

LA CIUDAD: un territorio que educa

Silvia S. Alderoqui

RESUMEN: A partir de la recuperación del origen ciudadano del concepto ciudadanía, se desarrolla la importancia de las relaciones de apego en los territorios locales como elemento constitutivo de la formación de la identidad. Se caracteriza este proceso en la conflictividad y complejidad de las ciudades latinoamericanas y se destaca así la importancia de la ciudad como observatorio y laboratorio de ciudadanía para la articulación de los imaginarios privados y públicos en áreas de la comprensión de las transformaciones urbanas y de las causas estructurales de los problemas de las ciudades. Se analiza la ciudad como objeto de estudio y contenido escolar, como medio y contexto de los aprendizajes y como transmisor diverso de informaciones y cultura. Finalmente se describe la dimensión pedagógica de urbanismo con ejemplos de la participación de niños y jóvenes en la toma de decisiones de modificaciones urbanas.

PALABRAS-CLAVE: Ciudad, ciudadanía, infancia, participación, urbanismo.

A MEDIDA DE LA CIUDAD

La idea de ciudadanía fue forjada a *medida* de las ciudades. En la antigüedad y en la edad media, la ciudadanía era el atributo que distinguía a los habitantes permanentes de una ciudad, y si bien la idea de ciudad entrañó siempre la de ciudadanía, cuando ésta se amplió con la *dimensión nacional* pareció opacar su origen *ciudadano*. A partir del siglo XVIII y especialmente en el XIX, la condición del ciudadano se vinculó con el Estado-nación aludiendo básicamente al *estatus político – jurídico*. En esta perspectiva, la *formación cívica* – el nombre utilizado lo anticipase ocupaba exclusivamente de fomentar el respeto de los deberes y los derechos de las personas en la sociedad democrática para proteger el bien común de la nación.

Podríamos agregar que el olvido del *origen ciudadano* de la noción de ciudadanía, se vio reforzado en los últimos años de la década de 1970 y comienzos de 1980 cuando la referencia a las grandes ciudades

de los países ricos o pobres y al modo de vida urbano estaba teñida de conceptos negativos. Se hablaba de problemas urbanos, de crisis, de *stress* urbano, de declinación, de contraurbanización; se añoraba el regreso a la vida natural lejos de los vicios y calamidades propias de los ambientes urbanos.

Desde mediados de la década de 1980, y como producto del lugar que comenzaron a jugar en el proceso de la globalización de la economía y de la sociedad informacional, las ciudades volvieron a estar de “moda”. A pesar de que se predecía que dicho proceso, al “disolver” los *espacios* por efecto de las tecnologías de la información, terminaría por hacer desaparecer las ciudades. Por el contrario, en Europa y Estados Unidos se produjo una suerte de *renacimiento* de las ciudades:¹ la reconstrucción y peatonalización de sus barrios históricos, la restauración de edificios emblemáticos, la rehabilitación y puesta en valor de zonas degradadas, el reciclaje y dotación de equipamiento cultural para volverlas más rentables. Es decir que, como afirman Borja y Castells (1997), por lo menos en Europa, lo global no disolvió lo local, sino que creó la posibilidad de un papel más activo y decisivo de lo local.² De este modo, también comenzó a hacerse referencia a la ciudadanía como cierta *relación de apego* con la ciudad, que incluye al mismo tiempo conocimientos, placer, deseo y que puede realizarse descubriendo y desplazándose por ella. La ciudad se convierte así en un potencial *espacio simbólico de construcción de ciudadanía*, un espacio físico, un *lugar* que es una “trinchera de identidad” (Castells, 1998).

Por otra parte, la ciudadanía se construye *conflictivamente* en sociedad, como un espacio de valores, acciones e instituciones comunes

¹ Hacia la década de 1990 se desarrollaron convenios de cooperación internacional entre gobiernos locales para la rehabilitación de los centros históricos de muchas ciudades de América del Sur.

² Saskia Sassen (1990) quien acuñara el término “ciudades globales”, habla de la necesidad de examinar la calle como espacio público y como espacio de trabajo y defiende la urgente necesidad de la protección de la vida en la calle para mantener la diversidad social y la identidad del territorio propio.

que integran a los individuos, y que permite su mutuo reconocimiento como miembros de una comunidad (Gentili, 2000) en la cual coexisten *ciudadanías compuestas* como efecto de las migraciones, las mezclas étnicas y religiosas.

Creemos por lo tanto, que es necesario replantearnos la relación entre ciudad y ciudadanía, y en función de ello pensar cuál es el papel que le toca a la educación. Francois Audigier (2001) analiza que se ha pasado de una enseñanza de la *ciudadanía de obediencia* a una *ciudadanía de participación y argumentación* que defiende los derechos de cada uno y en algunos casos olvida la dimensión nacional del concepto. Se trataría de un nuevo equilibrio que permita organizar las identidades individuales y colectivas ya que no es cuestión de convertir a la ciudadanía en una mercancía más para ser consumida “a toda hora y en todo lugar”, ni de exaltar los individualismos, ni de fomentar sentimientos de culpa por no responder a la demanda cívica de ser buenos ciudadanos, tampoco de olvidarnos de la dimensión nacional y colectiva de su significado.

En síntesis, el estatuto de ciudadano representa un desafío múltiple para la ciudad y su gobierno: un *desafío político* en el que toda la población tenga sus derechos y deberes ciudadanos protegidos y pueda ejercerlos; un *desafío social* que ataque a las discriminaciones que limitan o impiden el desarrollo de la ciudadanía, aquí la educación juega su principal papel; finalmente, un *desafío específicamente urbano* para hacer de la ciudad, de sus lugares centrales y marginales, de sus barrios y espacios públicos, de la autoestima de sus habitantes, una *productora de sentido* a la vida cotidiana, es decir de ciudadanía (Borja, 1998).

