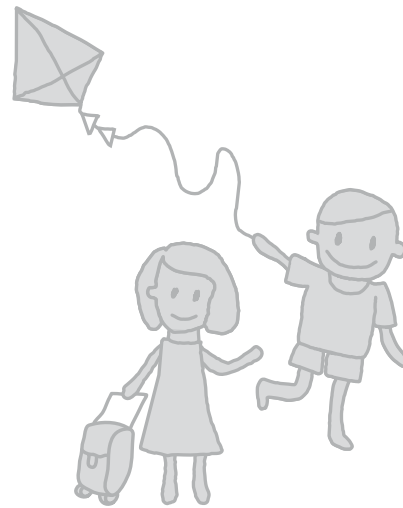


"Camino escolar"

Pasos hacia la autonomía infantil

Marta Román Rivas e Isabel Salís Canosa





"Camino Escolar"

Pasos hacia la autonomía infantil



Autoras

Marta Román Rivas e Isabel Salís Canosa

Diseño y maquetación

Estudio Globe S.L.

Ilustraciones

Rosa Iglesias Ramos

Fotografías

Alfonso Sanz Alduán, María Roldán Pazos y Marta Román

Coordinador del Ministerio de Fomento

Jesús Merchán Rubio

Madrid, Julio de 2010

Publicación realizada con la Ayuda del Ministerio de Fomento a Programas Piloto de Movilidad Sostenible en Ámbitos Urbanos y Metropolitanos . (ORDEN FOM/2388/2008)



















"Camino escolar"

Pasos hacia la autonomía infantil

Índice

	Agradecimientos	8
	Introducción	11
	ANTES DE EMPRENDER EL CAMINO... ..	15
	De qué hablamos cuando hablamos de infancia	17
	Sobreprotección Vs. autonomía	23
	Perder la calle: datos de un proceso acelerado	31
	La realidad de la movilidad infantil	39
	Seguridad, peligro, riesgo	45
	Origen del camino escolar	53
	PUESTA EN MARCHA DEL CAMINO ESCOLAR	61
	Iniciación de un proyecto de camino escolar	63

	Desarrollo de un proyecto de camino escolar.....	75
	Variantes de camino escolar.....	87
	Especificidades del camino en bicicleta.....	99
	MÉTODOS Y HERRAMIENTAS PARA FACILITAR EL CAMINO.....	105
	Herramientas para el análisis de la movilidad escolar.....	107
	Herramientas para el análisis del espacio publico.....	119
	Actividades para realizar con los menores en torno a la movilidad.....	133
	Intervenciones en el espacio público a favor de la infancia.....	147
	Evaluación de proyectos de camino escolar.....	159
	Bibliografía.....	164

Agradecimientos

Esta publicación ha sido posible gracias a la Ayuda que el Ministerio de Fomento destina a Programas Piloto de Movilidad Sostenible en Ámbitos Urbanos y Metropolitanos. Queremos dar las gracias especialmente a Jesús Merchán Rubio, el coordinador del proyecto, quien nos ha facilitado enormemente el trabajo.

La presente guía se ha nutrido de distintas experiencias llevadas a cabo en España y en otros países de nuestro entorno sobre movilidad infantil. Agradecemos a todas las personas que nos han atendido y que con el relato de sus experiencias han contribuido a hacer este libro más próximo y más vivo. Gracias a Flor Majado, del Ayuntamiento de Barcelona; a Isabel Prieto, del Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián; a Betina Verger y Pau Vilaplana del Ayuntamiento de Terrassa; y a Susana Aladro, Hugo Moreno y Roger Torrell, de la Diputación de Barcelona.

Queremos agradecer especialmente la acogida de Ricard Causa, del Ayuntamiento de Granollers, que desde el inicio nos brindó mucho más de lo que pedíamos y esperábamos. Él nos puso en contacto con Amadeu Barbany, presidente de la Asociación de Comerciantes de Granollers quien nos abrió un mundo de posibilidades sobre la implicación y participación de los comerciantes en la vida de una ciudad. También queremos agradecer la dedicación de Albert Camps Giró, Tercer Teniente Alcalde y Concejel de Obras y Proyectos, Me-

dio Ambiente y Programación de esta localidad. Él relató, junto a sus protagonistas, un proceso de participación infantil dirigido al diseño y construcción de un parque. Una de las experiencias más interesantes y bonitas que hemos conocido sobre participación en la ciudad.

Para la realización de la publicación y del video hemos entrevistado a niñas y niños de primaria, para que relataran su camino al colegio y contaran sus experiencias y opiniones. Del Colegio Padre Poveda: Mario Rubio, Mateo Sanz, Daniel Ona, Ana Pascual, Inés Perrino y Andrea Rodríguez. Del Colegio Ágora: Cristina Loscos, Jaime Gil, Carlota Rodríguez, Miguel Cuenca, Santiago Hamzumian, Nélida Rodríguez, Mario Márquez, Carlota Flórez-Estrada, Itziar de Agueda y Alex Sánchez. Del Colegio Ignacio Zuloaga: Francisco Barahona Guzmán, Lucía Bielsa Nebot, Brenda Esparza Holguín. De varios colegios de Granollers: Ana Agón Angrill, Imanol Rojas, Ona Vidal, Ángela Martínez, Víctor Benítez e Irene Silva. Gracias a todos por sus relatos, su visión certera y por la alegría y las ideas que nos han aportado.

También queremos agradecer a un grupo de alumnos y alumnas del colegio Rufino Blanco que se prestaron a participar en una visita a su barrio y nos ayudaron a descifrar los problemas que encontraban a diario. Gracias a María Sesmero Huerta, Carmen Peces Garrido, Chencho Rodríguez Fernández, Jorge Letón Carrasco, Silvia Toni

Bros, Alvar Domingo, Malena Jiménez García y Miguel Verdaguer Velázquez. Asimismo, gracias a nuestros compañeros de gea21, Carlos Verdaguer e Isabela Velázquez, por su implicación y apoyo a este proyecto.

Marta López, profesora del Colegio Ágora y Juan Cebrián, director del colegio Ignacio Zuloaga, pusieron a nuestra disposición su experiencia sobre proyectos de camino escolar. Ambos nos hablaron de las luces y las sombras de su recorrido, lo que nos ayuda a entender mejor la complejidad de estas iniciativas.

Queremos dar las gracias a María Sol Mena y a Rosa Cobo, del Ayuntamiento de Madrid, que paciente y generosamente han estado a nuestra disposición durante la redacción de esta guía, aportándonos sus experiencias, contactos, documentos e imágenes que han facilitado nuestro camino.

En el País Vasco, en Zarautz, encontramos el sueño hecho realidad. Garbiñe González de Durana, Ziortza Gil Ojanguren y Agurtzane Loiola, directora y profesoras, respectivamente, de la Ikastola Salvatore Mitxelena, nos mostraron que si se fomenta la bicicleta, se puede llegar a conseguir que la mitad del alumnado, entre 400 y 500 alumnos, acudan a diario sobre ruedas. Tuvimos la oportunidad de grabar en imágenes esta realidad y el video que acompaña esta publicación culmina con la salida de este centro educativo donde no dominan los atascos, los pitidos y las prisas, sino el deslizarse de patines y bicicletas y las voces infantiles.

Fidel Revilla y todo el equipo de Acción Educativa, han sido una compañía amable en este caminar. Es destacable la dedicación desinteresada de todo este colectivo empeñado en que los niños urbanos tengan infancia y recuperen lo que les pertenece: la ciudad. Gracias por mantener los sueños y las luchas.

En Roma nos atendió Francesco Tonucci ¿Qué podemos decir de este gran maestro? Simplemente, agradecerle su capacidad de transmitir, en cada ocasión que le vemos y escuchamos, un mensaje renovado. Hemos visto que “muchos caminos comienzan en Roma” y en España gran parte de las iniciativas de camino escolar encuentran en su figura y en sus escritos su punto de partida.

Nuestro agradecimiento a Paul Osborne, de Sustrans, por atendernos y relatarnos todo el camino que llevan recorrido en Reino Unido. Gracias por el trabajo y las publicaciones de Sustrans que han sido y son una fuente de información inigualable sobre este tema.

A María Sintés, del CENEAM, le pertenece una parte importante de este libro. Hemos trabajado juntas en varios proyectos vinculados a la ciudad y la infancia y nos mueve la misma ilusión y el mismo empeño en transformar nuestras calles y barrios para hacerlos más habitables y más vivos.

Y gracias a Alfonso Sanz Alduán por su apoyo, sus ideas, sus aportaciones y por su cariño. Él ha recorrido todo el camino de esta guía a nuestro lado. Gracias.





Capítulo 0

Introducción

Un camino que comienza

El objetivo central de esta publicación, y del DVD que la acompaña, es favorecer y apoyar proyectos de camino escolar. Sabemos por experiencia propia y, a través de muchas otras iniciativas analizadas, que arrancar y llevar a cabo un proyecto de este tipo no es una tarea sencilla.

Las iniciativas de camino escolar resultan atractivas e ilusionantes, pero como pasa con gran parte de los asuntos que afectan a la infancia, no consiguen adquirir la seriedad y la implicación política o ciudadana que exige una propuesta de estas características. Por eso, es frecuente que se muevan en un espacio difícil de definir entre el éxito mediático y el vacío de realidades.

El camino que aquí comienza se nutre de muchas experiencias vinculadas a la movilidad infantil y de sus resultados cosechados, intentando aprender tanto de los aparentes éxitos como de los aparentes fracasos. Esta guía es fruto del recorrido trazado por diversas iniciativas desarrolladas en la variada geografía española y en países de nuestro entorno, que pretenden recuperar espacios para la

infancia y dar alternativas al disparate en el que se ha convertido la movilidad en nuestras ciudades.

Pero antes de entrar a plantear el marco teórico que sustenta el mapa del camino o aquellas cuestiones metodológicas que pueden facilitar su recorrido, es importante señalar varias cuestiones fundamentales que han guiado la aproximación a este tema.

El camino escolar, más allá de la movilidad

Niños y niñas son eminentemente peatones y ciclistas y por eso, un proyecto de autonomía infantil está inexorablemente vinculado a la promoción de los modos no motorizados de los desplazamientos. Este aspecto hace que los menores sean aliados *per se* de la movilidad sostenible y que se vean directamente beneficiados por las políticas y las actuaciones dirigidas a reducir la dependencia y el protagonismo de los modos motorizados en nuestras ciudades.

Pero los proyectos de camino escolar que aquí se plantean son mucho más que iniciativas de movilidad. Aunque el eje central de aná-



lisis es el trayecto que los menores recorren de casa al colegio y del colegio a casa, este viaje cotidiano es una herramienta útil para hablar de otros temas que superan este ámbito y que están relacionados con los modos actuales de vida, la integración de la infancia en las ciudades o su papel en la sociedad.

Por eso, resulta importante recalcar que los proyectos de camino escolar deberían ser mucho más que proyectos de movilidad sostenible. El recorrido de casa al colegio puede ser toda una experiencia y una oportunidad para explorar el espacio, darle un sentido, entrar en contacto con otros y experimentar aventuras. Por eso, si se con-

ceptúa sólo como transporte, el proyecto puede perder su capacidad transformadora.

A nuestro entender, el aspecto que tiene mayor trascendencia y urgencia de abordar es el de la pérdida de autonomía infantil en el uso y apropiación de la ciudad. Muchas de las iniciativas de camino escolar intentan paliar las dificultades que actualmente tienen niñas y niños para acceder por sí mismos a los bienes de la ciudad y luchan por incrementar su autonomía. Otras iniciativas no asumen este aspecto como un objetivo prioritario y consiguen que más niñas y niños vayan caminando o vayan en bicicleta, pero

desatendiendo si ese recorrido se sigue realizando bajo la mirada adulta.

La escuela, un apoyo pero... no en exclusiva

Abordar el derecho a la ciudad por parte de los menores se podría haber realizado a través de otros métodos, como puede ser mediante la recuperación del juego en las calles o a través de cualquier otro tipo de desplazamiento. Pero lo cierto es que para bien y para mal, los colegios son los epicentros de la vida cotidiana de la infancia y su carácter obligatorio hace que estos recorridos sean algo común a todo tipo de niños y niñas comprendidos entre los seis y los doce años.

Asimismo, los colegios aglutinan a todo un conjunto de personas dedicadas e interesadas en la infancia, como maestras y maestros, madres y padres y administradores públicos, que pueden unir fuerzas y colaborar en el desarrollo del proyecto. Por ello, parece idóneo plantear iniciativas a favor de la infancia teniendo a la escuela o al instituto como base de operaciones.

Pero esta facilidad inicial tiene también desventajas. Los centros educativos están sobrecargados de trabajo y de responsabilidades, precisamente porque todo lo que atañe a los menores se canaliza a través de los mismos. El proyecto de camino escolar se suma a la larga lista de iniciativas públicas y privadas que utilizan a las es-

cuelas como mediadoras. Si el proyecto se centra únicamente en la escuela, se puede reforzar esta perversa exclusividad del ámbito educativo en todo lo que concierne a la infancia, inhibiéndose otros ámbitos políticos y sociales de su responsabilidad en el bienestar de la población infantil y juvenil.

Por eso, hay que insistir que, aunque se denominen “caminos escolares”, no son proyectos de carácter eminentemente o exclusivamente educativos. Los proyectos de camino escolar son iniciativas dirigidas a que los menores puedan moverse con seguridad y autonomía por las calles y recuperen el uso y disfrute del espacio público. Por lo tanto, son proyectos que atañen de forma directa a la ciudad en su conjunto y que afectan a todas las áreas de la gestión local o municipal que tienen competencias en el diseño, en la habitabilidad y en la seguridad del espacio público. Eso significa que, junto a las áreas de educación o de infancia, tienen que estar las de obras, movilidad, medio ambiente o urbanismo, entre otras.

El Camino Escolar tiene evidentemente una vertiente educativa, ya que, transformar las pautas de movilidad y adquirir mayores grados de autonomía resulta algo enormemente instructivo. Sin embargo, estos proyectos no pueden limitarse únicamente a que ellos y ellas aprendan contenidos teóricos en las aulas. La ciudad y la sociedad en su conjunto deben crear las condiciones para que niñas y niños puedan volver a experimentar algo tan natural como abrir la puerta, salir de casa y caminar en busca de otros amigos o amigas. Favore-



14 |

cer y facilitar este simple gesto, que hoy en día parece tan complicado, es el objetivo principal de esta guía.

Se ha elaborado, como material complementario de esta publicación, un video que recoge los hitos más destacados de un proyecto de camino escolar. El soporte en DVD incluye, como material com-

plementario, toda una serie de entrevistas a agentes clave que dan a conocer, de primera mano, sus opiniones y experiencias.

