren llamar así, se suele poner como objetivo, el de decir que la nueva sociedad de la información y del conocimiento será más igualitaria. Si hay más riqueza repartiremos mejor o más. Yo siempre he dicho que veo que hay más riqueza pero no veo que se reparta más. Con la sociedad del conocimiento parecía también que se podía llegar a la quimera de la igualdad y los primeros análisis afirmaban que colocado el conocimiento y la creatividad en el lugar central de la sociedad era obligado que diera mayor igualdad y mayor democracia. Han pasado ya bastantes años desde que esta sociedad se está implantando y no solo se han incrementado las diferencias entre *el Norte* y *el Sur*, que en estos momentos dejan sólo a mil quinientos, solamente a mil quinientos millones de seres humanos fuera del sistema y no parece que vayan a entrar ni por la *web*, ni por ninguna de estas vías digitales, sino que además *el Sur* se está instalando de forma estable en nuestro *Norte* autocomplaciente.

Junto al aumento de la desigualdad aparece otro fenómeno de gran importancia: el aumento relativo y sobre todo el relieve adquirido por la heterogeneidad cultural e identitaria. Históricamente la homogeneidad ha sido vista como un valor en sí misma, por suerte los Estados nunca han conseguido del todo la anhelada homogeneidad que se basaba en el lema, compartido seguramente por las personas aquí presentes, de la Revolución Francesa: *la libertad, la igualdad y la fraternidad*. Sin embargo, al lado de esta tendencia ha existido siempre una heterogeneidad social, además de la cultural y de la lingüística. Pero lo que es nuevo, o al menos lo que a nosotros nos parece nuevo, es que cada vez existen tendencias, movimientos y colectivos de personas, con mayor potencia, que afirman su derecho a vivir desde la diferencia y ello obviamente va parejo a una mayor relevancia de ciertas formas de diversidad, lo cual hace que aún sea más legítimo reivindicar el vivir satisfactoriamente desde la diferencia: desde la diferencia de género, desde la diferencia de color, desde la diferencia religiosa, desde todas las diferencias. Lo que ocurre es que no siempre este derecho



es percibido como algo positivo y existen corrientes ideológicas que continúan haciendo un valor inalterable y ahistórico de la homogeneidad con las consecuentes secuelas de intolerancia, de racismo y de xenofobia. De hecho nos parece que existe una importante crisis ética y moral que, acompañada de una situación social injusta y desigual, amenaza la cohesión social.

Es obvio que en los puntos que he señalado no hay una descripción ni minuciosa, ni analítica de la sociedad actual, me he dejado muchas cosas en el tintero: las desigualdades de las mujeres, la precariedad laboral o las desigualdades entre *el Norte* y *el Sur*. Pero si he señalado los puntos anteriores es porque me parecen decisivos para comprender la importancia, o si quieren dicho con Bruner, *la relevancia de la educación*.

De una parte la educación es el capital más seguro de las personas para no quedar fuera del sistema. Hace unos meses en un programa de televisión, en el que varias personas que habían delinquido durante su juventud hablaban de su vida, una de ellas, a la que nadie se le ocurriría llamar racionalista, afirmó que no había nacido ni delincuente, ni falsificador, ni traficante, sino que era una persona sin educación y sin formación. Evidentemente no siempre es así, tenemos multitud de ejemplos de corrupción, y el mundo de los negocios demuestra que la educación no es una vacuna contra la delincuencia. Nuestro entorno inmediato nos ofrece multitud de casos que resultaría incluso divertido describir ahora. Como podemos repasarlos mentalmente, y pensamos en los mismos, lo dejaremos de lado. Pero dicho esto, basta leer las estadísticas para ver que los índices de analfabetismo entre las personas encarceladas triplican y cuaduplican los del conjunto de la población. Si esto siempre ha sido así, en el futuro más aún, porque en la sociedad del conocimiento, dada la sobreabundancia de información, la educación, y entendiéndose en este caso la institución escolar, ya no será la única depositaria de la información; la institución escolar será en el mejor de los casos quien medie cultural y socialmente entre la información y la persona que aprende, entendida esta persona que aprende como alguien que construye conocimiento. Es decir, afirmar que la educación será en el futuro un capital seguro, no significa lo que ha significado durante muchos años, ir a la Escuela, a la Universidad o al Instituto, hoy ya todo el mundo va a la Escuela, casi todo el mundo va al Instituto y me temo que con la pérdida de población joven, dentro de poco toda la juventud irá a la Universidad, con esto no aseguran nada. Ahora significa poder participar en procesos educativos que desde informaciones muy diversas permitan a todas las personas desarrollar las capacidades básicas para transformar la información en conocimiento y una cosa muy importante, poder continuar aprendiendo de manera autónoma, o guiada, o en grupo, a lo largo de toda la vida. Este es el futuro del papel que se nos asigna.



Evidentemente las aplicaciones de esta afirmación que he hecho son muchas, y déjenme decir, sobre todo por las tonterías que suelo leer o escuchar con relación a la última Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, que ya la L.O.G.S.E., a inicios de los noventa, planteaba algo de esto, especialmente con relación a la pérdida de peso de los contenidos basados en informaciones que se acumulan una encima de otra sin que se integren en un sistema de conocimientos global, o bien, hablaba también de la importancia que han ido adquiriendo de forma progresiva las didácticas específicas, tras entender que una de las cosas fundamentales que ha de permitir la educación es que las personas comprendan las bases, los postulados, las concepciones epistemológicas y los métodos que han dado lugar a los distintos conocimientos científicos.

De cualquier forma nada de lo que he dicho vale si no se pone en función de una sociedad más justa, más igualitaria y más solidaria. La igualdad y la cohesión social, ambas intrínsecamente unidas, son dos valores a mantener y a defender. Y en la sociedad del conocimiento se puede avanzar en ambos aspectos de la misma manera que, como he señalado, hay muchas amenazas y por eso la educación, y la educación en valores, es algo fundamental.

A veces a quienes defendemos la educación en valores, se nos acusa de formar parte de un mundo irreal, de un mundo utópico, un mundo que está en el terreno de las ideas, mientras que la vida real es aquella que se mueve inmersa en el lema que acuñaron los empiristas: *homo homini lupus*, el hombre es un lobo para el hombre, según el cual las personas nos devoramos las unas a las otras y hacemos de la competitividad y el aniquilamiento del otro el valor más importante.

Permítanme un inciso, ayer leía en la última página de *El País* - Cataluña - supongo que sería también la última de *El País* - España -, una crónica sobre un juego electrónico que los japoneses han puesto de moda, unos muñequitos llamados *Pokémon*; si tienen *El País* a mano releen aquella página y piensen en los valores que ese juego está insuflando de una manera aparentemente inocua, sin que nos genere a ninguna ni a ninguno la menor angustia, o quizá sí que algunos piensan que no es inocuo y que nos genera angustia, pero en cualquier caso esta especie de monstruito, es el segundo personaje más famoso después de *Mickey Mouse* y ha generado una cantidad de millones que yo ya no sé contar, porque desde el griego a mi los números con muchos ceros me abruman bastante rápido.

Volvamos al tema de los valores: el hombre lobo para el hombre,



la competitividad y el aniquilamiento... Aunque a veces, muchas veces, demasiadas veces, lo que vemos a nuestro alrededor, - la tragedia de los Balcanes, la de Chechenia ahora -, nos hace pensar que es así, no me puedo resignar a dar por buena la frase de los empiristas, no puedo aceptar que la competitividad entendida como la destrucción del otro no se apoye también en valores, y no olvidemos que los valores hegemónicos que de alguna manera ejemplifica el único imperio que ha quedado - y su brazo armado - tiene dos grandes lemas: *business is business...*, *time is money* (el negocio es el negocio, el tiempo es dinero). En concordancia con estos valores, estos juegos también deben relacionarse con el hecho de que el año pasado en Estados Unidos hubo doscientas cincuenta muertes violentas en las instituciones escolares, repito, en un año, doscientas cincuenta muertes violentas. Y la inocua locura de este jueguito hace que un niño apuñale a otro porque no le da los cromos que le faltan, o que un niño apuñale al profesor porque le ha quitado los cromos que está mirando en la hora de clase, en lugar de estar haciendo las cuentas. Hace una semana, en Alemania, un chico mató a la profesora. Se está acercando, pues, el fenómeno y haríamos mal en refugiarnos en la idea de que mientras pase en Estados Unidos a nosotros no nos va a tocar...

A veces nos escandalizamos de determinados fenómenos sociales pero nos cuesta aceptar que estos fenómenos existen en continuidad con los valores dominantes, que por desgracia, la educación no solo no cuestiona sino que a veces ayuda a construirlos. Pienso, no soy la única por suerte, que la educación juega un papel clave en la construcción de los valores y las actitudes de las personas y que no podemos aceptar acríticamente los valores imperantes en una sociedad dominada por los negocios y el dinero. Hay que colocar, insisto, en primer plano la igualdad, la solidaridad, la sostenibilidad, la tolerancia, si en realidad queremos una sociedad cohesionada en la que desde la diferencia todas las personas puedan vivir satisfactoriamente.

He señalado pues los dos aspectos que hacen, desde mi perspectiva, la educación clave de la futura sociedad. Primero asegurar capacidades básicas a todas las personas para afrontar los retos del futuro y segundo, posibilitar la construcción de valores y actitudes que permitan la igualdad y la cohesión social. Y aquí vuelvo a la escuela, ¿alguien cree realmente que esto puede hacerlo solamente la escuela? Bueno, si alguien lo cree, pues que siga. Ya hace muchos años que está demostrado que no.

El pensamiento de la izquierda ideológica, sindical, de los partidos, de los movimientos de renovación pedagógica siempre ha defendido cuanto más educación mejor. Ahora les voy a poner un ejemplo preocupante.



Estoy de acuerdo, evidentemente, con la ampliación de la escolarización de los seis a los dieciséis años y de los tres a los dieciséis, y en Barcelona, las *escolas bressol*, las guarderías, desde los tres meses ¿Pero qué está pasando desde que hemos generalizado el sistema de educación más amplia para todo el mundo? ¿Estamos reduciendo las diferencias culturales y de *status social* posterior a partir de la extensión por igual de la escolarización entre todas las capas sociales? La respuesta es no. Es decir, quienes sacan mejor partido de los años que pasan en las escuelas son los hijos y las hijas de las familias de las clases medias, medias-altas. Porque estas familias además de su nivel social, cultural, económico, facilitan a sus hijos o hijas aquel tipo de conocimientos que las otras familias -no es que no eduquen, o que eduquen mal - no tienen y por lo tanto no pueden facilitar. Con lo cual, a más extensión de la escolarización, más diferenciación social. Evidentemente tampoco estoy diciendo con eso que menos escuela o menos educación, no voy a ir al extremo de alguien que ahora ya suena a arcaico, a nuestro amigo Iván Illich, al que leíamos también hace años. ¿Qué estoy diciendo? Algo que saben todas y todos ustedes: la importancia de la familia. La inmensa importancia de la familia, o del entorno de los chicos y de las chicas. Pero a la vez que eso está escrito ya y también hay una abundantísima literatura al respecto, no hacemos nada para desarrollar las capacidades de las prácticas educativas familiares, especialmente en aquellas familias más desfavorecidas. Y aquí volvemos a pensar... pues bueno, que las escuelas tengan en cuenta... No, no, no, no. Las escuelas ya no pueden hacer más cosas. Yo siempre hago la broma de decir que a nadie se le ocurra nada, ningún programa nuevo. Es decir, cuando hay problemas de circulación, un crédito variable de educación vial; cuando hay problemas de violencia, un crédito variable de pacificación; que hay problemas de drogas, un crédito variable de drogas y así indefinidamente. La última idea que me habían sugerido, por si los maestros y maestras no saben que hacer con los niños en las clases, era un crédito para enseñar a envejecer... No podemos, insisto, volver a pedir a la escuela que resuelva aquello que la sociedad está generando. Por lo tanto no basta con pensar en la escuela.

En la ciudad hay muchos más elementos. En la ciudad hay un tejido asociativo potente, desde las organizaciones no gubernamentales, las ecologistas, las que hacen actividades de tiempo libre dirigidas a la infancia y a la adolescencia, las que se dirigen a las personas mayores, es decir, las ciudades, todas las ciudades con más o menos riqueza son un inmenso entramado de tejido asociativo que muchas veces vive absolutamente de espaldas a lo que se hace en las escuelas. Ya hace años en Italia el *dopo scuola*, el tiempo posterior a la escuela, era la parte divertida y la parte de la escuela no. Claro, todos los maestros querían ir al *dopo scuola*, porque la escuela era el *rollo*... No vamos bien. En realidad vamos muy mal ¿no?



Pero la ciudad no es sólo donde se concentran los agentes y una de las funciones del ayuntamiento sería coordinar y poner en relación lo que hacemos. La ciudad es un agente educativo y hemos de utilizar este agente educativo teniendo en cuenta que no es lo mismo un entorno urbano degradado que un entorno urbano amable, rico en patrimonio, en espacios físicos, en zonas verdes, no es lo mismo. Entonces tampoco nos sorprendamos de que determinados fenómenos de determinada marginalidad vengan acompañados de un entorno, una periferia urbana en la que evidentemente a nosotros tampoco nos gustaría vivir. La ciudad como concepción es también un agente educativo. Y eso es lo que, y voy a ir acabando, cuando nos planteamos todas estas reflexiones, quisimos poner en marcha con el *Proyecto Educativo de Ciudad*.

PROYECTO EDUCATIVO DE CIUDAD

El *Proyecto Educativo de Ciudad* es un plan estratégico sobre la educación que parte de esta idea: la educación es la clave del futuro, sin ella sólo cabe esperar más desigualdad, más integrismo, más desprecio hacia el otro, más individualismo y en definitiva más desesperación y más sufrimiento. Con educación sólo no es seguro tampoco, con educación en este sentido amplio que yo he tratado de explicar, no es seguro. Lo que es seguro es que sin ella tendremos lo otro.

Para que no fuera sólo una reflexión desde la escuela o desde los profesionales de la educación, organizamos quince grupos de trabajo, en los que durante casi dos años han participado unas cuatrocientas personas, desde el ámbito de la música al de la arquitectura, desde la ecología a las asociaciones de tiempo libre, desde un director de teatro a un periodista, a todo el que se dejó *enredar* amablemente; quiero decir que la gente en Barcelona se suele dejar enredar fácil, sobre todo si la propuesta tiene un cierto interés. Creo que se lo explicamos bien. Incorporamos nuevas tecnologías, educación artística, coeducación, sostenibilidad, etc. Encargamos a tres o cuatro grupos de investigadores universitarios algunos estudios específicos sobre la relación escuela, comunidad y territorio, sobre el tiempo libre - en qué pasan los niños y las niñas de Barcelona las horas que no están en la escuela, aparte de ver la televisión, que eso ya lo sabíamos, antes de encargar el estudio -. Y luego pedimos a una treintena de nombres relevantes que nos escribieran cómo veían ellos y ellas desde su profesionalidad qué podían aportar a la educación. El señor Oriol Bohigas, por decirles el nombre de un arquitecto de prestigio, se sorprendió de nuestra petición y, de entrada, no sabía qué decir. Pues eso es lo que queríamos: que pensara. O Edmond Colomer, director de orquesta, o Lluís Pascual, director de teatro...



Es decir, intentamos buscar gente que tuviera una competencia profesional reconocida y que fuera capaz de pensar en cómo, desde su propio ámbito, podía contribuir a la educación de la ciudadanía. También he de decirles que todos y todas aceptaron, el resultado está publicado en dos gruesos libros.

Y cuando tuvimos todo este material, un equipo técnico elaboró un diagnóstico de la situación de la educación de Barcelona. Un grupo de entidades constituyó la comisión directiva, donde estaba todo el mundo, desde el secretariado de la Escuela Cristiana a los sindicatos, desde la patronal a los movimientos de renovación pedagógica... una treintena de entidades. Hicimos por consenso la opción educativa de la ciudad, definimos siete líneas estratégicas y setenta y nueve medidas de acción. Y con eso fuimos a un debate por toda la ciudad, todos los consejos de participación: el de bienestar social, el de las personas mayores, el de las mujeres, el de la juventud, el de las entidades de la inmigración, el del pueblo gitano, es decir, todos los consejos que tiene el ayuntamiento, que son bastantes. Y luego por todos los barrios, donde han participado profesores, padres, madres, alumnos y alumnas de doscientos diez centros de la ciudad. No está mal ¿no?. Ya lo tenemos. Ahora hay que hacerlo. Yo les decía, cuando estábamos en la *movida*, es complicado hacer eso, pero lo más difícil no es acabar definiendo el objetivo, las siete líneas, las medidas..., lo difícil será luego que en cada uno de los territorios se articulen aquellas actuaciones de complicidad entre todos los agentes que permitan avanzar poco a poco en esta valoración estratégica o en esta valoración clave de la educación de cara al futuro.

En todo caso sí les puedo decir que después de muchos años de una cierta atonía en el campo de la enseñanza y de la educación, el Congreso generó una ilusión, generó unas expectativas, generó una esperanza, y en todo caso a mí me complace haber servido modestamente para canalizarlo y trataré, desde mi vida privada, pero no por eso distante ni distanciada de la municipal, que lo que fue el fruto de tantos esfuerzos, tenga en los próximos años una aplicación en nuestra ciudad.

Muchas gracias.





3. LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS EN LA TRANSFORMACIÓN DEL ESPACIO FÍSICO Y SOCIAL

Francesco Tonucci.

(Investigador del C.N.R. de Roma y autor del libro
“La ciudad de los niños”)

PRESENTACIÓN

En primer lugar, gracias a Acción Educativa y personalmente a Fidel Revilla, por haber logrado que se produzca este primer encuentro sobre el Proyecto La ciudad de los Niños, una tarea que Acción Educativa, con mucho valor, ha asumido, intentándolo promover aquí en España, repitiendo un recorrido que yo ya conozco por haberlo empezado en Italia, de ahí que sepa que no es fácil, y más cuando hay que ir contra corriente.

Gracias también a Eulalia Vintró por esta primera conferencia que me estimula mucho a continuar en este tema que tanto me gusta. Voy a hablar de algo que es más o menos lo mismo: la ciudad. No hablaré de educación y aparentemente hablaré contra la educación, pero en muchos momentos las dos líneas se cruzarán y por desgracia y necesitaríamos algo que no tenemos más tiempo, para poder discutir y ver cómo se mueven juntas.

Cuando llegaba a esta sala, una amiga arquitecta me decía: *pero la ciudad no es sólo de niños*. Me comunicaba que estaba bastante enfadada cuando escuchaba esta definición de *La Ciudad de los niños*. Comparto que es un nombre ambiguo este que lleva el Proyecto. Me gustaría añadir un poco de ambigüedad a este título, a este nombre del Proyecto en esta noche.

Y para hacerlo he optado por aceptar el título que me han puesto, que no sé quién lo inventó (me imagino que sería Fidel Revilla); aceptarlo y discutirlo con vosotros.

“La participación de los niños en la transformación del espacio físi -
I ENCUENTRO “La ciudad de los niños”



¿Por qué tenemos que transformar el espacio físico y social? Esto es lo primero. Yo veo que estamos viviendo hoy una opinión compartida por todos acerca de la necesidad y de la urgencia de un cambio. Para todos nosotros está muy claro que las ciudades no pueden seguir así. De hecho están muriendo y no se ve cómo buscar un cambio de sentido, una inversión de la marcha.

Todo el mundo está hablando de cambiar, e incluso de cambiar pronto. Un cambio radical. Esto es una parte del tema.

Hay otra cuestión que parece contradictoria. Es decir que el cambio produce miedo. Hay una resistencia al cambio. Y es una resistencia compartida por todos los adultos que lo piden y que deberían promocionarlo. Los que lo piden tienen miedo de que los que lo tienen que realizar lo hagan, porque si lo llevan a cabo se perderán privilegios que hoy constituyen una base fundamental de nuestra vida y hemos interpretado como derechos. Ir donde queremos con nuestro coche, aparcarlo donde queremos o si es posible en todos los lugares de la ciudad, poder dejar a las personas que están a nuestro cargo, como los pequeños y los ancianos, en algún lugar de manera que podamos seguir con nuestro trabajo y que nuestro trabajo no deba tener cambios fundamentales, porque esto es lo primero, claro, en una sociedad donde el dinero es lo más importante; en una ciudad liberal, como la que tenemos nosotros, esto no se pone en duda.

Y, de otra parte, tenemos a los políticos, que tienen miedo de promocionar un cambio radical que pueda modificar el consenso electoral que tienen. Por eso vivimos este conflicto entre la necesidad y la dificultad del cambio.

Pondremos dos ejemplos que me parecen los más claros de esta ambigüedad: la movilidad urbana y la seguridad.

LA MOVILIDAD URBANA

Yo creo que un alcalde tiene esto como uno de los mayores problemas a solucionar ¿Cómo se soluciona el tema de la movilidad dentro de una ciudad? Es interesante, en Italia por lo menos tenemos un proyecto obligatorio para cada una de las ciudades, sería el *Plan Urbano de Tránsito* -de tráfico-. Es interesante porque en italiano *tráfico* significa moverse en coche. Es decir, que lo que se pide a la ciudad es solucionar cómo moverse en coche. Es decir, que la gente que lo estudia, los técnicos que lo estudi-



an, lo hacen metiéndose dentro de un coche. Y ver cómo puede mejorarse la vida de quien está dentro de un coche. Tanto que se habla de fluidez del tráfico. Se habla de velocidad del tráfico. Lo “ideal” sería que los coches se movieran más rápidamente porque se presume que si andan más rápido contaminan menos ¿no?... porque no se paran... todo esto. Está claro que para que vayan más rápido hay que hacer más anchas las calles. Lamentablemente esto obliga a hacer más estrechas las aceras. Aunque esto no es lo que buscan, es lo que consiguen. Significa buscar lugares de aparcamiento, significa poner gasolineras en la calle, en la ciudad; y poner al lado de monumentos romanos las gasolineras, que son los monumentos de nuestros coches. Resulta que las modificaciones que no se ponen, son siempre modificaciones parciales. Por ejemplo, en Italia se están sustituyendo los antiguos pavimentos por asfaltos que absorben ruido. Es decir, hay demasiado ruido, ponemos remedio no disminuyendo el número de coches, sino cambiando el asfalto. Hemos puesto autopistas dentro de la ciudad: Roma tiene autopistas que penetran hasta el centro. Esto crea un problema enorme. La gente que vive allí tiene los coches en sus mismas narices. Parece que esto no es correcto. Bueno, los administradores ponen barreras de metacrilato, pantallas antiruido, reducen el ruido ¿pero, es esto la solución? Han dicho: *si no podemos hacer nada más, ha-gamos túneles* ¿Pero es esto respeto a la ciudad? Claro que cuanto más se insiste en esta tarea de facilitar el moverse con el coche, se hace más difícil moverse de otra manera. Es cada vez más peligroso moverse en bicicleta, por ejemplo, casi llegando a ser imposible: es un intento de suicidio permanente. Y es difícil ir andando, paseando, porque no hay lugares. Hay sitios de la ciudad donde caminar significa ir en fila india, uno detrás de otro. Esto no es un paseo. Y si no puedo pasear, claro que evito esta manera de moverme. Por esto al final parece que vale la pena ir en coche. Ir en coche parece más sano y más seguro que otra forma de moverse. Y claro, como la gente no es tonta, elige lo mejor. Yo elijo lo que me parece más ventajoso y que pone en menos peligro mi vida, mi salud, etc.

LA SEGURIDAD

Otro tema del cual se esta discutiendo mucho en el mundo occidental es el de la seguridad. El tema de la seguridad que tiene modelos famosos; el que más se discute o se analiza es el modelo Giuliani, el Alcalde de Nueva York, que se resume en su programa: *Tolerancia 0*. No es tan cómico. Significa que no podemos tolerar nada. Y esto significa mucha policía en la calle, significa militarizar la ciudad, de manera que no se tolere nada, de manera que la gente tenga suficiente miedo para no pensar en cometer delitos, en realizar actos socialmente inaceptables



La idea predominante es que la seguridad de una ciudad está en función de su defensa. Si tenemos inseguridad, tenemos que defendernos. Y la idea de que cada uno lo haga en la vida privada, con alarmas, puertas blindadas, y enseñando a nuestros hijos que no deben abrir a nadie, a no confiar en nadie, a no pararse con nadie, a no aceptar nada de nadie. Si lo pensamos como personas democráticas, es increíble. Es increíble. Estamos criando personas con miedo y contra los demás, inventando después a nivel educativo, cómo educar en la tolerancia, en la paz, en la multiculturalidad... ¿quién podría creérselo? Se están haciendo estudios sobre el miedo al crimen, no se cómo se llama aquí, (un índice P de C, *paura del crimine* -en italiano-) un intento de saber cuánto miedo tiene la gente, que se mide con un test; son estudios norteamericanos que se repiten en Europa también. Bueno, este miedo aumenta cuando aumenta la defensa. Porque, claro, si nosotros encontramos mucha policía en la calle, nos pensamos que nuestra ciudad está totalmente insegura. Esto no da seguridad, no da tranquilidad. No pone a la gente en el ánimo de salir a la calle, sino al contrario. En Argentina, cuando yo fui en abril pasado, el Ministro del Interior tenía como *slogan: La Gendarmería a la calle*. Y yo, en algunas entrevistas entré en polémica con él (no lo conozco y seguro que él a mi tampoco) diciendo a los periodistas que sería interesante que el Ministro explicara cuál es su proyecto para el futuro. Es decir, después de la Gendarmería ¿qué hay? ¿Cómo se llega a algo distinto? Es decir, lo hacemos ahora porque tenemos un momento particular, un momento excepcional, por dos meses, por seis meses y después tendremos una ciudad bella, tranquila... ¿O pensamos que después están los tanques? Y después no se qué. ¿Pensamos que es posible llevar la policía a la calle, la gendarmería, el ejército...?

En Italia, nosotros tenemos ciudades, como Palermo, que tienen el ejército en la calle. Y aseguro que encontrar un militar armado en cada esquina no da sentido de seguridad. Debería ser al contrario, pero no lo da. Y la gente se encierra en casa.

Claro que frente a estas propuestas de cambio hay que tener miedo. Es lo que decía Eulalia Vintró ¿Cómo podemos compartir estos valores de una sociedad que tiene su principio básico en el interés económico?

Pero sigue la idea de que tenemos que cambiar. Y aquí yo pongo el niño.

La idea es que, si queremos de verdad un cambio verdadero, radical, vale la pena asumir el punto de vista del niño. Es una propuesta muy utilitaria si queréis. La idea es aprovecharse de los niños. Es que nosotros somos muy corruptibles, a cambio de un poco más de comodidad, de llegar



con el coche un poco más cerca de nuestra casa, a cambio de poder seguir trabajando sin modificaciones sustanciales, a cambio de una garantía social, de poder dejar nuestros hijos cada vez más horas en un lugar público, como una guardería, una ludoteca -ahora están creciendo estas propuestas, se hacen siempre más, aparentemente, bellas-, pero de manera que nosotros podemos dejarlos. Y así está ocurriendo también por la otra parte, por la de los ancianos, es decir, los adultos que nosotros tenemos a nuestro cargo. A cambio de esto, nosotros estamos dispuestos a renunciar a muchas cosas: a los amigos, a la tranquilidad, aceptamos vivir en tensión, vivir mal, como estamos viviendo, lo que nos conduce a pedir un cambio. Vivimos mal, pero bastante cómodos.

Bueno esto a los niños no se les puede pedir, los niños no comparten este intercambio barato. Los niños no van en autobús, los niños no conducen, a los niños probablemente no les gusta estar tantas horas en la guardería.

Los niños necesitan salir de casa solos. Esto es un punto clave. No es un lujo. Cuando yo hablo de esto, la gente me mira y dice, ya sabemos que es bello, porque nosotros sí que salíamos solos cuando éramos niños. Y sería bueno, pero ¿ésta es la respuesta? ¿Qué significa que no nos demos cuenta que para ellos es imprescindible?

No es un lujo, es una necesidad. Si un niño no lo hace pronto lo de salir sólo de casa no se hace mayor. Esto entra dentro del tema de la cultura. La cultura no se puede hacer siempre... heterodirigida..., tampoco internet puede sustituir una experiencia de riesgo personal como lo de salir de casa, bajar a la acera, buscar un compañero y jugar con él.

Frente a esta necesidad, cuando un alcalde la reconoce, tenemos que empezar a pensar cómo debería ser una ciudad para permitir a los niños esta simple operación. Y si nos ponemos en esta tarea, ya vemos que no estamos pensando sólo en los niños. Porque claro, si pensáramos sólo en los niños, sería suficiente poner en la calle varios guardias que permitieran cruzarla con seguridad. No es esto lo que significa que los niños puedan moverse solos .

¿Qué necesitamos? Necesitamos cambiar la ciudad. Y si la cambiamos, la cambiamos para todos. En estos días, por ejemplo, en la ciudad de Fano (en Italia), para favorecer una experiencia que nosotros proponemos, “que los niños vayan solos a la escuela”, el municipio ha hecho por primera vez una intervención fuerte, fuerte y estructural, sobre las calles del barrio donde se está haciendo esta experiencia: estrechando la calzada, amplian-



do las aceras y creando carriles de bicicleta, construyendo cruces peatonales que están a la misma altura de la acera; es la acera la que cruza la calle, de manera que el coche tiene que subir sobre el paso peatonal. Los cruces están todos al nivel de la acera, es decir, que es como un espacio compartido. ¿Esto es para los niños? No creo, creo que es para todos. Creo que es para los ancianos de este barrio, creo que es para los minusválidos, creo que es para nosotros cuando no estamos dentro de un coche. Es decir, estamos aprovechándonos de la fuerza que tiene un niño, que surge de sus necesidades, que son las más olvidadas, porque está más lejos de nosotros.

EL NIÑO COMO PARÁMETRO

El sentido de la propuesta es el de utilizar al niño para romper la autoreferencialidad del adulto. Yo creo que el pecado original de todo esto que está ocurriendo es que nosotros los adultos pensamos que administrar bien una ciudad significa solucionar nuestros problemas; y como somos adultos, y la mayoría varones y trabajadores, terminamos por construir la ciudad que responde exactamente a nuestro modelo.

En una ocasión, una señora me llamó la atención sobre las rejillas que hay en las calles, (esto fue hace algunos años, cuando se llevaban aquellos tacones finitos, que ahora ya no se acostumbran mucho) y me decía, mira, esto demuestra que la ciudad está pensada por hombres; de una mujer nunca podía salir la idea, porque para nosotras es imposible caminar aquí ya que se bloquea el tacón dentro de estas rejillas. Es un pequeño ejemplo de esta autorreferencialidad, es decir que cada uno ve la realidad desde su propia circunstancia. Es como si un alcalde, cuando dice vamos a solucionar esta ciudad para nuestros ciudadanos, se pusiera frente al espejo y dijera estos son los ciudadanos.

Aquí entramos en un tema que en este momento me interesa mucho y me gustaría profundizar y creo que voy a estudiar mejor, sobre la cultura de la infancia.

Los niños son los que se están educando; un niño es niño dentro de un proceso de educación porque el día de mañana será mayor. Vale por lo que será. Esto es así en todos los proyectos educativos. Es decir, ayudarlo a cambiar. Es el futuro ciudadano. Esta es su condena. Porque es un futuro ciudadano, a pesar de que exista desde hace diez años, justamente, una Convención de los Derechos del Niño, de hecho es un niño que no tiene derechos en cuanto niño, los tiene en cuanto futuro adulto. El niño es un alumno, ésta es su dimensión fundamental. Un hijo y un alumno.



Yo creo que lo interesante es pasar a una cultura que reconozca el niño como niño. No digo que debe desaparecer el niño alumno, pero lo que a nosotros nos interesa en este proyecto es el niño hoy, como es hoy, por las necesidades que puede manifestar hoy. Creo que este proceso de educación es lo que nos ayuda a olvidar rápido lo que eramos como niños, porque toda la tensión está en el crecer, en el cambiar; y los adultos se olvidan de lo que el niño es a los tres años, a los cuatro años, a los cinco años y para recuperarlo no tenemos más remedio que ponernos al lado de los niños y trabajar con ellos. Si no, nos equivocamos.

Es decir que hay que hacer un cambio, que a mí me parece muy excitante desde una actitud típica de los adultos que piensan qué podemos hacer para ellos, *a otra* que consiste en *ver qué pueden hacer ellos para nosotros*. Y esta actitud es muy importante asumirla en la ciudad, porque ésta vale no sólo para los niños, sino para todas las categorías, especialmente para las que no participan en el poder. Nosotros, los adultos hoy nos preguntamos qué podemos hacer hoy por nuestros jóvenes. Los jóvenes no quieren que alguien haga algo para ellos. Tenemos que entrar en la idea de qué pueden hacer los jóvenes para nosotros, y los ancianos para nosotros, y los minusválidos para nosotros y los extranjeros para nosotros, si no, no llegaremos nunca y construimos barreras y construiremos exclusiones.

LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS

Entramos en el tema de la participación. En este caso, *la participación de los niños* tiene un sentido muy particular, respecto a la participación social. Creo que la participación, en una democracia, es un derecho de todos los ciudadanos. Los niños, los jóvenes, las mujeres, los ancianos, los trabajadores de un sector, los del otro, los comerciantes... Todos en todas las formas de su vida social tienen derecho a la participación. A esto le corresponde un deber por parte de los políticos, de los administradores, que tienen el deber de escuchar a todos, de atender a todos, que puede ser complejo porque hay que buscar maneras. Es un problema de los ciudadanos reivindicar el derecho a la participación. Esto es una cosa. Cuando hablo de la participación de los niños, digo otra cosa. Es decir, es una manera de ponerse frente al distinto y elegir el más distinto de ellos para garantizar todo el abanico de la diversidad. Asume un papel metodológico. Esta es la idea de una filosofía distinta de gobierno de la ciudad, de enfrentarnos siempre, dialécticamente con los más lejanos de nosotros. Es una gimnasia para verificar la democracia de nuestra Administración. Poner dentro de la cabeza el hábito de preguntarnos siempre: ¿y los niños? Es una manera para garantizarnos que no nos olvidamos de nadie. Ésta es la hipótesis. Se puede discutir. Por esto yo he puesto en la portada del libro *La Ciudad de los niños* un dibujo donde hay niños que están jugando en la calle y hay un cartel



delante que dice *Perdonen las molestias, estamos jugando para ustedes*. Los niños nos están garantizando un lugar de juego, están intentando cambiar la ciudad.

¿Qué significa promover la participación de los niños? Yo creo que antes de nada, repito, es un tema cultural. Significa poner a los niños en la cabeza de los adultos. Claro que no pienso que el cambio de la ciudad pase siempre y necesariamente por un debate entre adulto y niño. Por lo tanto tenemos, por un lado, que desarrollar la cultura de la infancia, que sea la cultura de la escucha, de la observación, del respeto del niño hoy. Y, por otra parte, que sea una actitud de trabajar con ellos. Que es totalmente distinto del trabajo escolar, ya que éste no está enfocado al crecimiento del niño, al desarrollo del niño, sino encaminado al desarrollo del adulto, de alguna manera, si permitís. Es decir que yo adulto necesito conocer, por ejemplo, las necesidades que tienen los ciudadanos que yo conozco menos. Los niños pueden mostrarme lo que más le falta a una ciudad como la que tenemos. Y mi papel debería ser el de moverme para remover, si es posible, estas dificultades. Es posible, nosotros lo estamos intentando, experimentando, y funciona, que los mismos niños puedan ayudarnos a dar pistas, a dar ideas para las soluciones, no es que los niños tengan capacidades de planificar una ciudad, ya que no tienen competencias. Ni nosotros pensamos que los niños puedan solucionar los errores que hemos cometido nosotros. Pero claro, cuando hablamos de una categoría muy olvidada de lo que le falta, esto es muy sugerente. Si un niño me dice por ejemplo que para él un aspecto fundamental del jugar, es jugar a esconderse, y nosotros hemos construido lugares de juego donde es imposible esconderse ya que esto va en contra de la idea de seguridad, está claro que la idea de seguridad no es compatible, de forma absoluta, con la idea de juego, porque el juego es riesgo.

El niño quiere autonomía; lo que no significa autonomía total porque tampoco el niño la quiere. El niño quiere a sus padres, necesita a sus padres y a los adultos. Pero quiere cada día tener un poco más de autonomía. Y la ciudad como es hoy impide la autonomía y cada día la reduce más. Con lo cual estamos pensando en cómo podemos criar los niños dentro de casa y que no se sientan solos. Habiendo cada vez menos niños. No teniendo hermanos. Se hacen cosas increíbles, acuerdos entre adultos para que los amigos de los padres vengan o que vayamos nosotros, es decir, es todo construido con un montaje enorme que absorbe casi totalmente la experiencia y la vida de una madre, especialmente de una madre, y esto no es justo ni para la madre ni para el hijo.

¿Qué significa -y termino ya- transformar el espacio físico y social



pensando en los niños, pensando con los niños, trabajado con ellos? Pero no trabajando **para** ellos, porque si trabajamos **para** ellos, estamos traicionando sus necesidades.

Los espacios. Es interesante esto. Estamos preparando una intervención rara que me han puesto en una ciudad italiana, la semana próxima, y como título me han puesto: *“Un poco de espacio para los niños”*. Que es muy interesante porque es exactamente de dónde nace el problema. No es que antes las ciudades fueran mejores pero eran de todos. Y los niños se aprovechaban de los espacios de todos cuando los adultos los dejaban libres y a veces nos equivocábamos y pensábamos que eran libres y no lo eran, surgían las peleas, los adultos nos echaban o algo peor, bueno, pero esto era la dinámica de la convivencia del espacio. Las escaleras, los patios, las aceras, eran lugares posibles de juego.

Esto de las escaleras es muy interesante, porque hoy está prohibido jugar en las escaleras a pesar de que tenemos ascensores. Es decir que nadie las usa. Pero está prohibido jugar. Antes que no teníamos ascensores podíamos jugar a la tienda, por ejemplo; era espectacular, en la escalera, porque se podían tener los varios niveles, bueno ahora no voy a explicar..., supongo que cada uno de vosotros la ha experimentado. Pero la idea ha cambiado, cuando la ciudad, creció, se desarrolló con criterios de especialización, los arquitectos, con la idea de hacer espacios adecuados y especializados para cada una de las necesidades, se olvidaron de los niños. Y cómo era una ciudad pensada bien, con una cultura donde la infancia tiene un papel tan fuerte (Piaget, Freud, los derechos de los niños, etc.) a nivel moral, han dicho: nos olvidamos de los niños. Y lo solucionaron inventando espacios especializados para ellos. Esto entendemos, que es una manera de marginar. La habitación de los niños en la casa es un lugar típico donde los niños no quieren estar cuando son pequeños, quieren estar en la cocina “molestando” a su mamá, porque esto es el sentido de ser niño. Un niño lo es porque está cerca de los adultos. Y es importante estar cerca de donde están ellos porque la verdadera escuela es la escuela por inmersión, la que siempre ha consistido en mirar lo que hacen los adultos para imitarlos, con mucho riesgo a veces, pero es así. Nacieron los espacios de juego para niños, pero son espacios feos, aunque claro, se pueden mejorar ya que tenemos personas inteligentes, creativas, que puede hacer cosas muy bellas, “para ellos”. Una consecuencia, la primera que noto, es la vulgaridad de indicar a los niños cómo tienen que jugar. Nosotros, que casi no jugamos nada. Nosotros adultos preparamos materiales y decimos a los niños: ahora te explico yo cómo se juega. Se juega así, girando, o no se qué... ¿Con qué valor? Los niños saben cómo se juega. Es lo único que saben. Solo tenemos que dejarlos.

Lo primero, el aspecto de indicar, obligar a los niños a jugar como



pensamos nosotros, y lo segundo lo de concebir espacios para ellos y nada más que para ellos, significa que son inseguros, ya que los niños no tiene poder para garantizarse la seguridad solos. Con lo cual es obligatorio que un niño vaya al espacio de juego acompañado. Pero como decía antes, es contradictorio con el tema del juego: no se puede jugar vigilados.

Por esto, trabajando con los niños surgen algunas ideas muy simples. Por ejemplo que los espacios no pueden ser sólo para ellos, tienen que ser para todos, si no no funcionan. Si son para todos son diversos, variados. Claro que nadie piensa en poner columpios en un espacio para ancianos pero es que el espacio tampoco es sólo para los ancianos; y pensamos que puede ser para los jóvenes, para las parejas y para los niños. A los niños siempre les gustó estar en espacios compartidos, eso es lo interesante, que los mismos espacios que antes eran de juego para niños sean también de experiencias para jóvenes parejas. De este modo, en horarios distintos serán espacios de educación sexual para los niños, pero también eran espacios que tengan posibilidades de juego de verdad, por ejemplo de esconderse -que era un interés también compartido-. Por lo cual en lo que tenemos que pensar es en crear espacios mucho más ricos, mucho más bellos, mucho más atractivos, que puedan ser compartidos. Es decir, la ciudad que trabaja con los niños es sustancialmente una ciudad compartida.

Como decía antes, una calle donde no se puede vivir bien, no es una calle, claro que hay lugares de la ciudad donde probablemente no tenemos más remedio que hacer un área peatonal, pero esto no es el modelo. El modelo yo creo que es la convivencia, tenemos que buscar maneras de que los peatones puedan compartir el espacio con los coches. Sí, pero si salimos de este objetivo, tenemos que dar la prioridad a los peatones, si no, desaparecen. Si queremos hacer un lugar donde puedan convivir varios grupos humanos, tenemos que garantizar esta convivencia a los más débiles, los más pequeños. Si garantizamos sólo de la media para arriba, los de la mitad para abajo se perderá, porque no se sienten garantizados.

La idea que está en el fondo de todo esto -y aquí de verdad termino- es que hace bien a la ciudad tener los niños en la calle.

Si vuelven los niños a la calle es como cuando vuelven las luciérnagas, que son indicadores ambientales. Si vuelven ellas, significa que el aire está limpio. Si los niños vuelven a la calle, significa que hemos hecho bastante trabajo estructural y social para que esto pueda ser posible, porque significa que los padres no tiene miedo de que los niños bajen, y al contrario, si hay niños en la calle, los adultos que viven en la calle se hacen cargo de los niños, y se va reconstruyendo la ciudad para vivir. Esto va ocurriendo, no es un sueño, no es una utopía; mejor dicho, es una utopía sostenible, es una utopía posible, los adultos se van haciendo cargo de esa



responsabilidad.

En Rosario, que es una ciudad de Argentina de un millón de habitantes, alrededor de la idea de favorecer la autonomía de los niños, se ha creado como una asociación de adultos que se llaman *yo soy padrino, yo soy madrina*. Son comerciantes y adultos en general que ponen tiendas, que ponen sus tiendas o sus recursos a disposición de los niños. Significa sólo ofrecer al niño la posibilidad de entrar en una tienda, pedir permiso para usar el baño, usar el teléfono, tomar un vaso de agua o si se pelean que se resuelva el problema. El papel de un vecino. La idea es reconstruir la antigua forma de vecindad que, en la estructura de la ciudad, así como la hemos desarrollado, se ha perdido. Esto es todo.

4. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE LA DIPUTACIÓN DE BARCELONA SOBRE LA CIUDAD DE LOS NIÑOS: OBJETIVOS, RESULTADOS Y PERSPECTIVAS

Jaume Trilla Bernet

(Catedrático de la Universidad Central de Barcelona, en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación)

Trabaja como asesor en la Diputación de Barcelona para el Proyecto *La Ciudad de los Niños*.)

PRESENTACIÓN

Buenos días. Bueno yo creo que por razones bastantes obvias voy a omitir de mi exposición lo que podría ser el marco teórico de las experiencias que voy a intentar resumirles o comentarles.

El marco teórico de este proyecto de la Diputación de Barcelona con ocho ayuntamientos de la provincia es justamente el de *La Ciudad de los Niños* de Francesco Tonucci, y pienso que en unas jornadas que se llaman *La Ciudad de los Niños*, y contando además con la participación del creador de esta propuesta, de esta idea, sería demasiado reincidente que yo pretendiera explicarles cuáles son las ideas generales, las ideas básicas, la teoría de todo este proyecto. Por lo tanto de lo que voy a hablarles es de realizaciones concretas que se han llevado a cabo en la provincia de



Barcelona, a pesar de que me cuesta un poco renunciar a hablarles de este marco teórico ya que mi dedicación profesional más importante es la de ser profesor de universidad y además profesor de Teoría de la Educación.

Mi charla va a tener tres partes. En primer lugar voy a hablarles de la parte del Proyecto que corresponde directamente a la Diputación de Barcelona. Después les hablaré de las realizaciones concretas, prácticas, de estos ocho ayuntamientos que participan en el proyecto. Y acabaré con algunas consideraciones de carácter más general.

ORIGEN DEL PROYECTO LA CIUDAD DE LOS NIÑOS

Bien, la historia de este Proyecto, hay que situar sus inicios en el año 1997 y sobre todo a partir de una conferencia organizada por el Área de Educación de la Diputación de Barcelona, una conferencia de Francesco Tonucci sobre el tema de *La Ciudad de los Niños*. Yo en esta conferencia no estuve, no tuve la oportunidad de asistir, pero se que despertó un gran interés en todos los asistentes que eran políticos y técnicos municipales. Algunos de estos ayuntamientos o algunas personas ya conocían las ideas de Francesco Tonucci sobre *La Ciudad de los Niños* y propusieron a algunos municipios intentar llevar a cabo experiencias en este sentido. La Diputación de Barcelona se hizo eco de este interés y decidió apoyar estas realizaciones incipientes que se iban a llevar a cabo.

La participación de la Diputación fue a través de establecer convenios con cada uno de los ocho ayuntamientos que mostraron este interés en desarrollar acciones concretas y esta participación se definía, al menos en principio, después se amplió, pero se definía básicamente en términos de ayuda técnica, en términos de asesoramiento. Un asesoramiento que la Diputación vinculaba a través de tres cauces. En primer lugar asegurar la presencia de Francesco en el proyecto. En el Proyecto, Francesco, durante los dos años, durante el año 1998 y 1999 y ya también en 1997 ha estado con nosotros en Barcelona en bastantes ocasiones, en siete u ocho o quizá nueve ocasiones, en estancias un poco largas, de tres - cuatro días, una semana a veces, para hacer un seguimiento in situ de lo que íbamos haciendo, para ayudarnos a elaborar el Proyecto, y participar también en algunas sesiones de formación con los dinamizadores o los técnicos de los ayuntamientos.

Además de la participación de Francesco, la Diputación de Barcelona puso al servicio del Proyecto un equipo de técnicos, de técnicas básicamente, de la Diputación. No era un equipo que tuviera como dedicación



exclusiva, ni mucho menos, el Proyecto *La Ciudad de los Niños*, pero si era un Proyecto lo suficientemente amplio y con la suficiente dedicación como para realizar una tarea efectiva.

Y finalmente, el tercer medio o recurso para ayudar a los ayuntamientos fue contratarme a mi como asesor y coordinador in situ del proyecto.

No estaba contemplado en el proyecto inicial, pero en seguida nos dimos cuenta de que otra forma de participación de la Diputación de Barcelona, para colaborar con los ayuntamientos podía ser la de procurar la formación de los técnicos, también, a veces, de los políticos, y sobre todo de los animadores, dinamizadores u operadores - como se les quiera llamar - que en cada población se iban a encargar del Consejo Infantil o de las diferentes actividades que se desarrollasen del proyecto, de manera que elaboramos un plan de formación, dirigido sobre todo a estas personas que acabo de decir.

Este plan de formación incluía dos tipos de sesiones, unas sesiones en las que aprovechábamos las visitas de Francesco, para que nos hablara de los distintos aspectos de la idea y de las distintas pro-puestas de *La Ciudad de los Niños* y otras sesiones de formación que se han realizado más o menos a un ritmo mensual y que consistían - eran sesiones itinerantes, es decir se iban organizando de forma rotativa en las distintas poblaciones que participan en el Proyecto y estas sesiones tenían básicamente dos partes. En la primera invitábamos a algún experto que pudiera desarrollar algún aspecto, algún tema teórico o práctico, que surgiera de las necesidades del Proyecto en cada población. Se han tratado aspectos muy distintos, desde muy técnicos, como la animación o conducción de grupos de niños, dinámica de grupos, etc. hasta más generales como los derechos del niño, la participación infantil, etc. Esto era la primera parte de estas sesiones mensuales. La segunda parte consistía en que el ayuntamiento anfitrión explicaba al resto de los ayuntamientos el desarrollo de su propio proyecto.

Nos hemos ido dando cuenta de que el combinar los elementos de reflexión y las aportaciones técnicas con el intercambio de la experiencia, el aprender de los demás con el aprender de nosotros mismos, era realmente muy fructífero. Esa necesidad de implementar algún tipo de formación para las personas que directamente llevaban el Proyecto en cada ayuntamiento pienso que surgió al darnos cuenta de que estábamos metidos en un tipo de Proyecto muy distinto o bastante distinto de las actuaciones educativas convencionales, o de las actuaciones convencionales que



se suelen realizar con los niños, y por tanto el perfil del adulto que está con los chavales no corresponde mucho, ni demasiado con el perfil del profesor, del maestro, del docente ni tampoco exactamente, con el perfil de animador de actividades de tiempo libre, el perfil del monitor. Se trata de un tipo de actividad diferente, y por tanto nos pareció que había que establecer la forma para poder ayudar a las personas a desarrollar aquellas capacidades aquellas destrezas que fueran coherentes con la idea del Proyecto.

En realidad pienso que el cómo llevar, el cómo conducir, el cómo animar un Consejo Infantil, por ejemplo; o cómo desarrollar, preparar, planificar las actividades dentro de este Proyecto... se aleja de los modelos escolares. Tampoco teníamos experiencia nadie, ni las personas en los técnicos de los ayuntamientos, ni yo. El único que tenía experiencia de todos los que participaban en el Proyecto era Francesco, y por tanto habíamos de ir aprendiéndolo sobre la marcha. Por eso esas sesiones de formación, que una parte de ellas era un intercambio de la experiencia, han ido resultando bastante fructífero.

También relacionado con el tema de la formación, la Diputación también ofreció a los ayuntamientos la creación de una especie de archivo de documentación, para recoger toda la documentación que se iba llegando a los ayuntamientos. También contar con aportaciones exteriores, con la documentación que procedía de Francesco y del Centro Nacional de Investigación de Roma en el que él trabaja. La traducción al catalán, por ejemplo, del boletín que editan de forma periódica. Todos estos eran también elementos para la formación y que nos han ayudado en el desarrollo del proyecto.

Podríamos también relacionar con este tema de la formación un viaje que organizó la Diputación a Fano (Italia), en febrero de este año, en el que participaron los técnicos y los políticos de las ocho poblaciones y de algunas otras que también se apuntaron al viaje, bueno, para conocer de forma directa el origen de toda esta *movida*.

PROYECTOS DE LOS AYUNTAMIENTOS

Bien, con esto paso ya a los proyectos de cada uno de los ayuntamientos. Los ayuntamientos que han participado son: Cardedeu, Granollers, Navarcles, Prat de Llobregat, Rubí, Sant Feliu de Llobregat, Suria y Viladecans. Son ciudades o pueblos de dimensiones diferentes. La mayor es Prat de Llobregat, que tiene sobre unos sesenta mil habitantes



y la población menor es Navarcles que tiene cinco mil, el resto oscilan entre estos dos extremos, es decir que tenemos ciudades propiamente dichas y también pueblos. Bueno, eso es interesante porque, a pesar del asesoramiento por parte de la Diputación, a pesar de que todos estos ayuntamientos compartían las ideas de fondo, al menos en principio, de *La Ciudad de los Niños*, los procesos que se han seguido en cada una de estas poblaciones han sido diferentes. Eso ya sabíamos que iba a ser así y que además era bueno que fuera así, porque en cada una de estas ciudades, en cada una de estas poblaciones se partía de diferentes situaciones iniciales que no solo se refieren a las características distintas de cada una de estas poblaciones, en cuanto a tamaño, en cuanto a medios, etc., sino también en aspectos directamente relacionados con el proyecto. Por ejemplo se partía de situaciones distintas en cuanto a la disponibilidad de recursos (económicos, materiales y sobre todo personales) que cada municipio podía dedicar al proyecto. Se partía también de diferencias en cuanto al grado de sensibilización, de motivación o de identificación de los técnicos y de los políticos respecto a las ideas de *La ciudad de los niños*.

Acabo de decir que existía una sensibilidad inicial compartida, por supuesto, pero de ahí a que todos los políticos, todos los técnicos valoraran de la misma manera la importancia de emprender un proyecto de este tipo, mediaba un abismo. Hemos tenido algunos casos, algunos ayuntamientos cuya adscripción al proyecto venía motivada más por un impulso inicial fuerte, fruto del atractivo que tienen las ideas de Francesco, pero que, a lo mejor, no había habido un proceso de maduración suficiente de la idea. En cambio, en otros casos, en otros ayuntamientos y en otras ciudades, ya se conocían estas ideas e incluso llevaban trabajando con ellas y realizando acciones concretas previas al inicio del proyecto de la Diputación. Por ejemplo, la ciudad de Granollers. Esta es una de las ciudades presentes en el proyecto, y que dos años antes contaba con una asociación cultural que conocía las ideas de Francesco y había realizado acciones conjuntamente con el Ayuntamiento en esta línea. En cambio, en otros casos, otros ayuntamientos partían prácticamente de cero.

Bueno, ustedes saben que básicamente la estructura operativa de la idea de *La ciudad de los niños*, de Francesco, podría simplificarse muchísimo y esquematizarse. Hay dos estructuras estables del proyecto que son el Laboratorio y el Consejo de los niños; y de estas dos estructuras estables penden toda una serie de actividades o de propuestas que son básicamente las que Francesco explica en su libro: los pequeños proyectistas, los pequeños...guías..., la ..multa... de los niños, etc.

Voy a hablar de cómo se ha desarrollado todo eso en nuestro



caso, en Barcelona. Por lo que se refiere al Laboratorio, tal como lo concibe Francesco, el Laboratorio es un organismo del ayuntamiento, creado específicamente por el ayuntamiento con personal técnico contratado, dedicado enteramente a diseñar la propuesta de *La ciudad de los niños*. En nuestro caso, el Laboratorio no se ha creado en ninguna de las ocho ciudades, al menos el Laboratorio tal cual está diseñado o pensado en la idea general de Francesco.

Pienso que no se ha creado, quizá, debido a las características propias de estas poblaciones. Crear un Laboratorio de estas características implica una dotación económica importante, sobre todo en personal, que estos ayuntamientos no estaban dispuestos o no podían destinar. De todas maneras lo que sí que ha habido ha sido elementos o funciones que de alguna manera han acogido las tareas propias del Laboratorio. Creo que han hecho funciones de laboratorio, de forma práctica. Por ejemplo los técnicos de cada ayuntamiento, que estaban destinados al proyecto, en tiempo parcial, dedicación que acumulaban a sus trabajos propios. Al final casi en todos los ayuntamientos se ha acabado por contratar al menos a una persona para conducir y dinamizar los Consejos infantiles.

También suplían esta función del Laboratorio los técnicos de la Diputación de Barcelona, el asesoramiento de Francesco o mi propia participación.

Y finalmente un elemento que yo creo que es original del proyecto de Barcelona, un elemento que no está contemplado en la idea de *La ciudad de los niños* de Francesco Tonnuci, pero que ha surgido, y ha surgido de una forma más o menos espontánea en nuestro caso. Es el funcionamiento de una serie de comisiones ciudadanas. Comisiones generalmente formadas por técnicos y políticos del ayuntamiento de diferentes áreas, no solo de educación, también, por representantes de entidades de la sociedad civil y por personas a título particular pues deseaban involucrarse en el proyecto.

Estas comisiones que en cada pueblo han sido un poco distintas, en cada ciudad se han formado de manera distinta. En algunos casos estas comisiones eran previas al proyecto como en el caso de Granollers. En otros casos se ha creado ex-profeso para el proyecto. En Viladecans esta comisión ciudadana es un subgrupo del Consejo Escolar Municipal. En otros casos son grupos de apoyo formados también por maestros, etc. Pienso que es un elemento interesante que todavía no se ha acabado de configurar, al menos por lo que se refiere a la definición de sus funciones, pero es un elemento interesante porque permite mantener la relación entre la



administración que es quien lidera siempre el proyecto y la sociedad civil y en muchos casos esta aportación de la sociedad civil es realmente efectiva.

CONSEJOS INFANTILES

Bien, por lo que se refiere a los Consejos, a la otra estructura, al otro organismo estable del proyecto que son los Consejos infantiles (y aquí sí que hay que decir que en todos los casos se han ido creando los Consejos de niños y niñas) algunos ayuntamientos los crearon casi al inicio del proyecto, a los pocos meses, y en otros casos su creación se ha ido retrasando, pero al final todos los ayuntamientos cuentan con su Consejo de niños. La manera como se ha configurado el Consejo de niños en cada población es distinta. Es distinta en cuanto a las edades que acoge, lo normal es que estos consejos estén formados por niños de diez - once años, de 5º y 6º de primaria básicamente, pero en algún caso lo extienden hacia más arriba, y en algún caso acogen también niños más pequeños.

La forma de elección de los representantes en el Consejo infantil también varía de una población a otra. Lo más normal es que esta elección se realice a través de los grupos clase de las escuelas, pero también en algunas poblaciones han optado por extender esta posibilidad de participación y de representación a otras entidades o instituciones educativas de la ciudad, por ejemplo centros de educación en el tiempo libre, de escuelas municipales de música, etc.

El funcionamiento también varía, generalmente se reúnen una vez al mes. Hay que decir, valorando un poco ya la experiencia que la ilusión de los niños por participar en el Consejo es muy alta, de manera que a menudo piden reunirse con más frecuencia, piden más actividad, etc. De todas maneras digamos que la recomendación y lo estándar es que se reúnan una vez al mes. Tampoco hay que sobrecargar demasiado, los niños ya van excesivamente sobrecargados con propuestas de actividades extra escolares, etc.. y es conveniente que no vean su participación en el Consejo como una especie de obligación o de rutina añadida a las que ya tiene encima. Se ha procurado que el funcionamiento del Consejo estuviera lo menos contaminado posible de la escuela, y por tanto las reuniones del Consejo siempre tienen lugar fuera del horario escolar y siempre se realizan fuera de los espacios escolares, se realizan en dependencias municipales que se procura que sean lo más dignas, lo más nobles posible, como un elemento emblemático de la importancia que la ciudad concede a esta experiencia.

Los contenidos, es decir lo que han hecho durante todo este tiempo los Consejos infantiles también varía, por supuesto, y eso era necesario



que fuera así. Cada Consejo ha ido de alguna manera autodefiniendo su trabajo. Nosotros recomendábamos, y así se ha hecho, que a pesar de eso, los consejos, en el momento de formarse, tuvieran algún encargo concreto, es decir, que el propio ayuntamiento les hiciera algún encargo, les diera algún trabajo, porque pienso que las cosas, se ve para qué sirven cuando ya están funcionando y hay que ir las definiendo, institucionalizando en su propio desarrollo. Empezar el funcionamiento de un grupo de niños con preguntas tan generales, tan genéricas y tan, digamos inciertas como ¿en qué ciudad te gustaría vivir? ¿cómo quisieras que fuera tu ciudad?, etc, es una mala manera de empezar a trabajar porque es una pregunta que desborda las posibilidades de elaboración de un grupo de niños, de manera que insistíamos, que al menos para ir empezando cada ayuntamiento hiciera alguna propuesta concreta de trabajo, de participación a los niños del Consejo. Después veremos algunos ejemplos de cómo todo eso ha ido funcionando.

Lo que les voy a explicar a continuación son realizaciones concretas hechas por los ayuntamientos. La participación mía y la participación de la Diputación de Barcelona, en todos los casos, ha sido la de colaborar, ayudar, asesorar y ofrecer ideas, pero quien ha realizado todo esto han sido los propios ayuntamientos.

Es conveniente decir que este proyecto tiene muy buena prensa, los medios de comunicación, sobre todo los medios de comunicación locales recogen constantemente lo que se va haciendo en relación al proyecto, es decir, que tiene una buena difusión, una buena imagen. Y eso supone que tiene un valor político añadido. Lo digo casi en los dos sentidos de la palabra. Primero un valor positivo porque el hecho de que tenga buena prensa, buena imagen, que lo que se hace tenga siempre una buena difusión, funciona como una especie de elemento positivo para el propio gobierno de la ciudad, dado que da prestigio, le da propaganda, etc, y eso hace que el propio ayuntamiento pues tienda a valorar mejor el proyecto en el que se ha metido, y segundo hay que ocultar que eso también lleva a unas posibilidades ciertas de instrumentalización política del proyecto y de la idea.

En ocasiones (Suria por ejemplo) se ha conseguido que existiera una relación muy fluida entre el funcionamiento del Consejo y el gobierno municipal, el alcalde y los regidores implicados en cada caso en el asunto. En la mayor parte de casos esta relación se ha dado y se ha dado realmente bien y siempre pues uno de los momentos importantes de esta relación es, digamos a final de curso, antes del verano, generalmente que es cuando el Consejo en una sesión más o menos solemne, que incluso se intenta ritu-



alizar de alguna manera, da cuenta al alcalde y a los regidores, a los concejales, del trabajo realizado y de las propuestas, las críticas, etc, que durante el curso han ido elaborando.

ACTUACIONES DE LOS CONSEJOS

Una de las cosas que han hecho ya inicialmente, los Consejos infantiles, fue crear su logotipo. El logotipo era también como un elemento para dar una cierta entidad, existencia y cohesión al grupo, más o menos para que inicialmente ellos se fuesen conociendo. También en la mayor parte de casos ha sido un ejemplo para empezar a trabajar esta relación de adulto niño: los niños hacían sus propuestas y entonces un diseñador gráfico del ayuntamiento trabajaba con ellos para tratar de definir cual sería el logotipo.

En algún caso el Consejo infantil ha creado su propio órgano de expresión. En este caso, en el caso de Navarcles han creado esta especie de boletín informativo que sale con una periodicidad un poco incierta, pero va saliendo, donde dan cuenta a la ciudad de todo lo que van haciendo.

En otros casos los niños utilizan los propios medios de comunicación locales, el boletín municipal, alguna revista local o la televisión o radios locales, que siempre están muy abiertas a colaborar con este proyecto.

Hay algunos consejos que se han aficionado muchísimo a escribir: a escribir al alcalde, a hacer quejas al concejal responsable de lo que sea. Por ejemplo el Consejo de Cardedeu que es especialmente proclive a hacer cartas, dirigieron una carta en general a los miembros del ayuntamiento, que decían: *Queridos miembros del Ayuntamiento hemos hecho esta carta para deciros que en Cardedeu hay un problema en la plaza. Están edificando y han puesto una reja de color verde que impide la visibilidad de los peatones sobre los coches que quieren girar. Para las horas de entrada y salida del colegio los padres van muy deprisa en coche y es muy peligroso para los peatones que pasamos cada día y no solo para ir a la escuela, sino para ir a trabajar, etc. Gracias por su atención. Y firman El Consejo Infantil.* Esto, fíjense, es una pequeña cosita, o casi una tontería, pero que nadie se había dado cuenta que realmente existía este peligro. Estaban haciendo obras en una calle con mucho tráfico, de manera que los peatones tenían casi que bajar de la acera y una tapia les impedía también ver si venían coches. Era un peligro real que los chicos denunciaron y al cabo de poco tiempo la alcaldesa de la ciudad les contestó al Consejo de los Niños: *En relación con vuestra denuncia de la existencia de una reja que impedía la visibilidad de los peatones y de los coches que querían girar en la plaza, os comunico que este problema está solucionado ya que la empresa constructora ha*



retirado esta verja. Bueno, una pequeña cosa, pero es un ejemplo de que funciona.

Estos niños de Cardedeu también se quejaron de una tontería, pero claro, si nadie la denuncia la cosa hubiera seguido *per sécula seculórum* funcionando de esta manera. Resulta que el Servicio de Riego del ayuntamiento, regaba un parque público que utilizaban mucho los niños al salir de la escuela y tal, justo a la hora de salida de la escuela, de manera que cuando iban los críos se encontraban que estaban regando o que estaba absolutamente mojado y no podían jugar. Resulta que eso que no cuesta nada cambiar, pues los niños denunciaron este hecho e inmediatamente cambiaron el horario de riego, como es normal. Pero si no hay nadie que lo pone en evidencia, que lo pide, eso hubiera podido seguir siendo así toda la vida. Son pequeños ejemplos. Cuando explico todo eso del Consejo de los Niños pienso que un Consejo Infantil de estas características es como multiplicar los ojos que miran la ciudad en una actitud crítica y a la vez constructiva. Son muchas más personas que se dedican a fijarse en lo que les rodea y si se adapta a sus necesidades o no.