Este desafío es mayor en grandes ciudades americanas como San Pablo, México, Buenos Aires, en las cuales la ciudad como *espacio-signo de identidad*, se ha convertido para la mayoría de sus habitantes en un lugar hostil y tal vez enemigo de su vida cotidiana.

En las grandes ciudades de periferias y zonas suburbanas desbordadas, la complejidad social y económica, los elementos extraterri-

toriales, y el multiculturalismo, hacen muy difícil reconocer significados a través de la estructura físico-visual del espacio urbano. Al recorrer cualquier gran ciudad de hoy podemos tener la impresión de estar en varias ciudades a la vez: la ciudad de los inmigrantes, la de los migrantes internos, la ciudad de los negocios, la ciudad de la antigua actividad industrial, la ciudad histórica (si es que permanece). Si embargo no son distintas, hay una dinámica que las une y que encuentra muchas explicaciones en la organización espacial de la economía (Sassen, 1990). Claro que para que cada uno de nosotros pueda entender esa dinámica, que no se desprende de la forma constructiva solamente, es necesario aprenderla, alguien la tiene que explicar... alguien la tiene que enseñar...

García Canclini (1996), da cuenta de que en las megalópolis, el desacuerdo entre los imaginarios privados y las explicaciones públicas es muy notable; para la enorme mayoría de las personas, las grandes ciudades son un objeto enigmático, difícil de abarcar, y para vivir en ellas, la gente elabora suposiciones, mitos, articula interpretaciones parciales tomadas de distintas fuentes, con lo que se arman versiones de lo real que poco tienen que ver con las llamadas *explicaciones científicas*. Esto da como resultado la formación de una cultura prepolítica que identifica como culpables de los problemas urbanos a actores sociales aislados, y en la cual hay grandes dificultades para entender las transformaciones macrosociales y las causas estructurales de los desastres urbanos.

Esta cultura prepolítica no es patrimonio de los grupos sociales más desfavorecidos, aunque la proporción pueda ser considerablemente mayor. No es un dato relativo a la pobreza, aunque ésta lo profundice.

Uno de los modos de achicar este desacuerdo entre los imaginarios privados y las explicaciones públicas, no en el sentido de borrar las diferencias necesarias entre ambos, sino en el sentido de vincular la ciudad con sus ciudadanos y ciudadanas, y recuperar lo público como

lugar de participación (acá incluimos a mujeres y hombres, niños y ancianos, discapacitados, miembros de minorías étnicas, etc.) supone la articulación de la lógica del Estado con la lógica de la vida cotidiana.

Con respecto a este punto Jordi Borja (2001) establece algunos criterios importantes en función del *derecho a la ciudad* y de las *condiciones de la ciudadanía* como ser: *el sentimiento de orgullo del lugar* donde se vive y *el reconocimiento por los otros*, la *visibilidad y identidad*, la *disposición de equipamientos y espacios públicos*. También son derechos el de la *movilidad*, el de *poder tener e intercambiar información*, las oportunidades de *formación, ocupación*, el *acceso a las ofertas urbanas* y la *apropiación* de la ciudad como conjunto de libertades. Si los derechos no son universales la ciudad no es democrática. De este modo se recrea el concepto de ciudadanía como sujeto de la política urbana el la cual *también se hace ciudadanía cuando se interviene en la construcción y en la gestión de la ciudad*:

El marginal se integra, el usuario pasivo conquista derechos, el residente modela su entorno, todos adquieren autoestima y dignidad al aceptar y responder a los desafíos que les plantean las dinámicas y las políticas urbanas (Borja, 2001).

LA CIUDAD COMO OBSERVATORIO Y LABORATORIO DE CIUDADANÍA

Si como se ha dicho la política es una pedagogía y a su vez, la ciudad es política, podemos considerar a cualquier estrategia urbana como un proyecto educativo. Esto supone un proyecto intelectual, político y urbanístico del gobierno local y de la formación del *ciudadano* que contemple diversas dimensiones:

- La dimensión pedagógica de los planes urbanos para desarrollar ciudadanos competentes y eficaces que puedan descifrar los códigos urbanos;

- El desarrollo de acciones que mejoren el conocimiento que se tiene de la ciudad en la que se vive para favorecer la comprensión de las causas estructurales de los problemas urbanos;
- Políticas locales que favorezcan la igualdad y el acceso a las ofertas educativas y culturales para que *todos* los habitantes “merezcán” la ciudad.

Concebir la educación de este modo *excede lo escolar*, esto supone, entre otras cosas, el *compromiso del componente territorial* en la tarea de educar. Aún hoy, el discurso referido a la relación ciudad y educación, suele no cuestionar la idea de que la educación reposa en la escuela y que, por lo tanto dicha relación implica apoyar las tareas escolares sobre la base de aportar recursos para que éstas puedan ejercer mejor sus funciones.

La escuela no es la única depositaria de la información, no es el único lugar donde la información se puede transformar en conocimiento. Desde la soledad de la escuela no puede abordarse la complejidad de la sociedad de la información y del conocimiento, y la socialización infantil. A su vez, la escuela juega un lugar clave en la construcción de valores y actitudes de las personas, lo que es sinónimo de intencionalidades y propósitos educativos. Finalmente, otras muchas instituciones, y también la ciudad misma, tienen responsabilidades en la educación de los ciudadanos. Por esta razón, los agentes y ofertas educativas no formales tienen un fuerte protagonismo y la *corresponsabilidad pasa a ser de toda la ciudadanía*. Por lo tanto no es la escuela la responsable de hacer el esfuerzo más profundo sino las administraciones locales conscientes de la *inversión en las generaciones jóvenes*.

Los proyectos con responsabilidad compartida, es decir *solidaridad institucional*, debieran tener las siguientes características (sino todas por lo menos compartir algunos de los siguientes rasgos):³

³ Adaptados de Jaume Trilla (1999) y de la *Carta Municipal para la Educación de la Ciudad de Lleida*, España, 1998.