El video es un material que puede resultar muy útil para cualquier persona o colectivo que quiera comunicar y divulgar el contenido de un proyecto de camino escolar.

“No tuve mala suerte con mi colegio, pero los mejores recuerdos, las escenas de aquellos años escolares que de forma más nítida se mantienen en mi memoria, no provienen de las aulas, las capillas, las bibliotecas y los laboratorios, sino del camino que me llevaba todas las mañanas de mi casa a mi pupitre, convertido en un elemento más de un mundo infinito.”

Luis García Montero

ANTES DE EMPRENDER EL CAMINO...



Capítulo 1

De qué hablamos cuando hablamos de infancia

La construcción social de la infancia

Antes de plantear proyectos vinculados con la infancia y la ciudad, parece importante redefinir el concepto mismo de infancia, e indagar en todo lo que se mueve o esconde en torno a este término, para saber a qué nos referimos cuando hablamos de esta etapa vital.

Algo oculto tiene que haber en un discurso social que, por un lado, deposita en los menores todas sus esperanzas y dice amar a estas criaturas sobre todas las cosas y, por otro, construye ciudades donde no tienen cabida. Un discurso que ensalza los valores de la juventud, pero que percibe a los jóvenes como un estorbo y una amenaza cuando ocupan las calles.

El discurso al uso ha conseguido justificar la cautividad infantil como el mecanismo adecuado para preservar a niñas y niños de todo mal. El mundo exterior se conceptúa como peligroso y la labor principal de los adultos será, en consecuencia, salvaguardar a los menores de las amenazas que les acechan, mediante la sobreprotección y la creación de un mundo “a su medida”.

La recreación del universo infantil queda al margen del espacio colectivo, acotando para ellas y ellos espacios con unas connotaciones y una estética muy marcada. Los colores intensos de los parques infantiles o las habitaciones repletas de muñecos serán la representación viva de lo que los adultos consideran que los menores son y precisan.

Seguramente hay pocos asuntos que despiertan en nuestra sociedad una posición tan emocional y, a la vez, tan incoherente entre el discurso de protección a ultranza y, por otro lado, la desposesión de derechos fundamentales, como la libertad de movimientos, en aras de su seguridad. Indagar en lo que nuestra sociedad entiende por infancia puede ayudarnos a comprender estas contradicciones.

La sociedad occidental ha asumido como verdad universal la existencia de una etapa en el desarrollo humano que claramente se puede desgajar del resto. Se ha definido un proceso, casi lineal, donde las personas van adquiriendo habilidades y desarrollando sus capacidades físicas y psíquicas.

La infancia se concibe como un estado incompleto y, como tal, se proyecta hacia el futuro, hacia el momento en el que se adquieren



Imagen cedida por El Roto

todas las capacidades y habilidades adultas. De hecho, es habitual referirse a la infancia como “ciudadanos del mañana”, cuando niños y niñas, según todos los derechos proclamados y reconocidos, son ciudadanía en presente.

La concepción de los menores como seres inacabados o en proceso, hace que la percepción de los mismos se centre más en el “no ser” que en el “ser”, convirtiendo a este periodo de la vida en un tiempo de aprendizaje y de inmadurez que justifica la dependencia¹.

Pero esta distinción tan nítida y este proceso naturalizado de la evolución de la especie humana no es ni ha sido igual en todas las sociedades, ni a lo largo de toda la historia. El concepto de infancia ha sido una creación de la edad moderna, una construcción social que, como tal, ha ido variando a lo largo del tiempo según quién y cómo lo fuera definiendo.

Límites de la infancia

La idea hegemónica, que impera en nuestro mundo globalizado sobre esta etapa vital, se quiebra fácilmente cuando se pretende dotar de contenido. Ni siquiera los límites de edad están claros, siendo éste uno de los rasgos esenciales del concepto mismo de infancia. En nuestra sociedad, se asume como infancia la etapa que transcu-

1 Gaitán, Lourdes (2006): *Sociología de la infancia*. Editorial Síntesis

rre desde el nacimiento hasta la pubertad, pero esta línea no está totalmente delimitada. En las sociedades occidentales, la escolarización obligatoria y la tutela paterna hasta la mayoría de edad, marcan un periodo adolescente que a veces se asigna como niñez. En otras épocas o culturas incluir dentro de esta categoría subalterna a sujetos de más de 16 años puede sonar a disparate, cuando a esa edad algunos están empezando a formar su núcleo familiar y a tener hijos propios.

El alargamiento de la esperanza de vida en el mundo occidental ha traído consigo una dilatación de las etapas de la vida y parece que ni la niñez ni la juventud son ajenas a esta ampliación. De hecho, en algunos programas de ayudas públicas o en la iconografía de la publicidad, se considera como jóvenes a personas que sobrepasan los 30 años, algo inconcebible no hace tanto tiempo.

No está claro dónde termina la infancia ni tampoco la esencia que encierra este periodo de la vida. En el imaginario colectivo, la infancia se representa como un momento de encantamiento vital caracterizado por una serie de cualidades apreciadas, y poco frecuentes en el mundo adulto, como la inocencia, la imaginación o la espontaneidad.

No siempre ha sido así. En otros momentos de la historia los menores han sido vistos como seres salvajes a los que había que domar

y civilizar, situándose en un lugar más próximo a la naturaleza indómita que a la civilización. La frase de un clérigo francés del siglo XVIII, Perre de Bérull, muestra sin ambages esta visión negativa de la infancia a la que considera *“el más vil y abyecto estado de la naturaleza humana, después de la muerte”*².

El mayor aprecio social hacia la infancia surgirá en el siglo XX gracias a la reducción del número de hijos por mujer. Los niños, más escasos, más deseados y con identidad propia, empezarán a tener mayor valor social. En el llamado “siglo del niño”, los descubrimientos de la ciencia y de la tecnología consolidarán la idea de progreso y los menores serán vistos como la promesa de ese futuro que avanza inexorable.

La infancia se convertirá en un tema relevante durante el siglo XX, en donde aparecerán nuevas disciplinas vinculadas a su estudio y cuidado, lo que supondrá la irrupción de los expertos en la vida cotidiana de las familias. Educadores, pedagogos, psicólogos, logopedas o pediatras irán definiendo quiénes y cómo son los niños y marcarán las pautas de su cuidado y educación. Esto supondrá la paulatina desposesión del poder y del conocimiento que habían tenido las mujeres a lo largo de los siglos, precisamente por su condición de madres.

En pocas décadas, se sucederán distintas y distantes teorías sobre la manera de entender y tratar a los menores: del niño disciplinado con horarios rígidos, a semejanza del hombre industrial, se pasará

2 Citado en Heywood Colin 2001: *A History of Childhood*. Polity Press. Cambridge.



a las teorías permisivas que entenderán que los impulsos infantiles son buenos y que los pequeños “saben” lo que les conviene. Estos cambios fueron estudiados, por ejemplo, por Marta Wolfenstein³, en un análisis que realizó sobre el boletín del gobierno americano Infant Care, en el que mostró cómo en el período entre 1914 y 1942, la imagen del recién nacido había sufrido una transformación extrema, pasando de ser una pequeña fiera a una criatura tierna y suave.

El valor social de los menores

Entre estas posiciones extremas de demonios o angelitos, podemos seguir replanteándonos a qué nos referimos cuando hablamos de infancia o llegar a la conclusión de Margaret Mead: *“está bien pensar qué es la infancia porque, hasta donde sabemos, la infancia como tal no existe, existen niños y niñas y cada vez que los conceptuamos bajo un único término, perdemos algo”*⁴. No existe una infancia única, sino que la edad es una variable más que no puede separarse de otras categorías como sexo, clase, cultura o etnia y, por lo tanto, es más conveniente hablar de infancias antes que de un fenómeno único y universal.

Sin llegar a definir quienes son, lo cierto es que en la sociedad española el valor de lo que representa la infancia ha cambiado enormemente en el último siglo y nos encontramos en un momento en el que el valor instrumental que tenían en otras épocas ha sido sustituido por un valor expresivo. Lo que antes era un ingreso o una ayu-

da para las familias, se ha convertido en un gasto, por no decir un bien de lujo, que no todo el mundo se puede permitir. Los menores actualmente son poco valiosos económicamente para sus padres, pero sin precio en términos de valor psicológico⁵.

La pérdida del peso poblacional de la infancia con respecto al resto de grupos sociales, le ha otorgado un lugar preeminente en el escalafón social, un puesto que jamás había ocupado antes en la historia. El recorte de efectivos infantiles, no lo es sólo en relación al incremento de la esperanza de vida, que ha engrosado los grupos de más de 65 años. Desde finales del siglo XX a principios del XXI la población española tiene casi dos millones de niños menos. En la década de los 90 se ha invertido la pirámide de población y ya hay más ciudadanos mayores de 65 años (6,9 millones) que menores de 16 años (6,3 millones). En 1991 los menores suponían el 21,1% de la población y al cabo de 10 años representan el 15,6% del total.

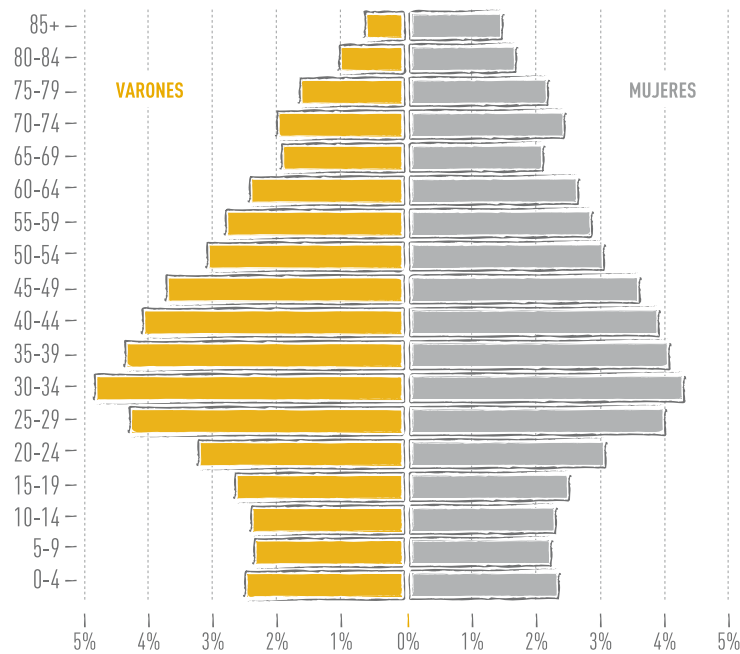
La infancia, escasa y controlada, ha permitido a los adultos recrear un mundo simbólico y otorgarle a este periodo vital todos aquellos valores que parecen escasear en nuestras sociedades capitalistas.

3 Citado por Barbara Ehrenreich y Deirdre English (1985): *“Por su propio Bien”*. Ed. Taurus

4 Citada por Colin Ward. 1977: *The city and the Child*. The Architectural Press Ltd. Londres.

5 Sheper-Hughes, 1989. Citado por Joy Boyden en *“Childhood and the policy makers: a comparative perspective on the globalization of childhood”*.

Pirámide de población de España, año 2007



Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Censo a 1 de enero de 2007

La bondad, la inocencia, la dulzura o la espontaneidad se considerarán atributos de este mundo infantil que se mira con nostalgia. Un espacio de reencantamiento que se construye antes desde la imaginación que desde la experiencia real⁶. La infancia ha ido cobrando un valor que parece estar más relacionado con las proyecciones adultas, que con la propia realidad de los más pequeños.

En una sociedad en permanente proceso de cambio, con biografías cada vez más fragmentadas y con relaciones laborales, sociales y familiares cada vez más inestables, la relación filial se ha convertido en el vínculo más estable y duradero de los individuos. Con vidas impredecibles, agitadas por los vaivenes laborales, familiares y personales, la infancia aparece como una tabla de salvación a la que aferrarse, reforzándose la dependencia adulta hacia los menores.

En este contexto, la sobreprotección que se ejerce sobre niñas y niños tiene que ver no sólo con que son escasos y parecen frágiles, sino también con el mundo adulto que deposita en ellas y ellos una parte importante del valor y del sentido de la vida, como refugio simbólico de nuestra sociedad. La intolerancia social a que los menores corran riesgos, parece que podemos vincularla, cada vez más, con una creciente dependencia adulta hacia los más pequeños.

⁶ Gómez Espino, Juan Miguel y Martínez García, Rosalía (2004) *"Riesgo y encantamiento en la construcción social de la infancia"*. Universidad Pablo de Olavide.





Capítulo 2

Sobrepotección vs. autonomía

¿Un proceso consentido?

La sobrepotección de la infancia se produce en todas las facetas de la vida, no sólo para prevenir a niños y niñas de posibles riesgos físicos, sino también para evitar conflictos que puedan tener con terceros, sustraerles de cualquier dificultad, del aburrimiento o, incluso, del cansancio. Como recuerda Heike Freire⁷, la sobrepotección genera el efecto contrario al deseado:

“Cuando, para proteger a los niños, no se les permite hacer las cosas por sí mismos, se saltan etapas fundamentales del aprendizaje, no se responsabilizan de las consecuencias de sus acciones, ni son capaces de evaluar los riesgos; la probabilidad de que sufran accidentes se multiplica por 100. El miedo y la desconfianza tienden

7 Heike Freire (2010): Ponencia del VI Encuentro de la Ciudad y los Niños. La Casa Encendida (Mayo 2010)

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

a retroalimentarse: el exceso de protección deja, paradójicamente, desprotegidos a nuestros hijos. Su autoestima, su confianza en sí mismos y su creatividad se resienten”.

La movilidad es un aspecto que se ha visto ampliamente afectado por la ola de sobrepotección adulta. Una cuestión que afecta de lleno a la vida cotidiana infantil, ya que está vinculada al poder de decisión sobre el uso del tiempo y del espacio.

El recorte drástico de autonomía en los desplazamientos cotidianos y en el uso y disfrute de los espacios públicos, se asocia con el imperio de la movilidad motorizada en las ciudades occidentales. Los estudios de Hillman, Adams y Whitelegg⁸ en los años noventa, pusieron de manifiesto un fenómeno que había pasado prácticamente desapercibido: la desaparición de niños y niñas de las calles de las ciudades. En tan sólo veinte años, entre los años setenta y los noventa del siglo pasado, se pasó de una inmensa mayoría de menores que utilizaban la calle y se movían sin acompañamiento adulto en sus trayectos cotidianos, a que este uso y autonomía infantil sólo pudieran ser disfrutados por una pequeña minoría.



La reclusión infantil no sólo fue un proceso silenciado sino que fue asumido por la sociedad del momento sin apenas resistencias. Esta facilidad o sencillez con la que niñas y niños han sido guardados y mantenidos bajo llave no puede atribuirse, sin embargo, única y exclusivamente a la aparición del tráfico rodado en las calles.