En Rubí se llevó a cabo una experiencia de diseño participado. En este caso la noticia se publicó, no ya en un medio local, sino en *La Vanguardia*. En Rubí había que remodelar una plaza importante de la ciudad y se encargó a un grupo de niños (todavía no constituían el Consejo Infantil, porque todavía no se había creado, fue como una experiencia piloto de consejo) que participaran, que colaboraran con los arquitectos municipales, para el rediseño de esta plaza. Era un proyecto en principio de no mucha envergadura, pues se trataba de que los chicos colaboraran sobre todo en el diseño de una parte de esta plaza que el ayuntamiento pensaba destinar a juegos infantiles. De todas maneras los niños ampliaron un poco la participación porque también colaboraron, opinaron, etc, en el diseño general final de la plaza.

Hay una cosa simpática en esta experiencia. El ayuntamiento editó esta tarjeta para anunciar la fiesta de inauguración de este espacio público. Los niños también participaron en la preparación de esta fiesta que fue un sábado durante todo el día, y se dio la anécdota curiosa y simpática de que cuando las personas mayores, que eran usuarios de esta plaza también, se enteraron de que el ayuntamiento iba a hacer esta fiesta quisieron colaborar para hacerla, de manera que se formó una especie de comisión mixta entre abuelos y niños junto con el ayuntamiento y organizaron toda esta fiesta.

Hay un acta de reunión de un grupo de niños de Rubí en la que se explica, bueno en este caso es una reunión del grupo de niños con el alcalde, el arquitecto municipal, jefe de servicio de Parques y Jardines, con



los técnicos de educación para organizar la fiesta que hemos dicho antes y donde se explica todo eso de la participación de los abuelos, etc. Este es el texto que leyó una de las niñas del grupo que ayudó a la remodelación de esta plaza en el día de la inauguración. Dice así: *Soy Tamara, una de las chicas que ha participado en el proyecto La ciudad de los niños, que conjuntamente con Marta, Pilar, Isis, Lidia, Verónica, Pau y David, y con la ayuda de muchos otros niños de Rubí hemos remodelado esta plaza. Esperamos que sea agradable el espacio que hemos pensado para todos. No ha sido muy difícil escoger los juegos, las fuentes, etc, porque hay muchos gustos y edades, pero hemos intentado que sea una plaza a gusto de todos. Ha habido ratos divertidos y otros difíciles. Hemos hecho nuevos amigos. Ahora hemos terminado con este proyecto y como nos ha gustado, empezamos con otro -que es un parque de mayor extensión en el que también están participando los niños de Rubí- y esperamos que nosotros y otros niños participen en muchos más proyectos y con el mismo entusiasmo que nosotros. Esperamos que hoy sea un día muy especial para todos y que os lo paséis muy bien. Y muchos besos para Ángela - que era la técnica que organizaba este grupo - y para Cristina - que era otra técnica de urbanismo, que también colaboró con ellos - que nos han ayudado y sopor - tado mucho.*

Otro de los proyectos fue de diseño de espacios públicos, participado por los niños, en este caso es de Cardedeu. Se trataba de diseñar toda una zona bastante grande, que está atravesada por una riera y al Consejo Infantil se le encargó que realizara propuestas de diseño de una zona de este parque que ellos decidieron que lo que les gustaría - más que toboganes, etc, todo eso típico - sería una serie de aparatos más en la línea de los parques o los terrenos de la aventura. Este también ya está finalizado.

Supongo que los representantes de Granollers os hablarían de sus campañas de *A la escuela vamos solos* o *A la escuela vamos a pie*. No voy a insistir en ello.

Otra de las actividades que se ha hecho en diversos ayuntamientos es la de las multas.

Una de ellas se ha redactado un poco más suave. Dice: *Conductor, usted es un irrespetuoso* - en lugar de maleducado, quizá irrespetuoso suena un poco más suave - *con las normas, juega con la vida de todos y le agradecería que no lo volviese a hacer*. Luego el nombre del niño o de la niña que pusieron la multa y los años que tienen.

La multa se ha hecho en Prat de Llobregat, y apareció la noticia publicada en *El País*. La experiencia de multas se hizo también en Sant Feliu de



Llobregat y se pusieron muchas más multas. Fijense, en menos de dos horas, un día normal por la tarde, ocho o diez parejas de niños del Consejo, pusieron más de cuatrocientas multas, todas ellas a coches mal aparcados. Me parece que con esto está expresado más o menos, supervisado también por la Guardia Municipal, que se iba paseando por los lugares donde los chavales se iban a poner las multas y parece ser que todas ellas justificadas, es decir que no se inventaron ninguna.

Después dieron el resumen de todas la multas puestas y los lugares donde las habían puesto, al alcalde para que se tomara alguna medida. Yo pienso que esta actividad, digamos tan interesante, tan simpática, tan sugerente de Francesco, tiene que tener como dos funciones. Una la sensibilización del ciudadano que recibe la multa y le ha de hacer pensar al menos en lo que está haciendo, seguro que no es demasiado efectivo, es decir que al conductor que le ponen una multa de esas, vuelve a aparcar mal al día siguiente pero al menos se lo piensa un poco). Y además ha de tener una función de cara al propio ayuntamiento porque, al final el responsable de que se aparque bien o mal son los ciudadanos pero también quién permite, quién tolera que se aparque mal. Yo les decía a los técnicos y a los políticos de estos dos ayuntamientos que si al cabo de tres o cuatro meses, hacían otra vez esta misma experiencia y las multas que ponían los críos no habían disminuido, era que no había servido absolutamente para nada y eso era responsabilidad también del ayuntamiento. De manera que el ayuntamiento que se compromete a llevar a cabo esta actividad tan simpática, etc, tiene que comprometerse a alguna cosa más, tiene que comprometerse también a mirar de solucionar el problema.

En el caso de Sant Feliu de Llobregat, estas cuatrocientas multas tuvieron como consecuencia que al cabo de un mes o algo así, el ayuntamiento decidió poner unos pivotes en la acera, al menos en las dos calles más conflictivas para evitar que los coches siguieran aparcando encima de la acera. Hubo pues un resultado efectivo de la actividad de los niños.

Otra actividad, en este caso realizada en Viladecans. Existía ya la tradición de que para San Jorge - en Cataluña, el día del libro y de la rosa, como ustedes saben - el ayuntamiento lanzaba para San Jorge una especie de concurso literario de redacciones para los niños de las escuelas. El año pasado decidieron que el tema fuera la ciudad y el ayuntamiento organizó una serie de talleres en las escuelas que se realizaban a partir de una maqueta preciosa. Es una maqueta de la ciudad a partir de la cual los niños trabajaban. Con esto los niños hicieron redacciones que se mandaron al ayuntamiento, se recogieron mil quinientas redacciones sobre la ciudad, sobre aspectos que les gustaría cambiar de la ciudad, etc. Yo creo que lo



más interesante de esta experiencia es que estas mil quinientas redacciones de los niños las leyeron todas, una comisión, bueno la Comisión Ciudadana que les había comentado antes, un subgrupo del Consejo Escolar Municipal formado por técnicos del ayuntamiento, de urbanismo, de sanidad, etc, y también por personas individuales a título personal o representantes de entidades ciudadanas, bueno pues todas estas personas se repartieron las mil quinientas redacciones, con una especie de metodología casera de análisis de contenidos, hicieron un resumen de lo que pedían, de lo que decían los niños de la ciudad. Pienso que la experiencia que nos describe es interesante, pero es mucho más interesante la experiencia con los adultos. Es decir que a cada adulto le correspondan, no se yo, ¿cien? Redacciones, que tenga que leerlas detenidamente y tenga que entresacar a partir de unos esquemas los temas que propugnan los niños, ya tiene un valor de por sí, sobre todo si entre estos adultos hay políticos del ayuntamiento y técnicos de diferentes áreas. Además el resumen de todo este trabajo realizado fue la documentación a partir de la cual empezó a trabajar el Consejo Infantil de Viladecans en cuanto se creó.

Otra actividad realizada, sería la formativa que propuso el Consejo Infantil de Sant Feliu de Llobregat. En este caso se propusieron hacer algo así como el mapa lúdico de la ciudad. Se repartieron la ciudad por zonas, los niños del Consejo se repartieron estas zonas y con una ficha iban localizando dónde, efectivamente juegan los niños en espacios públicos abiertos en la ciudad, a qué están jugando en cada caso (con cada observación había que rellenar la ficha), la edad aproximada de los niños que juegan, si es un niño o una niña... Y con esta documentación, con este material han podido elaborar algo así como lo que sería el mapa lúdico de Sant Feliu de Llobregat y a partir de este conocimiento de la realidad, han hecho también sus propuestas.

Otra actividad parecida se realizó en Suria. Una especie de conocimiento de la ciudad pero en la que se intentaba evitar cualquier conexión con la actividad propiamente escolar. Aquí se repartieron también el pueblo en barrios y todo el Consejo Infantil, durante una serie de sábados seguidos por la mañana, iban a visitar los barrios con un cuestionario que incluía: *¿qué te gusta de lo que vas viendo? ¿qué no te gusta? ¿qué cambiarías? y ¿qué echas en falta?*. Hacían también fotografías y a partir de todo este material elaboraron un informe que llevaron al ayuntamiento sobre lo que les gustaba y lo que no les gustaba, etc, con propuestas tan concretas como: *nos gusta que se hagan casa nuevas, que haya una plaza para jugar, que hayan reformado el pabellón, la plaza con la fuente, la fuente, las tiendas, el canal con los patos. No nos gusta que hay muchos coches y mucho ruido, la inseguridad del canal, el aparcamiento de la cooperativa. Cambiaríamos las casas viejas por casas nuevas y echamos en*



falta rampas para ir a la iglesia, arreglar el espacio de delante de las casas de la calle Tarragona, aceras y barandillas, la barandilla para el río, faltan aparcamientos para bicis en el pabellón y delante de la escuela de música, una señal de prohibido aparcar delante de la escuela de música, etc. Todo esto lo elevan al gobierno municipal y el gobierno municipal, por supuesto, pues tiene el deber o la responsabilidad, o asume la responsabilidad, no de dar satisfacción a todo eso, ni mucho menos, eso sería demagógico pretenderlo, pero por lo menos dar respuesta a toda esta especie de análisis crítico y proyectivo que hacen los niños.

CONSIDERACIONES FINALES

Bien me gustaría terminar con dos o tres consideraciones un poco más generales.

La primera es para hablar un poco sobre la relación entre la teoría y la práctica. Cuando, yo supongo que a Francesco también le debe ocurrir, explicamos este tipo de ideas, la primera reacción es que todo eso de la ciudad de los niños es utópico, utópico, digamos incluso en el sentido peyorativo del término. Es decir, como algo idealista, como algo irrealizable, bueno, como una cosa muy bonita en la teoría pero que eso no va a ser nunca verdad. Yo creo que esta idea de *La ciudad de los niños* tiene un componente utópico, en el sentido positivo de la palabra, un componente utópico, pero tiene la virtud de que ofrece indicios, hace propuestas que son muy factibles, muy fácilmente realizables algunas de ellas. Y la prueba de que todo eso no es utópico, es que es posible hacer pequeñas cosas que sean muy coherentes con esta idea general. Lo que se está haciendo en algunas ciudades, (por supuesto en muchas más de las que yo he podido seguir de forma directa, estas ocho de las que he hablado, es la prueba de que eso es así). Es una idea general, muy ideal, utópica si ustedes quieren, pero que ofrece posibilidades de trabajo real.

La segunda consideración general que quería hacer es que, sorprende, o al menos a mí me ha sorprendido mucho el interés y la seriedad con la que los niños se involucran en este tipo de propuestas. Eso ha sido general en todas las poblaciones: el interés de los niños por colaborar, por participar en los consejos infantiles, incluso por multiplicar su trabajo, como decía antes, pidiendo más reuniones, etc.

A parte del efecto novedad, todas las cosas nuevas interesan al principio mucho más, creo que hay un elemento que es interesante resaltar y éste es el “éxito” entre los destinatarios del proyecto que son los niños, así como el haberles ofrecido algo distinto de lo que ofrecen las administraciones, las instituciones o los adultos. Los niños están muy acostumbrados



a que les ofrezcamos actividades extra escolares, y que todo eso se lo demos ya preparado, listo para consumir, es decir, en definitiva, que les ofrezcamos productos. Aquí se les ofrece una cosa distinta: se les ofrece la posibilidad de participar realmente en su ciudad. No se les ofrecen actividades recreativas, sino que se les ofrecen actividades de participación real. Si ellos efectivamente constatan que el ofrecimiento va en serio, que lo que se les pide va a ser realmente escuchado, va a ser realmente atendido, ellos también se lo creen y se lo toman en serio.

Francesco dice a menudo que el proyecto de *La ciudad de los niños* no es un proyecto educativo. Yo a veces le discuto eso a pesar de que en parte tiene razón, Y tiene razón porque no es un proyecto para educar directamente a los críos sino para que los críos eduquen a la ciudad, y eso también es un proceso educativo para ellos. Todos los que trabajamos en la educación sabemos que quien más aprende es el maestro; en las mejores situaciones pedagógicas, el que mejor se educa es el educador. Pues aquí los educadores son los niños y por tanto son ellos también quienes se educan como consecuencia.

Y lo último que quería comentarles es una pura curiosidad, pero que me hace ilusión explicarles. Muchos de ustedes supongo que han leído el libro de Francesco, *La ciudad de los niños*, y quizá recuerden que justo en la introducción, Francesco hace una analogía muy sugerente entre la ciudad y el bosque y el cómo en las últimas décadas se ha invertido digamos el imaginario social y cultural sobre la ciudad y el bosque.

Antes el bosque era en los cuentos infantiles donde estaban todos los peligros acumulados, donde estaba el lobo, donde estaba lo tétrico, etc, en cambio la ciudad era el refugio. La ciudad es donde los niños estaban seguros, tranquilos, donde el niño que se ha perdido en el bosque, vuelve a la ciudad y es cuando encuentra la tranquilidad, etc., explica Francesco que eso se ha invertido. Ahora el bosque es lo maravillosos, lo verde, donde hay que ir, etc, y en cambio la ciudad se ha vuelto tétrica, tenebrosa, peligrosa... A mi me hizo mucha ilusión porque esta analogía, esta especie de metáfora que explica Francesco me gusta mucho, cuando una colaboradora mía que está haciendo una tesis doctoral sobre la ilustración en la Literatura Infantil, encontró una edición de *La Caperucita Roja* en la que se habían invertido también los términos de una manera muy similar a lo que hace Francesco. En esta versión de *La Caperucita Roja* la niña no se pierde en el bosque, no va por el bosque sino que va por una ciudad, retratada con tintes tenebrosos y absolutamente tétricos. Y el lobo, en este caso, viene representado por el coche.



Bueno, de alguna manera la propuesta de *La Ciudad de los Niños* sería que estas ciudades tenebrosas, tétricas, peligrosas, etc, no fueran posibles.

5. LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO

Fabrizio Caivano

(Periodista, especialista en temas educativos)

PRESENTACIÓN

Quiero adelantar que mi intervención no trata de responder a las cuestiones sobre una inmediata intervención educativa en la ciudad, aspectos de urgencia inmediata, por otra parte muy legítimos, del tipo: ¿qué se puede hacer mañana para aumentar la “tasa educadora” de la ciudad?; ¿cuáles son las líneas de trabajo prioritarias?; ¿qué actuaciones son más fáciles de realizar?; ¿cuáles tienen mayor dificultad?... Como ustedes, tengo información sobre experiencias que se hacen en éste ámbito, pero no estoy en condiciones de evaluarlas y, menos aún, de validarlas como positivas o negativas. De modo que prefiero quedarme en el terreno de las preguntas. Trataré de sugerir algunas pistas para una reflexión teórica sobre la infancia en su relación con los espacios y, especialmente, sobre las características psicológicas y sociológicas de la interacción entre infancia y



espacio. Cuestiones más que respuestas. Así que haré un breve recorrido por algunas teorías de la psicología, y señalaré cómo han tratado de explicar esa compleja relación con el espacio. Me referiré también a las consecuencias que pueden derivarse de la calidad de esa relación, muy variable y diferenciada socialmente, en los aspectos de crecimiento emocional y cognitivo, de maduración física y moral, de construcción de una conciencia cívica y de sus correlativos comportamientos... Son cuestiones que, espero, puedan tener cierto interés para definir el campo que nos ocupa, aunque será una síntesis muy apretada. Hay que aceptar que se trata de un campo teórico y de actuación en el que todos “sabemos” algo, porque habitamos en espacios sociales y, en consecuencia, hemos heredado determinadas re-presentaciones de la realidad a partir de esa experiencia espacial. Las ideas sociales, los vocablos y las palabras no sólo expresan conceptos sino también representaciones sociales, por esto puede resultar higiénico un mínimo de reflexión sobre este entramado semántico en el cual nos movemos con excesiva comodidad precisamente porque hablamos de niños, ciudades, aprendizajes...sin tomar una cierta distancia metodológica conveniente para reformular esas relaciones ab initio, desde el principio y sin aceptar confiadamente en el sentido socialmente determinado de esas palabras. Es un poco más complicado, pero creo que nos puede ayudar a ver las cosas en su complejidad, y por lo tanto a pensar prácticas más eficaces.

TIEMPO Y ESPACIO, VECTORES DE CAMBIO

La primera tesis que quería exponer aquí hace referencia a algo complejo que podría formularse sucintamente así: están cambiando aceleradamente las coordenadas en las que los seres humanos se construyen a sí mismos: espacio y tiempo. Hay que evaluar el impacto de las llamadas nuevas tecnologías en este cambio. Opino que se está produciendo una transformación radical de los ambientes de crecimiento espacio-temporales, y que de alguna manera afecta profundamente a la infancia, modificando los procesos tradicionales de formación de identidad y de socialización. La infancia está viviendo ya en espacios y en tiempos, institucionales y simbólicos, que son distintos de los que forman parte de nuestra experiencia infantil, y en consecuencia las instituciones que les proponemos como vitales, la familia, la escuela o la ciudad, también cambian. Saber cómo y qué efectos pueden tener estos cambios es una obligación inaplazable. Para ello se pueden proponer diversas vías de aproximación a esa situación social de cambio: económica, sociológica, antropológica, psicológica, etc. todas ellas tienen su perspectiva. Yo prefiero aquí abordar la relación entre infancia y espacio a partir de las aportaciones psicológicas de un autor muy sugerente, y que conoceréis sin duda: Bruno Bettelheim.



Bettelheim era un psiquiatra vienés, judío, que de joven tuvo la traumática experiencia de pasar por los campos de concentración nazis. Esto marcó mucho su sensibilidad hacia la infancia, el modo de escuchar al niño y de hurgar en su representación del mundo. El es conocido por algunos textos sobre los cuentos de hadas, su simbología y su valor como proyección narrativa de las contradicciones del desarrollo infantil.

Pero para nuestro tema prefiero partir de un libro suyo poco conocido, más bien es una recopilación de escritos diversos, y que fue publicado hace algunos años, se titula *Educación y vida moderna*, de Editorial Crítica. En uno de esos textos trata el tema del espacio, y me parece que nos puede ofrecer ideas sugestivas, intuiciones fantásticas y un entramado conceptual, de orden psicoanalítico, muy interesante. Desde esa perspectiva psicoanalítica, y yo diría desde una sensibilidad grande para con el niño, él señala por qué el proceso de relación del niño con el espacio es sumamente importante para su equilibrio emocional y cognitivo. Nos dice que el espacio no es importante por sí mismo, como espacialidad topográfica por así decirlo, sino porque es capaz, de crear esferas vitales, de crear lugares que propician una interacción positiva y rica entre la conciencia del que se está formando y los mensajes simbólicos con los que el espacio le habla. El espacio es un lenguaje. Es ya un tópico repetido: el espacio es un lenguaje que habla a las personas y les dice multitud de órdenes, sugerencias y mensajes. Un lenguaje que ayuda o dificulta la construcción de un yo equilibrado, confiado y abierto a otras personas y percepciones.

Bettelheim trabajó mucho con niños que vivían en barrios bajos de Estados Unidos. En torno a los años cincuenta fundó la Escuela Ortogénica, cuyo nombre señala ya la idea de que hay una manera adecuada de estimular el crecimiento de los niños, una manera menos heterodirigida, más autonomizadora y responsabilizadora. A través de su habitual aproximación psicoanalítica, examina la interrelación perceptiva infancia/ciudad. Parte de una idea sencilla y hermosa: los niños llegan al mundo en un lugar socialmente escrito y deben aprender a “leer” ese espacio que les acoge, para bien o para mal están en su espacio. Sostiene Bettelheim que la ciudad, junto con el hogar, constituye el crisol no sólo de la conciencia y la identidad individuales, sino también del sentido de pertenencia, hoy diríamos la conciencia cívica. El ciudadano se va haciendo en un doble diálogo: a) en contacto con otras subjetividades cercanas; b) en diálogo con la disposición espacial que le rodea.

LA DIALÉCTICA DEL UNO Y SU CONTRARIO



Bettelheim explica con gran sensibilidad que para forjar su autonomía todos los niños necesitan sentir la presencia activa de la seguridad, pero también necesitan experimentar su contrario: el riesgo. Necesitan percibir la esperanza, oír la narración que permite adelantar un tiempo futuro, una secuencia vital modelizada en algún adulto significativo; pero al mismo tiempo necesitan asomarse al vértigo de la incertidumbre. Pueden necesitar desesperadamente acogerse a la dependencia en una pausa securizante de su exploración del mundo; pero también necesitan romper con ella, poco a poco, ampliando el espacio explorable, escapando a la mirada protectora y arriesgándose en busca de la autonomía. Jugar en casa, pero salir a la calle. Probar el miedo y volver a los brazos seguros. Escuchar cuentos para dominar el tiempo, prever el futuro y asombrarse ante el placer poderoso del lenguaje... A través de un complejo vaivén dialéctico entre un sentimiento y su contrario, el niño va dando significado a su espacio, entendiendo por espacio aquí tanto el espacio físico, como el simbólico. También debemos tener claro que un ambiente, familiar y social, coactivo y sin esa trama contradictoria de estímulos, el crecimiento se obstaculiza, cristaliza en déficits y desequilibra la base emocional sobre la que se sustentan otros ámbitos de desarrollo, como el cognitivo, por citar el rasgo más visible mediante el detallado observatorio que es el espacio escolar. La perspectiva psicoanalítica, por lo general lejana para el docente, con una formación generalmente centrada en el constructivismo y en lo cognitivo, me parece una interpretación muy rica, muy estimulante y que plantea una serie de cuestiones que, de lo contrario, quedan sepultadas o se limitan a englobarse en “lo afectivo”, sin más. Alguien señalaba esta misma mañana lo importante (y yo añadiría lo difícil) que es *ese saber mirar*. Es decir prestar atención no sólo a lo que nos parece relevante a nosotros adultos, como adultos, sino también a esas otras variables, en apariencia pequeñas y poco significativas para la mirada del ojo experto. Por ejemplo, observar cómo los niños se apropian de los espacios, los habitan con la mediación de modelos imitativos (el juego es una fuente inagotable de información en estado bruto) o de modelos propios, de qué manera el espacio puede ser terapéutico o patológico, qué clase de sentimientos reprimidos vehicula el uso del espacio familiar, escolar o social. Y en esa mirada hay que poner distancia epistemológica para no dar por “natural” lo que son construcciones sociales que, para poder aprenderlas, deben ser formuladas con claridad y adecuación.

PSICOLOGÍA DE LA ESPERANZA

En las sociedades tradicionales los niños interactúan con los adultos. En ellas las relaciones entre personas (interpsíquicas), niños, mujeres y



hombres, tiene también un valor intrapsíquico. Los menores asimilan por una especie de ósmosis derivada de la vida social tradicional, y así aprenden el conjunto de roles y de normas: los roles de trabajo, los simbólicos, la ritualidad, etc. Algunos sociólogos, Neil Postman con mayor fuerza, y en algunas corrientes de la psicología cultural han constatado cómo, en las sociedades tradicionales, la infancia como una edad específica no existe; sí hay una comunidad de vida en la que conviven adultos y niños en un mismo sistema de actividades de producción material o simbólica: el trabajo y el rito, lo material y lo simbólico. Las estructuras de aprendizaje y de simbolización son complejas aunque lo que llamaríamos “conocimiento científico” no exista o sean muy incipientes. Así, adoran al trueno porque no saben *quién* es el que produce el trueno, y por eso le dan el estatuto de un dios que fecunda las cosechas. Sólo el conocimiento permite pasar de esa interpretación animista a otra más objetiva, al preguntarse no ya quién es el trueno si no qué causas producen el trueno: se da un pensamiento causal objetivo.

El estilo de pensamiento de una comunidad también es el que se transmite a los aprendices. Hay una red compleja de símbolos, de rutinas, de sistemas de actividad y de creencias que, con el paso del tiempo, se transformarán. Por eso en la vida moderna no nos preguntamos *quién hace* el trueno, sino *qué causa* el trueno. Estamos en un paradigma de pensamiento que es directo heredero del pensamiento racionalista, que, apoyándose en las ciencias, establece un saber común acerca de los fenómenos naturales, lo cual no quiere decir que desaparezca una zona de misterio, de sacralidad, un espacio para un impulso de trascendencia que es pertinente pero privado. Bettelheim habla de la psicología de la esperanza para denotar que no es posible la vida colectiva si no se sustenta sobre la seguridad y el afecto de la vida familiar; no hay ninguna ciudad que sea tan hermosa como puede ser un hogar. Defiende el ámbito de la familia, no desde posiciones conservadoras habituales en ciertos medios. Su defensa de la familia es la del “espacio familia”, porque concede un gran valor formativo a lo que significa una casa, un hogar, un lugar en el que levantar los planos de la esperanza. Asegura que es en esos primeros años donde el *aprendiz* se va haciendo con el significado de los espacios familiares y de la pequeña comunidad que le rodea. Espacios que marcarán lo que será su desarrollo no sólo motriz e intelectual, sino también simbólico y afectivo, porque tanto la casa y la familia como el entorno inmediato son esos lenguajes que le enseñan qué se puede esperar, como una geometría de palabras que hablan imperativamente a los niños. Pone un ejemplo banal pero que explica lo que quiere señalar: los pisos de los edificios altos urbanos no permiten la vigilancia del niño cuando juega en la calle; de modo



que el padre o la madre ven desde la ventana si el niño se aleja demasiado y está en peligro pero no pueden intervenir para ayudarlo. Eso impide la autonomía exploratoria de la infancia, un rasgo que es fundamental para la autonomía adulta. Estos *pequeños exploradores* que son los niños, deben separarse de la madre que es la fuente simbólica de todo afecto, de todo cariño, de todo alimento, etc, (la figura del padre tiene otras simbolizaciones dependiendo de las sociedades). El niño debe poder alejarse de esa fuente de seguridad hasta un extremo en el que sienta miedo; entonces es consciente del riesgo de ese alejamiento y eso le permite experimentar que puede vencerlo volviendo por sus propios pies a la calidez de su *nido*, con la satisfacción de haber conquistado una nueva parte del inmenso territorio que es el mundo. Curiosidad, experimentación, interrogación, autocontrol... características de suma importancia también para el desarrollo cognitivo. Estas observaciones llevan a Bettelheim a categorizar lo que él llama *psicología de la esperanza*.

Bettelheim dice algo de suma importancia para nuestro tema: es la conceptualización del espacio la que sustenta y posibilita conceptualizar el tiempo, recrearlo, tomar conciencia de él. Esta afirmación la retoma la sociología de la modernidad desde otras perspectivas complementarias. Así Anthony Giddens lo relaciona con la construcción de identidad; Alain Touraine hace del espacio social un lugar privilegiado para la elaboración de un yo fuerte; y Pierre Bourdieu, que se han citado esta mañana, lo relaciona con la configuración de hábitos de distinción y de conductas de clase social. El explorador se dice a sí mismo: estoy aquí, en este espacio determinado, vivo aquí junto a otros, soy parte de una sociedad que mide su tiempo de modo predeterminado. *Estoy en un piso de cuarenta metros, con siete hermanos, un padre y una madre que discuten...*

En este microcosmos el tiempo que se *explica* es un tiempo que comporta conflictividad, inseguridad, miedo, retraimiento psíquico. Recuerdo una cita de las memorias de Aldous Huxley "En mi casa éramos tantos y vivíamos tan juntos que era imposible que nos escuchásemos los unos a los otros". El espacio otorga o niega el dominio de la categoría de tiempo a quienes lo exploran. Es conocido el rol de la palabra, del lenguaje humano, para el conocimiento. Cuando un padre o una madre cuenta un cuento a un niño, éste espera que lo haga siempre con las mismas pausas, palabras y entonaciones, igual que se ha contado habitualmente, con igual cadencia y desenlace. Si hay un cambio en la secuencia, el cuento progresa donde la bruja es buena o el lobo no se come a la abuelita, probablemente el niño lo acepte pero sabe que hay una alteración que le impide lo mejor del asunto: pasar un miedo controlado, un terror al borde de la seguridad, un sentimiento y su opuesto, como veíamos antes. Además lo importante



es que está aprendiendo una cierta temporalización, que las cosas tienen un proceso, unas cosas son antes y otras son después, y saber su desarrollo secuencial es comprender cosas muy importantes, cosas que la palabra, esa voz exterior y querida, vehicula, oculta y exalta.

Bettelheim construye, tal como he expuesto en un par de ejemplos banales, una aproximación psicoanalítica que me parece interesante. Él además introduce un concepto del *control* que es útil tener en cuenta para captar la complejidad de la relación infancia/espacio, o niño/ciudad. Algunos psicoanalistas dividen el proceso de maduración de la infancia en ciertos periodos que poco tienen que ver con los habituales en la educación, generalmente de carácter cognitivo.

EL JUEGO

Me gustó particularmente la aportación de ayer de Francesco Tonucci sobre la importancia del juego en los niños. Los argumentos relativos al juego son conocidos y no voy a entrar en ellos. Pero sí quisiera enfatizar algo que tiene mucho que ver con nuestro tema. El juego necesita del espacio para desarrollarse con libertad; de ahí la importancia de los espacios urbanos de juego, sitios en los que se pueda jugar a la vista de los adultos, pero en condiciones de poder escapar momentáneamente a su mirada para luego volver a su dominio visual, sitios donde esconderse y saberse buscado, lugares secretos...Una geografía propia que se enriquece cada día con un nuevo acontecimiento. ¿Se puede hacer eso hoy en las ciudades al uso? Sabemos que el juego es, paradójicamente, una actividad intra-infantil mediante la que el niño se socializa, es decir aprende normativas, hábitos y sentimientos que pueden exportarse a la vida escolar, familiar, comunitaria. Aprende a respetar las reglas, a controlarse ante el hecho de perder, pero también aprende a ganar, a consensuar, a negociar y a enfadarse y largarse....para volver luego a jugar. Y se aprende también que la satisfacción puede dilatarse en el tiempo si se sabe jugar el juego según las normas explícitas. Aprendizajes todos ellos de cuyo utilidad educativa, escolar si se quiere, no parece dudar nadie. Es importante que el juego no se reduzca a decir: *es bueno que los niños jueguen, dejarlos que jueguen*. Por el contrario, el juego es algo muy serio para su crecimiento, es una actividad en la que están aprendiendo cosas importantes, aunque nadie las enseñe como parte del currículum. Estas cosas son sabidas y banales; constataciones simples y elevadas al estatuto de “saberes objetivos” que remiten a autoridades y a una bibliografía suficiente. Pero hay que conectarlas con lo que aquí nos convoca: la relación niños – ciudad.

APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA



He destacado solo dos aportaciones de una perspectiva psicoanalítica que Bettelheim subraya sobre el espacio. Una es que el ser humano es un *animal explorador*, y en esa exploración contradictoria puede aprender el tiempo. La otra es que el espacio es un lenguaje que dice al niño muchas cosas, imperativamente a menudo, otras son simples sugerencias de conducta o ausencias de otras, imposibilidad de hacer ciertas cosas o posibilidad de hacerlas sólo de determinada manera. Hay otras corrientes de la psicología en general, y de la que se ocupa de la espacialidad en particular. Es importante que tengamos una cierta aproximación sociológica, o histórica si se quiere, a la producción de la misma psicología educativa o escolar. Y es importante porque las corrientes de la psicología conceptualizan qué es lo que caracteriza al animal humano, qué le hace distinto, cómo crece, qué herramientas y qué categorías utiliza para percibir y ordenar el mundo, qué relación hay entre lo que está dentro del hombre, (como conciencia o lenguaje interno) y lo que está fuera, cómo percibe y se apropia de la realidad, etc. Hay aquí, como es de suponer, posiciones extremadamente variadas que no dejan de responder a los axiomas y principios de cada corriente o escuela. He sintetizado, aún a riesgo de simplificar, en dos o tres los efectos de lo que nos interesa de la reflexión sobre el espacio, el tiempo y la ciudad.