- Involucrar muchos sectores de la población y territorios de incidencia, tener alcance global. Esto es diferente a planificar ofertas educativas siempre para el mismo segmento de población o la misma zona de la ciudad.
- Rechazar la segmentación de las funciones o la especialización de lugares, funciones y destinatarios, tender a la integración. Así se intenta superar las ofertas multiplicadas de las diferentes secretarías de una administración, por ejemplo cuando se ofrecen los mismos cursos desde cultura, educación y salud.
- Ser pensados a partir de la propia originalidad de cada lugar (contexto) sin cerrarse a las experiencias ajenas y no renunciar a cierta vocación de universalidad o a exportar sus ideas. Esta característica es una advertencia a la “compra y copia” de proyectos exitosos de otras realidades urbanas.
- Tender a los contenidos interdisciplinarios y abarcar temáticas y ámbitos diversos y transversales. Programas educativos que impliquen distribuir conocimientos públicos acerca del fenómeno urbano, explicaciones estructurales de sus problemas, la educación ética y la sensibilidad estética, lo ambiental y lo económico, lo cultural y lo social, etcétera.
- Incluir y mezclar las tres instancias educativas de manera permeable (formal, informal, no formal). Por ejemplo los convenios y asociaciones entre museos y escuelas y a su vez la presencia de los museos fuera de sus edificios.
- Ocuparse siempre de la formación del ciudadano y los valores democráticos. Por ejemplo, en los proyectos a favor del respeto ante la diversidad o del reconocimiento de las causas de la desigualdad o del cuidado del ambiente urbano.
- Procurar vincular los departamentos y organismos del gobierno de la ciudad y no quedar restringidos a los ámbitos educativos. A esto aludimos cuando hablamos de solidaridad institucional.

- Alentar la participación de los ciudadanos (adultos, ancianos, jóvenes, niños, necesidades especiales) cada vez que es posible, inclusive desde la gestación de los proyectos.
- Promover la igualdad de oportunidades especialmente la redistribución de los recursos en sectores más carenciados. Se trata de acciones positivas deliberadas de compensación. Ofertar equipamientos culturales, lúdicos y formativos descentralizados y universales.
- Promover la armonía del desarrollo urbanístico con las necesidades de las personas. Incorporar criterios de calidad de vida, elementos favorecedores de la socialización de las personas y de sostenibilidad ambiental y energética. Los espacios libres: las plazas, las calles, los parques y jardines considerados como recursos en los cuales se producen efectos educativos y de socialización.

En esta dirección vamos a ampliar dos de los aspectos mencionados: por un lado la distribución de conocimiento público relativo a las cuestiones urbanas y por otro la dimensión pedagógica del urbanismo.

La distribución de conocimiento público

La distribución del saber relativo a cuestiones urbanas ya sea desde la educación formal, como desde la educación no formal e informal, ocupa un lugar privilegiado para construir cultura urbana y volver a ubicar a la ciudad como un espacio de innovación social. La ciudad es a la vez un contenido (se aprende *sobre* la ciudad), un medio o contexto (se aprende *en* la ciudad), y un agente (se aprende *de* la ciudad).

Aprender sobre la ciudad nos instala en la problemática de cómo conocerla. Se trata de la ciudad como *contenido* educativo.

¿Cómo podemos conocer la ciudad?

El personaje francés del *flâneur*, que recorría París a fines del siglo XIX observando la realidad que se sustraía a la percepción de la mayoría de las personas, necesitaba separarse de lo que estaba viendo para poder comprender. Para eso construía mecanismos de *extrañamiento* que lo desarraigaban de la percepción inmediata de las cosas, en otras palabras requería de una actividad intelectual para descifrar el *texto*, la información que circulaba por las calles y muros de la ciudad.

¿Por qué una actividad intelectual? ¿Por qué al *flâneur* no le alcanzaba con pasear y ver, con recorrer y mirar?

Porque aún en las pequeñas y grandes ciudades europeas del siglo XIX, que conservaban sus centros históricos con una lógica medieval o preanunciaban la modernidad mediante operaciones urbanas como los ensanches, avenidas, bulevares, parques y jardines, el significado de tales tramas urbanas no surgía de ellas mismas, no era evidente con solo mirarlas. Por ejemplo, cuando observamos las grandes avenidas abiertas en París por el barón Haussman, tal vez podamos descubrir que su intención era unir los grandes edificios del poder del Estado, pero no necesariamente habremos comprendido que también fueron construidas para controlar las protestas sociales.

En las megalópolis actuales, entremezcladas con elementos extraterritoriales y multiculturales e insertas en la complejidad social que plantea la globalización económica, se hace muy difícil reconocer significados a partir de la estructura físico-visual del espacio urbano. Caminar o vivir por el barrio más antiguo de la ciudad, en el cual quedan construcciones de distintas épocas intercaladas con construcciones modernas, permite comparar sus estilos y materiales a simple vista, sin embargo para poder comprender por qué esos materiales y no otros, cuáles son las influencias del modelo económico imperante en los distintos momentos, los estilos de vida y relación entre los habitantes que supone cada uno, deberemos recurrir a otro tipo de información. Una cuestión es identificar que en el barrio hay itinerarios cerrados o selectivos y otra es reconocer las causas de esas desigualdades.