Aunque es cierto que hay una correlación entre motorización y reclusión infantil, el hecho de que este gesto se haya realizado con un amplio consenso adulto indica que otros factores estaban ya allí para engrasar o facilitar su aceptación. Parece como si hubiese un pensamiento común o, mejor dicho, un temor común -aunque como muchos de los miedos no haya sido explicitado en todo su calado- que considera inadecuada la libertad infantil, asociándola con desorden, inseguridad y conflicto.

Con la óptica actual de la infancia como depositaria de los grandes valores de la humanidad, parece difícil reconocer que subyace un temor adulto hacia los menores no domesticados. Grupos de niños y niñas deambulando sin control adulto representan en el imaginario colectivo un estadio más próximo a la naturaleza salvaje que a la civilización, generando temor y rechazo. La novela de William Golding "El Señor de las Moscas"⁹ puede ser una buena muestra de la pesadilla colectiva de una infancia sin límites y sin control adulto.

El lenguaje hace también sospechar que la relación entre infancia y espacio público es poco benévola; la expresión "niños de la calle" está cargada de connotaciones negativas y se asocia con margina-

lidad y predelinuencia. Como señala Benno Glauser¹⁰, el malestar que generan estos colectivos infantiles y juveniles que se crían y viven en la calle no procede de la injusticia social que clama ante las desigualdades, sino que se forja desde el miedo de las sociedades burguesas hacia el desorden que estos puedan generar.

Desde los inicios del siglo XX, el protestantismo del norte de Europa iba pregonando que la calle era un lugar moralmente peligroso para la infancia en donde no sólo se corrían riesgos físicos; merodear por ellas acababa con la reputación de las niñas y conducía a la holgazanería, al juego y a la delincuencia de los chicos. El texto de 1919 de Whitehouse¹¹ ejemplifica bien esta visión:

"La evidencia es clara y ampliamente difundida de los males que resultan del trato de la gente joven con las calles... El principal mal se refiere a los daños físicos soportados por los niños que deambulan por las calles haga el tiempo que haga, a menudo insuficientemente vestidos; los daños morales persiguen la vida en las calles que, para las niñas, generalmente representan su ruina y en el caso de los

9 Golding, William (1954) "El Señor de las moscas". Alianza editorial (1998)

10 Glauser, Beno (2008) "Deconstructing a construct". Capítulo del libro coordinado por James, Alison y Prout, Alan: Constructing and Reconstructing Childhood. Routledge Falmer

11 Citado por Boyden, Jo. (2008) "Childhood and the policy makers". Página 194 del libro coordinado por James, Alison y Prout, Alan: Constructing and Reconstructing Childhood. Routledge Falmer.



Fotografías Óscar Clemente

niños conduce al juego y al crimen. En el mejor de los casos, incapacita para cualquier trabajo estable en la vida. Recién salidos del colegio y, en muchos casos antes de haber finalizado los estudios, los jóvenes entran en una vida salvaje e indisciplinada y sufren degeneración moral y mental”.

En las ciudades mediterráneas, donde tradicionalmente ha habido un uso muy intensivo de las calles y donde la línea que separa el fuera y el adentro no ha estado tan definida, la presencia infantil ha sido parte de la diversidad de moradores de un espacio público receptor de múltiples actividades comerciales y sociales. Pero esta presencia tolerada ha ido haciéndose incómoda conforme los intereses espaciales de los adultos entraban en conflicto con los de los más pequeños. El capitalismo ha impuesto sus férreas reglas de juego y las necesidades del sistema productivo se han antepuesto

a cualquier otra. En particular, la aceleración y la velocidad exigían que fueran retirados todos aquellos que no pudieran asumir el nuevo ritmo urbano. En 1924 el entonces alcalde de Madrid, difundió un bando sobre la circulación de peatones y vehículos que empieza a situar a los menores “en su sitio”:

“Los padres cuidarán bajo su más estrecha responsabilidad de que sus hijos no jueguen más que en parques y jardines, que son los sitios adecuados al esparcimiento infantil; debe multarse a los padres de los niños que jueguen al foot-ball, a los patines, o que cometan otros actos de esta índole que puedan molestar a las personas que transitan por la vía pública. Se recogerá a los niños que se les encuentre jugando fuera de los recintos marcados, conduciéndoles a la Tenencia de Alcaldía hasta que acudan sus padres y satisfagan la multa correspondiente. Así mismo los niños que vayan subidos en

*los topes de los tranvías y en las trasera de los coches y automóviles se les detendrá, imponiendo a los padres una considerable sanción, para ver si de esta forma se consigue evitar los continuados accidentes que se suceden y el repulsivo espectáculo que ofrecen a la vista de los extranjeros que frecuentemente nos visitan*¹².

Pero no fue hasta los años sesenta y setenta cuando las ciudades españolas abrieron decididamente sus venas al tráfico rodado y mostraron su total rendición al automóvil. Un momento histórico totalmente propicio para posibilitar la reclusión infantil ya que en las casas había todo un ejército de mujeres que podían ejercer un papel que hasta entonces no habían tenido que realizar ni sus madres ni sus abuelas: el de carceleras.

Los coches lograron por fin lo que educadores, religiosos y autoridades llevaban pregonando desde hacía décadas frente a la presencia incontrolada de niños y jóvenes en las calles. Lo que no consiguió el ogro de los cuentos, el sermón del cura o la reprimenda del maestro, lo logró finalmente esta vistosa y atractiva máquina de acero que demostró que esta vez iba en serio y que no cabía la más mínima posibilidad de continuar el juego. Ante esta aparición, a las familias no les quedó más remedio que recluir a sus hijos en casa para garantizar su seguridad.

Encerrar a los niños en casa trae una segunda consecuencia: la privatización de la maternidad. No sólo cada vez es más difícil que un entorno vecinal o social colabore en la crianza, sino también hay una

inhibición de la responsabilidad social sobre los asuntos de los menores. Los niños y las niñas no son ya de la comunidad en la que nacen y crecen sino que han pasado a pertenecer a sus familias, las cuales son responsables de proveer y resolver todas sus necesidades. Este proceso de privatización creará grandes diferencias entre quienes pueden y quienes no pueden pagar todo lo que la colectividad ahora niega: espacio para el juego y el deporte, relaciones con otros niños y niñas, cuidados y vigilancia adulta ajena a la familia, entre otras cuestiones.

En este contexto, la maternidad adquiere un enorme peso o carga porque todo lo que incumbe a los menores parece que tiene que ser resuelto en el entorno doméstico. Sin embargo, los niños, como catalizadores de desajustes y conflictos sociales, van a tener problemas cuya respuesta excede el ámbito familiar.

Esta misma suerte de "abandono social" está corriendo la comunidad educativa sobre la que ha recaído todo lo relacionado con la formación de niños y jóvenes, asumiendo más responsabilidad de la que le correspondería. Ante cualquier problema vinculado a la juventud o a la infancia, las culpas se dirimen en un juego perverso entre la familia y la escuela por desatender sus funciones. Y lo cierto es que hay cuestiones relativas a los menores que pertenecen a un

12 Citado por Alfonso Sanz Alduán (1985): "Caminar en Madrid: la carrera cotidiana de obstáculos". Revista Alfoz. Monografía "Espacio Cotidiano".

ámbito social más amplio y que debe asumir la ciudadanía en su conjunto, como corresponsable del bienestar infantil y juvenil.

Hay muchos ejemplos para escenificar las dificultades de criar adecuadamente a los menores teniendo casi como únicas referencias la casa y el colegio. En este sentido, el problema de la obesidad infantil, que tiene una estrecha relación con el modo de vida sedentario y con la falta de espacio para que los menores se puedan mover libremente, se ha venido asociando durante décadas con cambios en la alimentación y con que las madres de ahora no guisan como las de antes. Más recientemente se ha vinculado también con las pocas horas de deporte que hay en los colegios, ocultando en ambos casos la responsabilidad social sobre la vida sedentaria a la que se ven

abocados los menores al no tener espacios libres en las ciudades modernas, ni poder desplazarse activamente por sus calles.

En este escenario de menor responsabilidad social sobre la suerte de sus ciudadanos más pequeños, triunfa un modelo de maternidad/paternidad intensiva asociada al control y a la vigilancia permanente. La autonomía de los menores va a chocar de frente contra estas dos fuerzas contrapuestas; por un lado, un entorno social inhibido que considera que no le concierne el cuidado infantil y que incluso percibe que cualquier intromisión puede ser vista como una injerencia en terreno ajeno y, por otro lado, unas familias hiperresponsabilizadas que consideran que dejar a los niños solos sin vigilancia adulta es una dejación de una de sus tareas principales.

Del sedentarismo a la obesidad

La relación entre actividad física cotidiana y salud es un hecho demostrado. El ejercicio físico previene enfermedades cardiovasculares, la diabetes de tipo II, ciertas formas de cáncer y la osteoporosis, además de actuar contra estados depresivos.

El tiempo mínimo recomendado por la comunidad internacional se sitúa en 30 minutos diarios de actividad física moderada para adultos y una hora para niños y jóvenes. La actividad física moderada se refiere a un esfuerzo ligero, sin generar transpiración, pero que dinamiza y hace ejercitar los músculos, especialmente el corazón. Una actividad física ligera puede ser una marcha a pie o un paseo en bicicleta.

En los llamados países desarrollados el nivel de sedentarismo está comenzando a constituir un problema de salud pública. Los estudios muestran los bajos niveles de actividad de la población en general, resultando especialmente preocupante la tendencia decreciente en menores y adolescentes.

Mientras que muchas enfermedades derivadas de la inactividad se van larvando y se manifestarán en la edad adulta, los niveles actuales de sobrepeso y obesidad infantil empiezan a mostrar que algo no funciona. En España, en tan sólo 15 años se ha triplicado la

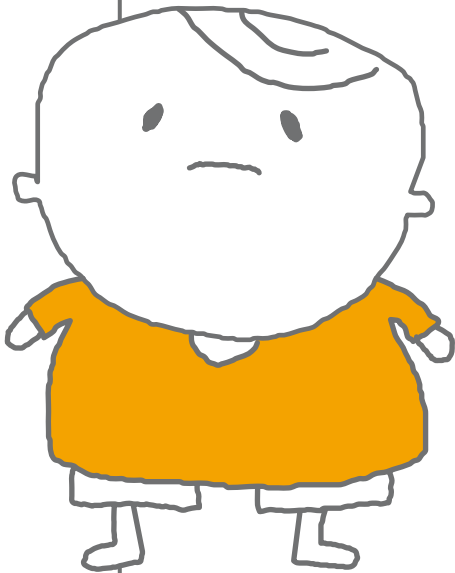
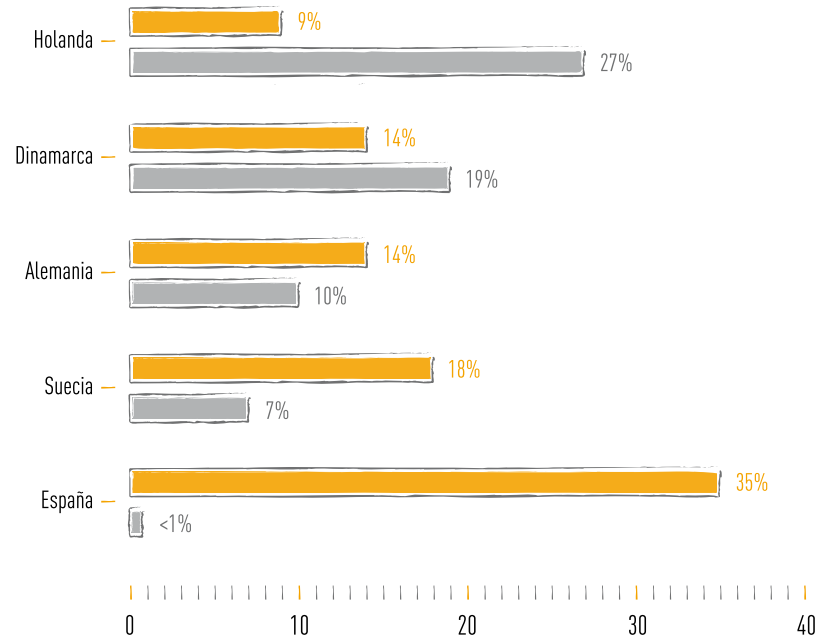
proporción de menores con sobrepeso y obesidad, pasando de un 5% a un 15%. Según aumenta la edad, se incrementa el porcentaje; entre los 6 y 9 años el sobrepeso y la obesidad llega al 21% de los menores, y de los 10 a los 12 el porcentaje aumenta hasta casi al 23%. La obesidad comienza a ser una epidemia que se manifiesta a edades cada vez más tempranas.

El sobrepeso y la obesidad afecta más a las niñas, con un 23% de casos frente al 19,3% de los niños. El análisis de movilidad por género muestra repetidamente que las niñas tienen aún menos libertad para salir y utilizar las calles a sus anchas que los niños, lo que termina repercutiendo en su salud.