Unas palabras sobre la historia de la psicología. En principio la psicología coincide con la aparición de una distancia social entre el niño y el adulto; sin el concepto de "infancia" (ver Ph Ariés) no tiene sentido la reflexión propia que llamamos "psicología infantil". La infancia como segmento de edad separado del resto es un concepto ligado a la revolución industrial y a la constitución del proletariado. El término indica ya la característica social de la clase: tiene *prole*. Los obreros están en un espacio nuevo, la fábrica, que inaugura también una nueva manera de dividir la jornada y el conjunto del tiempo social. Los niños del proletariado, al principio, están también en la fábrica, se dice en algunos textos, para que no estén en la calle, es decir en situación de peligro, y para que tengan, en ese espacio vigilado, una formación de buen ciudadano, es decir, de buen trabajador. La escuela es una institución posterior que se impone por las luchas obreras y por la prohibición del trabajo infantil... En las sociedades tradicionales la institución escolar funciona por inclusión y por exclusión. Hasta hace poco tiempo en España existía una escolaridad corta para los pobres y una larga para los ricos, simplificando. Luego se añadió una escolaridad secundaria para los que tenían algunas posibilidades económicas, y una escolaridad superior para los que tuvieran más tiempo disponible, es decir más capital acumulado en forma de dinero. El dinero es tiempo. Ayer lo explicó muy bien Eulalia Vintró en su intervención. En la actualidad, y esta hipótesis puede ser escandalosa pero creo que debemos plantearla: la



escuela tiende a funcionar por inclusión, no por exclusión. Se ha alcanzado el ideal democrático de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. La escuela se extiende más y más tiempo...La niñez y la infancia, la preadolescencia, la adolescencia y la primera juventud (incluso la segunda) se articulan entorno a un itinerario formativo escolarizado; un itinerario que se sucede al margen de la vida de los adultos. En esa carrera escolar cualquier fallo, retraso o déficit con relación a la norma corre el riesgo de tomar la forma de retraso escolar y de handicap personal. Tendemos a leer los fracasos de los individuos como exclusiones por razones de su propio desarrollo...La inclusión en una escuela normativizada puede producir un efecto perverso, no previsto, de exclusión continuada.

NATURALEZA HUMANA E INTELIGENCIA

Hay una primera interpretación psicológica de la naturaleza humana, y de la inteligencia dentro de ella, que formaliza la concepción más materialista, más utilitarista (la misma del capitalismo en sus inicios) que crea una psicología muy *cuantofrénica*, centrada en la medición de la cantidad. Aparecen los test de inteligencia como el instrumento objetivo para *la gran medida, una medición* que permitirá *científicamente* cuantificarlo todo. La psicología siempre ha tenido el complejo de ser la hermana pobre de otras áreas científicas del conocimiento e inventó, con eficacia o sin ella, sus propios instrumentos de medida y de evaluación: los tests. Durante muchos años, yo diría que hasta los cuarenta o cincuenta, la escuela funcionaba con el criterio de inteligencia definido por los tests de Alfred Binet y Théodore Simon: el cociente intelectual (C.I.). Es conocida la anécdota siguiente: cuando le preguntaron a Alfred Binet *qué era lo que medía la inteligencia*, una pregunta que nos hacemos todavía ahora, contestó que era justamente aquello *que medía sus tests*. Es una manera de eludir el problema de fondo ya que toda norma de medida tiene valores implícitos o explícitos. Este tipo de psicología escolar materia-lista trabajaba con instrumentos para la clasificación de grandes números, para poder, digamos, legitimar el orden social de *escolaridad corta* para los trabajadores, el proletariado, y *escolaridad larga* para las clases medias y clases dominantes. A partir de la Segunda Guerra Mundial, sobre todo a partir de que los americanos constatan que los rusos han lanzado un satélite antes que ellos, se produce una crisis del orgullo nacional porque en ese momento *los malos nos están aventajando a los buenos* y demuestran tener una capacidad científica mayor. Se pondrá en cuestión el concepto mismo de inteligencia, del C.I., como una mera fórmula acumulativa sin valor predictivo y co-rrector. Se buscan conceptos de inteligencia que son más de estímulo - respuesta, de un planteamiento conductista. A su vez en Francia y en otros países europeos aparece el deseo pedagógico de que la escuela no opere como una *máquina de tritu* -



rar prematuramente a la gente. Se proponen intervenciones educativas más democráticas que se formularán en una escuela *al hilo de la revolución francesa*, como una gran *máquina estatal* de producir igualdad y movilidad social. Producir, en cierta manera, libertad, igualdad y fraternidad.

Aparecerá entonces una concepción de la inteligencia y de su expresión escolar mucho más dialéctica, que se formula desde Wallon a Piaget, donde la inteligencia ya no es un depósito que se llena, sino un proceso de construcción que se va estructurando y realimentando. Las expectativas de la escuela se apoyan siempre sobre una cierta concepción de la naturaleza humana y sobre una definición de qué es la inteligencia y cómo se construye socialmente. Pero esa conceptualización cambia con el cambio social.

¿A dónde quiero llegar con eso? Tengo la intuición de que buena parte de los instrumentos intelectuales a través de los cuales medimos, valoramos y evaluamos a la infancia en sus relaciones, en sus espacios escolares y en otros espacios, están en crisis y son insuficientes. Son instrumentos sin duda de cierta utilidad, que miden algunas características del desarrollo infantil, pero que no son capaces de establecer interrelaciones, por ejemplo, la crítica de Gardner a la concepción escolar de la inteligencia basada casi exclusivamente en sus expresiones cognitivas, que resta valor a otras inteligencias posibles. Algo semejante sucede en la división del trabajo en el ámbito político. Tenemos técnicos y especialistas en áreas de bienestar social, pero que no se coordinan con los de educación, que a su vez no se coordinan con los de urbanismo, que a su vez no tienen capacidad de implicar a la escuela para que ponga en práctica experiencias relacionadas con lo “extraescolar”. Esta división parcializadora del trabajo, se da también dentro del trabajo teórico, del pensamiento, en las universidades, en los departamentos, en las parcelas de saber especializado, en las reservas de dominios técnicos.. Se trabaja sin duda con eficacia y profundidad en algunos aspectos parciales del proceso de desarrollo de la infancia. Aspectos que son importantes pero que permaneces aislados, desconectados de otros que también lo son pero que no se integran en concepciones de mayor ambición y significatividad, aunque lógicamente sean marcos provisionales. No se organiza el saber en redes que comuniquen los diversos campos para que permitan abordar los problemas con perspectivas menos puntillistas, más globales. En nuestro caso, el concepto mismo de ciudad, su significado, se toma como punto de partida cuando tendría que ser abordado críticamente como algo cargado de ambigüedad y de ideología. Basta con echar un vistazo al debate entre sociólogos, urbanistas, economistas y analistas de los cambios tecnológicos y sociales...



EL ENTORNO

Finalmente haré alguna referencia a la corriente de la psicología educativa que privilegia las variables del contexto institucional, histórico y político (Vigotski; Luria; Sachs, etc). Se trata de una psicología de enfoque materialista que concede gran importancia al entorno, que da un paso importante y que entronca con la cuestión de la relación entre infancia y ciudad. Su punto central de reflexión (y en algún caso de experimentación) retoma un viejo contencioso de la filosofía. Se trata de caracterizar con detalle la relación que se establece entre el que conoce y su entorno. Las psicologías idealistas parten de que la inteligencia es un fenómeno que se fragua en el interior de las personas, un proceso interno que configura determinadas aptitudes y destrezas mentales. El ser humano conquista este misterioso instrumento que es el habla; y no solo hay un habla externa, hay un *yo interno*, que nos va hablando a nosotros, con el que establecemos una ininterrumpida conversación silenciosa. Ahí hay una doble relación entre lo que es mental (lo que es la conciencia) y lo que es material, una relación compleja que ha sido muy mal resuelta no sólo desde el punto de vista de la psicología, sino también desde el de las creencias religiosas y el de los valores morales, de la construcción de la conciencia moral o de la identidad personal.

La corriente de psicología que desarrolló Luria, y que luego Vigotsky y otra gente continúa más adelante, trata de mostrar que la relación del hombre con su entorno, es una relación coral, que incluye a una comunidad y sus objetos, una relación que viene históricamente marcada. En consecuencia la cultura no es sólo lo que llamamos tradicionalmente cultura: la escritura, las artes, las herramientas, etc. La cultura es una amplia trama de símbolos y de signos, de relaciones y de instrumentos que incluyen los sistemas de actividad, los sistemas inmediatos de organización de vida colectiva, los valores sociales, etc. Ese campo “exterior” a la mente, material pero socialmente organizado, es un entorno que algunos llaman “zonas de desarrollo próximo”. Son esas fronteras en las cuales la persona, en relación con sus diversos entornos, va interiorizando como sistemas de actividad, como una forma de trabajo. Por ejemplo, en una escuela el aprendiz ve tanto lo que se dice como lo que se hace, interioriza determinados valores que pueden estar en contradicción o en armonía con los valores que se explicitan como positivos etc. La psicología que podemos denominar materialista o sociohistórica pone en cuestión la existencia de una cultura universal, de un marco cultural de referencia común, de la que todos los hombres comparten determinados axiomas. Sean éstos factores de trascendencia, de compasión, de hermandad, de bondad, de rechazo de la violencia... Hay unos valores comunes derivados de la misma



humanidad común, hay un acuerdo sobre ellos, y se trata de transmitirlos del modo más adecuado. La educación es esa transmisión, y la escuela es solo una institución que, ayer y hoy, se encarga de hacer operativa esa transferencia de valores. Pues bien, esa psicología sociohistórica lo que dice es que las culturas operan sobre unas bases de desarrollo genético comunes, pero producen de hecho individualidades muy distintas en función de las diversas situaciones culturales. Formulado así es de un simplismo tajante; pero hay investigaciones y trabajos específicos (por ejemplo, sobre la influencia del género; o en nuestro tema: el espacio como variable de estímulo/re-chazo. En España, la excelente revista *Comunicación y Escuela* ha traducido a los principales representantes de esta corriente, y ha publicado trabajos propios de gran interés para una reflexión sobre la relación infancia/ entorno.

En las sociedades capitalistas modernas, los sistemas de trabajo o sistemas de producción, los mitos, los sistemas de comunicación, la prensa, la televisión, las bibliotecas, los campos de deporte, la canción, las subculturas juveniles, la publicidad...todo ello es una malla cultural. Una presión cultural que va estableciendo una relación con el interior de cada individualidad, de cada persona, y que crea entre ese entorno exterior y el “espacio interior” que es cada sujeto, una especie de membrana que filtra cosas que deja pasar y otras no, según el grado de autonomía de cada persona, según el grado de conciencia que tenga, de metarreflexión sobre sí mismo y sobre su entorno, según la posición de ignorancia o de comprensión en la que esté cada individuo en su comunidad.

LA INTELIGENCIA ESCOLAR

Pues bien, como decía antes, el concepto y los instrumentos que han servido a la escuela para definir y medir la inteligencia, están quedando hoy obsoletos. Esa “inteligencia escolar” se limita a la llamada inteligencia lógico-verbal que es la que se valora y prioriza en la escuela, es la inteligencia evaluable, la que piden docentes y familias, y la escuela define y cuantifica. Las notas ayer y las evaluaciones hoy se centran en ese tipo escolar de inteligencia, que no es desdeñable por otra parte.

Hoy se está hablando mucho de la “inteligencia emocional”, se está investigando, con resultados que no son sorprendentes para un buen maestro/a observador. Howard Gardner es el más conocido, con su teoría de las inteligencias múltiples. Se hace referencia ahora a la inteligencia verbal, motor, musical, gestual, afectivas, también se habla de inteligencia valorial, inteligencia axiológica, moral, etc. También de una inteligencia espacial... En suma, disponemos de unos conceptos escolares limitativos, parciales y



hasta mezquinos de lo que es la infancia, el niño , y, en última instancia, la misma naturaleza humana.

ESPACIO, EXPLORACIÓN Y MENTE

Veamos ahora si podemos, desde esa relación espacio/niño, obtener una idea más integral del desarrollo de la infancia. Primero algunas consideraciones elementales. A través del itinerario vital que los seres humanos hacen en su entorno y en las instituciones no sólo adquieren conocimientos e información, sino también se producen unos “préstamos de conciencia”, es decir, se dan unos intercambios intrapsíquicos entre personas que la escuela, por sus intocables registros conceptuales y sus rígidas formas organizativas, a menudo no es capaz de aprovechar. Por ejemplo, los niños, durante toda su larga su escolaridad, se agruparán por edades; el de ocho años convive mayoritariamente con los de ocho años, luego con los de nueve, luego con los de quince... Se impide a este grupo aparentemente homogéneo, segmentado por sus edades, contactar con un medio humano de mayor diversidad y riqueza; se obstaculiza el intercambio de vivencias, eso que he llamado “préstamos de conciencia”. Estamos perdiendo también la riqueza de una institución insertada en una comunidad activa y viva, con otros adultos significativos, una comunidad con un sentido vital en sus acciones, sentimientos y conductas. La escuela, por sus intocables imperativos de organización interna, se ha ido alejando cada vez más de la llamada “vida real” (un secuestro de experiencias que la virtualidad tecnológica reforzará) se ha ido institucionalizando y acaba por imponer su concepción del tiempo y del espacio. En términos de tiempo, los alumnos cada vez están más tiempo de su vida en las escuelas, y es difícil que entren en contacto con los que no son a su vez alumnos; no se cruzan con otros adultos que no sean los profesores. Un ejemplo de este aislamiento temporal: en determinados barrios “conflictivos” de Londres, periferias del “tatcherismo”, muchos conductores de autobús pedían cambio de turno para no coincidir con las horas de salida de las escuelas, porque en ese horario aumentaba el riesgo de ser asaltados por bandas de niños y jóvenes, pandilleros y agresivos, tras ocho o nueve horas en sus escuelas. Muchos conductores pedían la baja si su turno caía en esas horas. Pues bien, se invitó a los conductores de autobuses a la escuela, para que explicaran su vida, cómo veían ellos su trabajo, qué sentían ante esas agresiones... Pues bien, bajó bastante el nivel de casos registrados de agresiones y de vandalismo...¿Por qué? Porque el conductor dejó de ser un sujeto anónimo al que se le puede hacer la vida imposible durante el trayecto, y pasó a ser *John* o *Smith*, o el hindú que toca el violín, o el irlandés al que le gusta el rugby. Había un intercambio de conciencias, una intersubjetividad “caliente”, en situación que propicia una maduración mental que no era de



orden cognitivo, ni necesariamente producía conocimiento escolar evaluable, pero sí se daba una cierta educación cívica. El ciudadano se hace en contacto, conversación e interrelación con otros ciudadanos. Si no están en su horizonte vital, no existen o son seres ajenos y extraños.

Algunos psicólogos han estudiado los efectos del alejamiento que se ha ido produciendo entre la infancia y la adolescencia, los cortes de edad entre unos y otros, y entre ellos y los adultos. La vida actual impone una red de tiempos y de espacios que conlleva y refuerza ese alejamiento. A partir de los once/doce años los niños “desaparecen” del mundo de los adultos, se agrupan con sus iguales, y ahí es donde se configuran sus propios valores culturales, a través de la influencia de los amigos y de la amplia cultura audiovisual que les ofrece modelos, estilos, ideologías, marcas, sueños, miedos, ... En suma un espacio virtual de fuerte carga simbólica. Lo que pretende la idea de *la ciudad para los niños, la ciudad de los niños, la ciudad en la escuela, las ciudades educadoras*, o cómo se denomine, es recoser, revitalizar, los bordes de ese alejamiento mutuo que hemos ido cons-truyendo poco a poco, mediante el automóvil, el precio del suelo, el comercio, las estructuras urbanísticas, las distancias entre hogar y trabajo... En el fondo se trata de algo muy simple y, como todo lo simple, muy difícil de hacer: organizar una “vida buena”, el viejo ideal. Es decir, darles a los pequeños, a los jóvenes y a los mayores la oportunidad de encontrarse sin las máscaras de la relación tópica niño/adulto. Para ello hay que inventar (o reutilizar) trozos de tiempo fuera de la tutela escolar/familiar/consumista; y también espacios nuevos.

DOS EJEMPLOS DE NUEVOS ESPACIOS

A mí me llamó mucho la atención, la experiencia que se ha hecho en Cataluña con los ancianos y los parques gestionados, y que se presentó en el reciente Congreso de Ciudades Educadoras de Barcelona y sobre el que hablábamos ayer. Las escuelas que tenían parterres, jardines o alguna zona verde eran tuteladas por un adulto jubilado con la responsabilidad de explicar cómo cuidar la tierra, cómo plantaban geranios o cómo hacer una zona para jugar a bolos... Luego venían otros jubilados a jugar a la petanca, y se montaban unas ligas entre viejos y jóvenes. Más allá de la anécdota, quiero señalar que ese anciano, ayer un desconocido anónimo, se revela como una persona singular, con su carácter y sus defectos, pero ya no es sólo ese viejo al que podemos molestar o aterrorizar en pandilla, quitarle el bastón para ver si se cae, y así nos reímos... Ahora tiene nombre, es una persona, se tiene con él ese “intercambio de conciencia” y otras formas de relación más complejas, ricas y singulares.



Otra experiencia que se hizo en Italia, más arriesgada pero muy bonita, en la pequeña ciudad de Ferrara, cerca de Bolonia. Se habían multiplicado los casos de violencia de alumnos mayores, de Secundaria Obligatoria, sobre los pequeños de Primaria. Era la clásica violencia de bandas, pequeñas agresiones, acciones abusivas de quien tiene miedo y lo proyecta tratando de dar miedo a los demás. Les robaban el reloj a los niños, los zapatos, les quitaban la americana o simplemente establecían una rutina de vasallaje: el bocadillo había que dárselo al jefe, los cromos a tal, los caramelos a cual, y nada de chivarse a los profes. Algunos niños pequeños vivían asustados por un terror incommunicable. Los educadores no veían estas actividades porque, por sí mismas, son conductas que se ocultan a la mirada de los adultos, y, de otra parte, los pequeños extorsionados no se atrevían a pedir ayuda a los docentes o a los adultos porque eso sería ser un “chivato”, cometer una cobardía o una deslealtad con las normas internas de los grupos...Y lo vivían como una interminable pesadilla. Algunos psiquiatras jóvenes proyectaron lo que llamaron algo así como “*el feliz cumpleaños*”. Consistía en que cada uno de los mayores, entre doce y catorce años, se hacía cargo o “adoptaba” a una madre de la comunidad escolar que estuviera embarazada; adoptaba a ese *nasciturus* que iba a llegar, iba a ser como el *padrino simbólico*. Entonces, ya desde los primeros meses del embarazo, el padrino, *Juan*, iba a casa de *María, la futura madre*, que le explicaba los pasos del embarazo, los cuidados médicos, le mostraba la ecografía en la que parecía que era una niña... Luego, cuando nacía el bebé, seguía su crecimiento. Es decir, se le daba al padrino, por lo general hijo único, un papel significativo, una responsabilidad, un sentido a sus acciones. Además también lo plasmaron literariamente: qué emociones habían sentido viendo un parto, cómo habían vivido el primer cumpleaños del bebé etc.. Además se constató el “efecto primo zumosol” : los padrinos, ya fuera de la escuela, seguían siendo los “*hermanos mayores*” de los pequeños que empiezan su escolaridad, y los protegían con esmero si alguien trataba de molestarlos o violentarlos.

SOCIEDAD POSTMODERNA Y FORMAS DE RELACIÓN

De alguna manera la reflexión de la ciudad educadora tiene esa primera buena voluntad, que puede parecer ingenua, de aproximar distancias entre sujetos. Hoy se hacen aportaciones de gran interés por parte de algunos teóricos de la sociología y de la globalización económica, que analizan los procesos de construcción de identidad, de subjetivación en término de Touraine, y las nuevas formas de relación social en las sociedades que denominan “postmodernas”, como Anthony Giddens: de qué modo el sujeto puede recuperar su autonomía frente a las imposiciones sociales. Creo que la aportación más coherente e interesante la ha hecho de Manuel



Castells en su riguroso análisis de la llamada “globalización” o mundialización del capitalismo, de las tecnologías de la comunicación, de sus efectos en la vida cotidiana. Hay que señalar también los textos de Javier Echeverría, que ha estudiado los efectos de esas tecnologías que reducen las distancias espacio temporales, como prótesis potentes que crean una nueva relación de clase y unas formas de organización de la cultura.

La ruptura de tiempo y de espacio, está transformando radicalmente está cambiando las formas tradicionales trabajo y con la idea de tiempo según el itinerario preestablecido: nacer, educarse, trabajar, servir a la patria, servir al padre, servir al patrón y, luego, finalmente, jubilarse trabajando cincuenta años en la misma empresa, consiguiendo al final el *relojito* chapado en oro, finalmente, la jubilación. También se ha roto, y eso lo dice bien el llamado “Informe Delors a la U.N.E.S.C.O”, el itinerario tradicional de educación, formación y de aprendizajes. Se dice en él que la educación es un proceso que dura toda la vida; que aprender no sólo es hacer acopio de unos conocimientos cognitivos, unas habilidades técnicas, etc, sino también, y fundamentalmente se trata de aprender a ser, a estar con los demás, aprender a aprender. No es nada nuevo, pues ya el “Informe Edgar Faure”, creo que era del año 1970, decía exactamente lo mismo, pero en lugar de la consigna “aprender a aprender” usaba la expresión equivalente de “educación permanente”.

Seguro que el profesor Jaume Trilla explica la diferencia entre educación formal e informal, entre aprender **en** la ciudad y aprender **de** la ciudad, y aprender **con** la ciudad, diferencias que suponen criterios distintos y que, por lo tanto, elaboran propuestas de trabajo y experiencias urbanas distintas.

Creo que la gente que ha hecho avanzar más el pensamiento de la psicología constructiva (a mi me parece el paradigma más potente para explicar qué es un aprendizaje significativo) nos han explicado con rigor cómo se producen aprendizajes significativos, de qué manera los aprendizajes no se depositan unos sobre otros, etc. Si la escuela no se dota de una cultura propia acerca de la naturaleza del ser humano en unas sociedades que se reclaman del conocimiento y de la información, sin ese esfuerzo de pensamiento autónomo, independiente de presiones económicas, tecnológicas o mercantiles, la escuela pierde su sentido como propuesta cultural colectiva, como institución capaz de distribuir conocimientos y aptitudes, pero también de facilitar el autoconocimiento, el bienestar y la autonomía de sus usuarios. Lamento parecer pesimista, pero una escuela que es sentida como vivencia sin significado, no escapa a la extensión de patologías; el llamado “malestar docente” es el anverso de lo que denomi-



namos “fracaso escolar”.

En España se consume una cifra extraordinaria de ansiolíticos y anti-depresivos. Un 28 o 30 % lo consumen menores de edad (- de 21 años) incluidos los niños y niñas de la escuela infantil. El ritual cotidiano de la escuela es mayoritariamente un conjunto de actividades que se rutinizan, que implican estar pegado a un pupitre durante horas, durante semanas y durante muchos años. Hay alumnos que no alcanzan el nivel medio de control de su motricidad. Necesitan moverse continuamente, y a esa inadaptación al medio se le llama, a veces, hiperactividad; por lo general se les prescriben pastillas que permitirán que el padre o el maestro vean que, finalmente, esa molesta tendencia a la hiperactividad ha encontrado una solución. Pero lo único que se logra es disimular esa hiperactividad. Felix Arias decía una cosa que a mí me ha parecido interesante: “En la sociedad actual, con la incertidumbre, la globalización, lo local, lo mundial, lo intrapsíquico o lo intersíquico (entre lo que queda dentro y lo que queda fuera), se apuntan dos paradigmas que las empresas están poniendo en funcionamiento con buenos resultados; hoy en día la característica mayor del aprendiz es la **reflexividad**, por un lado, y por otro la **proyectividad**”. Los alumnos, y probablemente también los empresarios y los trabajadores, tienen que formarse de tal manera que puedan tener una autoconciencia de en qué lugar están de su crecimiento cognitivo, emocional, etc. Tiene que ser el alumno el que tenga, como en un mapa, la proyección de su propio crecimiento, de tal modo que sepa qué es lo que ha aprendido y para qué lo ha hecho. Que sepa también cuánto le queda por aprender aún. A lo mejor es una persona que tiene mucha información pero es un anémico moral, o es un minusválido en el sentido más fuerte del término, en cuanto a relación con los demás. Yo no digo, como Bettelheim o algunos psicoanalistas, que lo que no se adquiere en la primera infancia, desde que se es bebé hasta los cuatro o cinco años, ya es imposible adquirirlo, aunque es cierto que buena parte de las cartas del juego se reparten en las primeras edades. El aprendiz es un explorador que precisa de lo que Bettelheim llamaba, como vimos, “psicología de la esperanza”, que se encuentra en un territorio del que emana una voz que le dice que él, pequeño y débil, tiene un futuro, que hay un mañana. “Quién tiene un por qué es capaz de resistir cualquier cómo”, algo así dijo Nietzsche.

Si el explorador, el aprendiz, tiene dificultades grandes para percibir esa esperanza de futuro, si vive, por ejemplo, en un barrio degradado o en un ambiente de pobreza, pero encuentra, a pesar de todo, alguna luz, una esperanza, que le dice que con un esfuerzo, con una aplicación en el estudio, el apoyo de una familia comprensiva y otros estímulos ambientales valiosos, es posible llegar a establecer un proyecto de vida, puede reflex-



ionar sobre eso y proyectar un su vida en un escenario de futuro. **Reflexividad y proyectividad** son dos conceptos, dos perfiles caracteriales, que van a ser potenciados como valores personales en el futuro, Ahora ya se hace en el orden laboral, pero su pertinencia vale también en el orden de la construcción de identidades propias, en la aceptación de un cuerpo que cambia y se desarrolla. No tengo ahora tiempo para explicarles, por ejemplo, la importancia del cuerpo en ese crecimiento de identidades perso-nales.

ESCUELA Y CIUDAD

La ciudad también es un lugar capaz de prestar identidad, de dar a sus usuarios sentimientos de pertenencia, de desarraigo, de gozo o de agresividad. De alguna manera la ciudad es un espacio educador que puede, coordinadamente, descargar de muchas funciones educativas, instructivas, a la propia escuela. La escuela ya no puede sa-tisfacer la demanda, surgida de la mala conciencia social, de todo. La escuela debe afirmar su propia responsabilidad, y no aceptar otras responsabilidades para las que, o no está preparada adecuadamente o hay otros espacios y otros agentes educadores que pueden hacerlo mejor. Hay que discriminar entre aquello que es sustancial, claramente tarea de la escuela, y aquello que no puede atender en detrimento de sus objetivos básicos. La escuela no es un lugar en el que circula la información, se consulta, se aprende, se evalúa la información acumulado como si fuera conocimiento, y ya está. Para transmitir información, hay tecnologías mucho mejores. Pero información no equivale a conocimiento, sin más. Por ejemplo, hoy los chicos y chicas tienen información sexual, en general una buena información sexual, pero el número de embarazos no deseados sigue progresivamente creciendo, del 98 al 99, según datos que leía ayer en la prensa, lo ha hecho en un 30% en menores de 16 años. De modo que se conoce la información pero no se conoce la vida, no se relaciona lo que se aprende con su significación fuera del contexto escolar...Así se forman informados alumnos y alumnas, tan informados como irresponsables.

Sin duda hay que defender la escuela pública, pero una escuela en la que todos, alumnado y profesorado, encuentran realmente un entorno adaptado a las necesidades, valores y actitudes que plantea la llamada sociedad de la información y del conocimiento. Ya no vale el formato rígido del conocimiento que llamamos "currículum", que está más hecho a la medida de su transmisión por parte del profesor que para obtener un desarrollo adecuado de las "herramientas mentales" del alumnado. Un conocimiento, para merecer un esfuerzo sostenido y complejo, tiene que aparecer como algo significativo, es decir, algo nuevo pero que está en



relación con lo que se sabe ya, con el conocimiento anterior. No hay que ser Piaget ni Novak para alcanzar ese sentido común, para saber esto que muchos maestros y maestras saben a través de su práctica, una práctica que es reflexionada con otros compañeros... El problema me parece que está en que correr con los riesgos de aplicar estas cosas simples, produce miedo. Claro que da miedo, porque es un salto difícil. A menudo digo que, al igual que existe hoy la “tercera edad”, la vejez o la madurez, hemos creado una especie de seres escolarizados que podríamos agregar bajo el término de “la *alumnez*”, gentes cuyo oficio es parecerse al alumno ideal, al buen escolar que se comporta de acuerdo con las normas pedagógicas teóricas. Si el docente es un “trabajador de la enseñanza”, el alumno es el “trabajador del aprendizaje”, un ser cuyo oficio es aprender a aprender. Un individuo que, por cierto y según un sentimiento muy común en privado, en el aula lo categorizamos y lo apreciamos de una manera especial, de modo muy diferente a como vemos a nuestros hijos; hay una mirada distinta, peculiar y propia de la escuela, porque la institución escolar pone su lente para ver; nos hace fijar la vista, fijarnos y enfocar la mirada en unas variables personales no siempre adecuadas a la realidad, nos lleva a detenernos en una cantidad de cosas, de ritos, papeles y reuniones, no diré que inútiles, pero sí que acaban por reducir el “tiempo de educar”, aquél lento trasvase de conciencias del que hablaba antes; el tiempo más cualitativo del trabajo de enseñante. Hay tantas cosas que hacer que casi no hay tiempo para ver a la persona que es cada alumno o alumna; en ellos vemos alumnos, la “*alumnez*2...Se ha invertido la mirada, el orden de prioridades educativas. Como dice Fernando Savater, tanto en *El valor de educar* como en *Las preguntas de la vida*, dos libros estupendos, que la educación es poco más que un sostenido intercambio de subjetividades. No sólo se intercambia información, se intercambia información y significados; si el significado vuela del ánimo de un adulto hasta el del alumno, porque es para él un mensaje con sentido, coherente y estimulante, ese significado, sea cual sea su objeto, su contenido diríamos, será para ese sujeto un significado indeleble, mucho más gozoso y potente que mucha información memorizada y guardada para un examen. Esa intersección educativa entre docentes y alumnos es, ciertamente, difícil, pero es lo único que vale la pena buscar desesperadamente. El desencuentro entre profesorado y “*alumnez*” se refuerza, en muchos casos, por el desconcierto de las familias respecto a sus responsabilidades educativas, de las que es más cómodo dimitir y cargar a las anchas espaldas de la escuela. Parece que sus hijos no son de este mundo, que habitan en otro planeta, que han sido vampirizados y succionados por ese enorme poder de los instrumentos de comunicación, de los medios de comunicación que imponen modelos, obviamente al alcance sólo del ciudadano solvente, es decir, del ciudadano que tiene dinero, no sólo en tanto que es ciudadano, sino en tanto que es consumidor solvente.



SUGERENCIA PARA ACABAR

Para acabar, me permito hacer una sugerencia: la realidad está cambiando. Y también esa parcela de la realidad que llamamos ciudad también está cambiando, y lo hace aceleradamente y sin pausa, emergen nuevos entornos, virtuales algunos, que tienen su propia lógica. Una lógica distinta a aquella en la que nos formamos los adultos. Hay que hacer una reflexión sobre esos cambios que se concentran en tres ejes: el espacio, el tiempo y la percepción de la realidad. Cambios radicales que, según algunas voces autorizadas (por ejemplo: Sartori respecto de la influencia de la televisión) pueden estar modificando las estrategias cognitivas tradicionales, pueden estar promoviendo un nuevo sujeto aprendiz, un sujeto en el que se destruyen algunas destrezas y capacidades pero en el que enraizan potencialidades nuevas. Me permito sugerir al grupo de trabajo sobre Ciudad/Infancia la oportunidad de trabajar estos temas; por ejemplo mediante un análisis en torno a algunos libros fascinantes. Javier Echeverría, por ejemplo, un autor no fácil, pero que ha abordado, con originalidad, el tema espacio urbano/cambio tecnológico/concimiento, ya en su texto *Telépolis*. En su libro más reciente: *Los señores del aire, Telépolis y el tercer entorno*, hay un capítulo o *addenda* final dedicado a hacer una prospectiva de cómo podría configurarse una escuela en este nuevo orden mundial.