Los ejemplos anteriores nos muestran que las explicaciones no se desprenden de la forma constructiva:

Lo real no tiene nada de simple, sería ilusorio pensar que el simple contacto con la realidad provoca inmediatamente una conciencia auténtica de la misma. La relación con el ambiente urbano inmediato no enseña si no está bien elegida y si no provoca, gracias a la conducción del maestro, una ruptura, un “extrañamiento”, otra mirada. No se trata de “adherirse al territorio”, sino de tomarlo como un punto de apoyo más para el trabajo de conceptualización. El territorio está ligado a la sensibilidad y es del dominio de lo visible; para convertirlo en un lugar de observación es necesario ir con preguntas que movilicen y circunscriban el objeto de estudio. Las explicaciones no están en los muros, ni en los pavimentos, sino en las relaciones que se establecen y que permiten organizar lo que observamos otorgándole un sentido a los objetos materiales (calles, edificios, lugares), de este modo... es el conocimiento el que permite simplificar la complejidad de lo real.” (Alderoqui, 2001)

Por otra parte, a pesar de que el estudio de la ciudad en la escuela es un contenido con tradición, tanto docentes como alumnos por el hecho de habitar en ella, tienen, las más de las veces, dificultades para llegar a conocerla más allá de lo evidente, de la propia experiencia. La mayor parte de los docentes entre 30 y 50 años suelen tener representaciones del fenómeno urbano ancladas en recuerdos infantiles que corresponden a un modelo funcionalista de ciudad⁴ y los problemas complejos resultan difíciles de explicar desde esos marcos de referencia, salvo como cuestiones que se padecen – problemas de transporte, inundaciones urbanas, etcétera. Se necesitan categorías para entender, solo de ese modo se puede enseñar a los alumnos categorías conceptuales que les sean útiles. Una cuestión es abrir la canilla todos los días para tomar agua y otra es comprender el sistema de abastecimiento y distribución de agua potable en una ciudad. Los macroespacios como la ciudad solo pueden ser construidos intelectualmente a través de la conceptualización, es decir con ideas y conceptos que funcio-

⁴ Conclusiones obtenidas a partir de acciones de capacitación organizadas por la Dirección de Currícula en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires en el marco de la difusión de los nuevos diseños curriculares durante los años 1999 2000 y 2001; cursos de capacitación en instituciones de enseñanza privada y universitarias desde el año 1997 en las provincias de Córdoba y Buenos Aires. Se trabajó con una muestra de aproximadamente 500 docentes acerca de sus representaciones de la geografía escolar y sus conocimientos acerca del espacio urbano.

nan como los mecanismos de extrañamiento que antes se mencionaron, para desarraigarse de la percepción inmediata de las cosas.

Los docentes, maestros y profesores, son los responsables, a través de la intervención didáctica de transmitir (de una generación a otra) herramientas conceptuales, ya que estas no se construyen por descubrimiento espontáneo. Dicha intervención supone la planificación de actividades específicas que promuevan la conceptualización, la generalización y la abstracción.

La enseñanza de las herramientas conceptuales, que son parte de los contenidos escolares, es lo que posibilita comprensiones más integrales de la complejidad del espacio urbano. Pero usar los conceptos no es solo enunciarlos sino saber organizar coherentemente las relaciones entre sus atributos. Por ejemplo los alumnos habrán iniciado o fortalecido su construcción del concepto de *red de abastecimiento* – referida a la distribución del agua potable- si son capaces de usarlo para comprender cómo el diseño, la localización de las partes, el recorrido y las diferentes jerarquías de los elementos y problemas de la red, intervienen en el suministro de ese servicio en particular; o que para comprender aspectos derivados de otros servicios urbanos organizados en forma de red, podrán reconocer el lugar del sistema donde suceden, la cantidad de usuarios que afectan, la vinculación de diferentes puntos de la ciudad. Y así irán aprehendiendo cierta unidad desde lo morfológico y lo social que les permita superar las visiones fragmentarias y casuísticas de los problemas urbanos (Alderoqui, 2001).

Por consiguiente es necesario incorporar contenidos de conocimiento urbano en los programas escolares de todos los niveles. Asimismo es imprescindible la elaboración de materiales de desarrollo curricular con información actualizada acerca de las problemáticas urbanas, que al mismo tiempo que ofrecen sugerencias para el trabajo en el aula capacitan a los docentes.⁵

⁵ El esfuerzo tiene que estar puesto en la elaboración de un discurso de divulgación y difusión del discurso académico y técnico que puede ser realizado por los organismos de go-

Aprender en la ciudad se refiere a la ciudad en tanto contexto o *medio* educativo. Las escuelas están dentro de la ciudad junto con otro caudal de instituciones que se dedican a impartir educación formal, no formal e informal: los clubes, los museos, los medios de comunicación, los carteles de la calle, los servicios de transporte, etcétera. Es una dimensión que incluye como destinatarios a los habitantes de la ciudad que tienen acceso y aprovechan los bienes culturales.

Sin embargo, según Fiorenzo Alfieri (1993) no debemos exigir que la ciudad, el territorio, tenga la misma profesionalidad de la escuela y en sentido inverso que la escuela *asuma los mismos valores de autenticidad, "naturalidad", polisemidad y complejidad propios de la realidad externa*. No es necesario que la escuela y el territorio tengan una *coordinación minuciosa, momento a momento, actividad a actividad, tan penosa como ilusoria*. Ni una relación absoluta ni una relación demasiado esquizofrénica con las etapas de desarrollo de los niños, los jóvenes y los adultos, sino una *"cooperación política"*.

Esta perspectiva supone una provocación a las políticas locales en general y en particular a los esquemas ya conocidos del planeamiento y de la gestión urbana. Así como hoy en día nadie discute la faceta educativa de un museo, cosa poco frecuente hace unos cincuenta años; sí resulta novedoso, perturbador y conflictivo pensar en la faceta educativa del trazado de la ciudad, la construcción y el mantenimiento de las calles, la preservación del patrimonio y edificios, las redes de abastecimiento de energía, alimentos y agua, el alcantarillado, los centros de decisión políticos, la forma de asistencia y solidaridad, etc.