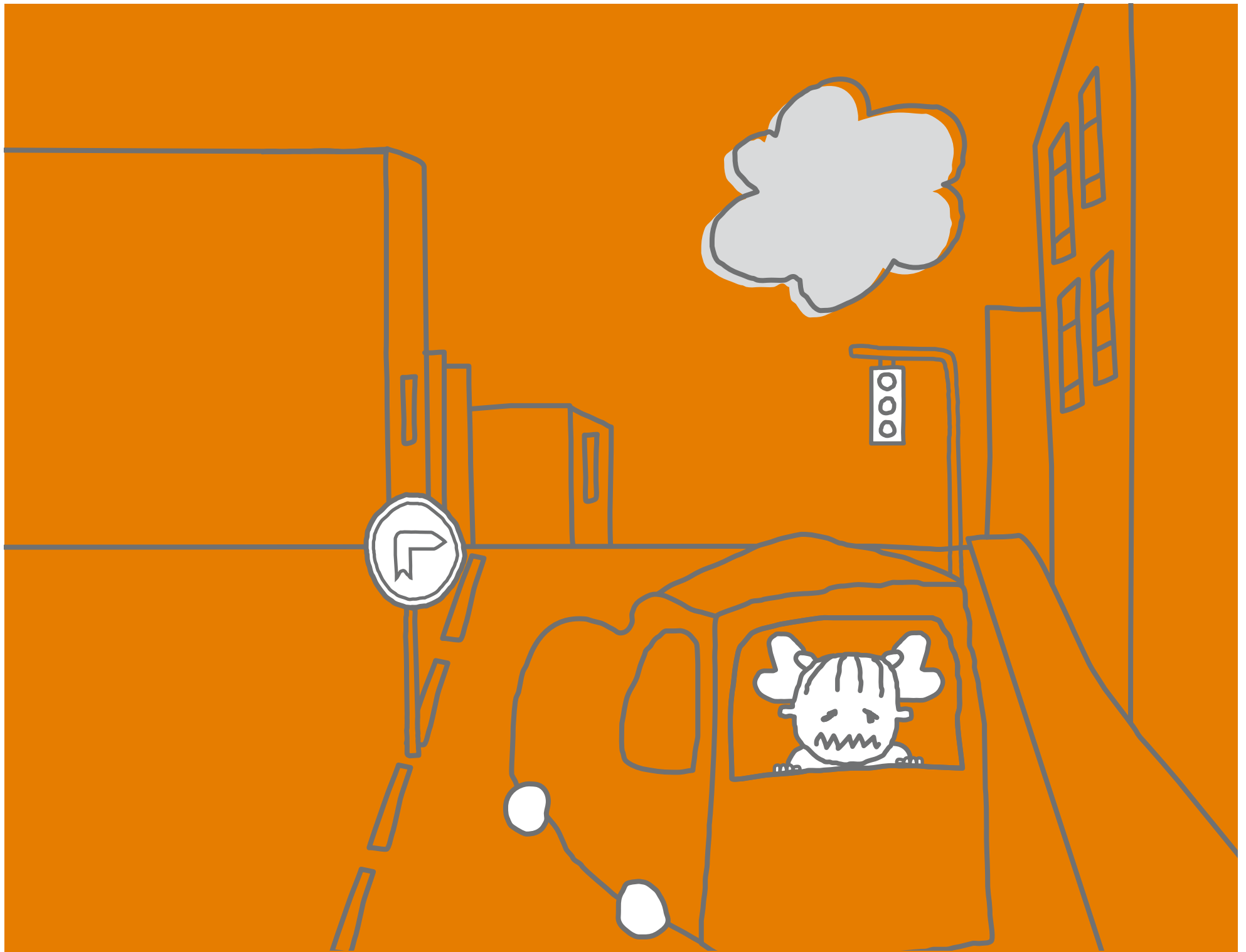
Hasta hace poco tiempo sólo se relacionaba la obesidad con cambios en la dieta y, aunque es cierto que el consumo de grasas saturadas ha aumentado e influye negativamente en este aspecto, también lo es que, cada vez más, se vincula con el modo de vida sedentario y con la falta de ejercicio mínimo recomendado. De hecho, en países del entorno europeo, son inferiores los niveles de obesidad en todos aquellos grupos donde se registra un nivel de actividad más elevado. El gráfico adjunto muestra una relación inversa entre desplazamientos en bicicleta y sobrepeso infantil.

Relación entre sobrepeso infantil y uso de la bicicleta en países europeos

■ Sobrepeso en niños de 10 años
 ■ Nivel de uso de la bicicleta



Fuente: International Obesity Taskforce





Capítulo 3

Perder la calle: datos de un proceso acelerado

¿Por dónde andan los niños y las niñas?

La pérdida de autonomía infantil, un proceso generalizado en las ciudades occidentales y que comenzó a medidos del siglo pasado, lejos de frenarse o estabilizarse, sigue avanzando en los inicios del siglo XXI. El control adulto va extendiendo su sombra sobre niños cada vez de mayor edad. Si tomamos como referencia los once años, vemos que en los setenta iban solos prácticamente la totalidad de los menores de esa edad, que en los noventa iban la mitad y que en el año 2002 sólo a una cuarta parte se les permite ir sin acompañamiento adulto¹³.

13 Los datos de 1971 y 1990 pertenecen al estudio inglés realizado por Hillman, Mayer; Adams, John; Whitelegg, John (1990): Los datos de 2002 pertenecen al estudio italiano, realizado por Tonucci, Francesco; Prisco, Antonella; Renzi, Daniela; y Rissotto, Antonella (2002): *L'autonomia di movimento dei bambini italiani*.

14 En el estudio italiano, las ciudades analizadas han sido: Sarzana y Carpi del norte; Pesaro y Terracina del centro; y Martina Franca y Soverato del sur, todas ellas con poblaciones inferiores a los cien mil habitantes.

Mientras la cautividad infantil, hasta hace pocas décadas, era el peaje que pagaban los niños que vivían en grandes ciudades, los datos más recientes muestran que este hecho se está generalizando a prácticamente todos los espacios urbanos¹⁴.

Según un estudio codirigido por Tonucci, la edad, junto a la clase social, son los factores más determinantes de la autonomía infantil. Hasta hace no mucho tiempo, conforme niños y niñas iban desarrollando sus capacidades motoras y sensoriales, su campo de acción se iba ampliado. Actualmente no hay correspondencia entre habilidades psicofísicas y permisos de autonomía. Aunque los datos generales muestran un incremento progresivo del grado de autonomía conforme va aumentando la edad, ésta no tiene que ver tanto con las capacidades de los menores, sino más bien con las percepciones de los adultos sobre las mismas.

La mayoría de niños italianos que acaban la escuela primaria siguen sin haber podido experimentar la movilidad autónoma en sus desplazamientos habituales. Más de la mitad (62,2%) de los niños de 10 y 11 años no acude nunca por sus propios medios a hacer activida-

des extraescolares, siendo una minoría (15,5%) los que a esta edad disfrutan de una cierta libertad.

La autonomía de los escolares italianos (2002)

¿Cuántas veces vas a hacer deporte o música solo?

Respecto al curso y la edad de los niños y niñas

Curso	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	Total
Primero	96,4%	0,0%	1,5%	2,1%	100,0%
Segundo	88,7%	3,8%	4,7%	2,8%	100,0%
Tercero	82,0%	6,3%	4,7%	7,0%	100,0%
Cuarto	75,6%	8,8%	5,6%	10,0%	100,0%
Quinto	62,2%	14,2%	8,2%	15,5%	100,0%
Total	80,3%	6,9%	5,1%	7,8%	100,0%

Fuente: Tonucci, Francesco; Prisco, Antonella; Renzi, Daniela; Rissotto, Antonella (2002) "L'autonomia di movimento dei bambini italiani"

En las mismas fechas, en otro estudio realizado en la pequeña ciudad de Viterbo (Italia) sobre la autonomía de los jóvenes de la escuela media, lo que aquí sería secundaria obligatoria, se ve cómo

incluso entre los 12 y los 14 años el 44,5% sigue acudiendo al instituto acompañado en coche¹⁵ ¿Cómo es posible que en una ciudad media los alumnos de esas edades no puedan acudir caminando, en bicicleta o en transporte colectivo por su cuenta? ¿Cómo es posible que la sociedad custodie permanentemente a los menores hasta que alcanzan la pubertad y que, sin solución de continuidad, sin haber recorrido su ciudad a pie o sin haber podido manejar una bicicleta, el paso siguiente sea conducir una moto en cuanto cumplen 14 años?

Padres ricos, niños pobres

El nivel educativo de los padres es un factor que afecta enormemente a la autonomía infantil, existiendo una correlación inversamente proporcional entre nivel de estudios y grado de independencia: a mayor nivel educativo adulto, menor autonomía infantil.

Como indican los autores del citado estudio italiano: "Si se asume la autonomía como un beneficio y por lo tanto un motivo de bienestar evolutivo para los niños, se puede afirmar que los niños más favorecidos son los que viven en zonas geográficas y en familias más desfavorecidas, o si se prefiere, que los intereses y los beneficios de los niños son generalmente conflictivos respecto de los intereses y los beneficios de los adultos". Como resultado, el 21,7% de los niños

15 Estudio realizado en 2001 por: Università della Tuscia di Viterbo, dall'Anpa e dall'Università La Sapienza di Roma. Citado por Tonucci y otros autores (2002) Op. Cit.

cuyos padres tienen el nivel de estudios más bajo van sin acompañamiento adulto, mientras que los hijos de los universitarios sólo lo hacen por su cuenta en un 6,6% de los casos.

El marco de la sobreprotección tiende a incrementar la dependencia conforme la familia tiene más recursos para pagarla. De alguna manera, la libertad infantil se está asociando con pobreza, marginalidad o con descuido paterno/materno.

La autonomía de los escolares italianos (2002)

¿Cómo vas a la escuela?

Respecto al nivel de estudios de los padres

Nivel de estudios	Sin acompañamiento adulto	Acompañados por adulto		Total
		A pie	En coche	
Elementales	21,7%	15,2%	63,0%	100,0%
Medios bajos	21,3%	16,7%	62,0%	100,0%
Medios superiores	10,8%	20,0%	69,2%	100,0%
Universitarios	6,6%	14,8%	78,7%	100,0%
Total	14,9%	18,0%	67,1%	100,0%

Fuente: Tonucci, Francesco; Prisco, Antonella; Renzi, Daniela; Rissotto, Antonella (2002) "L'autonomia di movimento dei bambini italiani"

Los resultados de estos estudios muestran que las diferencias de género siguen estando presentes y que los niños disfrutan de algo más de autonomía que las niñas: van siempre solos el 10,5% de ellos frente al 4,9% de ellas. No obstante, el recorte generalizado de autonomía ha hecho que las diferencias entre sexos se mitiguen porque finalmente la mayoría, tanto niños como niñas, están ahora sobreprotegidos.

Es interesante ver cómo los padres no perciben que haya diferencias de trato con respecto al sexo de sus hijos y sólo plantean diferencias significativas cuando responden a las preguntas referentes a la posibilidad de jugar solos/as en la calle o a la visita de amigos/as,

¿Cómo vas a la escuela?

Respecto al sexo de los niños

Sexo	Sin acompañamiento adulto	Acompañados por adulto		Total
		A pie	En coche	
Niños	17,8%	16,6%	65,6%	100,0%
Niñas	14,2%	16,7%	69,1%	100,0%
Total	16,0%	16,6%	67,4%	100,0%

Fuente: Tonucci, Francesco; Prisco, Antonella; Renzi, Daniela; Rissotto, Antonella (2002) "L'autonomia di movimento dei bambini italiani"



en ambos casos imponiendo mayores restricciones a las niñas. Por ejemplo, el 58,4% de los chicos y el 69,5% de las chicas no van nunca solos a casa de sus amigos y van siempre solos el 4,4% de ellos y el 2,3% de ellas.

De alguna manera las diferencias de género del mundo adulto se van transmitiendo y al igual que sucede con algunas mujeres mayores, la presencia de niñas parece que tiene que estar “justificada” por obligaciones como ir al colegio o hacer recados. El deambular y el juego libre de las niñas sigue tocando resortes profundos del imaginario social y para muchos esta libertad resulta impensable.

¿Qué distancia les dejamos recorrer solos?

La distancia es otro factor importante que afecta a la autonomía y está también vinculada a la forma de acceso. Según aumenta la distancia, se van restringiendo las posibilidades de ir a pie de forma autónoma y se va imponiendo el acompañamiento tanto a pie como en vehículo motorizado. El estudio italiano muestra que vivir muy próximos al colegio, a menos de 500 metros, es claramente un elemento que favorece la autonomía, tal como atestigua que casi cuatro de cada diez niños que viven a esa distancia puedan acudir solos.

Es interesante analizar qué pasa con los que viven entre los 500 y 1000 metros, una distancia realmente escasa que puede ser recorrida andando en 15 minutos. Sorprendentemente, una aplastante

mayoría, 70% de los alumnos italianos, acude en automóvil. Como referencia, diremos que en el estudio inglés de los años noventa, de los alumnos que vivían en ese radio, el 60% iba caminando.

En una investigación realizada recientemente en la Región de Madrid¹⁶ en tres institutos de secundaria, sale también a la luz el vínculo entre distancia y forma de acceso. Entre los estudiantes que viven a una distancia de hasta 500 metros la práctica totalidad va a pie. Entre los que viven entre 500-1000 metros, el modo peatonal sigue

¿Cómo vas a la escuela?

Respecto a la distancia casa-escuela (niños/as)

Sexo	Sin acompañamiento adulto	Acompañados por adulto		Total
		A pie	En coche	
Niños	17,8%	16,6%	65,6%	100,0%
Niñas	14,2%	16,7%	69,1%	100,0%
Total	16,0%	16,6%	67,4%	100,0%

Fuente: Tonucci, Francesco; Prisco, Antonella; Renzi, Daniela; Rissotto, Antonella (2002) "L'autonomia di movimento dei bambini italiani"

16 Pozueta, Julio (Dir.), Lamiquiz, Francisco José y Porto, Mateus (2010): *La ciudad paseable*. CEDEX

siendo mayoritario, mientras que entre 1000 y 1500 metros lo consideran una distancia excesiva para recorrerla caminando y los viajes a pie se reducen a un 40%.

Todos estos datos sobre distancias “caminables” para ir al colegio, muestran la existencia de un mapa mental de los progenitores muy restrictivo en cuanto a tiempo, esfuerzo y conveniencia de los viajes a pie. Las distancias se magnifican y los niños y niñas son sobreprotegidos del posible esfuerzo. La lluvia, el peso de las mochilas o cualquier otro factor que hasta hace poco era totalmente asumible, se percibirán como barreras infranqueables para el caminar.

¿Qué sabemos sobre la autonomía de los niños y niñas españoles?

En España la investigación realizada en 2009 por Attitudes y dirigida por Francisco Alonso¹⁷, aporta datos recientes sobre autonomía

17 Alonso, Francisco; Esteban, Cristina; Calatayud, Constanza; Alamar, Beatriz (2009): *Los niños, las ciudades y la seguridad vial: una visión a partir de la investigación*. Attitudes. Colección: Cuadernos de Reflexión Attitudes.

En este estudio se realizaron 1.273 entrevistas a padres e hijos de edades comprendidas entre los 8 y 12 años para conocer sus conocimientos sobre seguridad vial a la hora de desplazarse hasta el colegio. El conjunto de datos que se desprende de sus conclusiones muestra unas pautas de autonomía infantil que son acordes a las de la investigación italiana.

infantil. La mayor parte de los niños españoles de primaria no van nunca solos al colegio (70%). Los padres y las madres son los que se encargan de esta tarea en un 77% de los casos. Ante la cuestión de a qué edad permitirían que sus hijos caminaran solos al colegio, el 12% planteó que a partir de los 12 años, el 36% a los 13 años de edad, mientras que el 16% al alcanzar los 14 años. El 35% no se decantó por ninguna de las opciones planteadas.

En cuanto al 30% de niños que van solos al colegio, la edad media en la que empezaron a ir por su cuenta se sitúa en los 9,4 años. Los menores madrileños son los que van solos al colegio a una edad más tardía (10,9 años) y los gallegos los que lo hacen a una edad más temprana (8,2 años).

Por tamaño de municipio, se descubre una relación entre el mayor número de habitantes y la edad en que el niño comienza a desplazarse solo a su colegio. En municipios pequeños, es más habitual que los niños jueguen en la calle, vayan en bicicleta o patinete y realicen algún recado o actividad en un entorno próximo a su casa.