¿Qué tiene que ver todo eso con la cuestión del espacio, de la ciudad y la infancia? Tiene que ver por lo menos en cuatro aspectos. Uno, para situar conceptualmente algunas experiencias de ciudades que tratan de ser “educadoras”. Experiencias variadas, desiguales, pero que poco a poco permiten mostrar que algunas funciones que parece que son patrimonio exclusivo de escuela, no tienen porque seguir haciéndolas las escuelas, o haciéndolas ellas solas. Ese es un primer paso. El segundo sería decir: *ciertos conocimientos que se adquieren en la escuela, pueden “territorializarse”,* plantearse como experiencias vividas directamente en el territorio urbano, un espacio acondicionado pedagógicamente para dar sentido y contenido a esas experiencias. La escuela sería el momento de la **reflexión**, de la organización conceptual, a través del pensamiento racional y sus principios, proposiciones, leyes, silogismos, las diferencias y las semejanzas... La ciudad es el gran laboratorio común que permite evaluar cientos de hipótesis. El tercer aspecto es de carácter organizativo y se refiere a la ciudad entendida como un conjunto de ofertas educativas que se ponen al alcance de los ciudadano.

Un cuarto nivel es posible cuando la ciudad ha elaborado un mapa cultural, además del mapa escolar, que permite organizar coordinadamente el espacio urbano, es decir que propone a los “ciudadanos aprendices” un



conjunto de ofertas educativas que permiten aprender mediante el contacto directo con toda la riqueza educativa, organizada como “talleres” o experiencias que vertebran la misma ciudad, pero que, sobre todo, vertebran y organizan el pensamiento, construyen inteligencia y dan sentido y dignidad a la vida de la ciudadanía. Un espacio en el que se puede confiar en que, para decirlo con los mismos términos de Bettelheim, es posible la esperanza de un futuro mejor.

Sólo me resta decir que quiero felicitar efusivamente al “*comandante*” Fidel Revilla y los miembros del seminario, y a todos los amigos de Acción Educativa. Porque a pesar de que el tiempo pasa, desgasta y nos deja sus huellas, ellos siguen haciendo su trabajo con el mismo entusiasmo que siempre. Bueno, casi con el mismo entusiasmo de siempre. Gracias,

6. LA CIUDAD SOSTENIBLE: NECESIDAD DE UN CAMBIO DE MODELO

Félix Arias Goytre

(Arquitecto: Director Técnico de la Dirección General de Programación y Política Presupuestaria del Ministerio de Fomento).

PRESENTACIÓN

Cuando empecé a plantearme cómo enfocar el tema de hoy creí necesario empezar haciendo un pequeño análisis sobre las transformaciones sociales que están ocurriendo en nuestro entorno y por tanto en nuestras ciudades.

TRANSFORMACIONES SOCIALES

A lo largo de este siglo se están produciendo transformaciones sociales importantes en la economía, la estructura social, la gobernabilidad y la organización del territorio y las ciudades. Recientemente, los debates ponen un gran énfasis en los procesos de globalización -que suelen reducir a su componente de organización de la economía por las empresas transnacionales- así como en las consecuencias que se están derivando en materia de polarización social y de insostenibilidad ambiental, tanto en las relaciones norte sur como en las sociedades avanzadas.



Sin embargo, la globalización es un conjunto de procesos más amplio (cultural, social, etc.) y contradictorio, incluso en su dimensión económica en la que junto a la internacionalización de sistemas financieros, y de algunos flujos comerciales o procesos productivos (el software es el ejemplo más evidente), siguen coexistiendo mercados regionales mundiales como USA, la UE y Japón que compiten entre sí, y tienen capitales *globales* (Nueva York, Londres y Tokyo), en tanto que los mercados laborales siguen siendo nacionales o regionales, en gran medida, y se mantiene la producción de bienes y servicios para mercados locales.

Al mismo tiempo, los agentes locales, y el tercer sector, se hacen presentes en el escenario mundial mediante redes y trabajan para impulsar la universalización de valores como los derechos humanos, la sostenibilidad, la solidaridad, la igualdad entre géneros la paz, etc., como se ha venido realizando desde distintos movimientos a lo largo del siglo, entre los que hay que destacar a los sindicatos.

El periodo actual de globalización es pues una fase en la que algunos procesos se aceleran y otros se desarrollan en nuevos contextos de comunicación e intercambio, y de control de los mercados y promoción de valores sociales. Entre los temas de transformación más destacables, que suponen importantes contradicciones y debates sobre la sociedad actual y su futuro, cabe destacar:

- La centralidad social que ha mantenido el trabajo remunerado, su papel en la realización personal, la integración social, el éxito económico, la lucha política por la redistribución fiscal y la conformación del Estado del Bienestar, etc. La dificultad del pleno empleo en las circunstancias actuales conduce a situaciones de paro, precariedad, escasez de recursos, problemas de emancipación de los jóvenes, etc.
- La progresiva emancipación de la mujer, con aspectos como su incorporación al trabajo remunerado, el inicio de la transformación de la familiar patriarcal, el cuestionamiento del trabajo doméstico y comunitario no remunerados, la *democracia de las emociones*, etc.
- El antiautoritarismo de la juventud que se refleja en el cuestionamiento de las relaciones paternas y de otras estructuras como las docentes, las burocracias administrativas, la democracia representativa (partidos políticos), por no mencionar otras tan obvias como el ejército, etc.
- El cuestionamiento del concepto de jubilación, que supone la retirada de personas útiles en trabajos necesarios y su dependencia de pensiones económicas, para plantear fórmulas



más flexibles de incorporación a tiempo parcial hasta distintas edades.

- La reconsideración del productivismo imperante que establece las relaciones económicas basadas en un sistema que se apoya en el incremento constante de la producción y lo basa fundamentalmente en el trabajo y su productividad, ignorando derechos de los trabajadores, tratando de reducir

constantemente el precio del trabajo y la fiscalidad destinada a mantener el gasto social, a pesar del deterioro social (precariedad del trabajo, degradación de los servicios del bienestar...)

- La demanda de que se considere que la productividad depende de otros factores como la energía y los materiales utilizados en los procesos productivos, cuyo consumo pueden

reducirse por unidad de producto, consiguiendo además mejoras en la sostenibilidad ambiental. Las nuevas tendencias de los grandes mercados están empezando a destacar

la necesidad de regular el consumo de recursos y la producción de desechos, gravando fiscalmente estas externalidades perjudiciales para la sociedad.

- La nueva organización del trabajo, más profesionalizado e individualizado, como autónomos, en PYMES, en redes de descentralización productiva, apoyado en nuevas tecnologías informatizadas y robotizadas, etc. que conducen a un mayor aislamiento en el ambiente de trabajo y empieza a producir un mayor interés por el lugar de residencia y la calidad de vida.

- El cuestionamiento de que el bienestar se base en el consumo-mismo, la acumulación de productos, el usar y tirar, etc., en vez de centrarse más en la información, la cultura, las relaciones personales y el ocio.

- La complejidad que ha ido adquiriendo progresivamente la sociedad antropizada. Hoy en día pocas cosas vienen dadas y hay que tomar decisiones constantes sobre la vida personal (emocional, laboral, familiar, etc.) y los riesgos tienen su origen en las propias relaciones sociales más que en fenómenos naturales; los riesgos fundamentales son debidos a la escasez de información y a su dudosa fiabilidad como ocurre con la alimentación (colza, vacas locas, dioxinas, etc.), la contaminación ambiental, el deterioro de la atmósfera, las crisis de la bolsa, etc.

- La reflexividad de la sociedad, se refleja hoy en los movimientos sociales, grupos de ayuda, tercer sector, etc., que son los vehículos de comunicación, el debate, el diálogo, consenso y



alianzas. Los ciudadanos quieren más argumentación, más debate y más transparencia.

- El papel central de la educación ante las nuevas formas flexibles de trabajo, la necesidad de manejar más información

para el control reflexivo de las formas de gestión de la convivencia, etc.

- La falta de respuesta de las instituciones y los partidos políticos anclados en sus tradiciones de representatividad, productivismo, etc. incapaces de restablecer un reconocimiento más global de la ciudadanía y de los derechos

de todos.

LA IMPORTANCIA DE LA CIUDAD EN LAS NUEVAS TRANSFORMACIONES

La ciudad es el lugar en el que la sociedad ha desarrollado históricamente formas de convivencia, con intercambio de bienes y servicios, formas de comunicación y de tolerancia en las relaciones sociales, y en particular mecanismos de gobierno para la decisión de los asuntos colectivos. Es el origen de la ciudadanía y donde ésta ha ido desarrollando los nuevos valores que, aunque incorporen contradicciones, han conformado nuestra sociedad. En la ciudad se concentran flujos de información, capitales y mercancías, y por lo tanto las decisiones.

Una característica importante de la ciudad es la proximidad de los acontecimientos, y la fuerte diversidad de los mismos. Cualquier ciudadano puede ver y sentir en su propia vida, positiva o negativamente, los acontecimientos que ocurren en la ciudad, sean culturales, políticos, sociales, económicos. En la ciudad se viven los procesos de acumulación de enriquecimiento y de factores de vulnerabilidad, son vecinos el despilfarro consumista y la escasez, se encuentran contiguos los barrios con calidad ambiental y los degradados y contaminados.

Lo local adquiere una renovada importancia para la economía, tanto para crear ambientes productivos adecuados para el desarrollo de actividades exportadoras como para establecer redes de abastecimiento local de bienes y servicios que favorezcan un tejido de emprendedores y de empleo. Son cada vez más importantes para el futuro de la ciudad: las condiciones de su organización física (calidad ambiental, transporte urbano, barrios-ciudad, etc.), el nivel formativo de la población (educación básica, nuevas tecnologías, capacidad emprendedora, compromiso con la comunidad, etc.) o el mayor equilibrio social (reducción de la vulnerabilidad y la exclusión social) y ambiental (reducción de la degradación y de la huella ambiental y recuperación de capital natural y servicios ambientales), que aumentarían la capacidad productiva y la demanda interna y reducirían la presión fiscal



para atender gasto social y costes ambientales a medio plazo.

Esta concentración de acontecimientos próximos, de contrastes y de oportunidades hace que la administración y la política local, sean el lugar de ensayo de las nuevas formas de gobierno (subsidiariedad) porque son más cercanas y de mayor interés para los ciudadanos. La falta actual de competencias y financiación de los ayuntamientos y la lejanía entre la población y los representantes electos en los grandes municipios, es una de las cuestiones de debate de mayor interés para el futuro de nuestra sociedad.

CAMBIOS EN EL MODELO DE CIUDAD Y EL MODO DE VIDA URBANO

El futuro de la sociedad está en sus ciudades, que ahora son la fuente principal de insostenibilidad y contienen problemas graves de desigualdad social, pero pueden y tienen que transformarse en la solución: si las ciudades no forman parte de un proyecto de desarrollo sostenible, la degradación social y ambiental no tienen salida.

Hay pues que replantear la organización física y funcional de las ciudades, y el modo de vida urbano, teniendo en cuenta las transformaciones sociales en curso y el proyecto de desarrollo sostenible.

El desarrollo sostenible es un objetivo que en las ciudades europeas al menos, se puede concretar básicamente en el tratamiento integrado de temas como:

Creación de empleo

Integración social

Sostenibilidad ambiental

Desarrollo de mecanismos de democracia participativa para la toma de decisiones y la gestión de las actuaciones.

Afrontar los problemas actuales y venideros supone plantear la eficiencia global del sistema social, además de plantear soluciones a las cuestiones concretas, ya que el sistema seguirá ampliando los problemas de empleo, cohesión social o insostenibilidad conforme reparamos los casos más agudos.

Para ello hay que abordar los problemas específicos de cada ciudad con una doble visión de mejora de la ciudad en las distintas dimensiones que afectan a los problemas (temas o lugares) y con las medidas específicas que se puedan acometer para mejorar cada lugar o tema concreto. Estas actuaciones tienen que hacerse en la sociedad civil (hogares, empresas,



organizaciones, etc.) ya que el desarrollo sostenible supone cambios en el modo de vida que han de adoptar las personas y organizaciones; si las actuaciones son impuestas seguirán sin surtir efecto.

Este planteamiento conducirá a entender los problemas con mayor radicalidad y a imaginar y proponer con los afectados soluciones distintas, en muchos casos, a las habituales: la salud por ejemplo no es un problema sólo de gasto sanitario sino de educación, modo de vida y medio ambiente de los barrios y la ciudad; el paro en ámbitos de pobreza y exclusión requiere políticas activas comunitarias y de desarrollo local para mejorar la capacitación de las personas y aumentar las oportunidades que ofrece la sociedad; el fracaso escolar requiere políticas locales con las familias y los barrios; el exceso en el consumo de productos, energía y agua, así como en la producción de residuos requiere nuevas formas de organización de la ciudad, cambios en los servicios y las infraestructuras y nuevos comportamientos de las empresas y hogares, que se facilitan con un mayor compromiso comunitario en los servicios locales, etc.

En cuanto a su modelo de organización interna, las ciudades están desarrollándose con una segregación funcional y social cada vez más acentuada. Existen barrios desfavorecidos en las ciudades españolas que alojan al menos a un veinte por ciento de la población, con serios problemas acumulados de desigualdades económicas, sociales, educativas, etc. que se concentran especialmente en algunas zonas deterioradas de cascos antiguos, polígonos de vivienda de realojo y algunas áreas marginales de las periferias urbanas, con problemas característicos en cada tipología, que requiere actuaciones concertadas e integrales.

Los barrios de las últimas décadas carecen de diversidad interna tanto de actividades como de grupos sociales e incluso de grupos generacionales, con un progresivo alejamiento de los hogares, el empleo y los servicios, que incrementan la movilidad espacial. La suburbanización, apoyada en el vehículo privado y la colonización de territorios alejados de la ciudad con urbanizaciones residenciales de baja densidad, está agravando esta situación. Además se carece de una gestión urbana que dote a las periferias de las grandes ciudades plurimunicipales de centralidades exteriores (oficinas, expresas avanzadas, servicios públicos, actividades culturales, etc.), por lo que disminuye su calidad de vida y se incrementan los movimientos pendulares.

Este modelo de crecimiento con abandono de los barrios de la ciudad consolidada y una extensión apoyada en la suburbanización monofuncional de baja densidad, se está desarrollando sin una dotación adecuada



de redes internas de infraestructuras de telecomunicaciones y transporte que de un papel dominante al transporte público en las zonas y vías que acogen la mayor movilidad. Por otro lado la mejora de las infraestructuras de conexión con el exterior (aeropuertos, FFCC y autovías), se implantan sin tener suficientemente en cuenta los impactos en la reorganización de la ciudad y en el medio ambiente.

La ciudad existente es actualmente el lugar donde se juega el destino de la sostenibilidad y de la cohesión social y debe ser el objetivo principal de la actuación pública. En ella es donde se producen y se van a evaluar la mejora de la calidad de vida, la integración social o las nuevas formas de gobernabilidad. La actividad de urbanización, construcción y localización de nuevos empleos y residentes, debe plantearse prioritariamente en la ciudad existente (sus intersticios mal estructurados, las áreas obsoletas abandonadas, etc.), aprovechando para introducir una mayor variedad funcional y social en los barrios, utilizando la inversión pública para rehabilitar y mejorar la infraestructura existente de forma más sostenible y como apoyo a la regeneración socioeconómica. Las extensiones urbanas que resulten necesarias como complemento a la reurbanización de la ciudad consolidada, deben apoyar el desarrollo de centralidades en conexión con la red de transporte público y en apoyo de áreas periféricas desestructuradas de los entornos metropolitanos.

ALGUNOS DEBATES SOBRE LA CIUDAD DE LOS NIÑOS

Las cuestiones planteadas sobre el desarrollo de nuestras ciudades no son sólo técnicas si no que, como hemos venido exponiendo, tienen un carácter eminentemente ético y político. Implican decisiones sobre la organización interna de las ciudades (física, funcional, política, etc.), que requieren la responsabilidad y compromiso ciudadano y suponen la reconsideración de aspectos importantes del modo de vida de las personas que tiene que asumirse con conocimiento y reflexividad.

Se enuncian a continuación algunos temas de debate en relación con los niños:

La **participación de los niños en las decisiones sobre la ciudad** forma parte del replanteamiento de la democracia, de la relación con los representantes y de los modos participativos. Independientemente de cuales sean las nuevas competencias que se deben asignar a los ayuntamientos en función de ser la administración próxima a los ciudadanos y de cual sea la reforma en las instituciones locales para que los electos sean



responsables de forma más directa ante los barrios, es necesaria una democracia participativa que establezca **formas**

dialogadas de trabajo con los distintos grupos sociales, especialmente con los peor representados en las estructuras de poder. En estas circunstancias están los niños, ya que la representación por sus familiares adultos no debe considerarse suficiente y deben participar directamente en las decisiones de la ciudad con mecanismos propios, al igual que en la escuela, o en la propia familia, donde la autoridad parental empieza a entenderse como una autoridad dialogada.

La ciudad de las próximas generaciones está en peligro por los impactos ambientales en el sistema planetario, además de los impactos locales que degradan y arruinan muchos ecosistemas locales.

La sostenibilidad es la solidaridad con las próximas generaciones, ya que consiste en dejarles un mundo que tenga, al menos, las mismas condiciones de capital natural y ser vicios ambientales que el que nos encontramos la generación actual. Esto no está ocurriendo así, ya que se está produciendo un gran consumo de recursos no renovables, la degradación de ecosistemas, la pérdida de biodiversidad y el deterioro de los sistemas naturales, como la atmósfera; puede decirse que la generación actual está dilapidando el capital (natural) de nuestros hijos. Además de exigir a los adultos el replanteamiento de los mecanismos de crecimiento económico / desarrollo para salvaguardar los ecosistemas, hay que educar a los jóvenes en estos valores, por ellos mismos y para que la difusión de innovaciones desde la juventud sea uno de los mecanismos de educación de adultos.

El nivel educativo de la población está empezando a ser un valor **fundamental para la prosperidad de las sociedades locales y para la igualdad de oportunidades de la población desfavorecida**. Cuanto más flexible es el sistema productivo, cuanto más acelerada es la innovación tecnológica, más necesario es que la población disponga de una educación básica sólida y de un mecanismo de actualización permanente respecto a las nuevas tecnologías. Pero la educación no debe orientarse sólo a la capacitación tecnológica, como está ocurriendo en cierta medida, si no que debe desarrollar desde sus inicios los **valores necesarios para que tengamos unas**



sociedades con desarrollo sostenible; los valores de sostenibilidad, solidaridad o democracia dialogada, deben dirigir el desarrollo de los programas educativos.

Para ocuparse de la **ciudad** y ser solidario con los ciudadanos, hay que **entenderla y quererla**. La ciudad, en particular la propia y sus barrios, debe ser objeto de estudio en las distintas áreas docentes, desde la infancia. La educación sobre la ciudad puede convertirse en una aventura iniciática para entender la sociedad, las ciencias y las humanidades, si se introduce adecuadamente en los programas. El proceso educativo debe vincularse más a la sociedad local y estar en contacto más directo con la comunidad del barrio y sus organizaciones, con las estructuras políticas y administrativas del municipio, y con los agentes de la sociedad civil, de forma que **los niños conozcan la sociedad y la sociedad considere a los niños**.



7. DEL NIÑO DE LA CIUDAD A LA CIUDAD DE LOS NIÑOS

Enrique Miret Magdalena

(Ex-Profesor de Ética del Instituto Universitario de Teología
Ex-Director General de Protección de Menores)

PRESENTACIÓN

Al hablar, y como introducción a las palabras de la conferencia que nos va a dar Luis Gómez Llorente, quiero hacerlo de la realidad que está pasando hoy, que yo titulo: *Del niño de la ciudad a la ciudad de los niños*. En él realmente el niño es un cierto esclavo de la ciudad. Tendríamos que ir, como muy bien está trabajando Francesco Tonucci, a la ciudad de los niños. Que sería otra cosa muy distinta de la que hemos vivido nosotros hasta ahora.

Lo fundamental es que nos fijemos bien en que la ciudad debe ser el lugar de convivencia. Que realmente hoy no lo es. Y, sin embargo, debería de serlo. Yo haré unas reflexiones sobre esta idea que tenemos que meternos muy dentro. Esta sociedad que hemos construido nosotros es una sociedad no convivencial. Y parte esto ya desde el inicio de la vida del niño, así como en los lugares del niño. Y me parece que hay dos ideas muy importantes, en un estudio que se podría hacer del ser humano.

EL SER HUMANO ES UN SER SOCIAL

En primer lugar nosotros somos seres sociales. Ya hablaron de ello los antiguos clásicos y, en particular, el viejo Aristóteles. Y a esto se une otra idea, la del apoyo mutuo. Idea que por primera vez leí, y me impresionó profundamente, en un autor hoy poco conocido, que fue muy famoso en otros tiempos: era Pedro Kropotkin. Que escribió un libro (él era un hombre políticamente anarquista, que terminó por ser *no violento*, y también era un científico) que tituló *El apoyo mutuo*, en el que con las razones científicas que entonces existían, intentaba demostrar que la evolución humana positiva se produjo precisamente cuando había apoyo mutuo, y en los momentos donde no había este apoyo mutuo iba para atrás la evolución.



Estas dos ideas son básicas para poder construir esta sociedad que todos deseáramos de una manera o de otra distinta, y que no es la que estamos viviendo hoy. En esa sociedad, esto sería posible. Y lo deberíamos estimular, para que se produzca el cambio social empezando ya por el niño.

En todas las culturas se ha desarrollado algo positivo. Hemos encontrado, cuando se estudian, un principio que las ha gobernado cuando han hecho eso positivo. Este principio, hace muchos siglos lo descubrió el gran sabio chino Confucio. Decía que el principio que gobierna nuestras vidas es el *principio de reciprocidad*.

Yo cuando lo leí hace muchísimos años, me interesó mucho, no solamente por ser un principio moral, sino que, como yo había estudiado ciencias, porque soy químico, me dije, bueno, pero también las ciencias dicen todo esto. Entonces me dediqué a estudiar la ciencia, en este aspecto; y ¿qué decía la ciencia sobre este particular? Y me encontré con que efectivamente había una serie de investigadores, que vienen de mundos muy distintos, que voy aquí a recordar. Una la famosa psicoanalista suiza-francesa que murió hace pocos años, que llamada Maryse Choisy, la cual realmente tiene esta misma idea, desde su punto de vista psicoanalítico, y por su gran conocimiento del mundo de las filosofías orientales.

Al que sea aficionado a este mundo de las filosofías orientales, yo le recomendaría un libro de Maryse Choisy: *La metafísica del yoga*. Es un libro extraordinario, tan distinto de la mercancía que se nos suministra aquí en España, por todos estos grupos sedicentemente o-orientalistas (que de orientalistas tiene poco, porque no hacen nada más que proyectar los defectos, de la educación que recibieron en tiempos anteriores, con palabras venidas de estas filosofías de oriente, pero no representan el mensaje de esas filosofías de oriente) Otro fué el gran psicoanalista, Erikson, que tiene un valioso libro, donde habla de estas mismas cosas, desde su punto de vista psicológico profundo. Y, por último, podría citar, a los que han desarrollado la idea de la relajación, desde un punto de vista biológico.

O sea que la ciudad de la convivencia tiene no solamente esas raíces moralizantes, culturizantes; sino también tiene unas raíces científicas, que son muy importante y que tendríamos que tener en cuenta nosotros occidentales.

A esto se añadiría otra cosa: el *efecto mariposa*. El *efecto mariposa* no es nada más que la idea que tuvo también otro sabio chino Lao-Tsé, que en su *Tao-Te-King* habla de que tengamos cuidado con nuestras acciones, porque todas ellas repercuten; repercuten sobre los demás, y después vuel-



ven a repercutir, como un bumerang, sobre nosotros mismos. Por lo tanto, las acciones negativas tendrán un efecto negativo sobre los demás y a la larga, terminarán por repercutir negativamente sobre nosotros mismos.

Yo había leído mucho a un gran matemático de este siglo, Henri Poincaré, pero no había caído en la cuenta de un texto verdaderamente increíble, en donde describe, antes de que se haya inventado lo del *efecto mariposa*, esto mismo; lo describe pensando en los pequeños hechos de la vida. Cualquier hecho es importante porque puede tener unas consecuencias, muchísimo más grandes de las que ese pequeño hecho parece que podría producir. Y esto es precisamente lo que en la *teoría del caos*, que ahora está de gran actualidad viene a decir, con esa frase un poco caricaturesca, con la cual se resume un poco la idea: dice que una mariposa, volando en la selva amazónica influye en las cosechas de los Estados Unidos. Esto ha sido desarrollado incluso por los especialistas en organización de grupos humanos y de empresas, y hay que darse cuenta de que efectivamente esto pasa a todos los niveles de la vida. Por eso es tan importante este *principio de la reciprocidad*, que es el principio que debemos desarrollar en la educación, y que debemos enseñar desde niños a todos, poniendo ejemplos reales.

Y en estas culturas tan diversas, hay una regla que concuerda con todo ello: es la regla de oro.

Yo siempre oí que esa *regla de oro* de forma positiva estaba solamente en el Evangelio, pero considerando otras culturas, me encontré que no es verdad: que en otras culturas existe la ley de la reciprocidad positiva. El mal cometido, dice un proverbio Malgache es una desgracia que está pendiente sobre nuestras cabezas y el bien que hemos hecho es un tesoro escondido. La más hermosa de las obras humanas consiste en ser útil al prójimo, decía Sófocles. Mira las ganancias de tu vecino como tuyas propias y sus pérdidas como tuyas, dicen los seguidores de la religión Taoista. Poseeréis siempre sólo las riquezas que hayáis dado, según el poeta latino Marcial. Ninguno de nosotros es creyente hasta que desee para su hermano aquello que desea para si mismo, dice justamente Mahoma en sus *Dichos*, que son tan interesantes y tan importantes como el propio *Corán*. Lo mismo está en el Evangelio, como he dicho antes. Pero, hay un detalle muy curioso: hace años daba cursos en el Instituto Universitario de Teología sobre ética, y en esos años dediqué varios de ellos a hablar sobre ética cristiana y ética marxista. Y, una de las cosas que me sorprendió, estudiando todos aquellos años el marxismo, es que la idea que a los cristianos se nos había dado de la ética marxista, no tenía nada que ver con la auténtica ética marxista. Porque el propio Lenin había desarrollado una idea muy impor-



tante, parecida a esta idea de la reciprocidad, que llamaba *Las Reglas elementales de convivencia*, que son necesarias en cualquier sociedad, no solamente en la sociedad comunista, que ellos pensaban que era el final de todas ellas, sino en cualquier sociedad con el fin de que pueda ir adelante.

Entonces pensemos que, a través de todos estos mandos culturales, científicos y de otro tipo, incluso religiosos, descubrimos que la convivencia es la finalidad de esta sociedad que tenemos que construir.

Siempre me escandalizo cuando muchos piensan que voy en contra del cristianismo. Yo me considero cristiano, no se si bueno o malo; pero me considero cristiano porque leyendo y estudiando a nuestros grandes pensadores del siglo de Oro, grandes teólogos juristas de aquel siglo, como Vitoria y Domingo de Soto, entre los dominicos, o los jesuitas, como Molina, Vázquez o Suárez, todos ellos decían: que la finalidad de la sociedad es la convivencia. Y las leyes de la sociedad, no deben de ser un calco de la moral católica, sino simplemente aquella legislación que favorezca esa convivencia. Lo que ellos llamaban la *paz social*.

Ojalá nosotros los cristianos ahora hiciéramos las leyes así, y pensásemos los que somos creyentes que no tenemos que meter a la fuerza en estas leyes nuestra postura particular, sino que tenemos que hacer otra cosa, la que sostuvieron en aquellos siglos nuestros grandes pensadores juristas.

Quiero mencionar aquí a un gran personaje, hoy olvidado por muchas de estas catedráticas de ética tan famosas, que vuelven otra vez a muchas de estas ideas y se olvidan de que aquí existió, y fue profesor mío, un gran catedrático del Instituto San Isidro, Verdes Montenegro. Tengo todavía el texto que nosotros estudiamos llamado *Deberes éticos y cívicos*. Y viene a decir una cosa parecida a lo expuesto anteriormente: que la moralidad auténtica, es la que favorece la convivencia entre todos los seres humanos.

Decía: *esta convivencia hay que conseguirla a través del diálogo y por el estudio de las consecuencias de nuestros actos y así es cómo llegaremos realmente a una ética cívica*. Esta es la ética cívica, que ahora Adela Cortina, Victoria Camps, Esperanza Guisán, nos cuentan, desde tres puntos de vista muy distintos, que es la esencia misma de lo que tenemos nosotros que conseguir en moral.

LA CONDUCTA DE LOS NIÑOS

Al llegar a esto, pienso en tres cuestiones fundamentales a propósito del niño y de su conducta. La primera es la conducta social, la segunda



el modo de su inteligencia y la tercera es la manera de desarrollar esta inteligencia. En la primera hay que empezar desde el principio, no se puede esperar a que el niño sea mayor para desarrollarla, sino que tenemos que intentar desarrollarla. Y la primera pregunta que yo me he hecho muchas veces, sobre todo cuando estuve durante cuatro años al frente de Protección de Menores con cincuenta mil menores bajo mi responsabilidad, y de mis colaboradores. Claro que tenían problemas, no solamente problemas de delincuencia sino otro tipo de problemas de carácter social. La pregunta fue: ¿el niño es egocéntrico o lo que es egocéntrico es la sociedad que hemos construido nosotros? Hoy tendríamos que concluir que si el niño a veces es egocéntrico, es porque la sociedad que hemos construido, y el tipo de educación que le hemos dado, es una sociedad egocéntrica y un tipo de educación egocéntrica. Si queréis que cite especialistas que me han influido para pensar así, son una serie de psicólogos y psicólogos educadores como Wallon y Decroly que han sido discutidores de la idea de Piaget, demostrando que no fue egocéntrico desde el principio. Y un gran antropólogo, quizá uno de los que más han revolucionado la antropología en estos años, que es Ashley Montagu, aportó un acopio de datos de distintos puntos de vista científicos, y llega a la misma conclusión: que el niño no es sustancialmente egocéntrico, es la sociedad la que hemos hecho egocéntrica y la que va transmitiendo al niño ese egocentrismo que seguramente no tendría, si no tuviéramos esta sociedad.

La segunda es que el niño tiene una inteligencia, que no se parece mucho a la inteligencia, de los mayores, porque el niño tiene una inteligencia mucho más rica, una inteligencia paradójica y una lógica paradójica, y en cambio los mayores tenemos la lógica del *sentido común*, que no es nada más que la rutina de lo que se nos ha dicho que tenemos que pensar, pero que son sólo rutinas, y no algo inteligentemente profundo. Hay que distinguir entre sentido común, que sería esta rutina, y *buen sentido*, que es otra cosa muy distinta. Los niños tienen una riqueza en su pensamiento, que rompen los moldes del sentido común. El mejor ejemplo que podemos poner de este hecho, es un cuento: el cuento de Lewis Carroll *Alicia en el país de las Maravillas*. Este cuento es curioso que esté hecho, no sólo por un literato, sino por un gran matemático del siglo pasado como fue Carroll, y que de alguna manera influyó mucho en el desarrollo de la nueva lógica. Hoy tendríamos además otro autor muy interesante, que es el psicólogo y sociólogo de Palo Alto, Estados Unidos, Paul Watzlawick, el cual en uno de sus libros que titula *¿Es real la realidad?*, nos llega a descubrir que la lógica, bien examinada, es una lógica paradójica, en último extremo, que tiene mucha más riqueza de la que decimos.

Y pensando en el mundo científico, yo he estudiado muchas



matemáticas y una de las cosas más sorprendentes es la de los descubrimientos del gran matemático Jorge Cantor, a propósito del infinito (que es todo lo contrario de lo que nos dice el sentido común). Demuestra de una manera palmaria que es cosa incomprensible, a primera vista, y en el fondo paradójica. Por ejemplo, el número de puntos de una línea es igual al número de puntos de un cuadrado o al número de puntos de un cubo. Algo contra el sentido común, y que rompe nuestros esquemas imaginativos, pero que quedó demostrado de una manera indudable. Por eso es muy importante que con el niño no hagamos lo que decía Alejandro Dumas hijo: *¿por qué será que los niños de pequeños son tan inteligentes, y cuando se vuelven mayores se hacen tan tontos?, eso debe de ser por la educación que les damos los mayores.* Y efectivamente es así. Les metemos en la cabeza desde pequeños nuestra lógica, y les dejamos desguarnecidos para la vida. Ya no pueden discurrir, ya no pueden ser creativos, ya no pueden ser absolutamente nada.