Ubicados en esta perspectiva citamos nuevamente a Alfieri: "El objetivo al que se aspire debe consistir en crear el mayor número posible de cortocircuitos – en el sentido de circuitos cercanos – entre los jóvenes y algunos trozos significativos de la realidad. Y ese objetivo puede alcanzarse mediante una participación que sea también operativa, emotiva y proyectiva. Sería muy conveniente que en esas acciones se contara con la participación directa de cierto número de profesionales que trabajaran en las estructuras duras de la

bierno y las instituciones académicas que se ocupan del tema urbano. Ver ejemplos acerca de la Ciudad de Buenos Aires en la bibliografía.

ciudad, esto quiere decir que los niños y jóvenes tengan contacto directo con los organismos e instituciones que gobiernan y gestionan la ciudad- sin excesivas delegaciones y subrogaciones en los educadores profesionales”⁶.

En síntesis, una estrategia fundamental de cambio en esta dimensión, es la imaginación y la promoción de formas de actuación educativas que no pasen necesariamente por la convocatoria escolar.

Aprender de la ciudad supone comprender la ciudad como un transmisor denso, cambiante y diverso de informaciones y de cultura. Tiene que ver con la densidad de los encuentros humanos y de los productos culturales (en el sentido más amplio del término), la ciudad como *agente* de educación informal. En esta dimensión sucede el encuentro con las diferentes clases de personas, hombres y mujeres, niños y ancianos, ricos y pobres, empleados y desempleados, etc. aunque, como muy bien señala Sennet (1994), el mero hecho de la diversidad no impulsa a las personas a interactuar. En este espacio de experiencias urbanas, el conocimiento obtenido es un conocimiento relativamente superficial, un saber acerca del uso de la ciudad y cómo circular en ella que no necesariamente provoca una comprensión mas allá de la evidencia y la apariencia. Sin embargo dicho conocimiento ingenuo puede transformarse en enriquecedor si es acompañado de estímulos, reflexiones y sugerencias.

⁶ **Buenos Aires, el Río y los chicos:** Experiencia realizada entre las secretarías de Planeamiento Urbano y de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires durante los años 1998 a 2000. El proyecto *Buenos Aires, el Río y los chicos* se realizó con la participación de esas “estructuras duras” del gobierno de la ciudad a las que alude Alfieri. El proyecto era parte del Programa “Buenos Aires y el Río” dependiente de la Secretaría de Planeamiento Urbano cuyos principales objetivos son la reforma del frente costero de la Ciudad de Buenos Aires y la superficie del paseo de la costanera, la creación de nuevos parques ribereños, paseos públicos y estacionamientos, la mejora del sistema general del tránsito y transporte, del saneamiento hidráulico, de la iluminación y del mobiliario urbano. Se organizó el trabajo con alumnos de las escuelas de la ciudad con objetivos tendientes a la difusión de información acerca de la costa porteña, la toma de conciencia de que la ciudad tiene un río, el derecho a que el espacio de la costa sea de uso público y la difusión de las obras de gobierno. Se atendió en forma diferencial a las escuelas cuyos alumnos no conocían el Río de la Plata, organizándoles recorridos guiados y a las escuelas que estaban ubicadas en los distritos con necesidades básicas insatisfechas concurre el Subsecretario de Planeamiento Urbano, Arquitecto Roberto Converti a dar clases de gestión urbana para docentes y alumnos y escuchar sus reclamos.

Las *experiencias urbanas* constituyen un factor educativo y formativo de mucha importancia para la infancia y la juventud. Por experiencia urbana se entiende una práctica amplia de la ciudad, una frecuentación continuada y autónoma, en el sentido de experiencias directas, seguras e integradas socialmente en las cuales el disfrute provocado por la independencia y la autonomía, se enlazan con la curiosidad, la sorpresa, la maravilla y también la preocupación y la percepción de un control difuso que limita pero también otorga seguridad (Indovina, 1995).

Veamos a continuación algunos de los elementos que intervienen en la experiencia urbana identificados por Francesco Indovina (1995) y que son potencialmente educadores:

- La percepción de lugares, de las diferencias relativas, de las relaciones y competencias recíprocas, de sus características de especialización, de la cualidad estética, de las competencias recíprocas, etc. como elementos de la *complejidad del espacio urbano*.
- La percepción directa de la historia: la diversidad de edificios, espacios, monumentos puede además de una percepción “material”, educar la *conciencia histórica*.
- El contacto directo con las diferencias sociales, culturales y étnicas, asumidas o no como elemento de diversidad pueden ser vividas como peligro o diferencias de jerarquías sociales o como *experiencia de convivencia para un proceso de socialización ampliado*.
- La percepción de la existencia de relaciones diversificadas por la cualidad, intensidad, los encuentros ocasionales. Es decir la ampliación de las relaciones familiares, la construcción autónoma de relaciones de amistad como un *factor de crecimiento y formación de una personalidad autónoma y consciente*
- El desarrollo de elementos de defensa, desconfianza y de disponibilidad como necesarios en el contexto de la experiencia urbana. La experiencia urbana exige atención, habilidad y también vigilancia, capacidades que se aprenden en la experiencia directa

cia, capacidades que se aprenden en la experiencia directa con unas connotaciones reales que no siempre se encuentran en los consejos de los adultos.

- La posibilidad de experimentar la evasión de las normas de comportamiento y de comprobar la función de un control social que reprime y a la vez representa un elemento de seguridad y pertenencia.
- El descubrimiento de límites y fronteras urbanos más allá de las cuales se pueden descubrir otras realidades, y de las anticipaciones y preparación necesarias para realizar esos descubrimientos.

Uno de los modos de estimular y sugerir experiencias urbanas remite a los aportes que se realizan desde el urbanismo y la arquitectura, lo que nos lleva al segundo aspecto a tener en cuenta desde la óptica de la ciudad como observatorio y como laboratorio de ciudadanía.