Entre las conclusiones finales del estudio se plantea que los niños de 8 a 12 años tienen capacidad para moverse solos por su localidad, pero que en la práctica no disfrutan y no desarrollan esa capacidad.

“Malas madres”

Lenore Skenazy, periodista americana, se ha convertido en noticia y en el centro de debate sobre la autonomía infantil en Estados Unidos. La detención de su hijo de 9 años por parte de la policía de Nueva York, que no daba crédito a que le hubiesen dejado ir solo al colegio en metro, fue el detonante de una serie de artículos y la creación del movimiento de los “Free Range Kids” (Niños en libertad). <http://freerangekids.wordpress.com>

Fue bautizada por los medios de comunicación como “la peor madre de América” por permitir a su hijo de 9 años ir al colegio por su cuenta, algo que en Estados Unidos sólo realiza el 10% de los menores. Lenore Skenazy es autora de numerosos artículos y de un libro¹⁸ donde plantea la necesidad de que los padres y madres generen confianza tanto en sus hijos como en el entorno social y no “roben” las experiencias que los menores deben tener en la infancia al transmitirles recelo y miedo. La autora plantea de que se ha generado una alarma social infundada sobre el peligro de las calles, ya que los índices de criminalidad actuales de Nueva



18 Skenazy, Lenore (2009) “Free-Range Kids: Giving Our Children the Freedom We Had Without Going Nuts with Worry” Jossey-Bass Books.

York son los mismos que a primeros de los 60, cuando la mayoría de los niños y niñas iban solos. Su lema es ¡confía!.

Gracias a la posición pública de Lenore Skenazy como periodista, su experiencia se ha canalizado hacia el debate social y hacia la lucha por la autonomía infantil. Mientras, otras historias similares no han podido articularse en los términos de conquista social y se han quedado en dudas sobre la aptitud de algunas madres tachadas como negligentes. Este es el caso de Lisa Bacon, una inglesa que dejaba a su hijo de siete años ir solo al colegio y que vio aparecer en la puerta de su casa a los servicios sociales que venía a investigar una denuncia anónima. Después de la investigación, la respuesta de los profesionales públicos fue que a esa edad el niño tenía que estar bajo la supervisión adulta todo el tiempo.

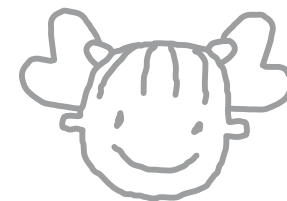
En la noticia de prensa que relata este caso, la madre se queja de que mientras que resulta censurable dejar a tu hijo ir solo caminando, nadie te denuncia si le llevas en coche, contaminas el

aire, generas peligro para otros niños y contribuyes a la obesidad de tu propio hijo¹⁹.

En la página posterior de esta noticia, y ocupando prácticamente toda la página, se inserta un anuncio de la Academia de David Beckham. Una escuela de fútbol inglesa concebida como una solución para luchar contra la enfermedad y la obesidad infantil. El anuncio lo plantea como una actividad familiar en donde se dice textualmente *"Hacer ejercicio en familia es una solución en donde todos ganan. Desde jugar al fútbol con tu hijo, hasta dar paseos regulares para sacar al perro, el truco es encontrar algo que divierta a todos y hacerlo juntos"*. Estas dos páginas contrapuestas muestran fehacientemente la clara tendencia a la privatización de la crianza donde los vecinos de ahora sólo sirven para poner denuncias y no para ayudar, compartir o conversar. Las familias tienen que afrontar con sus propios recursos el intensivo cuidado infantil que exige no ser negligentes y mantener la salud de los niños en un medio que claramente no les favorece.

19 *The Guardian*. 08/12/07. First Person.





Capítulo 4

La realidad de la movilidad infantil

¿A alguien le interesa saber cómo se mueven los niños y las niñas?

Una de las primeras cuestiones que surge al analizar la movilidad de los niños en España es la escasez de datos sobre el tema. Apenas existen estudios específicos que analicen en detalle los desplazamientos cotidianos de niños y niñas, y mucho menos, cuáles son las ventajas u obstáculos que se encuentran según el tipo de ámbito urbano o rural en el que se mueven.

En los estudios generales, la movilidad infantil no aparece bien representada. Los datos básicos proceden de las Encuestas Domiciliarias de Movilidad (EDM) y, a nivel nacional, existen dos encuestas de movilidad²⁰. Asimismo, la mayor parte de las áreas metropolitanas o las ciudades medias y grandes han realizado sus propias encuestas para detectar la movilidad en sus áreas de actuación. Sin embargo, dos son los problemas que presentan estas fuentes. Por un lado, no

existe una metodología común y pactada a la hora de realizarlas, lo que dificulta la comparación de sus datos entre ámbitos geográficos diferentes e, incluso muchas veces, no permite la comparación temporal de lo ocurrido en un mismo lugar.

Inicialmente las encuestas centraron su interés sobre los modos motorizados –vehículo privado o transporte público-, dejando de lado a los desplazamientos realizados a pie –modo más natural de desplazarse un menor- y también olvidaron los desplazamientos de menores –incapaces de moverse con cierta autonomía en los modos motorizados-.

Así, por ejemplo, en muchas de las encuestas realizadas durante la década de los ochenta no se preguntaba sobre los viajes de menores –en algunos casos hasta 12 años, en otros 6 años- y no se consideraba “desplazamiento” el que se realizaba a pie con una duración inferior a 10 minutos -unos 750 metros andando-.

Durante los últimos años, las administraciones públicas han ido asumiendo la importancia de la movilidad peatonal y la necesidad de conocer el nivel de movilidad de todos los grupos de población. Por



ello, se han ido reduciendo los años de la edad mínima para participar en la encuesta y los minutos de viajes de los desplazamientos a pie.

En las encuestas más recientes, la edad en la que un individuo comienza a “viajar” se sitúa sobre los 4 años²¹. La EDM de Menorca 2004 y la de ámbito nacional MOVILIA 2007 son hasta ahora las únicas que incluyen a todos los grupos de edad en sus cuestionarios. La tendencia a recoger los viajes de todos los grupos de edad aparece también en otros países y en EEUU, por ejemplo, su encuesta de movilidad nacional incluye desde el año 2001 los viajes de la población entre 0 y 4 años.

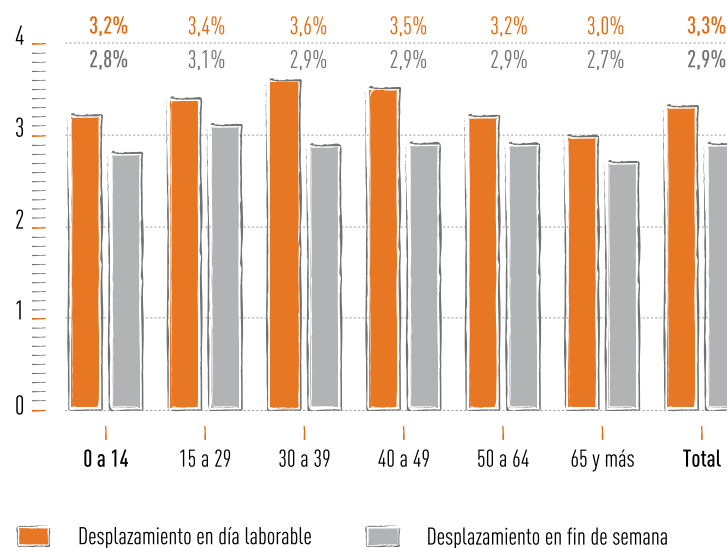
También se viene ampliando el concepto de viaje en relación al modo a pie y el tiempo de viaje. La duración de un desplazamiento andando descende hasta los 5 minutos e incluso en algunas encuestas se contabilizan todos los viajes a pie, sea cual sea su duración²², o siempre que estén originados por el trabajo, los estudios o la compra diaria²³. Excluir los viajes de menos de 5 minutos es igual a excluir la movilidad local, la de corta distancia, que es la que recoge el mayor porcentaje de desplazamientos de los menores a sus centros escolares y a cualquier actividad realizada fuera de su casa.

Un punto de partida: cuantificar los viajes de los menores

El escaso interés sobre la movilidad de niños y jóvenes puede llevar a pensar que éstos se mueven poco o menos que los grupos de po-

blación de otras edades. Los datos de las encuestas de movilidad no indican, sin embargo, este presupuesto.

Número de viajes por persona según grupo de edad



Fuente: Movilia 2006. Ministerio de Fomento.

21 EDM Madrid 1996/2004. Consorcio Regional de Transportes de Madrid

22 Encuesta de Movilidad Cotidiana de Cataluña EMQ 2006

23 EDM Madrid 2004. Consorcio Regional de Transportes de Madrid

Según la encuesta de movilidad nacional²⁴, los niños y jóvenes de hasta 14 años realizan cada día una media de 3,2 viajes, mientras que el grupo que más se desplaza, el de adultos de 30 a 39 años, hace 3,6 viajes diarios. Los menores de 14 años están realizando cerca de un 15% del total de desplazamientos cotidianos, lo que supone unos 17,5 millones de desplazamientos al día.

La encuesta, sin embargo, no contabiliza los viajes a pie inferiores a 5 minutos, desplazamientos de barrio o locales, que incrementarían seguramente los valores reales de la movilidad infantil o juvenil. En el caso de los resultados de la encuesta de Menorca, que sí incluía estos viajes, los menores de 12 años realizaban 3,8 viajes diarios, más que la media del total de población²⁵.

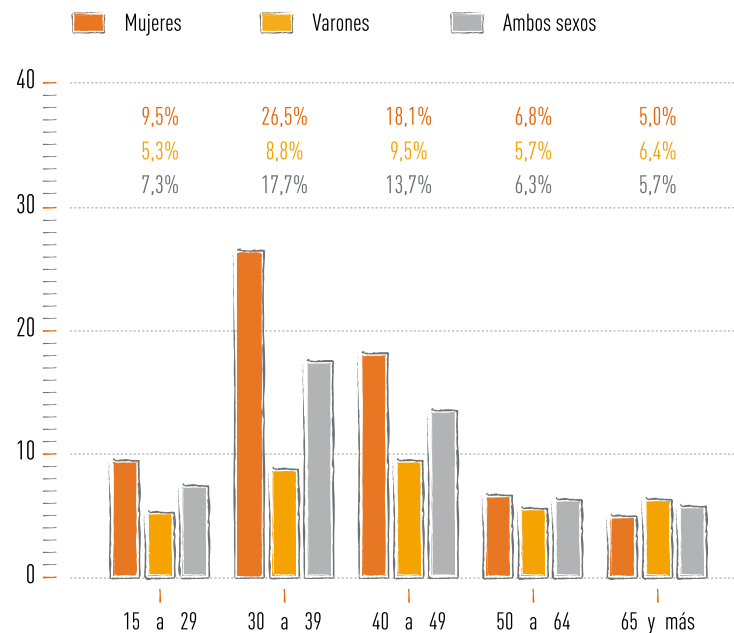
Al hablar de movilidad infantil hay que hablar también de la movilidad “adulta” que muchas veces acompaña al menor en su desplazamiento. Un 9,8% de los viajes que se realizan a diario en España son para acompañar a otra persona, lo que supone unos 6 millones de desplazamientos diarios. Esta tarea recae sobre todo en las mujeres (13% de sus viajes) y especialmente en los grupos de entre 30 y 39 años (26,5%).

Los niños se mueven por varios motivos, pero el desplazamientos por estudios es el más habitual como indica que el 56% de los via-

jes de los menores de 14 años sean para ir o venir del colegio. Las salidas relacionadas con el ocio o el paseo, por ejemplo, apenas superan un 10% del total respectivamente y visitar a los amigos

Desplazamientos diarios de adultos por motivo acompañar a otra persona en España

(% sobre el total de viajes diarios)



Fuente: Movilia 2006. Ministerio de Fomento.

24 Movilia 2006. Ministerio de Fomento

25 Movilidad en Menorca. Datos para la reflexión. Octubre 2005. OBSAM

bluanojnb bl hacia la autonomía infantil
Camino escolar. Paraos paraos

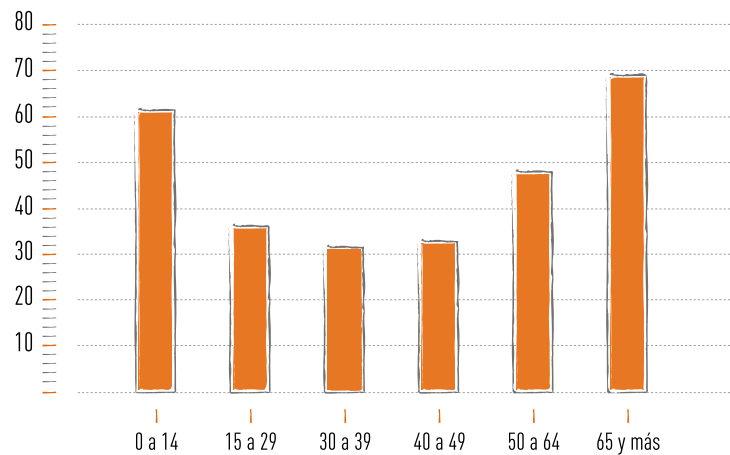
42 |

se reduce a un 9%. El recorte de autonomía infantil se refleja en estos datos que se incrementarían si los menores pudieran moverse libremente para acudir a casa de amigos o para realizar actividades de ocio.

Los niños, ¿se mueven o los movemos?

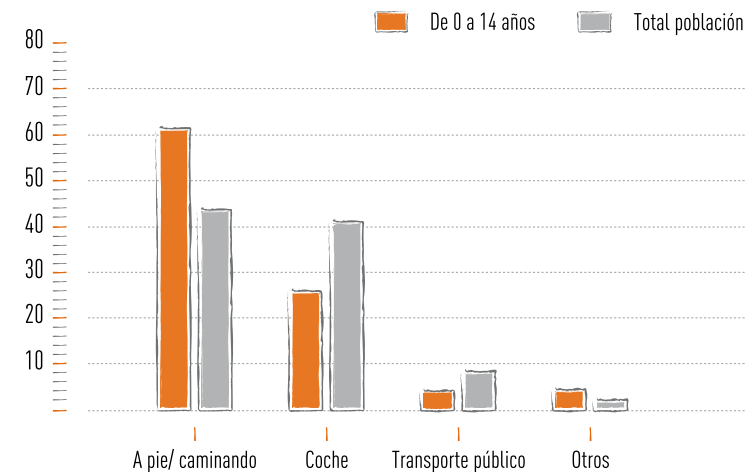
Como ya se ha visto en capítulos anteriores, los menores han ido reduciendo su capacidad de moverse de manera autónoma, yendo

Porcentaje de viajes a pie por grupos de edad en España



Fuente: Movilia 2006. Ministerio de Fomento.