El niño necesita este desarrollo, esta educación; y nosotros tenemos que hacer que él encuentre las explicaciones de todas las cosas que le van ocurriendo en la vida, y en toda realidad. Y hacer que vaya descubriendo estas explicaciones, por el camino de conocer la génesis de las cosas. Cuando leía a estos grandes matemáticos, que algunos son españoles, muchas veces no me convencía la manera que tenían de demostrar los teoremas; y de algunos textos famosísimos, me decía, es que yo soy un poco corto y no se qué me pasa. Hasta que comprendí que se habían inventado unas demostraciones suyas, ingeniosas, pero no habían descubierto la manera cómo se habían encontrado esos teoremas y cómo se habían generado. Por eso yo creo que tenemos que acostumbrar a los niños a la génesis de las cosas para que ellos vayan descubriendo este desarrollo y aprendan a razonar con estos ejemplos que ayudaron a inventar cosas.

Ante todo esto yo recomendaría, porque me han hecho mucho bien cuando yo estaba al frente de Protección de Menores, la lectura de una serie de libros: uno es el interesante *Ana y el Señor Dios*. Es un diálogo de una niña de seis años con un artista bohemio, que vivió con él durante varios años, hasta que murió la niña. Cuenta las cosas que se le ocurren a esta niña, tan inteligentes que lo transcribió en este pequeño libro. Otro sería un libro de un filósofo inglés, el profesor Mathews, que escribe este libro, a mi modo de ver extraordinario llamado *El niño y su filosofía*. En él viene a decir la frase que he dicho yo de Alejandro Dumas hijo, a propósito de los niños, y en donde hace una discusión de muchos de los análisis de psicólogos a propósito de lo que es el niño y su evolución psicológica. Él ve claramente, y lo demuestra, y lo van a descubrir, que es el niño, fuera de los prejuicios de aquellos que pensaban saber lo que es el niño y que impidieron descubrir



lo que es. Terminó con otros tres, *El psicoanálisis de los cuentos de hadas* de Bruno Bettelheim, donde nos señala la falta de riqueza de muchas de las cosas que leen hoy en día los niños, en comparación con la riqueza de los cuentos de hadas antiguos que tenían además una finalidad muy profunda, como ha investigado también un gran psiquiatra inglés Anthony Starr. El otro es un libro, que no se ha traducido al castellano, de un novelista francés, Pierre Daninos, el cual titula: *Le pouvoir aux l'enfants* [El poder a los niños]. Y donde no hace nada más que describir lo que los niños piensan desde pequeños acerca de la política, y de lo que - según ellos - habría que hacer en política. Ahora lo interesante sería, cuando queremos escuchar tanto a los niños, escucharles sobre lo que piensan en política y en otros muchos otros campos, porque estamos ya tan liados que es difícil que salgamos del atolladero por nosotros mismos.

Y, por último, este libro que es para niños entre siete años y setenta años, que se llama: *Cuando el mundo era joven*, de Jürg Schubiger, que recopila una serie de cuentos.

De todo esto surge una pregunta: ¿por qué no aprovechar toda esta riqueza infantil, y desarrollarla creando espacios adecuados para ella como quiere Francesco Tonucci?

Pretendemos que el niño imite el error de los mayores, con sus equivocados modelos. Modelos que en los mayores nunca son las flores ni la música callada, sino que es la fábrica y los números, como decía Saint Exupéry.

Hoy el varón adulto, ya no sabe nada más que de números y no conoce otra cosa (y además es considerado como un número, por supuesto) Por qué no recordar la insistencia del viejo profesor Don Enrique Tierno Galván que en algunos de sus discursos, decía que una de las cosas más necesarias en España era, *la imaginación al poder*. Pues sí, vamos a ver si efectivamente los niños nos ayudan, sin adultizarles, para que todavía tengan imaginación, fantasía, etc. y nos ayuden en todo.

Se dice que es el *siglo del niño*, pero en realidad lo que tenemos que hacer es que en el próximo milenio empiece a ser de verdad el siglo del niño, porque hasta ahora hablamos mucho de él; pero luego la verdad es que poco nos ocupamos de él. Ahora, que se está conmemorando la Convención de los derechos del niño, se pregunta uno: ¿cuándo se cumple todo eso? Tenemos que hacer en primer término, una ciudad que sea lugar de convivencia, que lo sea realmente buscando aprender del niño, haciendo que participe, cuando todavía no está falsamente adultizado; y tenemos que hacer que nuestras ciudades aprendan una cosa muy importante: que



lo pequeño es hermoso, y que dejen de ser ciudades solo de oficinas y ciudades dormitorio, sino que sean un lugar, vuelvo a insistir, en donde se aprenda a convivir. En nuestras manos está emprender este nuevo camino con las orientaciones y experiencias que nos han reunido aquí, para conocer lo que ha desarrollado el educador y profesor Tonucci y seguir como educadores el modelo de este gran profesor que tenemos aquí también, Luis Gómez Llorente.

8. LA CIUDAD Y LOS VALORES CIUDADANOS

Luis Gómez Llorente

(Catedrático de Filosofía de Educación Secundaria)

PRESENTACIÓN

Queridos amigos, después de esta disertación, verdaderamente deliciosa, éste sería probablemente el mejor calificativo, es muy difícil mantener un nivel tan grato y por otra parte tan erudito, como el de nuestro inefable amigo Enrique Miret Magdalena. Yo, de todas maneras, después de agradecerle a él tan sabrosas palabras, quiero dar también las gracias a Acción Educativa por invitarme a estar en contacto con vosotros. Era muy difícil negarse a la invitación de un movimiento como es Acción Educativa,



con el que me liga, desde hace tantos años, la ilusión de la lucha por la renovación pedagógica, y en particular por ser el invitante, Fidel Revilla, viejo luchador y hombre tan experto en la teoría y en la práctica de la renovación pedagógica.

Examinando el programa, como hace todo ponente para ver el contexto de su intervención, he observado varias cosas. Primera y principal, salta a la vista que han estado, o habéis estado desarrollando un programa extraordinariamente denso y extraordinariamente específico, muy concentrado en el tema del que se anuncia, *La Ciudad de los Niños*. Y contrastaba un poco con esta especificidad el tema de la última conferencia *La ciudad y los valores ciudadanos*.

Yo he supuesto que de lo que se trataba fundamentalmente era de abrir un poco la perspectiva de la reflexión y de hacer una reflexión más envolvente, y así es como quiero verdaderamente enfocarlo. De suerte que sirva como último impulso para ver por qué nos ocupamos y por qué nos preocupamos de la ciudad y, dentro de la ciudad, específicamente de sus más jóvenes ciudadanos.

He pensado desarrollar el tema atendiendo a cuatro cuestiones. En primer lugar, **QUÉ ES LA CIUDAD**, qué entendemos por ciudad. No dar nada por supuesto, antes de llegar a los valores ciudadanos y como justificación profunda, precisar el concepto de ciudad.

En segundo lugar, hablaré de los **VALORES CIUDADANOS**, fijándome especialmente en el problema de su fundamentación ¿Por qué llamamos bueno a lo bueno? ¿por qué consideramos valores a esos valores y no a otros?

En tercer lugar, hablaré de los **CONTRAVALORES CIUDADANOS**, o más exactamente de la frustración de los valores ciudadanos.

Y, por último, si todavía tienen paciencia, algún minuto, aunque sea muy de pasada, hablaré algo de los **VALORES CÍVICOS Y LA EDUCACIÓN**.

CONCEPTO DE CIUDAD Y DE CIUDADANO. RECORRIDO POR LA HISTORIA

Es evidente que el concepto de ciudad puede formularse de muy distintas maneras, que la ciudad puede verse desde muy distintas perspectivas. Un arquitecto mira la ciudad y empieza a hablarnos del hábitat urbano.



Un sociólogo, de un núcleo intensivo de relaciones sociales. Un economista ve la ciudad, sobre todo, como centro administrativo, como un centro privilegiado de intercambio, quizá de densificación del consumo. El historiador enseguida nos habla, con mucha razón, de que la ciudad ha sido la dinamo del progreso de la historia. Y todas estas perspectivas son perfectamente válidas, e incluso no sólo son válidas, sino que son imprescindibles a tener en cuenta para definir sus valores. Sin embargo, todas éstas son respuestas empíricas, respuestas que se hacen científicas cuando esa observación empírica es exacta y cuando se formulan hipótesis verificables sobre la evolución de los fenómenos a los que se refiere. Pero yo creo que ninguno de esos enfoques sería el propio de la filosofía moral, que es el terreno en el que me han encargado a mí moverme para poder hablar de los valores.

¿Cómo diría la filosofía moral que es la ciudad? Entiendo que la ciudad es un orden. Y esto es en lo que tendríamos que profundizar. Yo creo que la ciudad es un orden ideal y un orden existencial. Es un orden ideal en tanto es un orden pensado, es un orden referencial. Y es un orden existencial, en la medida que es orden social, en la medida que es orden siempre en pos de un referente ideal. (Claro, hablar de orden es siempre hablar de una relación de elementos, de componentes, con un sentido o con un fin, y la ciudad es un conjunto de relaciones, pero de relaciones humanas).

Hace un rato Enrique nos decía que su finalidad es la convivencia, pero yo creo que ese orden que es una ciudad, no es sólo relación entre los hombres, porque una ciudad es un modelo también de relaciones entre el hombre con las cosas, del hombre con su entorno, con el *no yo*. Este entorno puede verse desde un punto de vista puramente material, terrestre, pero también puede verse abierto a lo trascendental, es decir a una realidad celeste, y por supuesto es, en segundo lugar, un sistema de relaciones de los hombres entre sí.

Y decía yo que es un orden con un fin, con un sentido o con un fin, inevitablemente ¿Por qué? Por ser una relación de los seres humanos. Los seres humanos no pueden evitar el representarse varias posibilidades siempre ante ellos. No pueden evitar el tener una representación, incluso anticipada, del futuro que está gravitando sobre su propia conciencia, así como del pasado. Y esta tensión en la que se mueve inexorablemente el acto humano es lo que determina que siempre el orden de relación entre los hombres y las cosas, y de los hombres entre sí, esté organizado en torno a un fin.



Veis cómo Enrique Miret Magdalena antes, cuando estaba hablando de qué tiene que ser la ciudad, enseguida nos ha colocado un fin y ha tratado de que nos orientásemos diciendo, “el fin de la ciudad es la convivencia”. Cuando Enrique estaba diciendo eso, estaba una vez más defendiendo la tesis del clasicismo. Todo el clasicismo desde que arranca nuestra cultura, tuvo justamente esa concepción fundamental, lo que pasa es que hace falta ir un poco más allá, pro-bablemente, para ver qué entendemos por esa convivencia, qué entendemos más allá de lo que es la mera coexistencia.

El sentido o el fin, por último, de ese orden, es un fin conocido y querido, a diferencia, por ejemplo, del fin del orden natural. El fin del orden natural, es inmanente.

Sólo la teología, las distintas teologías, contando sobre todo con la idea de creación en las religiones del libro, dirán que el orden natural es también trascendente. Es decir que la naturaleza tiene también un fin.

Pero dejando a un lado esa visión teológica no habrá inconveniente en que me acepten que el orden social sí es un orden regido por un fin y que ese fin, es un fin conocido y además deliberadamente realizado a través del orden de la ciudad.

Grecia, al racionalizar qué es la *polis* en el S. IV a.C., justifica ese fin de la ciudad mediante la remisión a una antropología. Los filósofos griegos, tanto Platón como Aristóteles, en ese sentido siguen el mismo esquema. Y ése es el camino que tendríamos que transitar un poco, para calar en cuál es el fin de la convivencia y no quedarnos simplemente en decir que el fin es la convivencia.

Y entonces no hay más remedio, para poder avanzar por ahí, que preguntarnos qué es el hombre.

Todos recuerdan que la obra en que principalmente trata Platón acerca de la *polis*, de la organización de la sociedad, es *La República*, pero todos recordáis que los primeros capítulos de *La República* son un análisis antropológico. Realmente la primera gran cuestión con la que se nos enfrenta: qué es el hombre, es cuando se nos describe y se nos explica el mito de la caverna. En el mito de la caverna nos dice qué es el hombre, cuál es el destino del hombre y en qué consiste el conocimiento, pero fundamentalmente cuál es el destino del hombre. Y de ahí es de dónde va a derivar el resto de la obra, el sentido de la educación y finalmente el cómo hay que organizar la república y por qué la tienen que dirigir los sabios, etc. Pero hay que partir de qué es el hombre para poder decir cuál es el fin de la convivencia.



Aristóteles, en *La Política*, sigue en esto exactamente el mismo esquema. Primero empieza por recordarnos su concepción fundamental de la potencia y el acto, aplicada al hombre, para decirnos que el hombre es un conjunto de potencias, e inmediatamente, ya en el capítulo segundo de *La Política*, nos dice: “y esas potencias el hombre solamente las puede hacer acto, solamente las puede realizar, en convivencia con otros hombres”. Y a partir de ese pensamiento viene el desarrollo de la obra: cómo hay que organizar entonces la *polis* para que esa convivencia permita a todos los hombres, en el mayor grado posible, la realización de esas facultades.

El hombre tiene una capacidad que la naturaleza le ha dado para hablar, pero no llegará a hablar si no es en comunicación con otros hombres. El hombre tiene una capacidad para conocer, pero no llegará a realizar esa capacidad, sino en cooperación con otros hombres. Entonces, la república ha de ser organizada en orden a que la convivencia fomente, facilite, haga posible, no frustre la realización de esas capacidades.

Por lo tanto, de esta evocación deduzco que no hay meditación rigurosa sobre la ciudad que pueda eludir estas cuestiones: ¿LA CIUDAD, PARA QUÉ? Y para contestar esa pregunta no podemos eludir una cuestión previa: ¿QUÉ TIPO DE HOMBRE QUEREMOS?

Según el tipo de hombre que queramos, así tendremos que organizar la ciudad. Y el orden cívico (eso que empecé diciendo que es una ciudad, un orden) tendrá que ser valorado. De ahí van a salir los valores cívicos. Tendrá que ser valorado según cómo valoremos el sistema de relaciones que hemos creado idealmente o el sistema de relaciones que hemos sido capaces de articular empíricamente.

Hasta este momento hemos estado hablando de la ciudad como orden. Inmediatamente alguien podría decirme: “pero no todos los hombres viven en la ciudad, ¿cómo se ha hecho esta trasposición de la ciudad al hombre?”. Bueno, todos recordamos también que en estos enfoques clásicos que estamos manejando hasta este momento, el hombre que no vive en la ciudad, vive en una ciudad imperfecta, por así decirlo, que es la aldea. Por eso estos maestros del S. IV dijeron que la ciudad, *la polis*, es el ámbito ideal de la convivencia. Los hombres tienden, uniendo varias aldeas, a constituir esa dimensión ideal de la convivencia que es la *polis*, ¿y por qué?, porque solamente en ese ámbito, es donde se podía conseguir aquella realización de facultades que previamente a hablar de la ciudad nos ha definido en su idea del hombre.



Todo esto pudiera parecer que es un enfoque excesivamente metafísico de la cuestión, excesivamente especulativo. Bien, antes de seguir, quiero llamarles la atención de que no es así, porque el concebir la ciudad como orden, es decir como un modelo de convivencia, más o menos plenamente realizado, no solamente hablamos de lo más importante, sino que ese modelo de convivencia es lo más perdurable, es lo más permanente.

Les llamo la atención: ¿qué es lo que nos queda de Atenas, de la Atenas material, de su riqueza, de sus logros físicos? No nos queda casi nada y sin embargo nos queda muchísimo, de hecho estamos viviendo utilizando parte de sus concepciones. Y ¿qué es lo que nos ha legado, qué es lo que nos queda? Justamente lo que nos queda es el modelo. Lo que nos queda es la idea de hombre, es la idea de ciudad, la idea de finalidad que asignan a la convivencia, etc.

Yo creo que los atenienses fueron perfectamente conscientes y perfectamente lúcidos de esto. Les voy a leer un pasaje en el que un ateniense ilustre como Pericles nos describe qué es Atenas en una ocasión dramática y solemne, y verán ustedes cómo no nos habla para nada de monumentos, cómo no nos habla para nada de riquezas, y de lo que nos habla exclusivamente es justamente del concepto de hombre, de libertad, de instituciones, de valores, etc. Pericles se dirige al pueblo ateniense, en la solemne ceremonia en que van a hacer la cremación de los restos de los guerreros que han muerto en defensa de la ciudad con estas palabras: “Comenzaré ante todo por nuestros antepasados, es justo a la vez que adecuado, en una ocasión como ésta, tributarles el homenaje del recuerdo. Ellos habitaron siempre esta tierra y en el sucederse de las generaciones nos la han transmitido libre hasta nuestros días gracias a su valor. Y si ellos son dignos de elogio, todavía lo son más nuestros padres, pues al legado que habían recibido, consiguieron añadir, no sin esfuerzo, el imperio que poseemos, dejándonos así a nuestra generación una herencia incrementada. Nosotros, en fin, los hombres que ahora mismo estamos en plena madurez, hemos acrecentado todavía más la potencia de este imperio y hemos preparado nuestra ciudad en todos los aspectos, tanto para la guerra como para la paz, de forma que sea completamente autosuficiente.

Tenemos un régimen político que no emula las leyes de otros pueblos y más que imitadores de los demás, somos un modelo a seguir. Su nombre, debido a que el gobierno no depende de unos pocos, sino de la mayoría, es democracia. En lo que concierne a los asuntos privados, la igualdad conforme a nuestras leyes alcanza a todo el mundo, mientras que en la elección de los cargos públicos no antepone las razones de clase al mérito personal, conforme al prestigio de que goza cada ciudadano en su



actividad y tampoco nadie, en razón de su pobreza encuentra obstáculos debido a la oscuridad de su condición social si está en condiciones de prestar un servicio a la ciudad. En nuestras relaciones con el Estado vivimos como ciudadanos libres, y, del mismo modo, en lo tocante a las mutuas sospechas propias del trato cotidiano, nosotros no sentimos irritación contra nuestro vecino si hace algo que le gusta, y no le dirigimos miradas de reproche que no suponen un perjuicio pero que resultan dolorosas". Y más adelante nos dice: "Amamos la belleza con sencillez y el saber sin relajación. Nos servimos de la riqueza más como oportunidad para la acción que como pretexto para la vanagloria. Y entre nosotros no es motivo de vergüenza para nadie reconocer su pobreza, sino que lo es más bien no hacer nada por evitarla. Las mismas personas pueden dedicar a la vez su atención a los asuntos particulares y a los públicos y gentes que se dedican a diferentes actividades tienen suficiente criterio respecto a los asuntos públicos. Somos en efecto los únicos que, a quienes no toman parte en estos asuntos, les consideramos no aún despreocupados, sino inútiles, y nosotros en persona, cuando menos, damos nuestro juicio sobre los asuntos o los estudiamos puntualmente, porque en nuestra opinión no son las palabras las que suponen un perjuicio para la acción sino el no informar por medio de la palabra antes de proceder a lo necesario para la acción".

Y después de ir describiendo todas estas virtudes del ciudadano ateniense dice casi al final del discurso: "Tal es pues la ciudad por la que estos hombres han luchado y han muerto oponiéndose noblemente a que les fuera arrebatada y es natural que todos los que quedemos estemos dispuestos a sufrir por ella".

Como ven, los atenienses eran muy conscientes de que lo que representaba la *polis*, era un conjunto de virtudes y una forma de convivencia por lo que valía la pena, no solamente ser un buen ciudadano, sino inclusive luchar y morir.

Esta concepción de la ciudad como un orden es la que yo creo que hereda con lucidez Roma. Roma es fundamentalmente también un orden. En primer lugar ese orden que representa una lengua, un nivel de pensamiento, una capacidad de organizar las sensaciones y organizar todo el conocimiento. Es un orden jurídico, tanto desde el punto de vista público como privado. Es -a su vez- un orden expansivo, es un proyecto universalizador. En cierta manera, Roma somos nosotros, en la medida en que Roma, ese orden romano, es el fundamento originario de lo que hoy llamamos Europa.

Poco después, en el declive de Roma, esta idea de que la *polis* es un



orden es un sistema ideal de organizar la convivencia, al cual se aproxima la realidad, más o menos, es lo que viene a redefinir y a reconstruir la idea de la *civitas* cristiana

San Agustín, en su teoría de *La ciudad de Dios*, lo que viene a decirnos justamente es que hay una ciudad ideal y perfecta, a la que él llama Jerusalén, y una ciudad que se aleja de eso, que es a lo que él llama Babilonia. Y es verdaderamente hermoso cuando nos dice que dos amores ha suscitado esas dos ciudades. Hay un amor que es el amor abierto, el amor a la entrega, el amor al bien, el amor a la verdad, el amor a la belleza, el amor a los demás, que es lo que permite el acercarnos a Jerusalén, porque hay una Jerusalén perfecta e inalcanzable, que él naturalmente sitúa en el más allá: es la Jerusalén celeste. Pero hay también una Jerusalén terrestre que es la de los justos, que imbuidos de ese amor tratan de aproximar esta ciudad de la tierra a la paz, en definitiva, a lo que él propone como felicidad de la Jerusalén celeste.

Babilonia es la ciudad que descansa en el amor egoísta que conduce al afán de dominación, al afán de posesión terrena; que inexorablemente conduce al conflicto y a la guerra entre los hombres.

Esta conceptualización de la ciudad de San Agustín, creo que lleva a sus últimos extremos la idea que estoy defendiendo, es decir: la ciudad es un orden. Porque claro, San Agustín al hablar de estas dos ciudades, proyectándolas a la realidad histórica, nos dice que estas dos ciudades se yuxtaponen, es decir, que en cada ciudad se yuxtaponen la ciudad celeste, la Jerusalén, y la ciudad terrestre, la Babilonia, con lo cual se hace cargo del conflicto histórico y de la lucha histórica. No podemos olvidar que *La ciudad de Dios* se escribe precisamente motivada por un tremendo conflicto en el que se encuentra el cristianismo, que es la caída de Roma y por lo tanto la imputación de los sabios paganos de que el cristianismo es el causante de la ruina de Roma, lo cual era visto en aquellos momentos por los sabios como la crisis de la civilización y como la amenaza del retorno a los tiempos pasados, a la barbarie. Por esto San Agustín redacta esta obra en la que nos dice que siempre ha habido estas dos ciudades en lucha entre los hombres y por lo tanto lo que él nos plantea es ya una interiorización de ese orden y una práctica convivencial que es el esfuerzo de los justos por perfeccionar ese orden social y, por lo tanto, por acercar la sociedad a la paz y a la justicia.

Con esto tendríamos lo que podríamos llamar el alma de la ciudad. El alma de la ciudad es ese modelo. Pero esa alma está siempre en relación con un cuerpo. Ese cuerpo es la ciudad material, ese cuerpo es la materialidad de la ciudad, la ciudad física. El cuerpo es un territorio, son las vivien-



das, son las defensas, son los lugares de encuentro, etc.

Y ahora si ponen en relación el cuerpo y el alma, lo que encontrarán es que el cuerpo de la ciudad - la ciudad material - es siempre un reflejo del alma de la ciudad, es decir, de la ciudad ideal que tienen los hombres. Y claro, ese cuerpo material refleja siempre la grandeza y la miseria. La grandeza del alma de esos ciudadanos que allí habitan y la miseria moral también. Por eso todas las ciudades tienen algo admirable, tienen algo hermoso, tienen algo bueno y tienen también lacras, tienen también úlceras que son el reflejo y los defectos de ese alma.

Hay un libro del arquitecto Fernando Chueca Goitia: *Breve historia del urbanismo* (del que se han hecho multitud de ediciones) que tiene, sobre todo, unos primeros capítulos en los que nos va haciendo un análisis de la historia de las ciudades y que nos sirven para comprobar esta tesis que estaba manteniendo: el cuerpo de la ciudad es un reflejo del alma de la ciudad. El autor, así, a grandes líneas, porque no hay ahora tiempo para detallar mucho más, nos hace ver cómo la *polis* griega es una ciudad que tiene por corazón el *ágora* ¿Y por qué es esto? Todos recordamos que para los ciudadanos griegos no hay distinción de vida pública y de vida privada. No existe justamente más que la vida pública y la ley. Han visto el impresionante relato del discurso fúnebre que leía antes y cómo nos dice qué es lo que hace valer a los griegos y cómo dice: todos participamos, todos sabemos participar, todos intervenimos, etc. Y eso en qué se refleja, pues en que la *polis* tiene como núcleo el *ágora*.

Nos hace ver luego cómo Roma fue una ciudad en cierta manera teatral ¿Y por qué Roma fue teatral? Porque Roma tiene un alma imperial y se construye para que los grandes edificios sean el testimonio ante el imperio, sean el gran cartel para todos los pueblos sujetos al Imperio, que vean plásticamente la grandeza de Roma. Y por primera vez se construyen grandes avenidas para grandes desfiles, para que todos lo puedan percibir y para que sea la ciudad misma una enseñanza de la grandeza de Roma y de la grandeza del Imperio. A su vez se construyen también los palacios como materialización grandiosa de las instituciones que rigen el Imperio.

Nos hace ver luego cómo la ciudad medieval es una ciudad organizada en torno a la Catedral ¿Por qué? Porque estamos en una ciudad transida de religiosidad y el centro y el eje de toda la vida es lo religioso ¿Y eso cómo lo plasma La ciudad Ideal? El cómo todos los caminos conducen a Dios, lo podéis ver en el plano de cualquier ciudad medieval: todas las vías principales siempre van a parar a la Catedral. La Catedral es el eje y el sitio donde se reúnen todos los ciudadanos. Ya no es el *ágora* naturalmente, es la iglesia. Ya no son los gobernantes civiles, claro; en la Catedral son los gobernantes de las almas espirituales, los religiosos los que van a dirigir.



Ese es el reflejo de un alma determinada.

La ciudad musulmana ¿sabéis por qué no tiene fachadas? Es otra ciudad absolutamente teológica. Es una ciudad volcada al espíritu, es una sociedad de interioridad, donde las casas pequeñas, pobres, y las ricas, ninguna tiene fachada. Toda la vida es hacia dentro. Donde está el lujo, si lo puede haber, es en el patio, es en la interioridad. Es lo contrario de la ciudad barroca.

La ciudad barroca, se distingue porque sus interiores son muy sobrios. Cuántas veces veis palacios que tienen en la fachada puesta casi toda su riqueza, y desde luego el noventa por ciento de su belleza, en comparación con los interiores ¿Por qué? Porque estamos ante una época clasicista, estamos ante una época absolutista, donde esas fachadas exhibicionistas son muestra de una burguesía consolidada, con otra mentalidad, donde el éxito hay que enseñarlo como testimonio de la superioridad por el mérito.

Está también el poder absoluto de los reyes. Entonces la ciudad se organiza ya como casi un teatro. Aparecen las perspectivas, los edificios se sujetan a la razón, porque eso coincide con la época del racionalismo, la belleza es la del conjunto, la belleza de las proporciones y hay que hacer un gran decorado, para que ese gran decorado sirva de escenario a la grandeza, por una parte de la monarquía absoluta y por otra parte para que esa geometría sea el modelo con arreglo al cual ha de sujetarse todo.

Y nos dice luego, finalmente, cómo la ciudad industrial también reflejó lo que es el alma de una época. La ciudad industrial trae otros valores. La destrucción que produjo en las ciudades históricas la implantación de la industria fue tremenda, porque ahora el valor máximo es el valor económico. Ahora se va a entronizar una nueva deidad, esa nueva deidad es el mercado. Y en consecuencia, amén de los atropellos que fueran necesarios en aras de un interés económico y una máxima productividad, pues va a surgir la especulación, y como consecuencia de la especulación, va a tener la ciudad un desarrollo distinto y una concepción estética completamente distinta, como vemos.

Chueca Goitia, al hacer ese análisis me parece que nos hace como una prueba amplia, larguísima de lo que veníamos diciendo: el cuerpo de la ciudad es el reflejo del alma de la ciudad y por lo tanto, hay que mirar para describir lo que es una ciudad, lo que es su alma, y si nos desagrade lo que es una ciudad, que quiere decir un sistema de relaciones, si nos desagrade lo que es un sistema de relaciones, no podemos eludir el tratar de investigar lo que pasa con el alma de esa sociedad, es decir, con el sistema de



pensamiento de esa sociedad.

Ahora yo creo que estamos ya en condiciones de hablar de los valores ciudadanos.

LOS VALORES CIUDADANOS

Una respuesta fácil a cerca de los valores ciudadanos sería decir, sobre todo hablando a profesores y a responsables públicos de la educación, que los valores ciudadanos son los valores constitucionales, y que son a los que tenemos que atenernos: libertad, justicia, igualdad, pluralismo. Estos serían los valores de nuestra ciudad. Nuestra Constitución dice que estos son los valores en los que descansa el orden de nuestra convivencia, el sistema de relación de nuestra convivencia y si lo quieren de una manera más amplia, el artículo diez de nuestra Constitución dice que han de ser interpretados según la Declaración de los Derechos Humanos, con lo cual, eso sería una respuesta fácil.

Pero miren, eso, que puede ser suficiente para los políticos, para los juristas, para orientar la labor de la política o de la jurisprudencia, al educador le sirve relativamente de poco. Porque el educador al pensar en los valores ciudadanos tiene que plantearse junto a ello las virtudes ciudadanas. Y una cosa son los valores y otra cosa son las virtudes.

El valor, y conste que a mí no me gusta mucho esa palabra, el valor (yo prefiero mejor la tradicional, la clásica: el bien), es el bien, es lo apetecible, lo deseable. Y la virtud es el ser capaz de hacer el bien. De suerte que a los educadores y a los responsables de la educación, no puede por menos de preocuparnos tanto como los valores y la definición de los valores, la consideración de las virtudes. Porque puede ocurrir que en una sociedad estén muy bien definidos los valores y sin embargo esos valores hayan devenido en entelequia o en algo irreal. Y ese desfase, esa frustración, en gran medida no se deba a que no estén bien definidos los valores, sino a que no están logradas las virtudes. Es decir el ser capaz de hacer el bien. El desear realizar esos valores.

Victoria Camps escribió hace poco tiempo un libro que tuvo mucho éxito, titulado *Virtudes públicas*. Y ahí Victoria Camps estudia la solidaridad, la responsabilidad, la tolerancia, la educación, la profesionalidad; eso es lo que ella considera que son las virtudes coherentes con la realización de los valores de nuestra sociedad.

Pero sin embargo, yo me acuerdo de haber compartido una mesa



redonda en la primavera pasada con ella, donde acabó diciendo que el problema ético de nuestro tiempo no es tanto la definición de las virtudes ni la justificación de los valores, sino que el problema es un problema de observancia, y si leyeron el artículo de Norberto Bobbio, en el diario *El Mundo*, observarían que en ese artículo sobre el laicismo menciona por dos veces en la segunda parte, el problema de la observancia. Es decir, el problema de la fidelidad o coherencia de la conducta con los valores, y yo creo que ahí es dónde está el nudo de la cuestión, no tanto en la definición de los valores, que es algo relativamente obvio y que para entendernos podemos aceptar que sean los valores constitucionales interpretados y desarrollados con arreglo a la Declaración de los Derechos Humanos. Pero en cambio tenemos que enfrentarnos con el problema de si sirven o no sirven, de si son verdaderos o no son verdaderos, si valen o no valen. Y entonces tenemos que enfrentarnos con el problema de la observancia.

El problema de la observancia tiene dos dimensiones. En primer lugar es un problema de fundamentación y en segundo lugar es un problema de adecuación.

¿Por qué no se observan los valores? ¿Por qué hay esa escasa atención práctica a los valores? Creo que una de las causas radica precisamente en el problema de que no están bien fundamentados en la conciencia. No están bien fundamentados en la conducta. A veces nos dejamos llevar en la educación moral, excesivamente, al hacer una educación de hábitos. Esto, en mi opinión es frágil, porque puede ser poco resistente a la aparición de nuevos estímulos; que el sujeto se encuentre en otro momento de su vida, y que sean los nuevos estímulos más potentes que los hábitos y lo arrastren en su conducta. En este sentido soy más socrático: me parece que es importante la formación conceptual. Y la formación conceptual, la formación moral no remitida simplemente a los hábitos, nos llevaría al problema de la fundamentación del valor ¿Por qué es bueno lo bueno? ¿Por qué debo yo de respetar esto? ¿Qué es lo que me tiene que impulsar a respetar esto? Si no está vivaz y firme la fundamentación, entonces es cuando se va a dar fácilmente la inobservancia.