La dimensión pedagógica del urbanismo

No puede haber ciudad que educa sino hay proyecto urbano estructurado y a la vez, uno de los lugares en los que los valores culturales y objetivos políticos del proyecto urbano como proyecto educativo se visualizan, se ponen en juego, es en el *espacio público urbano*. En el espacio público se dan cita, concretan y condensan los intercambios con las otras personas y al mismo tiempo es el lugar donde se manifiesta más la crisis de la ciudad. Por lo tanto una dimensión decisiva, desafiante y oportuna para la “justicia urbana” (Borja, 1999) – justicia, no en el sentido de “lo correcto”, sino como la posibilidad del uso – es la calidad de su espacio público. Los espacios públicos deben poder ser utilizados y comprendidos por todas las personas, sin ningún tipo de exclusión y esto involucra a los niños y ancianos, a los jóvenes, a las mujeres y a los hombres a los discapacitados, etcétera.

Ya en los años 1960, el arquitecto Kevin Lynch advertía acerca de la alienación del hombre moderno que se perdía en las grandes

ciudades. Para subsanar esta situación proponía reconstruir conjuntos de hitos y mojones como monumentos y plazas que sirvieran de *puntos de referencia* para que los “alienados” habitantes de las ciudades reconquistasen el sentido de los lugares. Otros aportes desde el urbanismo, argumentan la necesidad de *construir una imagen unitaria y sintética de la ciudad*, ya que si la ciudad posee una cualidad de representabilidad, si es una ciudad imaginable por sus habitantes, éstos pueden construir con ella una relación fuerte y seductora (Améndola, 2000).

Sin embargo, no solo el componente cultural de la ciudad debe poder ser manipulado en el plano cognitivo por los ciudadanos. También debe serlo la forma de la ciudad, es decir su configuración física que es un receptáculo significativo, promotor y educativo. La forma urbana in-forma y se tiene que estructurar como *espacios e itinerarios comprensibles y sugestivos, en los que la información y la accesibilidad a la oferta se conduzcan coherentemente* (Alfieri, 1993)

En los espacios urbanos tradicionales, la continuidad del espacio público – calles, plazas, jardines, monumentos – era la que daba lectura a la ciudad y propiciaba la vida colectiva. Con las formas derivadas de la modernidad tecnológica – autopistas, subterráneos, etc. –, hay que ser capaces de imaginar formas y configuraciones urbanas nuevas que al mismo tiempo que incorporan los avances tecnológicos permitan su legibilidad.

¿Cómo hacer legible y en consecuencia usable, una ciudad o un sector de la ciudad?: Puede utilizarse la información gráfica y audiovisual concreta sobre cada lugar en el que se desarrolla un servicio, una transformación estructural o cualquier forma de funcionamiento de la infraestructura de la ciudad, también actividades específicas cognitivas y quizá operativas relacionadas con las estructuras en cuestión (Alfieri, 1993). Veamos algunos ejemplos:

- En la ciudad de Nueva York, un museo diseñó una exhibición en la calle con la temática de la infraestructura urbana. Se organizaron instalaciones y módulos de comunicación en las calles de la ciudad aprovechando alcantarillas, sistemas de iluminación y

transporte, redes de energía eléctrica, etcétera. De este modo se intentaba captar la atención de público no habitual de museos y al mismo tiempo instruir acerca del funcionamiento de la ciudad.

- En la ciudad de Barcelona se propusieron divulgar y apoyar una revolución estética en los espacios urbanos a partir de la instalación de esculturas de arte contemporáneo. Teniendo en cuenta que la lectura de los usuarios de dichos espacios podía diferir en mucho con lo que estaban acostumbrados a ver se diseñó una presentación didáctica del proyecto para predisponer al ciudadano a la innovación. Con la ayuda de “diálogos educadores iniciales” en coloquios culturales, los ciudadanos han ido asimilando obras innovadoras.
- En la ciudad de Jerusalén al mismo tiempo que se realizaba la ampliación de un museo de ciencias, se abrieron agujeros en la empalizada, a distintas alturas con carteles explicativos que cambiaban de acuerdo con el avance de la obra. En paralelo una muestra en el edificio del museo estaba referida a las construcciones.

CIUDAD DE INFANCIAS

Desde UNICEF se vienen promoviendo los Derechos del niño y del habitat (1996). Entre ellos destacamos aquel que dice: Es necesario tener plenamente en cuenta las necesidades de los niños y de los jóvenes, en particular por lo que respecta a sus entornos vitales. Hay que prestar especial atención a los procesos que favorecen la participación en lo que atañe al ordenamiento de ciudades, pueblos y barrios, con objeto de garantizar las condiciones de vida de los niños y los jóvenes y de utilizar su intuición, su creatividad y sus ideas acerca del medio ambiente. (Programa de Hábitat, cap.1, par.13).

Se parte de la idea del niño como ciudadano con derechos y capacidad para mejorar su propia vida y la de las comunidades donde vive. Asimismo los principios de participación requieren que los niños

no solo expresen sus perspectivas sino que se comprometan en la articulación e implementación de las recomendaciones. Esto no es sinónimo de convertir a niños y jóvenes en arquitectos y urbanistas sino de educar para la crítica urbana, el cuidado y la conciencia, educar para un entorno que ofrezca una lectura relativamente completa de la sociedad que permita que los niños y jóvenes se sitúen en su medio, se sitúen ellos mismos, imaginen otros escenarios, inventen la ciudad y puedan tomar decisiones. Algunos ejemplos son:

- Diseño de plazas y baldíos. Las experiencias más completas son las que incluyen procesos de transformación y apropiación del espacio por parte de los niños. En Francia y en Estados Unidos se han realizado experiencias en las cuales los niños son convocados para el diseño y transformación de lugares de juego (terrenos baldíos, patios escolares).
- Volver a jugar a la calle. Experiencias en Holanda y otras ciudades europeas que limitan los derechos de los automovilistas a favor de que los niños vuelvan a jugar en la calle. Abertura de calles a los niños para que jueguen en condiciones de seguridad satisfactoria, sin impedir el pasaje de los automóviles (5km/ h).
- Fano (Italia) desde 1980 con los proyectos de Francesco Tonucci y experiencias similares en la Argentina en Rosario y Chacabuco (1990), relativas a poder ir caminando a la escuela, el acceso a sanitarios en las zonas comerciales, el rediseño de los cruces de calle, etcétera.
- Confección de guías turísticas y de información urbana local para niños y jóvenes o los recorridos que organizan algunos museos para los niños y sus familias. Se trata de construir itinerarios desde la óptica de niños y jóvenes: ¿qué miran cuando caminan por la calle o en un museo, qué les llama la atención, al mismo tiempo, qué es lo que queremos mostrarles nosotros, los adultos, como responsables de su educación?. La experiencia nos dice que este tipo de materiales produce en los adultos que acompañan a los

niños, una reapropiación de lo conocido y el recuerdo de lo olvidado que entonces puede ser compartido con las generaciones más jóvenes.

Sin embargo, coincidimos con Francesco Indovina (1995), cuando dice que el tema de la relación entre la ciudad y los niños está plagado de trampas y malentendidos. Para algunos de los niños, las ciudades (la calle) son casa, escuela, espacio de juego, lugar de trabajo, pero también de degradación. En vez de ser *nuestro futuro*, los niños son un problema de nuestro presente. Se puede modelizar y esquematizar tres tipos de infancias: los chicos de las calles, los chicos encerrados en las casas y los chicos al cuidado de instituciones. La realidad es mucho más articulada y compleja y presenta diferentes grados de integración, intersticios y heterogeneidades. Sin embargo no todos los aspectos negativos de la situación de las infancias tienen que ver con la cuestión económica, la forma de socialización, la cultura asimilada, las relaciones personales que se elaboran, la escala de valores que consideran propia, todo esto también determina la producción de la vida y de la convivencia social. La ciudad es uno de los factores que intervienen tanto en el sentido de la ciudad física como en el de su organización.

Como vimos al principio de este apartado y en los ejemplos, algunas iniciativas incluyen conocer el punto de vista de los niños para luego tomar decisiones urbanas que los tengan en cuenta.

Roger Hart (1994), especialista en el diseño de parques urbanos y lugares de juego para niños y jóvenes, establece una clasificación de los tipos de participación en los que los niños son involucrados, en un amplio espectro que va desde la manipulación de sus ideas a partir de dibujos, el uso de los niños como “decoración” o conferencistas sin tomar en cuenta seriamente lo que proponen, hasta los proyectos en los cuales los niños deciden asistidos por adultos, o cuando diseñan juntamente con los adultos, o cuando los adultos comparten sus decisiones con ellos.

Al analizar programas de participación de niños y jóvenes en ámbitos locales observamos dos tendencias opuestas:

- *Retornar a la infancia:* Están los que defienden estos procedimientos amparados en el “derecho de los niños a la ciudad”, derecho perdido, dicen, por la velocidad y el ritmo de la vida moderna. Los niños todo lo saben, ellos tienen la verdad, frente al gigantismo de las ciudades, los niños aparecen como el símbolo de la escala humana, representan la espontaneidad y la originalidad, encarnan el deseo, la autonomía y la libertad. En esta línea se inscriben quienes proponen el retorno a la *vida de la aldea* dentro de las grandes ciudades, con visiones nostálgicas, acerca de que todos los niños vuelvan a jugar a las veredas como en los años 30 o 40, cuando *ellos* eran chicos.
- *Adultos potenciales:* Este derecho también es defendido, pero desde otra mirada, por quienes consideran que los niños son futuros consumidores y trabajadores de la ciudad y por lo tanto es necesaria la vertiente pedagógica de la ciudad y entonces es importante que participen y se sientan integrados.

El “retorno a la infancia” es una concepción regresiva de la existencia. La de los “adultos potenciales” los convierte en mercancía. Indovina (1995) advierte que las consultas a niños, las juntas o consejos de niños que recolectan fondos, etc. son desviaciones del problema principal que es hacer que la ciudad en su conjunto sea un lugar adecuado para los niños y jóvenes. Del mismo modo opina acerca de los dibujos infantiles que denuncian las carencias de la ciudad proponiendo las soluciones que habría que adoptar: el resultado de tales experiencias es siempre el mismo y estereotipado, la falta de espacios verdes que es un problema real pero no el único aspecto de la condición urbana que define la relación niños/ciudad. Plantea ante este tipo de iniciativas de consulta infantil que es importante comprender que la solución de los problemas no es sectorial ni fácil.

La ciudad es una construcción social contradictoria y pluridimensional, por lo tanto no se trata de expulsar a los adultos de la ciudad, sino de reconquistar o atribuir el lugar de los niños y los jóvenes para que impriman sus vitalidades en las calles. Las condiciones específicas de los niños son diversas, por eso a la hora de planificar acciones tendientes a favorecer *experiencias urbanas ricas para todas las infancias* es importante hacer que la ciudad se transforme en un lugar habitual de prácticas sociales fuera de los lugares cerrados y espacios especializados (escuelas, guarderías, institutos, etc.)