Diferencias en el modo de desplazamiento de los menores de 14 años, en relación a la población total



Fuente: Movilia 2006. Ministerio de Fomento.

cada vez más escoltados por padres o madres en sus desplazamientos. Esta tendencia se ha visto reflejada claramente en un aumento de los viajes que los niños hacen en coche en detrimento de los que realizaban caminando.

A pesar de ello, andar sigue siendo el modo principal en el se mueven los niños. A diario, cuando se realizan las actividades cotidianas, un 63% de los desplazamientos de los menores de 14 años es

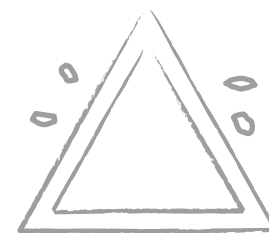


caminando. En fin de semana, este porcentaje desciende hasta un 48%, al cambiar las pautas de desplazamiento con una mayor intervención de los padres.



Los niños son, junto a los mayores de 75 años, los que más caminan, siendo significativo que estos grupos sean, por otra parte, los más vulnerables en la relación con el tráfico motorizado.





Capítulo 5

seguridad, peligro, riesgo

El miedo a la calle

Vivimos en una sociedad donde impera el miedo o, al menos, la desconfianza. Hay una percepción generalizada de que la calle es un lugar peligroso para los pequeños y, aunque el tráfico es responsable de una parte importante de este temor, no sólo se puede atribuir a los coches este malestar social.

En un proceso perverso de pérdida de habitabilidad y apropiación comunitaria del espacio público, la calle se va percibiendo, cada vez más, como un espacio residual en donde pueden aparecer todo tipo de peligros y donde nada bueno puede pasar.

En nuestro país, los datos de conflictos o de asaltos a menores en las vías públicas son realmente muy bajos. No obstante, los pocos casos que se producen de agresiones a menores por parte de per-

sonas ajenas a su círculo, funcionan como bombas mediáticas que realimentan y afianzan los comportamientos de control y sobreprotección.

Podemos decir que en la mayor parte de los espacios urbanos de España se disfruta de unas condiciones más que aceptables de seguridad. Las tasas de delincuencia de España están muy por debajo de la que presentan Reino Unido, Alemania, Francia e, incluso, Suecia²⁶. No obstante, la percepción de inseguridad es elevada y cualquier problema, sobre todo referente a la infancia, se magnifica a través de los medios de comunicación.

La desconfianza y el miedo generalizado terminan por hacer realidad lo que tanto se teme. La ausencia de niños y niñas en las calles y de otros colectivos “pacíficos”, redundando en un menor control social, incrementándose el aislamiento social y la desconfianza, lo que repercute negativamente en la seguridad colectiva.

Frente al miedo experimentado por los mayores, un estudio reciente realizado por Attitudes²⁷ muestra cómo la mayor parte de las niñas

26 Ministerio del Interior (2010): *Balace sobre Criminalidad y Delincuencia en 2009*

27 Alonso, Francisco; Esteban, Cristina; Calatayud, Constanza; Alamar, Beatriz (2009) Op. Cit.

bluawo7nb bl lwlcn la qntomn
 infantil
 Camino escolar. Paraos

46 |

y niños españoles (el 69%) se sienten seguros cuando van por su localidad frente a un 13% que se sienten inseguros.

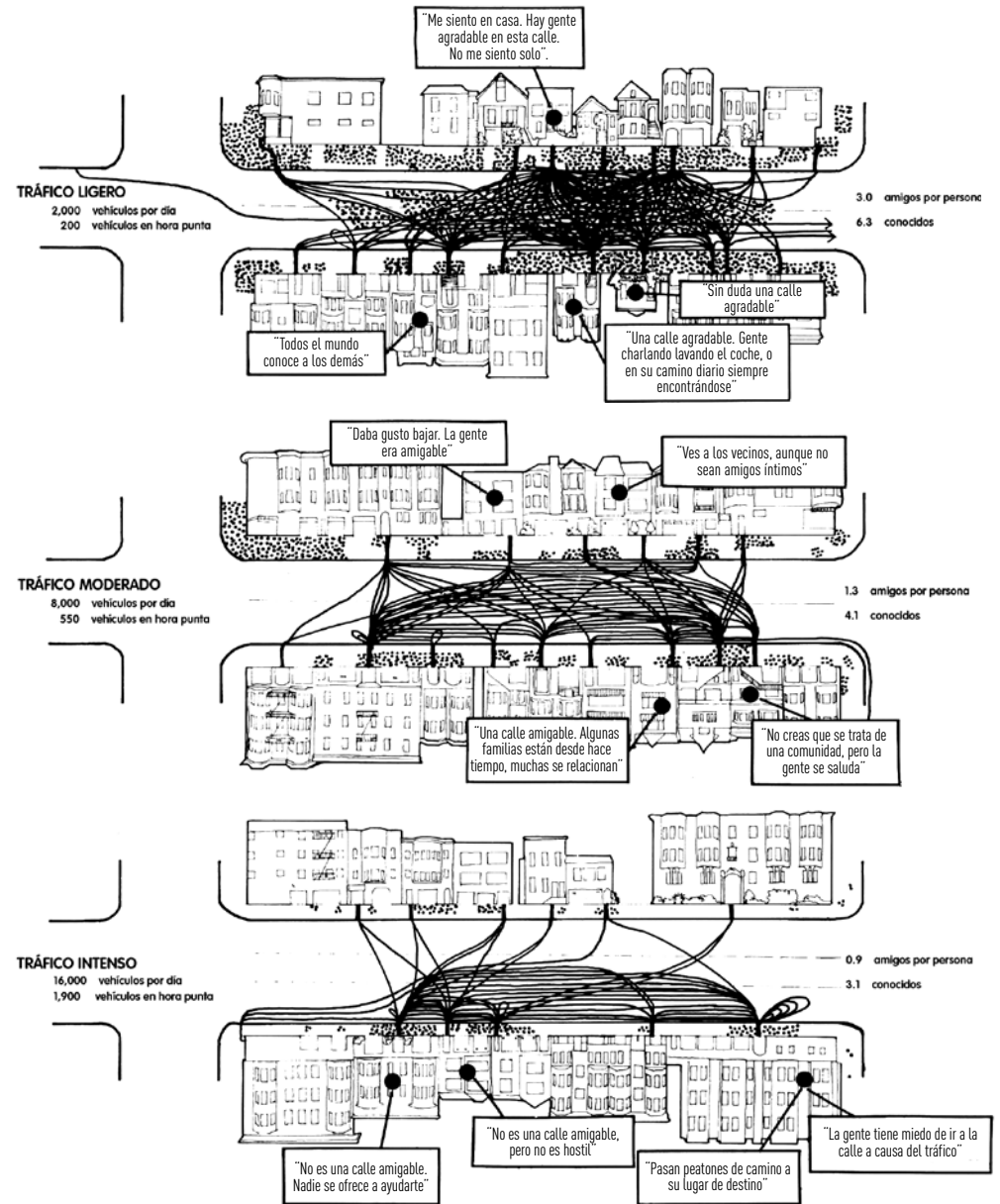
Espacio urbano y clima social

El clima social de un barrio no es ajeno a las condiciones del tráfico rodado. Donald Appleyard²⁸ mostró, en un estudio realizado en las calles de San Francisco, que hay una relación inversamente proporcional entre la intensidad de tráfico en las calles y la intensidad en las relaciones vecinales.

El autor analizó la herida que crea una vía de tráfico rápido en un barrio y registró y cartografió cómo disminuían los contactos sociales conforme aumentaba el número y la velocidad de los vehículos. En una calle de poco tráfico, las personas consultadas reconocían tener en la zona hasta tres amigos y más de seis conocidos; por el contrario, con una alta intensidad de tráfico, los conocidos caían a la mitad y la media de amigos era inferior a uno.

Pero ¿qué es esto de la seguridad?

No hay fórmulas matemáticas para medir la seguridad. No se trata de un fenómeno que se puede aprehender



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

bajo un único dato, sino a partir de la medición de algunos parámetros que sirven de indicadores. Pero, como cualquier luz que se proyecta, estos indicadores generan sus propias sombras.

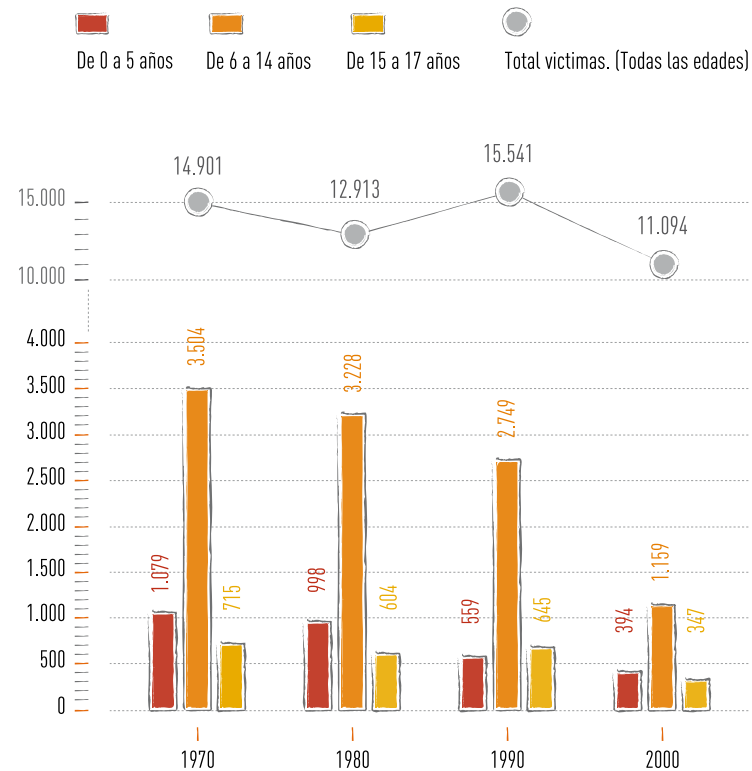
Para descifrar y definir qué es la seguridad, vamos a apoyarnos en el análisis de la relación de la infancia con el tráfico. Se trata de realizar este ejercicio para definir los conceptos y poder extrapolarlos a otros ámbitos y realidades.

La forma habitual de medir la seguridad de las calles, en relación al tráfico, es atender a la cifra de víctimas de accidente. Según los datos disponibles, el número de niños heridos o muertos en las calles de la ciudad ha descendido enormemente en las últimas tres décadas.

La siniestralidad infantil en las calles se ha ido reduciendo año tras año. Comparando los datos de hace cuarenta años, actualmente hay un tercio menos de víctimas en el grupo de edad de 0 a 14 años, mientras que en el grupo de 15 a 17 años el número de víctimas se ha reducido a la mitad.

Aunque la reducción ha sido a nivel global, para todas las edades, es importante señalar que el descenso general ha sido mucho menos acusado del que se ha producido en el grupo de población de menor edad. De hecho, la disminución de accidentes a nivel global ha sido de un 20% de víctimas, mientras que la reducción de víctimas menores de 14 años ha alcanzado un 66%. Incluso en los momentos de máxima siniestralidad, a finales de los ochenta y principios de

Peatones víctimas en zonas urbanas (heridos graves y leves y muertos)



Fuente. Ministerio del Interior. D.G.T. Boletín informativo de accidentes (1992) y Anuario Estadístico Accidentes (2001)



los noventa, ese incremento no afectó a las víctimas menores de 14 años que siguieron mostrando una tendencia a la baja.

Si atendiéramos únicamente a las explicaciones de los responsables de tráfico, podríamos pensar que la disminución de víctimas infantiles se debe a que hay mayor seguridad en las calles, ya que hoy hay menos peatones accidentados que hace 3 ó 4 años. Pero cabe hacerse una pregunta; esa disminución de los accidentes ¿se debe a una reducción de los desplazamientos peatonales y del tiempo de exposi-

ción en el espacio público? Surge así la necesidad de analizar la seguridad no en términos de accidentes, sino del riesgo. Es decir, poniendo en relación los accidentes con la intensidad de uso del espacio.

Seguridad, por lo tanto, no es ausencia de conflicto, sino la gestión adecuada del mismo. La manera habitual de abordar la seguridad ha llevado a perseguir la reducción a toda costa de los daños que genera el tráfico. Todo aquello que entra en conflicto con la movilidad de los vehículos, se ha considerado como generador de accidentes

y se ha arrinconado y expulsado de la vía pública. La seguridad así concebida no ha hecho más que esterilizar el espacio público, consiguiendo que triunfe el peligro.

Peligro y riesgo

Peligro es todo aquello capaz de generar un daño o mal y riesgo es la probabilidad de que se produzca un daño o mal. Habitualmente se tergiversan ambos términos y se tacha a las víctimas de peligrosas. Coloquialmente se señalará como “un peligro” a un ciclista circulando por una carretera o a un menor corriendo tras una pelota. De hecho, la señal de tráfico que anuncia la proximidad de un lugar frecuentado por menores, como colegios u otros equipamientos, se inscribe en un triángulo rojo que, según el código de circulación, indica peligro.

Junto a los niños, se han metido también dentro de un triángulo de peligro a las personas mayores cuyas armas son precisamente sus carencias: no tener reflejos o tener disminuidas las capacidades sensoriales para lidiar con seguridad entre los vehículos. En esta idea de retirar todo lo que estorba, es llamativo que se conceptúe como peligroso incluso un árbol o un puente donde ha habido algún accidente y que la solución sea talar el árbol o cambiar el puente.

Pero realmente la capacidad de generar un daño no procede del árbol que está en una curva, de la conducta impredecible de un niño o

de la lentitud de un mayor al cruzar una calle, sino de las máquinas de acero que pesan más de una tonelada, que son conducidas por personas que pueden errar y que aún circulando a escasa velocidad, al colisionar con un cuerpo humano pueden ocasionar graves daños.

Las principales fuentes de peligro proceden del volumen mismo de tráfico, del peso de los vehículos y de su velocidad. Si atendemos al número de vehículos puestos en circulación, se observará que el peligro no ha hecho más que aumentar año tras año y década a década. Las ciudades españolas han tenido que ir dando cabida y

Motorización en España

Año	Automóviles/ 1.000 habitantes	Porcentaje de incremento
1960	10	—
1970	70	200%
1980	202	288%
1990	309	152%
2000	431	137%

Fuente: EU Energy and Transport in Figures.

haciendo espacio para asumir una alta tasa de motorización que ha pasado de un vehículo cada diez personas, en 1960, a un vehículo cada dos en 2009.