La fundamentación en una sociedad pluralista es una cosa complicada porque así como podemos estar de acuerdo en decir que los valores son libertad, justicia, igualdad, pluralismo o derechos humanos, el decir por qué son buenas esas cosas ya nos puede meter en la zona de la discordia, porque decir por qué son buenas esas cosas, depende ya de la filosofía de cada uno. Y yo creo que por eso los educadores, especialmente los profesores y los responsables públicos de la educación, rehuyen mucho entrar ahí. Y rehuyen mucho entrar ahí porque eso implica cierto compromiso



filosófico. O sea ¿por qué es bueno un valor moral? Eso puede tener una fundamentación religiosa: porque Dios lo quiere. Puede tener una fundamentación humanista: porque es lo que corresponde a la naturaleza humana. Puede tener una fundamentación utilitarista: porque es lo que más conviene, lo que produce más satisfacción y menos dolor. Puede tener una fundamentación historicista: es el imperativo de nuestra época. Puede tener una fundamentación contractualista: es lo que hemos pactado. Puede tener una fundamentación comunitaria, habermasiana, etc.

Como ustedes ven hay muchas maneras distintas de decir por qué una cosa es buena o porque una cosa no lo es. Y claro, si entramos en la persuasión de que un valor es bueno por tal o por cual fundamento es probable que no tengamos más remedio que tomar partido. Es probable que tengamos que construir un discurso en una determinada orientación y por eso es por lo que cómodamente nos detenemos simplemente en la afirmación: “esto es bueno, esto lo dice la Constitución, esto lo dicen los Derechos Humanos, esto, a lo sumo, es lo que se hace en todos sitios, etc”. Pero eso es muy superficial, eso es muy frágil.

Para que se produzca una mayor lealtad a los valores, es decir, para superar la crisis de observancia que con razón señala Bobio como el problema de nuestra época, es necesario que en la conciencia de aquél que tiene que tener lealtad a un valor esté lúcidamente la idea de por qué es bueno. No solamente saber que es más o menos observado, sino por qué eso es así. De otro modo no hay motivaciones profundas estables que den continuidad a una línea de lealtad o de coherencia con respecto a esos valores.

El relativismo moral que está muy de moda en nuestra época es muy peligroso a este respecto. Todas estas posturas utilitaristas, historicistas, o contractualistas, todo eso son formas de relativismo en definitiva. Esto es bueno en relación a la búsqueda del placer, en relación a la circunstancia histórica, en relación al contrato que hemos hecho. Todas esas versiones relativistas que son las que están más de moda en nuestra época, y que circulan en mensajes inconexos, pero circulan con más frecuencia, tienen la ventaja, indudablemente de que son proclives a la tolerancia. El relativismo, lo reconozco, fomenta la tolerancia porque aleja el dogmatismo. Pero en cambio, el relativismo moral, reconocerán ustedes también que aboca a la permisividad, aboca al indiferentismo, inestabiliza la identidad (precisamente por esa inconsistencia) e induce fácilmente y sobre todo a confundir la moralidad y la legalidad.

De ahí el que propugne cierto retorno al objetivismo. Un cierto



retorno a la fundamentación objetiva de los valores morales. ¿Y en qué sentido podemos hacerlo menos sectariamente? ¿Somos capaces de hacerlo, con cierta altura intelectual y no hacer esa fundamentación sectariamente? Pues sencillamente, remitiéndonos a la fundamentación humanista, retornando en ese sentido al clasicismo. Las cosas son buenas en la medida en que permiten la plena realización de las facultades del hombre. Entonces no son algo objeto de pacto, ni de contrato, ni de circunstancia histórica. No hay historia, ni votación, ni consenso ninguno que pueda decir que es mejor la ignorancia que la sabiduría. No hay ningún tipo de relativismo que pueda decir que es mejor la falsedad o la mentira que la búsqueda de la verdad y la honradez. No hay ningún relativismo que pueda decir que es justo un orden que suponga la destrucción de los otros o que impida que los otros puedan ser personas igual que yo.

En ese sentido es en el que para concluir esta parte, si me dijeran: comprométase, díganos ¿cuál es el valor cívico por excelencia?. Yo les diría, el valor cívico por excelencia es la justicia. Y todos los demás valores son en el fondo expresiones o derivados de eso. Entiendo yo que la justicia, es justamente lo ajustado, lo acorde con lo que el hombre es. Y la ciudad justa tiene que ser aquella ciudad que permite a todos los hombres vivir humanamente, con lo cual ustedes habrían establecido un criterio que les permite declarar que son injustas cosas que nuestra ciudad tiene por justas. Cosas que nuestra ciudad tiene consensualmente establecidas como justas, por ejemplo, determinadas ideas a cerca de la distribución de la propiedad. En el momento en que ustedes digan que una ciudad solo es justa cuando permite vivir humanamente a todos los ciudadanos, a todos los habitantes de esa ciudad, inmediatamente van a pasar a deslegitimar muchos de los valores convencionales y sobre todo, la interpretación convencional de muchos valores, de lo que significan muchos valores.

Si ustedes acuden al Tribunal Constitucional y leen las sentencias del Tribunal Constitucional y ven la interpretación que hace del concepto de igualdad, lo más que encontrarán ustedes es que es contrario a la igualdad aquello que implica discriminación, por razón de sexo, de religión, condición, etc. Y ahí se acaba el concepto jurídico de igualdad. Exprimen ustedes las sentencias del Tribunal Constitucional para ver qué entiende, qué significa la palabra igualdad, el valor de igualdad: no discriminación. No establecer desigualdad por razón de religión, sexo, raza, condición, etc.

Al margen de eso queda el mercado, el “mérito”. Fuera de eso están esas formas de distribución de la riqueza, por ejemplo, que convencionalmente se consideran compatibles con la igualdad.

Tomen ustedes el valor de justicia, el valor de lo justo que he enunciado antes, y entonces resulta, resulta que temblarían muchos de los val-



ores convencionales.

Eso nos llevaría inmediatamente a distinguir, a no confundir la justicia en el sentido de norma que hay que cumplir con el sentido de la legitimidad del contenido de la norma que hemos de cumplir. Es decir, las normas pueden ser legítimas, pero no ser justas. Y claro, un mínimo de clarividencia al separar la legalidad de la moralidad nos llevaría a una reconsideración de los valores que parecen como más convencionalmente establecidos en nuestra sociedad.

CONTRAVALORES DE LA CIUDAD

Creo que una de las cosas peores que podemos hacer al intentar mostrar qué es la ciudad, es mostrarla solamente en sus aspectos positivos. Miren, si nosotros mostramos la ciudad en los aspectos positivos estamos invitando a que en un determinado momento, se den cuenta las personas a las que les hemos contado así lo que es la ciudad, de que la ciudad de verdad no es así. Y como la ciudad de verdad no es así, dirán que me habían contado una serie de cuentos para entretenerme. A mí me parece absolutamente esencial que seamos capaces desde el principio de mostrar no solo los valores, sino los contravalores. Eso por otra parte está en la teoría del mismo filósofo que inventó este lenguaje, que a mí no me parece tan recomendable, que es Max Scheler. Ustedes recuerdan que Max Scheler, nos decía que los valores tienen polaridad: todo valor tiene su contravalor.

No crean que me había olvidado de que el problema de la observancia tenía dos dimensiones. Una dimensión era la fundamentación. Pero recordarán que les dije también que el problema de la inobservancia tenía otra causa, otra dimensión que era la inadecuación de los valores. Y el problema de los contravalores o de la frustración de los valores cívicos probablemente viene también de que esos valores que tiene declarados nuestra sociedad tienen muy poco que ver, frecuentemente, con el orden real de nuestra sociedad. Es decir, los valores que proclamamos van por un lado y la realidad social va por el lado contrario. Entonces, cualquier sujeto de cualquier edad en esta sociedad, está recibiendo continuamente mensajes contradictorios. Esa es una de las causas por las que fracasa la educación. La educación de los padres, la educación de los profesores y la misma institución escolar.

Nosotros decimos fundarnos en un sistema de valores, la sociedad dice fundarse en un sistema de valores. Ese sistema es en el fondo idealista, porque a la hora de su declaración teórica no puede evitar, afortu-



nadamente, la herencia de la gran filosofía occidental. (El mismo utilitarismo, para poder tener presentación añadiría que eran valores más útiles, los que siendo valores para el individuo eran a la vez valores para la colectividad. Por ejemplo la laboriosidad y el trabajo. Hasta esa posición tiene que moverse en la línea de esa filosofía idealista tradicional).

Pero resulta sin embargo que el orden empírico, tal como va desplegándose cada vez más, se aleja de aquello, y al alejarse de aquello se produce una ruptura, se produce un vacío muy difícil de soldar en la articulación de las conductas.

Creo que esta sociedad hace frustrar esos valores fundamentalmente por estas dos causas. Esta sociedad es, en primer lugar el reino de la desigualdad y en segundo lugar es un gigantesco mecanismo de alienación.

En la medida en que esta sociedad es por una parte el reino explosivo de la desigualdad, se pone absolutamente en quiebra todo lo que se refiere a aquella ciudad que San Agustín definía como del amor altruista, el amor a la verdad ¿Por qué? Porque esta sociedad desigual lleva a una tremenda lucha, a la lucha de la competición (como la sociedad es tan desigual, yo tengo que luchar con todos los que me rodean; tengo que ser más, porque sino no me va a quedar casi nada). Y ustedes fíjense cómo, por una parte, están a lo mejor hablándoles a los niños de la solidaridad, pero luego cada vez que entran a hablar de matemáticas (porque pobre de ti como no compitas en el examen de Selectividad) y cada vez que entran a hablar de Física; y cada vez que entran a hablar de... continuamente les están interiorizando, una y otra vez la tensión de la competitividad.

Y por si esto fuera poco, dicen además que hagan mucho deporte, pero todo el deporte articulado en un sentido competitivo, para la glorificación del que triunfa, para que vayan interiorizando que el esfuerzo conduce al triunfo. Y como yo suelo decirles: para que uno esté en lo alto del cajón es necesario que sea sólo uno y que todos los demás estén por debajo. Ese es el resultado inexorable y necesario de la competición. La competición genera desigualdad.

Una de las cosas que me ha llamado la atención, no lo esperaba, y me ha parecido favorable es que en la *Declaración de París*, la declaración de la Internacional Socialista, aprobada el día diez de noviembre de 1999, hay dos párrafos iniciales acerca de la desigualdad. Lo que pasa es que luego, claro, las resoluciones que aparecen al final, me parece que no van a servir para corregirlas mucho. Pero me ha llamado la atención el que al



hablar de la globalización, dice: “la desigualdad creciente de la sociedad”. Y luego hay un párrafo muy bonito, hacia el segundo folio, dónde dice: “y parece mentira que cuando la humanidad ha conseguido una tecnología y unos recursos que nos permitirían salir de la dependencia de la naturaleza y realizar ... sin embargo se están utilizando para que se incremente la desigualdad”.

Esa *Declaración de París* es una declaración a escala universal. Pero desgraciadamente, en cada una de nuestras sociedades, todos sabemos cómo este final del siglo está siendo un final de siglo regresivo en la dirección de los incrementos de desigualdad.

Y si alguien me pregunta qué es la desigualdad, o qué entiende usted por desigualdad, le contestaría con la definición de Rousseau. Rousseau lo define muy bien en su tratado acerca de la propiedad y del origen de la desigualdad entre los hombres. Cuando él dice: es una desigualdad de riqueza y de poder ¿Y qué es el poder? El poder es la facultad de hacerse obedecer. Ese es el final de párrafo. La facultad de hacerse obedecer.

A mí me impresiona mucho cada vez que leo la cita de Rousseau, porque pienso que ese hacerse obedecer en este momento no es sólo un hacerse obedecer en la empresa, no es solamente un hacerse obedecer en el orden estrictamente económico, sino que lo que más me estremece, es que los medios de comunicación actuales hayan hecho posible un hacerse obedecer en el pensamiento y en la voluntad. La desigualdad a la que me refería es una desigualdad no solamente económica, es la desigualdad en la capacidad para influir sobre el pensamiento de los demás. La capacidad para influir en la voluntad de los demás, asociada, como jamás lo estuvo nunca en la historia, al dinero. Jamás en la historia de la humanidad estuvo la posesión de la riqueza unida a la posesión del poder de dominación de las conciencias, como lo está en este momento. Quien posee los recursos económicos, a través de la posesión de las grandes redes comunicativas, tiene una capacidad de hacerse obedecer mentalmente y volitivamente como no lo tuvo nunca la riqueza. Y en ese sentido es en el que manifestaba también que esta sociedad es una orgía de desigualdad, no solamente en el sentido estrictamente económico, sino también de alienación. Precisamente, porque interesa esa alienación.

Es justamente lo más conservador, lo que más puede hacer que no se alteren las cosas. Esta es justamente la causa, desde mi punto de vista, de la quiebra de los valores en los que teóricamente descansa nuestra convivencia.



Estos son los contravalores, esa desigualdad y esa alienación, y eso es lo que a mi juicio produce, en segundo lugar, la inobservancia. Si unen lo que dijimos antes, frágil fundamentación, y la tremenda contradicción que supone la vida real, la vida empírica, los valores sobre los que se funda la práctica de esta sociedad con aquellos valores teóricos, entonces encuentran la distorsión desorientadora.

Y voy a terminar de justificar este punto con un autor que les va a sorprender. Quiero hablarles en mis últimos minutos de cómo lo enfoca un gran capitalista que es George Soros. Miren ustedes, este es el libro más impresionante que yo he leído este año. Se titula *La crisis del capitalismo global*. Este libro trata la mitad de economía y la mitad de ética. Creo que es un libro absolutamente imprescindible para cualquiera que se preocupe de cuestiones morales. Y además es tanto más impresionante por la persona que lo escribe (ustedes saben que éste es uno de los grandes financieros del mundo). En alguna de sus páginas, por ejemplo, dice: “yo me abstendría de dar ciertas opiniones porque sabía que unas declaraciones más podían poner en cuestión la moneda de determinados países”. O sea, la fluctuación de las monedas de los países medios y pequeños, dependía de la opinión que este personaje diera.

Este hombre, que como ven ustedes, no es el secretario de un partido comunista, ni un marxista tampoco (Georges Soros se confiesa *popperiano*...) explica de la siguiente manera la cuestión: En el capítulo sexto dice: “Marx y Engels señalaron hace ya 150 años que el sistema capitalista transformaría la tierra, el trabajo y el capital en mercancías. A medida que el sistema se expande, la función económica llega a dominar la vida de las personas y las sociedades. Penetra en áreas que antes no se consideraban económicas, como la cultura, la política y las profesiones”.

En la progresiva mercantilización de la cultura, en la aplicación de los valores mercantiles a cualesquiera aspectos de la convivencia, es donde detecta un gran peligro, un riesgo cierto de desarticulación social.

Soros nos dice que el capitalismo se rige por las leyes del mercado y hay unos valores que son los valores del mercado: máximo beneficio con mínimo esfuerzo, competición entre individuos. Pero estos valores del mercado son útiles para lo que son útiles, los valores del mercado son útiles para estimular la máxima producción de mercancías, para optimizar las formas de producción, para agilizar los intercambios, pero estos valores, que son los valores mercantiles, no pueden servir para organizar el resto de la sociedad. Los valores mercantiles y el mercado no pueden ser mecanismos válidos para organizar la cultura, para organizar otras formas de convivencia y mucho menos para absorber la lógica de la organización de la vida de



los individuos y de las sociedades. Y dice que en la medida en que la mercantilización, la aplicación de los criterios mercantiles va extendiéndose y va penetrando en el mundo de la cultura, el mundo de la enseñanza, el mundo de la distribución de los bienes primarios, etc, en esa medida se va destruyendo la moralidad. Y por qué se va destruyendo la moralidad, porque los mercados no son inmorales, los mercados son amorales.

El que va con criterios de moralidad a la competición en el mercado, lleva una mochila llena de piedras. En el mercado, que es amoral, no se puede más que seguir el criterio de máximo beneficio con mínimo esfuerzo, y quien no siga ese criterio, quien no aplique ese criterio a rajatabla, no tiene más remedio que ser desbordado por aquel que lo aplique de una manera más sagaz o más inteligente. El fin de los mercados no es producir el máximo empleo, en absoluto; el fin de los mercados es producir el máximo lucro, el máximo beneficio, y nunca jamás por el mecanismo de mercado se hará una distribución equitativa de los bienes, ni cosa semejante. Dice que los mercados tuvieron su espacio, pero que había unos espacios de la cultura, que él dice no mercado, unos espacios que estaban regidos por otro tipo de valores y él ve un riesgo de desintegración y de ruina de los que él llama el mundo abierto, el mundo occidental, las instituciones democráticas, etc, como consecuencia de esa hipermercantilización de la vida. Como ustedes ven no se trata de la filosofía de un marxista que se apoye en la lucha de clases.

LOS VALORES CÍVICOS Y LA EDUCACIÓN.

Esta última palabra irá dirigida a la formación de la conciencia moral, porque a mí me han encargado hablar de valores y yo observo que en todos esos documentos que se hacen ahora con la Reforma Educativa (el Proyecto Educativo de Centro, etc) se quiere ir como por una vereda corta a predicar la paz, a predicar la solidaridad, etc.

Y mi llamada es a que la formación en orden a los valores vaya más a la base, es decir, consista en la formación de la conciencia moral. No es tanto un problema de predicar la paz, la solidaridad, la higiene, la... o todas esas cosas que dicen ahora. Todo eso me parece secundario. Esos contenidos me parecen secundarios. Me parece que lo esencial es la formación de la conciencia moral ¿Y qué entiendo por formación de la conciencia moral? Dos cosas básicamente: primero, clarificar el referente del deber.

Deber, es deber a alguien. Con quién es el deber, para con quién es el deber. No puede haber conciencia moral si no está, no solamente lúcido, sino lúcido y seductor - atractivo - aquél a quien debo. La madre no tiene



la más mínima vacilación acerca de cuál es el referente del deber: ¿a quién debe? Al hijo. El hijo ya no tiene lo mismo de claro que el referente del deber sea el padre. Y mucho menos tenemos clara la referencia del deber con la sociedad, que la sociedad sea el re-ferente del deber. Y por eso a mí me parece que el primer elemento de la formación de la conciencia moral es el fortalecer el referente del deber. Concretamente el reconocer al otro como otro yo, el ver en el otro, persona. Recuerden que Kant decía, el no tomar a otro como medio, el tomar a otro como fin, pues eso es en el lenguaje del S. XVIII, lo que estamos diciendo ahora; más en nuestro lenguaje, el reconocer a otro como otro yo. Y al reconocerle como otro yo, entonces claro, lo mismo que yo me siento a mí mismo como referente de mis actos, aparecerá ese otro claramente como referente. Y el yo colectivo, la dimensión de la identidad colectiva.

En segundo lugar, después de haber clarificado el referente del deber, el segundo punto de la conciencia moral, es el obrar por conciencia del deber. En esto es en lo que fueron grandes maestros los hombres de la Institución, ¿cómo no hablar de ellos?. Eso era el eje para ellos. El tratar de que los alumnos obraran por conciencia del deber. Que la motivación de la acción no sea la retribución. Esto es lo más contrario a lo que denunciaba Soros. En el mercado nadie actúa por conciencia del deber. Todo el mundo actúa por obtención de máximo lucro con mínimo esfuerzo. La conciencia del deber es entonces lo más lejano. Descubrir que el hombre es capaz de actuar no por lucro de ningún tipo, sino por conciencia del deber - ustedes saben cuánto esfuerzo hizo Kant, en su intento de racionalizar el cristianismo, por alejar incluso la ética cristiana, de la idea del premio en el más allá. Al final vendrá, el premio vendrá, pero el objeto de la conducta no puede ser el premio, sino la coherencia con mi propia razón, con el imperativo de mi conciencia. Y eso es la formación de la conciencia del deber. Ante esa conciencia del deber, a mí me parece absolutamente secundario que se materialice en tal caramelo, o en hacer una manifestación contra la guerra, o contra lo que sea, o en preparar un examen. Lo de menos es el objeto. El objeto es algo pasajero. El objeto ya se lo irá diciendo a lo largo de su vida, aquello con lo que tenga que enfrentarse, pero la estructura de la conciencia moral consiste en ser capaz de obrar por la conciencia del deber. Si yo tengo claro el referente, y tengo esta disposición, yo creo que tengo una contextura moral sólida. Luego ya vendrán todo eso de los valores, que si la paz, que si la solidaridad, que si la higiene, o lo que sea.

Y por último, esto tiene que llevar acompañado el restaurar con nitidez la distinción de moralidad y legalidad. Es el otro cáncer que todo lo hace confuso. Me dirán, si es casi un aspecto de lo que nos decía antes; sí, claro, que es verdad, es casi un aspecto. Porque ¿cómo se va a obrar por



conciencia del deber si yo no separo legalidad y moralidad? No es posible. Tengo que estar en esta cuadratura. Una cosa es lo permitido y de entre todas las cosas permitidas ¿cuál es la que yo tengo que hacer? La sociedad me permite muchas cosas, e incluso la sociedad aplaude sobre todo tales o cuales cosas y de todas esas ¿cuál es la que yo debo hacer? ¿Ven como es necesaria la nítida distinción de moralidad y legalidad para que encaje el obrar por conciencia del deber?

Bueno, pues nada más y perdonen.

8. UNA CIUDAD PARA VIVIR: EL LUGAR DE LA INFANCIA

Lourdes Gaitán

(Socióloga. Jefa del Servicio de Coordinación y Apoyo Técnico de la Consejería de Asuntos Sociales de la CAM)

PRESENTACIÓN

La presente exposición tendrá tres partes: la primera dedicada a la infancia, la segunda a la ciudad y la tercera, precisamente, al lugar de la infancia en la ciudad.

La infancia es percibida en general como un conjunto borroso, que tendemos a considerar como un bloque homogéneo. Pero no es igual todo



lo que se mueve en el interior de este bloque: bebés, primera infancia, niños, adolescentes. Hay niños pobres y niños ricos, niños con diferentes formas de vida. Homogeneizar falsamente al grupo social compuesto por los niños puede resultar contraproducente puesto que sirve al objetivo de embolsarles y recluirlas en sus mundos particulares, mientras que, considerar las características comunes que distinguen a éste de otros grupos sociales, sirve al objetivo de elevar su categoría, situándola al mismo nivel del resto, permitiendo observar el juego de interacciones que se establecen entre todos ellos. A estos temas y a los procesos de construcción del segmento de la realidad identificable como infancia, se dedicará, como queda dicho, la primera parte de la exposición.

La ciudad es el espacio físico donde se ubica una población normalmente grande, dotada de una organización específica. La ciudad es el topos de los ciudadanos, apelativo que califica a los habitantes de las mismas pero que además se refiere a los sujetos de derechos políticos, derechos que ejercitan interviniendo en el gobierno de la cosa pública. Los niños, al estar privados de importantes derechos de ciudadanía, resultan no ser ciudadanos de primera categoría.

La tercera parte estará dedicada a ligar los dos aspectos anteriores, explorando cómo puede contribuir la participación en la vida de la ciudad al crecimiento de la importancia social del grupo infancia y a la conquista del ejercicio efectivo de sus derechos de ciudadanía.

LA INFANCIA - LOS NIÑOS - EL NIÑO.

Se trata de algo más que una distinción terminológica. Cuando hablamos del *niño* nos referimos a un ser individual que se define por su naturaleza tanto física como psíquica; al hablar de *niños* evocamos el concepto de grupo de seres humanos que comparten unas ciertas características; el término *infancia* es una abstracción que expresa la condición común del conjunto de individuos que en ella se engloban.

La infancia es el tramo por el que transitan todos los seres humanos en su más temprana edad. La infancia es también el espacio en el que cristalizan las normas que rigen para los miembros de la sociedad definidos como niños. Desde ambos puntos de vista la infancia puede considerarse un suceso de relevancia para la vida social, un fenómeno que tiene entidad social, que siempre va a estar (porque una infancia viene precedida de otra y será sucedida por otra) aunque los elementos que la componen se renueven continuamente.

La infancia es así un subconjunto incrustado de forma permanente en la estructura social y como componente de esa estructura está sujeta



a los avatares del cambio.

El espacio social de la infancia se construye socialmente, por ello:

- presenta peculiaridades histórica, social y culturalmente determinadas.
- se compone en buena parte de nostalgia, buenos deseos y sentido de utilidad adulta.
- aunque... sus atributos están contruidos (también) por ella, para sí y para sucesivas generaciones. (porque además de internalizar normas, interactúa en la vida social).

La construcción social vigente configura la infancia como:

- etapa de preparación (no es un ser sino un aún-no-ser adulto) en la que debe ser conducido por otras personas más experimentadas. lo que legitima su situación de dependencia.
- esta dependencia que tiene inicialmente un fundamento biológico, se va haciendo después más y más social.

En virtud de la posición que se la otorga, para la infancia se reconocen derechos que no comportan deberes, lo que significa una asimetría en el intercambio que refuerza su posición dependiente. Las teorías evolutivas y las de la socialización, incorporadas al saber común y generalizadas en la práctica cotidiana, refuerzan y legitiman la consideración de los niños como seres dependientes, moldeables y controlables, presentando la infancia como una fase de desarrollo hacia la maduración y como el ámbito privilegiado para introducir primariamente valores y formas de conducta socialmente aceptables. Pero esta perspectiva resulta incompleta para explicar a los niños como grupo social y a la infancia como fenómeno permanente en cualquier sistema social.

- Como grupo social la infancia se encuentra caracterizada principalmente por encontrarse todos sus miembros por debajo de una edad (que se establece ajena y arbitrariamente).

No obstante, a partir de ahí es posible abordar la especificidad de este grupo desde distintos enfoques teóricos:

- como grupo de edad, es la parte de la población comprendida en cada momento dentro de un segmento de años determinado.
- como generación, permite la caracterización de un grupo de individuos nacidos en una zona de fechas.
- como grupo social minoritario, su status comporta discriminación en el acceso a derechos, poder, bienestar, prestigio, además de subordinación al grupo dominante.
- como categoría social (percepción intelectual, continente, no



contenido del campo infancia) es el periodo de la vida durante el cual un ser humano es tratado como niño, y las características sociales y económicas de este periodo.

CIUDAD – CIUDADANOS – CIUDADANÍA.

Marshall definió, como elementos de la condición de ciudadanía, los derechos civiles, los políticos y los sociales que fueron reconocidos a los seres humanos, por este orden, a lo largo de los siglos XVIII, XIX y XX).

El elemento civil se compone de los derechos necesarios para la libertad individual, libertad de la persona, de expresión, pensamiento y fe, a la propiedad privada, a hacer contratos, a la justicia.

El elemento político es el derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política o como elector.

El elemento social es el derecho a un mínimo de bienestar económico y de seguridad, a participar en la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado según los estándares prevalentes en una sociedad.

En el caso de los niños se produce una inversión en el orden de aparición de los derechos de ciudadanía reconocidos para ellos: los derechos “sociales”, relativos a la educación, trabajo y protección, fueron los primeramente otorgados, mientras que los derechos “civiles” y “políticos” tuvieron que esperar a verse reflejados hasta la Convención de las Naciones Unidas de 1989.

Aún así, frente a la provisión y la protección contempladas como derechos de los niños en dicha Convención, la participación, que se refiere precisamente a derechos civiles y políticos, está condicionada, y además es la dimensión menos desarrollada en la práctica. Así la infancia disfruta de unos derechos, pero no de otros, y es el único grupo social que está privado de la representación directa de sus propios intereses. Esto como una consecuencia, entre otras, del breve espacio que ocupa la infancia en el ciclo vital de las personas. La experiencia de ser niño y de vivir con niños se vuelve cada vez más corta en sociedades con baja natalidad y elevado envejecimiento, y así, la mayoría de los adultos piensan hacia delante, no hacia atrás, y a asegurar su presente y su futuro antes que el de las generaciones que les siguen.

No obstante estas limitaciones los niños también son actores sociales. Como grupo social no sólo pueden actuar sino que interactúan, de



hecho, con los demás grupos sociales, modificando, cons-truyendo y contribuyendo a los cambios que se producen en la sociedad, a la vez que son afectados por ellos de forma no exactamente igual que son afectados sus padres o los otros adultos, y sí bastante semejante a cómo resultan afectados otros niños.

Para Touraine, lo que define al Sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y ser reconocido como actor. Los niños no son reconocidos como actores pero a pesar de todo actúan, porque su propia existencia modifica el entorno (piénsese en el efecto de los niños sobre la vida de los padres, en la disposición de servicios para atender a sus necesidades o en la orientación del consumo en torno a sus posibles deseos) y porque al introducirse en el mundo social intervienen en él de hecho.

La culminación de un proceso de modernización cultural, que también ha incluido a la infancia, abre paso a sujetos responsables: frente a sí mismos y frente a la sociedad.

que establecen negociaciones múltiples con su entorno
que se diferencian/aproximan/distancian de los adultos de
forma compleja.

Esto hace que la construcción social vigente vaya quedando desfasada y que pueda afirmarse que un cierto modelo de infancia está tocando a su fin.

EL LUGAR DE LA INFANCIA EN LA CIUDAD, O CÓMO CRECER EN CIUDADANÍA A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL ESPACIO CIUDADANO

Los niños mantienen una especial relación con el entorno. La conquista del espacio público se constituye en uno de los factores de su autoafirmación. Disponer de lugares de encuentro, en un entorno amigable, cobra una especial importancia para ellos, no sólo porque les proporciona la oportunidad de explorar la realidad y estar juntos, sino también porque les ayuda a medirse con su comunidad.

Por ello, cuando tienen ocasión de expresarse, se manifiestan especialmente sensibles a las barreras que se oponen a esta posibilidad de vida en común (como el tráfico o la ausencia de zonas de juego o espacios comunales) o al deterioro del medio ambiente que consideran, de algún modo, suyo.

Las cuestiones referidas al urbanismo ofrecen un área de investi-



gación especialmente interesante desde la perspectiva de los niños, porque los problemas de la ciudad les afectan directamente, restringen su libertad y aumentan su vulnerabilidad.

La calle era, y es en localidades más pequeñas, un medio libre para los niños, un mundo inmediato que interpretar y con el que relacionarse libremente, un entorno del que se les ha separado en época reciente, con la organización de múltiples actividades de tiempo libre, sujetas a horarios y lugares determinados, con objeto de completar su currículum cultural. Sin embargo esto no significa que los niños hayan abandonado la calle, que ahora ocupan con sus pintadas en los muros recién pintados, o con sus motocicletas aparcadas en las esquinas, mientras ellos llenan el suelo de cáscaras de pipas.

Aunque no es muy abundante la literatura o la investigación sobre la relación de los niños con su entorno, no deja de ser un área que despierta el interés de los investigadores. Liisa Horelli¹ hace un breve recorrido por esta literatura y expone los planteamientos y resultados de un estudio llevado a cabo en localidades de tres países europeos. En ellos se utilizaron métodos y técnicas adecuados para animar a los niños a diagnosticar el contexto, expresarse a sí mismos, hacer planes, evaluar el proceso.

Los resultados, a través de un análisis de contenido de los trabajos de los niños, se refieren a:

Problemas: entre los que destacan el tráfico peligroso, el deterioro del medio, o las deficiencias del espacio social.
Soluciones: bien se estructurales (equipamientos de juego, edificios), cuidado de la naturaleza (donde se observan diferencias culturales entre los distintos países estudiados), espacios comunales, o soluciones para el tráfico.

La escala de planeamiento utilizada por los niños va del patio del colegio a toda la comunidad, o sólo a la vecindad, o a los bloques alrededor del colegio, dependiendo de lo que perciban como sus posibilidades de influencia.

Estos estudios demuestran lo que se puede aprender consultando y escuchando a los niños en temas relativos al medio urbano. En lo que se refiere a la teoría de la planificación, las diferencias valorativas entre niños y niñas, y entre niños pertenecientes a distintos entornos culturales. La multidimensionalidad que los niños aplican en la definición de las estructuras locales, que abarcan lo ecológico, lo físico (edificios, espacios, car-



reteras), lo psicosocial y organizacional (colegas, adultos amigos, colaboración entre grupos e instituciones), así como otras características más abstractas, como seguridad y comunalidad.

Para la escuela, el interés de incorporar temas de planificación urbanística reside en que la importancia del aprendizaje para la vida, ligado a los propios intereses de los padres o de las organizaciones de la comunidad.

Para la investigación, acerca de cómo la participación en la mejora del entorno trae consigo una nueva forma de participación en la vida pública con consecuencias políticas, económicas y sociales.

En mi propio trabajo de investigación, donde éste no era un tema central, la relación de los niños con su entorno apareció espontáneamente con entidad propia. Sí era objeto de la investigación analizar la interacción de tres planos o niveles en la vida de los niños: nivel material, nivel social y nivel cultural. El nivel social (de las relaciones sociales) se reveló como el principal de ellos. Al situarse en ese plano microsocio sus principales intereses, los niños de esta muestra madrileña resultaron ser bastante localistas: su necesidad de relacionarse con quienes les importan se satisface en el breve espacio de la comunidad. Añadido a lo anterior aparecía la ausencia de desplazamientos largos, no produciéndose el intercambio entre distintos ambientes, rasgo característico de la urbanización, que para ellos significa quedar embolsados en el ámbito de su vecindad inmediata, sobre la que expresaban inquietudes semejantes a las reflejadas en el estudio internacional citado.