En síntesis, no se trata de diseñar las ciudades de nuevo sino de algunas acciones tendientes a mejorar la relación entre los niños y la ciudad que podrían reforzarse con el uso de innovaciones tecnológicas especialmente adaptadas para niños y jóvenes:⁷

- la reconquista de los espacios públicos: recuperar la función colectiva y de socialización de encuentro y de juego, de expresión de la colectividad. El espacio público de los lugares abiertos y las calles considerados como redes que conectan espacios especializados, equipamientos, servicios, escuelas, se incluyen itinerarios protegidos cuando es estrictamente necesario.
- el incremento de la seguridad viaria: para que lo anterior sea posible hace falta niveles de seguridad viales muy elevados. En este caso es importante la adaptación de los medios de transporte colectivo a la accesibilidad de los niños y niñas.
- el uso innovador de escuelas, equipamientos y servicios: se proponen que funcionen como estructuras de seguridad durante todo el día donde los niños pueden acudir a solicitar ayuda. Para ellos es necesaria una señalización adecuada. Se sugiere prestar especial atención con los niños de la calle.
- la puesta en marcha de una función administrativa específica: dicha institución tiene como misión centralizar las acciones tendien-

⁷ Adaptación de Francesco Indovina, op cit.

tes a transformar la ciudad en un espacio de experiencias urbanas para los niños, concientizar a los adultos en cuanto a la necesidad de la circulación y frecuentación de los niños por las calles y de que las supuestas “molestias” que les ocasionen representen un beneficio para la ciudad. Desarrollar políticas diferentes de acuerdo a la clase de infancia (de la calle, institucionalizados, etc.).⁸

Finalmente, para elaborar estrategias de participación especialmente diseñadas para niños y jóvenes, en las que sus ideas sean respetadas y no manipuladas, es necesario incluir en los equipos de planificación urbana a profesionales con experiencia de trabajo con niños y jóvenes. Atender a la infancia y a la juventud tiene que ser una política de conciencias, estilos, comportamientos, tiene que exceder lo escolar, se tiene que instalar en los largos procesos de gobernar...

Exceder lo escolar supone que las instituciones de la ciudad, sean gubernamentales o no, se hagan cargo de su *función educadora*. Esto es sinónimo de cooperación política, de fusión y no de con-fusión de funciones, significa “distribuir y repartir el capital cultural de forma más equitativa”. De este modo, todas las instituciones, empresas, profesionales se *corresponsabilizan* y se hacen *solidarias* con un proyecto educativo de la ciudad para que “las diferencias no sean sede de las desigualdades” (Frigerio, 2001), para que todos los ciudadanos merezcan su ciudad, para que las ciudades vuelvan a ser lugares de esperanza y riqueza donde en vez de niños *de* la calle, haya niños *por* las calles.

(Recebido para publicação em junho de 2002)

(Aceito em setembro de 2002)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDEROQUI, Silvia. Enseñar a pensar la ciudad In: ALDEROQUI, Silvia; PEN-CHANSKY, Pompei. **Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano**, Buenos Aires: Piados, 2001. (Prelo)

ALDEROQUI, Silvia; VILLA, Adriana. La ciudad revisitada. In: AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. (Comps), **Didáctica de las ciencias sociales II**, Buenos Aires: Paidós, 1998.

⁸ Vale como ejemplo el Instituto de Infancia y Mundo Urbano de la Ciudad de Barcelona.

- ALFIERI, Fiorenzo. Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles, In: CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA - Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad. Madrid: Morata - Paideia, 1993.
- AMÉNDOLA, Giandoménico. **La ciudad postmoderna**, Madrid: Celeste Ediciones, 2000.
- AUDIGIER, Francois. In: SEMINARIO DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA, LA GEOGRAFIA CIENCIAS SOCIALES. Buenos Aires: Centro Franco Argentino de Altos Estudios UBA, 2001.
- BORJA, Jordi. Ciudadanía y espacio público. In: SUBIRÓS, Pepe; (Ed.), **Ciutat real, ciutat ideal, Urbanitats**. Barcelona: Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, 1998.
- BORJA, Jordi. Hacia una estrategia metropolitana para Buenos Aires. Escenarios futuros. In: JORNADAS SOBRE GESTIÓN DEL TERRITORIO. Unidad de Gestión y coordinación para el área metropolitana de Buenos Aires. Buenos Aires: FADU-UBA, 1999.
- BORJA, Jordi; CASTELLS, Manuel. *Local y global*. Madrid: Taurus, 1997.
- BORJA, Jordi; MUXÍ, Zaida. **L'espai públic: ciudad y ciudadanía**. Barcelona: Diputación, 2001.
- CASTELLS, Manuel. Espacios públicos en la sociedad informacional, In: SUBIRÓS, Pepe (Ed.) **Ciutat real, ciutat ideal, Urbanitats**. Barcelona: Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, 1998.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor et al. **La ciudad de los viajeros. Travesías e imaginarios urbanos**. México, 1940-2000. México: D.F. Grijalbo, 1996.
- GENTILI, Pablo (coord.) y otros. **Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad**. Buenos Aires: Santillana, 2000.
- GRACIELA, Frigerio. **Educar: verbo que da cuenta de la acción política de distribuir, inscribir e instituir al sujeto y construir sociedades**. [s.l.], 2001. mimeo.
- HART, Roger. **The right to play and children's participation**. <http://www.pps.org>. 2000. Disponible na Internet.
- INDOVINA, Francesco. Un escrit: Ciutat/nens, una simbiosi la ciutat a la fi del mil.leen. In: JORNADES BARCELONA A L'ESCOLA, 4, Barcelona, 1995.
- LYNCH, Kevin. **La imagen de la ciudad**. Barcelona: Gustavo Gili, 1998.
- SASSEN, Saskia. La ciudad como escenario, In: CONGRESO INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS, AYUNTAMIENTO DE BARCELONA. Barcelona. 1990. Documentos Finales.
- SENNET, Richard. **Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental**. Buenos Aires: Alianza, 1994.
- TRILLA, Jaume. **Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa**. Barcelona: Anthopos – Universidad Pedagógica Nacional, 1993.
- TRILLA, Jaume. La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar, In: CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA - **en volver**

a pensar la educación. Política, educación y sociedad. Madrid: Fundación Paideia, Ediciones Morata, La Coruña, 1995.

TRILLA, Jaume. La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos. **Cuadernos de Pedagogía.** Barcelona, n. 278, mar. 1999.

TRILLA, Jaume y otro. La educación en el medio urbano: la ciudad educadora. **Bulletin du Bureau International d'Education.** Ginebra, ene/jun.1993.