Por eso, los datos de siniestralidad en las calles no sirven para indicar la seguridad de las vías urbanas, sino que muestran el proceso de adaptación en las conductas de los niños y de los padres que han optado por reducir enormemente la exposición al peligro de sus hijos e hijas.

De hecho, no hay más que ver cómo el conflicto entre los viandantes y el tráfico persiste en otro grupo vulnerable sobre el que no se puede ejercer el control férreo que se realiza con los niños y niñas. Los accidentes se ceban ahora en el grupo de personas de más de 65 años que sufren más de la mitad de los atropellos con resultado de muerte en zona urbana (51,2%) cifra absolutamente desmesurada para su peso poblacional que representa el 17% de la población total española.

La necesidad de correr riesgos para crecer

Los adultos son los que miden los riesgos que los menores pueden correr y son los que permiten o no que se expongan a ellos. En la actualidad confluyen dos tendencias que van en contra de la libertad y autonomía de movimientos de los niños y las niñas: por un lado, la alta percepción del peligro exterior, por parte de los adultos y, por

otro lado, una baja estima de la capacidad de los menores de asumirlos y manejarlos.

Y vuelve a suceder lo mismo que pasa con la sensación de inseguridad: que los propios temores terminan por convertirse en realidad. Los niños y niñas sin autonomía tienen mermadas sus capacidades espaciales, con lo que son más vulnerables frente a los riesgos del tráfico o a cualquier otro conflicto que se puedan encontrar en la calle.

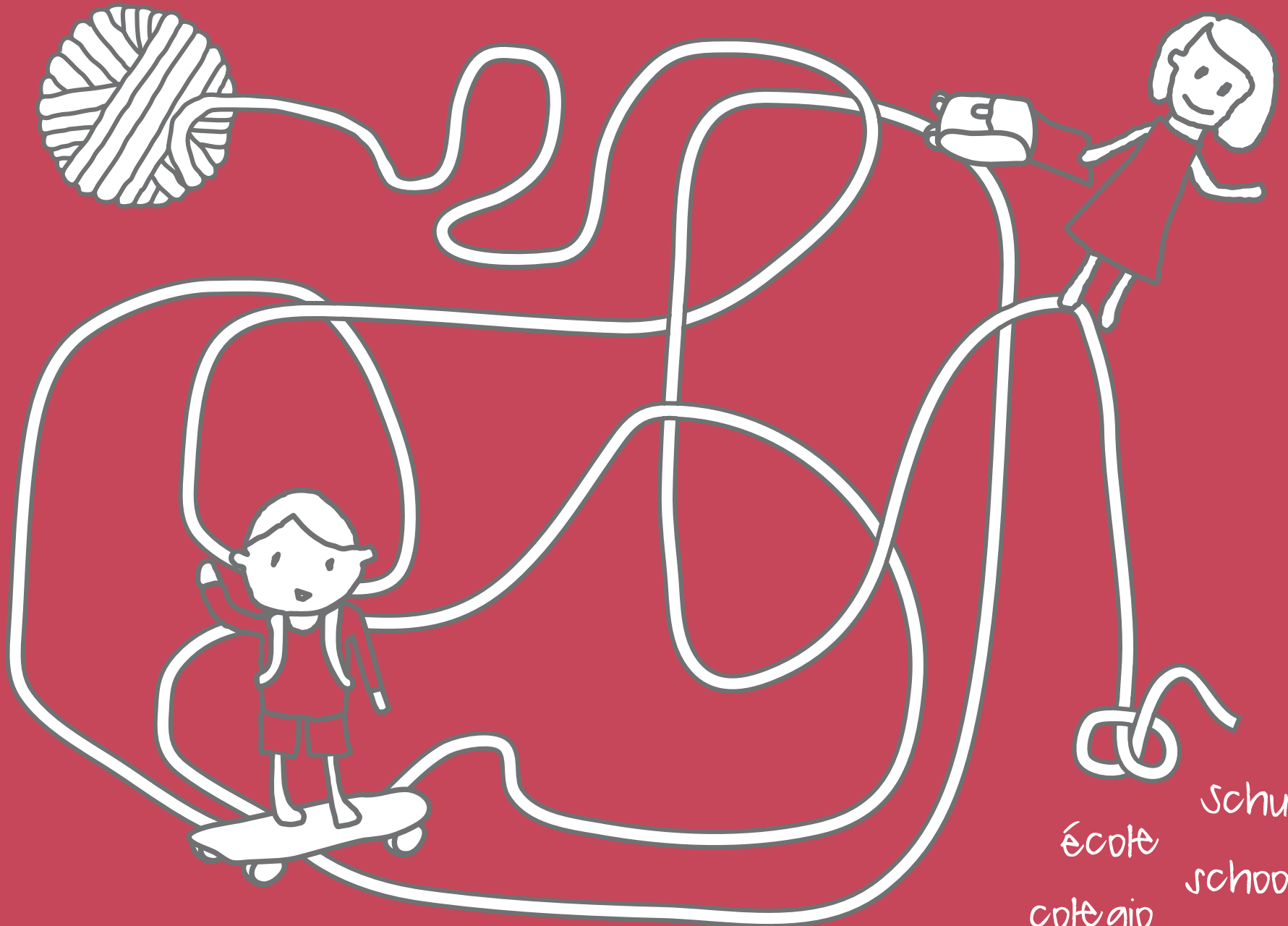
Los menores, que no se han apropiado de su espacio, que no conocen su barrio, que no tienen un mapa mental que les ayude a orientarse, se perderán más fácilmente y no sabrán manejarse ni en su espacio próximo ¿No es eso fragilidad?

Por ello, si los menores no van adquiriendo progresivamente habilidades en el manejo de los pequeños riesgos, porque siempre hay un adulto presente para advertirles e indicarles dónde está el peligro y cómo deben evitarlo, su capacidad en la resolución de conflictos se irá reduciendo y se volverán más y más dependientes, más y más vulnerables.

Un niño o una niña al que no le han permitido trepar, saltar, correr, caerse o hacerse daño, tendrá dificultades para experimentar y conocer su propia fuerza, su propia fragilidad y sus propios límites y, fuera del control adulto, o bien quedará apocado y paralizado o bien asumirá riesgos fuera de medida.

Aunque es una frase que suena absolutamente fuera del discurso al uso, para que los menores puedan crecer sanamente es necesario que corran riesgos. Esto significa que puedan ir explorando progresivamente su entorno, que puedan relacionarse sin intermediación adulta con otros, tanto pequeños como adultos, y que puedan experimentar las capacidades de su propio cuerpo conforme éste va creciendo.

Como plantea Tonucci, para conseguir esta situación es necesario que niños y niñas no estén permanentemente bajo la observación y la vigilancia adulta porque casi, de forma instintiva, los mayores van a tender a protegerles y a evitar cualquier peligro que les pueda dañar. Asumir riesgos, crecer, va asociado indiscutiblemente con obtener progresivamente mayores grados de autonomía y de responsabilidad.



Schule
écolo
school
colegio



Capítulo 6

Origen del camino escolar

Un camino que nace en el norte de Europa

Las noticias de los primeros proyectos de camino escolar se sitúan en la ciudad danesa de Odense en los años 70. Esta localidad tiene una larga trayectoria en la promoción de la bicicleta y sigue siendo una referencia no sólo en proyectos de camino escolar sino también en políticas de movilidad sostenible.

Pero no será hasta los años noventa cuando se difunda este concepto y se comiencen a promover proyectos de camino escolar en distintas localidades centroeuropeas y del mundo anglosajón, como Estados Unidos, Canadá, Nueva Zelanda o Australia. Un momento en el que los impactos de la motorización empiezan a observarse cada vez con mayor preocupación, tras varias décadas de incremento continuado del parque automovilístico.

Ya no es sólo que las ciudades queden colapsadas de autos y que el sueño de la libertad individual se atasque cada mañana de camino al trabajo, sino que las evidencias empiezan a mostrar los efectos nocivos para la salud y para el medio ambiente de las emisiones de los tubos de escape y del sedentarismo.

En los noventa la reclusión infantil se convirtió en un hecho, tras el silenciado proceso que se inició con la irrupción en las calles del peligro sobre ruedas. Las consecuencias de la vida sedentaria de seres hechos para moverse no se hizo esperar y la epidemia de obesidad infantil comenzó a hacer estragos en las sociedades occidentales. En algunos países las cifras de sobrepeso se incrementan año a año y, cada vez, se detecta a edades más tempranas.

Los problemas de salud infantil, unidos a una mayor conciencia ambiental y a los problemas cotidianos de congestión del viario, alimentaron la necesidad de transformar las pautas de movilidad de los estudiantes. En los países anglosajones, estos aspectos se tradujeron en la creación de itinerarios seguros al colegio para favorecer que los menores pudieran ir caminando o en bicicleta en sus trayectos cotidianos. La seguridad vial y la prevención de los problemas de salud se sitúan en el corazón de estas iniciativas que, de hecho, se nombran como Rutas Seguras al Colegio (*Safe Routes to School*). Aunque hay un abanico grande de experiencias y distintas realidades, los proyectos de movilidad infantil anglosajones se centrarán en garantizar unas condiciones viarias adecuadas para que

Caminar a toda costa

Esta anécdota curiosa ejemplifica la paradoja a la que se enfrentan muchas familias ante el deseo de que sus hijos caminen cotidianamente y las dificultades que enfrentan en un medio hostil. En 2009 se publicó en un periódico inglés la solución ideada por un padre para conseguir que su hijo fuera caminando. La falta de arceles o caminos alternativos a la estrecha carretera comarcal, única vía de acceso que unía su casa al colegio, llevó al padre a custodiar con su propio coche a su hijo mientras éste caminaba. Armado con un gran cartel, el padre alertaba a otros conductores del motivo de su lento transitar indicando *“Gracias por compartir la carretera. Archie está caminando al colegio”*. La noticia indicaba la reprimenda de la policía ante esta conducta y la queja del padre ante la falta de alternativas para peatones y ciclistas en itinerarios habituales²⁹.



niñas y niños puedan, de forma segura, hacer ejercicio físico en su viaje al colegio.

Paradójicamente, en Reino Unido, el país donde se comenzó a analizar y a medir el recorte de autonomía infantil y a denunciar los problemas derivados del confinamiento y el sedentarismo de las nuevas generaciones, muchos de los proyectos que están en marcha no llevan implícito entre sus objetivos lograr que los pequeños puedan caminar por su cuenta, sino que puedan llegar a pie o en bicicleta al colegio de forma segura, sin importar que sean guiados por adultos.

En las iniciativas anglosajonas y siguiendo las pautas de seguridad vial al uso, será frecuente que los menores que participan en programas de camino escolar vistan chalecos reflectantes o porten objetos que les haga más visibles a los conductores.

También será habitual que la policía extreme la vigilancia en los itinerarios establecidos, que se corte alguna calle o tramo y que haya un grupo de adultos acompañando a los menores.

²⁹ La noticia original en inglés en: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-1166703/Anxious-father-DRIVES-son-walks-school--warned-faces-arrest.html>

En algunas ciudades de países como Dinamarca, Holanda o Alemania que llevan décadas con una política decidida de calmando de tráfico y de promoción de la bicicleta, las iniciativas de camino escolar tienen otro punto de partida. Se trata, sobre todo, de afinar más en los diseños y en el entrenamiento de los menores en esos

itinerarios al colegio para promover e incrementar el uso de la bicicleta o del caminar. Los proyectos de movilidad infantil se insertan en una política global de recuperación del espacio público y, tal vez, no necesitan tener ese carácter tan específico de itinerarios escolares, ya que de lo que se trata es de recuperar la ciudad a la medida

Camino escolar en tiempos de guerra

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

El transporte diario de los escolares se solucionó con la utilización de los servicios públicos, en los que viajaban de forma gratuita y, habitualmente, solos. Un brazalete identificaba a es-

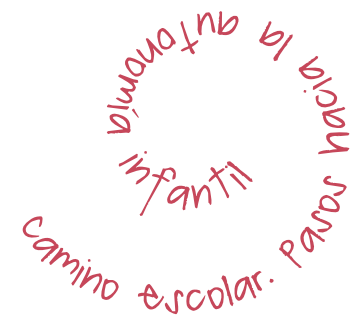
tos alumnos de las Escuelas Populares y, a la vez, instaba a toda la ciudadanía a hacerse responsables de su seguridad en sus viajes por Barcelona, en un tiempo y una situación de especial riesgo y dificultad.

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



Fuente: Oller, M. (2001).

El camino escolar. Institut d'Educació-Via Pública. Ajuntament de Barcelona



de peatones y ciclistas, apuesta en la que están incluidos los más pequeños.

Caminos a la italiana

En Italia, y posteriormente en otros países latinos como España o Argentina, la impronta de Francesco Tonucci marca un nuevo rumbo en los proyectos de camino escolar. Como elemento diferenciador, la autonomía infantil se sitúa en el centro del discurso y en uno de sus objetivos irrenunciables. Estos programas no se conciben como planes de seguridad vial (aunque incluyan elementos de mejora viaria) sino como proyectos de ciudad, donde la participación de la infancia es un requisito esencial y donde tienen que involucrarse los poderes locales y la sociedad en su conjunto.

Los planteamientos de este pedagogo italiano dan un giro a la forma habitual de aproximarse a la compleja relación entre infancia y ciudad; ya no es que los adultos otorguen algunos espacios para el uso infantil, sino que es la ciudad quien pide ayuda a niñas y niños para recuperar su propia esencia y sentido. Muchos de los proyectos de camino escolar son el resultado de procesos previos de participación donde los menores habían expresado su deseo de poder ir caminando o en bicicleta al colegio y a otros lugares de la ciudad.

En nuestro país, gran parte de los proyectos en marcha están inspirados en los planteamientos de Tonucci e incluso algunos cuentan con su asesoramiento directo. Esta ambiciosa propuesta exige un

fuerte apoyo político y un amplio respaldo social y busca un cambio en la forma de entender e intervenir en las ciudades. La ciudad de los niños no es una ciudad en miniatura para los más pequeños, es una ciudad habitable que da juego a todas las edades.

El camino a la escuela como pieza en la estrategia de sostenibilidad

Cada vez más, los caminos escolares surgen como propuesta tras la elaboración de los Planes de Movilidad Sostenible que emprenden los ayuntamientos. Mejorar la movilidad y autonomía de los menores no puede ser un tema ajeno al resto de la ciudad y esta propuesta tiene que estar imbricada en una política más amplia de sostenibilidad y de recuperación del espacio público. Puestos a elegir, resulta más efectivo para conseguir espacios adecuados a la infancia hacer una estrategia global de movilidad y de políticas de ciudad, que centrarse en resolver unos itinerarios concretos al colegio.

Una intervención coherente supone ir en pos de un modelo de ciudad que no camine hacia el incremento de las distancias, que promueva los modos no motorizados y ponga coto al uso del automóvil. Todo esto ha de ir combinado con una estrategia de ciudad que persiga la habitabilidad y la vitalidad del espacio público.