Obviamente estas breves referencias no agotan, pero sí señalan las posibilidades que se abren para la mejora de la vida colectiva a través de la apertura a la participación de los ciudadanos niños en los temas que les afectan, no como limitados individuos dependientes, sino, antes bien, como seres humanos socialmente interdependientes.

Aunque la planificación espacial está estrechamente ligada con el desarrollo económico y su administración pública, los niños, en los ejemplos observados, expresan el deseo de un desarrollo no tanto material como humano. Quizá sólo por ello merecería la pena que en la planificación urbanística, que en las sociedades avanzadas, se encomienda a expertos que componen un pequeño grupo selecto, los proyectos que prevén algún tipo de participación popular en la expresión de necesidades y diseño de soluciones, no se olvidaran de incluir representantes del grupo infantil entre la población consultada. Por su bien.



Los niños desde otras ópticas: EL TEATRO CON LOS NIÑOS

Charlotte Fallon y Michael Van Loo
(del Théâtre de la Gimbarde)

Trabajamos en un teatro para niños en Bélgica francófona y también trabajamos en Francia. En las instituciones de las ciudades francesas hay voluntad de hacer un trabajo cultural para los niños, lo que no sucede en las ciudades belgas. En Bélgica solamente se preocupa de ello el Ministerio de Cultura. Después hablaremos de esto. Tenemos dos posibilidades de trabajo, dos formas de relacionarnos con el poder político y resultan un poco difíciles para nosotros. Pero hacemos teatro para los niños porque tenemos la obligación de darles la palabra.

En la historia del teatro para niños encontramos ya en el siglo XVIII algunos teatros para niños, son teatros de la iglesia. En Francia Jean Racine, por ejemplo, trabajaba para las escuelas católicas. En el siglo XX surge un movimiento de teatro profesional después de acontecimientos políticos muy importantes. El primer grupo de teatro profesional para los niños nace en Rusia al fin de la Revolución. Fue por los años veinte. Es un teatro de ópera para los niños, en Moscú, y poco a poco este teatro fue desapareciendo.

Hay un segundo paso en la consolidación de esta actividad teatral



después de la Segunda Guerra mundial, principalmente en Francia y Alemania del Este.

Un tercer hito lo situamos después del 68 y corresponde a nuestra generación.

El teatro para los niños es un teatro político porque da la palabra a los niños para que expongan sus ideas, su manera de ver las cosas, y es, por tanto, un compromiso político con la forma de hacer un arte.

Trabajamos sobre todo en las escuelas porque es el único lugar donde todas las clases socioeconómicas coexisten. Por un lado, desarrollamos un trabajo de actores profesionales para los niños; y, por otro, tenemos talleres de teatro en las escuelas, en las clases. Creemos que es muy importante pasar de la vivencia de los juegos dramáticos a ver espectáculos profesionales. Pensamos que hay un puente entre esas dos facetas. Vamos, pues, a hablar un poco de nuestra experiencia en las escuelas.

Un primer aspecto es el trabajo con los profesores: la formación en el juego dramático y en el teatro de los profesores. Y no solamente para hacer teatro con los niños, sino también para que puedan acceder al teatro para niños y al teatro que se hace para adultos.

Con frecuencia sucede que se preocupan, con muy buena voluntad, de llevar a los niños al teatro, de que los niños vean teatro, mientras ellos mismos no van jamás al teatro. Y esto viene derivado de que el profesor no tiene una verdadera percepción pedagógica del teatro, sino, más bien, una perspectiva didáctica.

Hace diez años comenzamos a hacer teatro para niños. Se realizaba todo tipo de trabajo de creación, administración, representación..., todos los oficios necesarios. Y tres veces por día se veía a los niños entrar en la sala y, después de cincuenta minutos, salir corriendo a coger el autobús. El único contacto con ellos era quitarles el abrigo cuando llegaban y ponérselo cuando se iban. Después de diez años la frustración estaba en haber trabajado tanto para los niños y jamás haberlos encontrado.

Entonces nos pusimos a trabajar *con* los niños, y, sobre todo, con los más pequeños, quedando asombrados de descubrir cómo tienen una visión propia de las cosas, de la realidad, así como del mundo de los adultos, de las relaciones entre ellos y de lo que ocurre en la sociedad.

En ese juego dramático con los niños, un niño de cuatro años, en el



segundo de maternal, hablaba del sol y decía que el sol andaba por el cielo durante todo el día. *¿Y por la noche qué hace?* Dice: *Trabaja. ¿Y qué hace?* *Trabaja en un garaje para conseguir dinero para comprarse una casa; porque no tiene casa, por eso está todo el día moviéndose por el cielo.* Evidentemente, desde su punto de vista, su padre estaba haciendo horas extraordinarias.

Un niño muy tímido de cinco años sube al escenario y de una manera extraordinariamente simple y hermosa dice: *Yo soy un árbol, yo estoy solo, tengo frío, he perdido mis hojas.* Y después salió del escenario. Verdaderamente dijo todo lo que tenía que decir en ese momento.

Otra vez y a modo de improvisación se les plantea: *¿qué ocurre en las casas los miércoles a mediodía cuando los padres están trabajando y los niños están solos?*

En el primer piso todo el mundo bebe un aperitivo. En el segundo piso los niños deciden cambiar los colores de las habitaciones porque piensan que los colores que hay son muy tristes. Los niños se lo estaban pasando bomba pero en ese momento llega la madre y les dice: *Pero, bueno, ¿qué estais haciendo? Estoy muy enfadada con este desorden. Todo esto va a ir a la basura.* En el escenario había una caja de cartón y se metió dentro de la caja. Entonces los niños que hacían de niños se quedaron mirando... *¿qué hacemos ahora?* Les sugerimos: *Id a decirle que salga.* Se lo piden y no hay respuesta. *Bueno, pedídselo otra vez.* Se oye una voz de un pequeño: *Saldré el jueves.* Entonces llega el papá. *¿Dónde está la mamá? Está en la basura. ¿Dónde está la comida? Mamá no la ha hecho porque está en la basura. Entonces, muy bien, yo me meto en el armario.* Es la manera que tienen de jugar con la realidad. Y les encanta, les divierte muchísimo hacer esto.

Una niña que hace el papel de su madre está esperando al cartero. Recibe una carta, la abre y dice: *Mierda, una factura.* Unos niños, ya con siete años, inventan una isla en el norte donde hace muchísimo frío y donde sólo hay para comer peces que tienen siglos. Dicen que esa isla es una república. *¿Y qué es eso de una república?* Preguntamos. *Es un lugar donde todo el mundo decide conjuntamente qué se va a hacer en ese país.*

Los más valientes de esa república deciden ir a atrapar a un oso polar y comer la carne del oso polar. Los menos valientes deciden que no, tienen miedo de ir porque piensan que el oso polar es el dios de los hielos y del lugar, y que no se pueden comer a su dios. Pero los otros van y se



comen al oso (al dios). Y, sin embargo, todo eso no cambia la situación del país. Entonces los más valientes, de nuevo, deciden partir y construir un barco con la madera de sus casas. Deshacen las casas para poder partir. Y parten otra vez al mar. La historia continúa, continúa...

Frecuentemente esas historias de los niños son muy fuertes. Verdaderamente hablan de lo que ellos quieren y de la necesidad que tienen de conseguir esas cosas. En general casi todas las historias terminan bien. Con muchas peripecias y dificultades los niños acaban creando una paz social, una reconciliación y comprensión de los unos con los otros. Y a través de las historias nos cabe la esperanza de construir otra manera de ver las cosas. Muchas veces, o en ocasiones, acaban las historias proponiendo preguntas al espectador. *¿Es normal que el rey no trabaje?* Si no se plantea esta cuestión, es porque el rey trabaja.

La mayor parte de nuestro trabajo es atender al juego de los niños, ayudarles a montar espectáculos, a crear las historias y darles la posibilidad de mostrarlas en escena, la posibilidad de mostrar su palabra a otras escuelas, a sus compañeros, a sus padres.

No hay una búsqueda de la perfección. Todos los niños participan y organizan festivales donde las escuelas participan presentando sus espectáculos a otros niños. Lo más difícil es hacer comprender a los profesores que no se trata de competir en esos festivales o de quedar muy bien, sino que es una forma de compartir.

La otra parte de nuestro trabajo es seguir haciendo espectáculos para niños. Nos gusta este ir y venir del trabajo creativo de los niños al trabajo de los profesionales creando para los niños.

Cuando creamos un espectáculo para niños es porque vemos la necesidad, la urgencia de que haya comunicación en un tema particular, en un tema importante que concierne de alguna manera a los niños.

En este momento, un espectáculo que está presente en el festival organizado por Acción Educativa¹, "TOC-TOC", está encaminado a hacer trabajo de animación en la clase. Una pregunta que plantea es *¿por qué los padres hacen niños? Para que trabajen cuando ellos sean viejos*, fue una respuesta. *Para vigilarlos cuando los hijos están en el patio; para cambiarles las bragas a los niños*. Una niña de cuatro años dijo: *Para hacerles carantoñas, cariños*. Algunos han dicho: *para jugar con los niños*. *¿Pero quién juega con los niños? El papá ¿Y la mamá? La mamá no, porque trabaja*. *¿Y cuando vuelve del trabajo? Trabaja*. Entonces está claro que no



tiene tiempo para jugar.

Una pregunta, formulada a los niños para saber si ellos conocían su pasado, fue: *¿tus padres han sido bebés? Sí, sí. ¿Y tus abuelos? No.*

Si les preguntamos si han estado en el vientre de su madre y cómo han estado, surge un gran debate, una gran discusión. *Estaba todo oscuro. No, era de color rosa. No, no, no; era brillante y cuando mamá andaba me balanceaba y cuando se reía me agitaba y yo escuchaba la puerta sonar cuando se cerraba y partía papá.*

Todo eso son regalos que los niños nos dan. Cada palabra es fuerte, íntima, preciosa. Nos dan una gran confianza, depositan en nosotros una gran confianza.

Se me ha preguntado (Charlotte Fallon) por qué me gusta tanto trabajar con los niños. Y respondo que creo que es porque cuando era pequeña no tuve mi lugar como niña. Porque siempre se me ha pedido que me hiciera mayor, cada vez más mayor.

Hay un ejemplo de esto muy conmovedor en nuestro trabajo en Palestina. Hicimos un taller de juego dramático con actores para hacer luego talleres en la escuela. El entusiasmo fue muy grande. Lo que tratamos cuando trabajamos en la formación de adultos para el juego dramático es que encuentren el placer de jugar. Cuando terminamos el proceso, el director del teatro nos dijo una hermosa frase: *Les habéis devuelto una parte de su infancia.*

Eran jóvenes de veinticinco a treinta años y no habían vivido otra cosa que la guerra, no habían tenido infancia: se la habían robado. Y pensamos que hay muchos adultos a los que se les ha robado la infancia. En vista de ello, divirtámonos.

En el marco del trabajo en las ciudades disponemos de una experiencia formidable no ya con pequeños sino con más mayores.

La experiencia se ha realizado en los suburbios de la ciudad de Marsella. El Ayuntamiento nos propuso realizar una experiencia con quince jóvenes emigrantes que habían fracasado escolarmente, con los padres en paro... Durante tres años trabajamos con estas personas regularmente, y fue muy duro. Pero poco a poco se fue avanzando.





II PARTE

*En esta II Parte recogemos bajo el epígrafe:
“Los niños desde otras ópticas”,
dos intervenciones en
sendas mesas redondas
que nos han parecido más curiosas
y creativas que el resto.
Aunque no tienen una relación directa
con La ciudad de los niños
aportan una visión de la lectura
y el teatro para niños que no suele ser
muy habitual. La creación, la fantasía,
la imaginación y la espontaneidad
son cualidades plenamente infantiles
que pueden aprovecharse y estimularse.
En la lectura y el teatro
trabajan quienes han hecho
estas intervenciones.
Sus aportaciones
nos sugieren nuevas propuestas.*





De los quince iniciales permanecieron doce y el ayuntamiento subvencionó la posibilidad de que se convirtieran en una compañía pseudo-amateur. Estos jóvenes tenían ganas, necesidad de ir más allá. Cuatro volvieron a estudiar y llegaron a la universidad para hacer cine. El resto han hecho cursos de formación profesionalés y el ayuntamiento les ha pagado los estudios en Avignon donde hay una escuela de técnicos de teatro. En este momento estos jóvenes trabajan en el festival de su ciudad, trabajan con jóvenes de los barrios ¡tienen un trabajo... y, por ello, nosotros ya no tenemos trabajo! Pero eso está muy bien.

Lo interesante es que el ayuntamiento comprendió que debía de hacerse cargo de la situación, que debía pagar el trabajo de los talleres, esa compañía semi-profesional y la formación de los jóvenes.

Nosotros creemos muy poco en las intervenciones puntuales donde se pide a artistas, deportistas, animadores... que trabajen en barrios difíciles para calmar la disconformidad de los jóvenes. Nuestro trabajo consiste, creemos, en ayudar a los jóvenes a formular su disconformidad y a que encuentren el camino para discutir y confrontar sus inquietudes y palabras con el poder político.

¹ “Toc-Toc-Toc” se presentó en las XIV Semanas Internacionales de Teatro para



Los niños desde otras ópticas: LA BIBLIOTECA PÚBLICA, UN LUGAR IMPORTANTE EN LA VIDA DE LA CIU- DAD

Blanca Calvo.

(Ex-Alcaldesa de Guadalajara.

Directora de la Biblioteca Pública de Guadalajara)

Voy a hablar de bibliotecas, y de su importancia en la ciudad de los niños. Pero antes querría hacer alguna consideración desde el campo de la política, ya que durante un año, un mes y un día (¡una verdadera condena!) fui alcaldesa de Guadalajara.

Ese período en el que me dediqué por completo a la política fue verdaderamente complejo, ya que mi grupo político estaba formado sólo por tres concejales de los veinticinco que forman la corporación municipal en Guadalajara. Accedimos al gobierno de la ciudad por una de esas carambolas que a veces se dan en la política, pero tuvimos que actuar con la oposición constante de los otros dos grupos, de manera que tuvimos muchas dificultades. Permanecimos un año para demostrar a la ciudad que la izquierda podía hacer una política humana y participativa. Cuando comprobamos que no nos dejaban trabajar como queríamos, dimitimos.

Cuando más tarde he conocido el libro de Tonucci, me ha dado mucha pena no haber sabido de su existencia en aquel año de alcaldía. He sentido mucha envidia, al escuchar esta mañana las realizaciones de otros municipios. Nosotros no preguntamos a los niños cómo querían que fuera la ciudad, ni promovimos votaciones entre ellos, ni preparamos las calles para que ellos pudieran ir solos más fácilmente. Intentamos hacer cosas que contribuyeran a hacer la ciudad más habitable, para los adultos y para los niños, pero no pensando exclusivamente en éstos, en su iniciación activa en la vida ciudadana.



A pesar de ello, puede que sí sentáramos algún cimiento de la ciudad de los niños. Un ejemplo: la ciudad de los niños debe tener una policía local cercana, humana, alejada de esos modelos tan agresivos que se ven en algunas películas, y nosotros creamos la policía de barrio, formada por agentes que patrullaban a pie, que conocían a los vecinos y eran conocidos por ellos -también por los niños-, de manera que era fácil pedirles ayuda si había algún problema. En el libro de Tonucci se habla de los policías como cómplices de los niños, y yo creo que el hecho de crear una policía de barrio es facilitar esa complicidad.

Otro ejemplo. La participación es una de las claves en una ciudad orientada al bienestar de los niños. Desafortunadamente nosotros no promovimos la participación directa de los éstos, pero sí fomentamos la formación de comisiones ciudadanas, para decidir temas concretos -la programación de las fiestas, por ejemplo-, y visitamos con mucha frecuencia los barrios, para darles cuenta de lo que íbamos haciendo y de las dificultades con que nos encontrábamos.

Un tercer ejemplo: el trato que dimos al urbanismo, la clave de la política municipal, desde mi punto de vista. Durante aquel año dedicamos la mayor parte de nuestro tiempo a pensar cómo debía ser la ciudad, partiendo de la idea de que el modelo de ciudad influye extraordinariamente en la vida de los ciudadanos, tanto los adultos como los niños. Nos dimos cuenta de que, en este terreno, en nuestro país estamos yendo hacia atrás. Hasta ahora nuestro modelo urbanístico era de tipo mediterráneo. Las ciudades tenían un centro muy claro, el colegio estaba muy cerca de la casa, los comercios se encontraban también muy a mano, había una calle mayor en la que la gente solía pasear...Ahora todo eso se está transformando, estamos copiando el modelo norteamericano de ciudades extendidas, desorganizadas, compuestas por barrios de viviendas unifamiliares, alejados del centro. Un tipo de ciudad más cara de mantener, en la que no se da la convivencia entre distintas clases sociales, puesto que esos barrios nuevos están habitados solamente por una clase media o media-alta. Nosotros reflexionamos mucho sobre el modelo deseable de ciudad. Por aquel entonces se empezaban a oír algunas voces de urbanistas norteamericanos progresistas que proponían copiar las ciudades mejicanas, con su centro tradicional y su estructura similar a las europeas. Eso nos influyó, y nos hizo tomar determinadas posturas cuando se trató de hacer un nuevo plan de urbanismo en nuestra ciudad.

Es decir, trabajando por todos los ciudadanos lo hacíamos también para los niños. Y hay dos ejemplos más de este trabajo indirecto para con-



seguir la ciudad de los niños:

En una calle de nueva apertura había un cedro precioso, centenario, que estaba justamente en medio. Era una calle muy estrecha, y estaba previsto quitar el árbol, trasplantándolo a otro lugar, y hacer dos carriles para los coches. Pero había más de un noventa por ciento de posibilidades de que el cedro muriera con el traslado, así que decidimos dejarlo en su sitio. Ahora hay un solo carril para coches y una acera anchísima con un hermoso cedro en medio. Es una especie de monumento a la ecología.

Termino este apartado de mi intervención hablando de un día de nuestro gobierno en el que la ciudad fue verdaderamente de los niños. Hasta entonces nunca se había celebrado una Feria del Libro en la ciudad; la primera tuvo lugar en aquel año. El día de la inauguración se realizó un pasacalles con objeto de atraer a la gente hacia la plaza donde estaban las casetas de los libreros. Por la calle más céntrica se formó un cortejo de personajes de los cuentos al que, según iba avanzando, se iban añadiendo más y más. Por ejemplo: en un escaparate muy grande estaba la Bella Durmiente. Al llegar el pasacalles a esa altura, el Príncipe la besaba, ella despertaba y se incorporaban los dos a la original procesión. Un poco más tarde lo hacían los piratas, bajando por unas cuerdas desde las azoteas de las casas, y más adelante las brujas de Roald Dahl recitaban su manifiesto anti-infancia desde un balcón... Mientras tanto, la Banda de Música interpretaba piezas relacionadas con las escenas. Así pasó esa tarde inolvidable, y los niños fueron felices mirando y disfrutando con todo aquello.

Pero es en el terreno de las bibliotecas, más que en el de la política, en el que quiero centrar la mayor parte de mi intervención. En el libro de Tonucci se habla de la biblioteca, pero yo creo que no se le da la relevancia que tiene. Como sabéis, todos los profesionales pensamos que somos el ombligo del mundo, quizá es por eso por lo que a mí me parece que la biblioteca pública es una institución importantísima. Pero sinceramente creo que tiene determinadas características que la convierten en una institución imprescindible en la ciudad de los niños. Las voy a citar a continuación, a modo de decálogo:

Para empezar, La biblioteca pública es un lugar inter-generacional. Hoy se ha dicho repetidas veces que en la ciudad de los niños tiene que haber una mezcla de generaciones, que los viejos y los niños tienen que conocerse y tratarse, entre otras razones porque a los niños les gusta estar con los mayores. Pues bien: en la biblioteca se da esa comunicación entre generaciones. Muy frecuentemente los niños acuden a ella acompañados de familiares que les ayudan a seleccionar las lecturas. Algunos adultos dejan



a los niños en la sala infantil mientras van a buscar libros para ellos mismos, pero otros se quedan con los pequeños, leyéndoles cuentos. Una de las imágenes más bonitas que pueden darse en una biblioteca pública es la de un abuelo leyendo o contando cuentos a su nieto.

Y, curiosamente, también se da el efecto contrario: que los adultos lleguen a la lectura de la mano de sus niños. Hay padres o abuelos que, cuando acompañan a sus pequeños a la biblioteca, ven que también hay cosas muy interesantes para ellos y empiezan a leer gracias a los niños. Como se ve, las distintas generaciones se comunican y enriquecen mutuamente en la biblioteca pública.

En la que yo trabajo hay una actividad mensual para niños llamada “la hora del cuento”. Un contador profesional narra para los niños un sábado al mes, por la mañana. La sala donde se celebra se llena de niños, pero también de adultos: padres, madres, abuelos y abuelas. A veces parece que son estos últimos los que están más interesados en escuchar al contador, y que usan al niño como pretexto. Así, cuando un niño se inquieta, empieza a hacer ruido y es evidente que molesta a los demás, el adulto hace todo lo posible por apaciguarle a poder continuar en la sala.

La segunda definición que daría de la biblioteca pública en relación con la ciudad de los niños es la de “lugar cómplice”.

Tonucci comenta en su obra que un niño puede tener ganas de hacer pis en la calle y no saber a quién dirigirse. Bien, pues en la biblioteca hay servicios públicos y se puede hacer pis. También se puede llamar por teléfono, y estar calentito mientras uno espera que le vengán a buscar, si ha salido de la escuela antes que sus padres del trabajo, o si éstos tienen que hacer algún recado. La biblioteca es un lugar en el que se puede estar a gusto. Y en esa lista de cómplices que enumera Tonucci –la policía local, los comerciantes, etc.- habría que sumar al bibliotecario.

Hay un libro titulado “*¡Dejadles leer!. Los niños y las bibliotecas*”, escrito por la bibliotecaria francesa Geneviève Patte que, entre otras muchas cosas interesantes, cuenta cómo un día, en el momento en el que estaba cerrando la biblioteca, apareció corriendo un niño que venía desesperado porque su hamster estaba a punto de parir y no sabía cómo ayudarlo. Quería saber si había algún libro que pudiera orientarle y, efectivamente, lo había. Gracias a él, el niño pudo superar su problema: éste es el tipo de complicidad que ofrece la biblioteca.

En tercer lugar, la biblioteca puede ser calificada como “lugar de encuen-



tros". Lugar donde quedar con los amigos para hacer los deberes juntos, o para salir desde allí a otro lado, o para jugar, leer, elaborar un periódico, ver una película, escuchar música, hacer cualquier cosa junto con otras personas que tienen los mismos intereses. Si buscamos ciudades humanas, en las que la gente se pueda comunicar y escape a la dinámica individualista que la sociedad de consumo trata de imponer, la biblioteca es una buena alternativa.

Otra de sus facetas interesantes es que muestra muy claramente la diferencia entre lo privado y lo público dado que ella es, a la vez, un lugar particular (es decir, de uno mismo) y un lugar público. Particular porque se puede acudir a ella en cualquier momento y utilizar cualquiera de sus materiales como si fuera propio. Y público porque lo que en ella se contiene es de todos, puesto que se ha comprado con los impuestos: el dinero de todos. Aprender a usar y a la vez respetar lo público es un aprendizaje necesario que conviene hacer cuando se es niño, y la biblioteca puede ayudar mucho en esa pedagogía.

En quinto lugar, la biblioteca es el marco adecuado para que se despierte la curiosidad intelectual y la imaginación de las personas.

Umberto Eco ha hecho descripciones muy vivas de cómo puede uno perderse entre las estanterías de una biblioteca. Yo creo que, para que los niños sean curiosos, abiertos e imaginativos, deben perderse en esos laberintos, y encontrar por sí mismos materiales que satisfagan su ansia de saber y alimenten su espíritu.

Otra de las buenas cosas que tiene la biblioteca es la sensación de libertad que transmite. Cuando los niños acuden a ella lo hacen porque quieren; no están obligados a ir todos los días, como ocurre con la escuela. La biblioteca es un espacio para el tiempo libre (¡qué bonita expresión, en una sociedad que condiciona tanto el tiempo de los niños!). Por eso, cuando un profesor (de esos que acostumbran a sacar del aula a los niños para enseñarles el mundo exterior) lleva a sus alumnos a la biblioteca –para dialogar con un autor, escuchar cuentos o participar en cualquier otra actividad– los niños lo toman como una pequeña vacación, un ocio disfrutado en compañía.

La séptima virtud que quiero destacar en la biblioteca es que valora al niño por lo que es y no por lo que va a ser.

Muchas otras instituciones de la ciudad –especialmente las que tienen fines económicos– sólo ven en el niño al consumidor que puede lle-



gar a ser o al intermediario que puede obligar a consumir a sus mayores. Sin embargo la biblioteca lo valora por sí mismo: adquiere materiales para él, intenta ponerse en su lugar, se abre a sus sugerencias, le ofrece la posibilidad de tener un papel protagonista siendo niño, sin tener que esperar a la edad adulta.

Además, la biblioteca es un espacio en el que se pueden aprender muy bien los hábitos democráticos. La lectura de libros da lugar a debates y tertulias en los que hay que saber argumentar, respetar el turno de palabra, aceptar las razones de los otros. En la biblioteca en la que trabajo hay un club de lectura infantil formado por quince niños y niñas; todos los lunes se reúnen para comentar los libros que leen en su casas, y es interesante asistir a esas sesiones y ver cómo se sienten importantes, exponiendo sus opiniones y dialogando con los demás.

En noveno lugar, la biblioteca es una institución en la que se fomenta la creatividad.

Hay textos profesionales que dicen que en el trabajo bibliotecario cabe todo lo que sea capaz de crear la imaginación del bibliotecario. De manera que, en una biblioteca, los niños pueden hacer sus obras de teatro: escribirlas, representarlas, hacer los decorados... pueden crear sus propios relatos, redactar un periódico, elaborar libros –incluidos libros gigantes, con páginas del tamaño de una cartulina, como hacen los usuarios de la biblioteca de Guadalajara-. Las obras resultantes deben exponerse públicamente, demostrando así que la posibilidad de crear está al alcance de todos, no se reduce a un pequeño núcleo de elegidos.

Por último, la biblioteca es un lugar desde el que se puede transformar la ciudad en beneficio de los niños.

Hay muchas bibliotecas públicas que aprovechan el buen tiempo para hacer fiestas dirigidas a los niños. Algunas de estas fiestas se celebran en parques y, durante unas horas, cambian el aspecto de la ciudad. Un ejemplo de este tipo de fiestas es el Maratón de los Cuentos de Guadalajara, una actividad mágica que dura un fin de semana y consiste en permanecer a lo largo de dos días, con sus noches, contando y escuchando cuentos, sin parar ni un momento. La fiesta no está dirigida exclusivamente a los niños, pero ellos la disfrutan mucho. A las dos o las tres de la madrugada, en cualquiera de las dos noches, es posible ver a muchos niños escuchando o, incluso, contando. Y es que el Maratón se ha convertido en uno de los momentos más carismáticos del año en mi ciudad, casi tanto como la noche de reyes, y a ello ha contribuido notablemente la bibliote-



ca. Con iniciativas como ésta, queda demostrado que la biblioteca puede ayudar mucho en la construcción de la ciudad de los niños.

Pero todavía podríamos ir más allá. La biblioteca podría contribuir todavía más si ofreciera a los niños una participación en su propio diseño. Por ejemplo: si va a cambiar de ubicación, puede recoger sus ideas y tratar de llevarlas a la práctica. O preguntarles qué horarios son los más adecuados, qué materiales creen que se deberían comprar y qué servicios se podrían incorporar. En definitiva: sería muy bueno darles a los niños responsabilidad en la toma de decisiones que les afecten, en el mismo sentido que algunas de las iniciativas que se han expuesto esta mañana, referidas a la ciudad en general.

La biblioteca también puede facilitar a los niños herramientas que les capaciten para influir en la marcha de la ciudad. He hablado antes de la posibilidad de hacer un periódico utilizando las máquinas y los materiales de la biblioteca; de hecho ya hay publicaciones de ese tipo, pero suelen limitarse a divulgar temas relacionados con los libros. Propongo abrir esos periódicos a cualquier tema ciudadano, incitando a los niños a explicar desde su punto de vista las cosas que pasan en la ciudad, así como las que les gustaría que pasaran.

Por otra parte, copiando la propuesta que hace Tonucci en cuanto a que los niños pueden ser guías de la ciudad, también se les puede dar el papel de guías en la biblioteca, para presentársela a las personas que acuden a ella por primera vez. Y también pueden ser –son, en muchos casos– unos estupendos auxiliares en las tareas de animación a la lectura. Gracias a esa delegación de responsabilidades, los niños pasan de ser meros usuarios a formar parte del equipo bibliotecario.

Voy a terminar dando unas píldoras de bibliografía, cosa natural en una bibliotecaria. Hablaré de varios libros que reflejan comportamientos adecuados o inconvenientes en la ciudad de los niños.

Entre los segundos voy a citar un cuento de David McKee, titulado *Ahora no, Fernando*. Trata de un niño –Fernando– que está solo, dentro de su casa, y quiere hablar con sus padres pero no lo consigue, porque tanto uno como otra están muy ocupados. Necesita hablarles porque en el jardín se ha metido un monstruo y, como no le prestan atención, el monstruo acaba comiéndoselo. Entonces el monstruo suplanta al niño: se zampa su cena, se pone su pijama, se mete en su cama...y cuando, hartado de estar solo, quiere decir algo, los atareados padres de Fernando contestan



mecánicamente, como siempre: “Ahora no, Fernando”.

Una historia parecida se puede leer en el cuento titulado *Devolvedme mis piojos*, de Pef. El protagonista es hijo único de una pareja que tiene que trabajar mucho porque debe pagar la vivienda unifamiliar, el coche, los aparatos de televisión, los innumerables juguetes del niño... Los padres se pasan el día entre el trabajo y la carretera y, mientras, el niño está en casa, sólo. Un día encuentra piojos en su cabeza y se pone muy contento, porque ya tiene con quien jugar. Lo malo llega cuando su madre ve los piojos y le rapa la cabeza, privándole a la vez del pelo y de sus únicos amigos.

Dos historias tristes de niños solitarios y encerrados en su casa: la antítesis de lo que debe ser la vida en la ciudad de los niños. Por el contrario, en las series *Guillermo Brown*, de Richmal Crompton, *El pequeño Nicolás*, de Goscinny, y *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo, encontramos tres buenos ejemplos: tres niños más o menos felices que disfrutaban mucho de la calle y de los amigos porque viven en entornos en los que los niños no corren peligro.

La cita final va a ser para Gianni Rodari, el maestro-escritor ideal para la ciudad de los niños. En uno de sus cuentos, *El flautista y los automóviles*, publicado en *Cuentos para jugar*, presenta una ciudad llena de coches, tantos que no se pueden ni mover porque no queda espacio para ello. De pronto aparece un personaje extraño que le dice al alcalde que puede liberar a la ciudad de los coches, y el alcalde le ofrece una recompensa si resuelve el problema. El personaje saca una flauta, y empieza a tocar mientras camina llevando tras de sí todos los coches hacia el río, incluido el del alcalde, que es el primero en caer al agua. Cuando los ciudadanos ven que sus coches van cayendo al río se ponen furiosos; quieren atacar al flautista y en ese momento...

En *Cuentos para jugar*, Rodari da tres finales posibles a sus historias. El primer final de este cuento consiste en que el flautista forma en torno a él una película transparente que le protege de las iras de los ciudadanos. De esa manera se mete en el río, lo atraviesa, hace una reverencia desde el otro lado y se aleja, dejándolos a todos con tres palmos de narices. En el segundo final le obligan a sacar los coches del río y él se va, derrotado. En el tercer final, que es el preferido de Rodari, el flautista consigue hacer una red subterránea de calles y plazas por las que circulan los coches, dejando la superficie vacía y libre para que jueguen en ellas los niños.



¿Tendrán que aparecer flautistas como el que imagina Rodari en su cuento para ayudarnos a fabricar la ciudad de los niños? No lo sé. De lo que sí estoy segura es que esa ciudad ideal y posible tendrá en el medio una biblioteca.

¹ Horelli, L. "Creating Child-Friendly Environments", en *Childhood*, Vol 5, nº 2, 1998.



Una publicación de
Acción Educativa
Asociación civil sin finalidad lucrativa
declarada de Utilidad Pública.
Madrid. Mayo de 2001