Si no existe un marco de partida que camine en esa dirección, la autonomía infantil puede ser un buen objetivo para replantear la política de movilidad y aportar nuevos argumentos en la toma de

decisiones. Cuestiones básicas como el modelo de ciudad, la política de infraestructuras o la gestión y diseño de espacios públicos, se tornan distintas cuando se tiene a la infancia como parámetro.

Para conocer el grado de coherencia entre el discurso y las políticas de movilidad sostenible, se recomienda rellenar el cuestionario que se adjunta que, con la cumplimentación de estas sencillas preguntas, ayuda a situar en qué momento del proceso está cada ciudad.

Este sencillo ejercicio ayuda a conocer si se ha emprendido un cambio de rumbo en la política de movilidad y un cambio de modelo en la intervención en el espacio público. El camino escolar es una pieza de un puzzle más amplio de medidas imbricadas que se dirigen hacia la movilidad sostenible.

Breve cuestionario para contrastar el discurso y las prácticas de movilidad con la sostenibilidad³⁰

Este cuestionario es aplicable a cualquier ciudad o pueblo y funciona a la manera de esos tests a los que recurren las revistas de moda para hablar sobre las relaciones de pareja o la amistad. Como en dichos

ejercicios periodísticos, las respuestas afirmativas suman o restan puntos en función de un criterio que se desvela al final.

A. Urbanismo, ordenación del territorio y movilidad

- ¿Está planificándose la ciudad y su área de influencia con criterios de reducción de las necesidades de desplazamiento motorizado?
- ¿Está planificándose el crecimiento urbano con criterios de accesibilidad mediante transporte no motorizado (a pie y en bici) y transporte colectivo?

B. Infraestructuras para el automóvil

- ¿Están creándose nuevas carreteras o ampliándose la capacidad de las existentes?
- ¿Están creándose nuevos aparcamientos que facilitan el uso del automóvil en la ciudad?

C. Estímulos para el transporte alternativo al automóvil

- ¿Se han realizado planes para mejorar las condiciones de seguridad y comodidad de los desplazamientos peatonales?

- ¿Se han llevado a cabo planes para promocionar el uso de la bicicleta incluyendo redes de vías ciclistas?

- ¿Se han desarrollado actuaciones extensas y profundas para mejorar la funcionalidad y el atractivo del transporte colectivo?

D. Disuasión del uso del vehículo privado motorizado

- ¿Se han puesto en marcha medidas que restringen la circulación de automóviles en calles, barrios o el conjunto de la ciudad?

- ¿Está implantada una política completa de aparcamiento que disuade los usos más irracionales del automóvil?

E. Recuperación de la calle como espacio de convivencia

- ¿Se ha calmado el tráfico con la implantación de normas y dispositivos para reducir la velocidad de los vehículos, creando por ejemplo áreas de 30 km/h?

SI NO

- ¿Se ha establecido algún plan o estrategia para mejorar la seguridad vial con criterios favorables al peatón o la bicicleta?
- ¿Se aplican las normas de la legislación de accesibilidad en el viario para facilitar los desplazamientos de toda la población (incluyendo las personas con discapacidad) y suprimir las denominadas barreras arquitectónicas?
- ¿Se aprovechan las obras rutinarias en la calle para mejorar las condiciones para el peatón, la bicicleta y el transporte público?

F. Cambios en los hábitos y comportamientos en la movilidad

- ¿Se aplican nuevos criterios de urbanización de la calle favorables al calmado del tráfico y a los medios de transporte alternativos?
- ¿Se están desarrollando planes de movilidad en centros escolares (proyectos de CAMINO ESCOLAR) para reducir la

dependencia de los escolares respecto al automóvil y los medios motorizados?

- ¿Se han establecido planes de empresas con el fin de estimular el uso de los medios de transporte alternativos de los trabajadores y visitantes de sus centros?
- ¿Se utilizan instrumentos fiscales y normas para penalizar los vehículos de mayor impacto ambiental y mayor peligrosidad?
- ¿Se ha realizado algún plan para orientar la movilidad generada por la administración hacia pautas de menor impacto ambiental y social?

Resultado: Las respuestas afirmativas suman puntos y las negativas los restan, salvo en el caso de las preguntas del apartado B que puntúan de manera inversa.

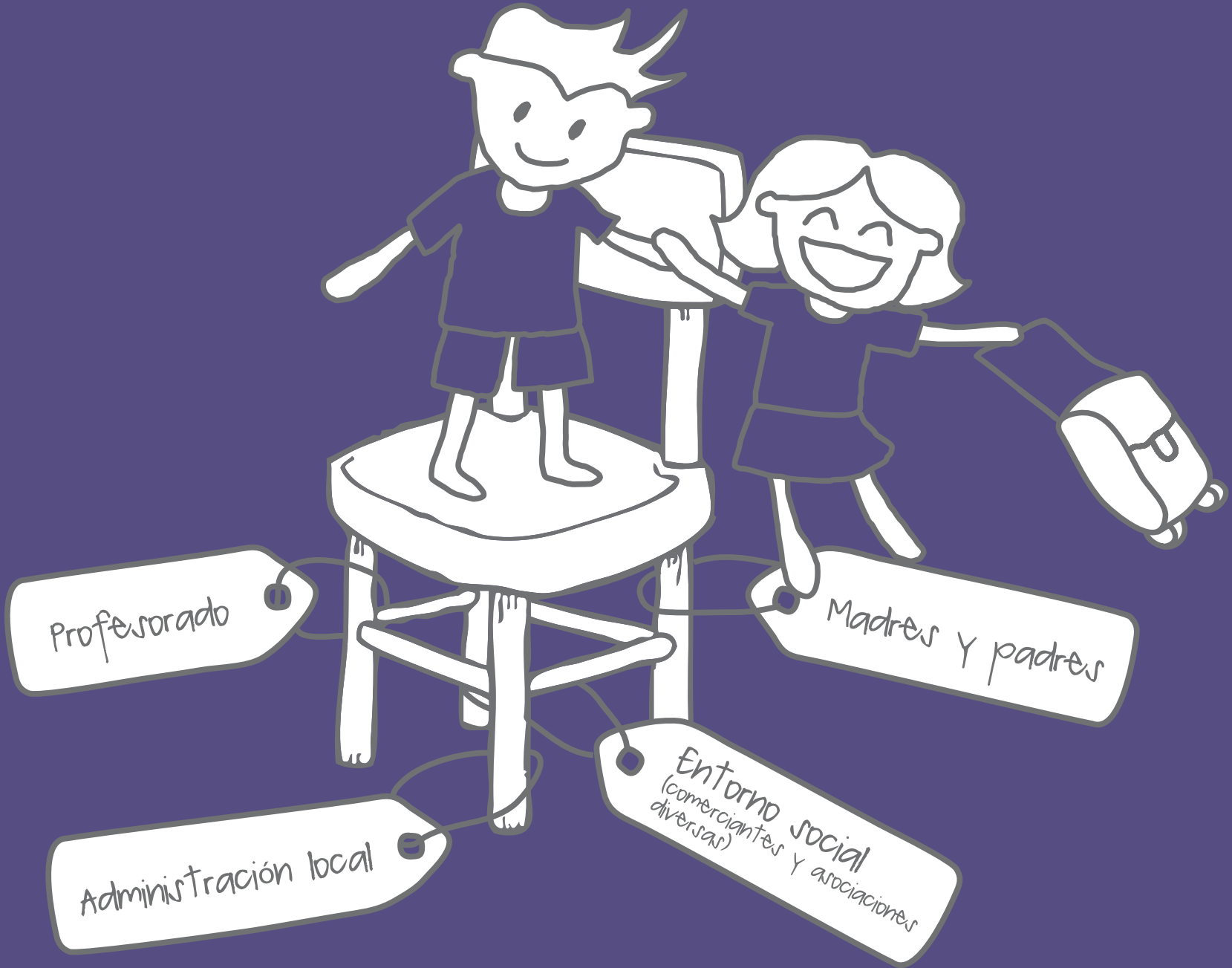
30 Sanz Alduán, Alfonso. (2005) "Un paso adelante y dos atrás. Las buenas prácticas devoradas por la insostenibilidad dominante" Revista Ciclos. Número 16.

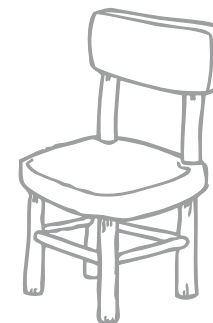


“Recuerdo claramente cómo eran los viajes que hacía de casa al colegio porque eran realmente emocionantes. La diversión es probablemente la única cosa que le puede interesar a un niño de seis años y se queda fijada en la memoria. En mi caso, procedía de mi nuevo triciclo. Iba montado en él cada día y mi hermana mayor iba en el suyo. Ningún adulto venía con nosotros y puedo recordar nítidamente cómo los dos solíamos hacer carreras a la enorme velocidad del triciclo por en medio de la calle y después, lo más glorioso de todo, cuando llegábamos a una esquina, nos inclinábamos hacia un lado y cogíamos la curva con dos ruedas”.

Roal Dahl

PUESTA EN MARCHA DEL CAMINO ESCOLAR





Capítulo 7

Iniciación de un proyecto de camino escolar

Quién emprende este camino

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

El camino escolar es un proyecto colectivo y hay que saber, desde su inicio, que las personas que lo emprendan tienen que contar y colaborar con distintos agentes. Gran parte de los esfuerzos consistirán, precisamente, en establecer alianzas y aprender a trabajar en común.

Los protagonistas son las niñas y los niños. Además, tienen que estar: madres y padres, profesorado y administración local. Asimismo, el apoyo y la colaboración del entorno social, estructurado en torno a asociaciones y a entidades ciudadanas, resulta extremadamente interesante y refuerza la idea de que se trata de un proyecto de ciudad, no meramente un proyecto vinculado al centro educativo.

Para garantizar la viabilidad de una iniciativa de camino escolar, hace falta que los cuatro apoyos estén firmes, que las cuatro patas de la silla sustenten el proyecto. Hay veces que no se puede lograr, desde su inicio, que todos secunden el proyecto, o que haya el mismo grado de implicación. Sin todos los apoyos, el proyecto será más inestable, y parte de los esfuerzos deberán ir dirigidos a lograr la participación de quienes faltan o ir afianzando compromisos.

Los protagonistas: niñas y niños

Niñas y niños son los protagonistas principales de estas iniciativas. Será, por lo tanto, importante que se sientan parte activa, que se impliquen y que consigan hacer suyo el proyecto. Hay iniciativas que se asumen como estudios técnicos de movilidad y que, tras las encuestas, apenas tienen contacto con los menores. En estos casos, es difícil que prosperen, ya que de lo que se trata es de propiciar un cambio cultural y favorecer una mayor autonomía de los menores, lo que exige contar con ellas y ellos.



Semana de la movilidad en Maó. Menorca

La realización de actividades deportivas y lúdicas que permitan que las niñas y niños experimenten los beneficios de llegar al colegio por sus propios medios, resultan muy útiles para animar la participación y también para que el proyecto se diferencie de las actividades docentes habituales. Hay que conseguir que entiendan que es un proyecto colectivo de ciudad y que no son meros receptores sino los actores principales.

Propiciar la reflexión en las aulas sobre movilidad sostenible y vincularlo a una acción concreta como es el desplazamiento a diario al colegio aporta enormes ventajas.

En distintos estudios se ha visto que los niños y jóvenes de hoy en día tienen mucha información sobre medio ambiente y que realmente están interesados y preocupados por los grandes retos ambientales con los que se enfrenta el planeta. Pero, también es cierto, que rara vez tienen ocasión de vincular estos problemas globales con sus hábitos cotidianos, quedando en una postura muy “sufridora” y asistiendo al deterioro ambiental con mucha información, pero con pocas herramientas para poder afrontarlo.

Por eso, un proyecto de camino escolar brinda la oportunidad de hacer un vínculo activo entre la mejora de los hábitos cotidianos y la conservación del medio ambiente. Algo que revierte en beneficio directo de niñas y niños y que, además, resulta beneficioso para el planeta.

Acompañantes en el camino:

Equipo docente y directivo

El papel del profesorado y del equipo directivo de los centros resulta esencial para acometer un proyecto de camino escolar. Muchos proyectos surgen en las aulas de la mano de profesoras y profesores interesados por el medio ambiente o que perciben la necesidad de incrementar la autonomía infantil en los hábitos cotidianos. Otros proyectos precisan encontrar educadores que se interesen por el proyecto y que puedan apoyarlo. Habitualmente, no todo el claustro de profesores tiene la misma implicación o la misma disponibilidad para participar en el proyecto.

A continuación se esbozan las funciones y los niveles de implicación que puede tener el profesorado³¹:

La primera función responde a su posición estratégica como *nodo de comunicación entre la administración, el alumnado y los progenitores*. La función de conexión y difusión de información es la más básica y a veces en ciertos colegios o en ciertas aulas, será la única que se pueda obtener. Este nivel de implicación de baja intensidad

31 Una parte importante de esta descripción surge de la entrevista con Juan Cebrián, director del colegio Ignacio Zuloaga que está en el proyecto “Madrid A Pie, Camino Seguro al Colegio”. (Abril de 2010). Una síntesis de esta entrevista puede verse en el DVD que acompaña a esta publicación.

apenas exige tiempo para aquellos docentes que no puedan o no quieran sumarse activamente al proyecto, aunque tienen que estar de acuerdo para permitir que sus alumnos desarrollen ciertas actividades en horas lectivas.

En el nivel de baja intensidad se debe asumir que otras personas entren en las aulas para explicar el proyecto y ceder algunos es-

En Menorca, el motor de un proyecto de accesibilidad y autonomía juvenil ha procedido del equipo docente de dos institutos de secundaria colindantes, el Cap de Llevant y Pasqual Calbó. En cada uno de los centros se constituyó una Comisión de Movilidad y se pusieron de acuerdo para trabajar en común.

Ambos centros están localizados a dos kilómetros del casco urbano de Maó, muy mal conectados para poder ir a pie o en bicicleta y sirven a un área educativa formada por tres municipios: Maó, Es Castell y Sant Lluís.

Estos dos centros solicitaron al Consell Insular de Menorca la financiación de un proyecto de accesibilidad y fue, durante el desarrollo del mismo, cuando se fueron sumando las tres administraciones locales afectadas y el resto de agentes sociales implicados³².

pacios para actividades básicas como la realización de encuestas. Asimismo, hace falta que en las clases se distribuyan las cartas para las familias o que puntualmente se informe al alumnado de las actividades que hay programadas dentro del proyecto.

El segundo nivel de implicación consiste en la realización de *actividades educativas dentro de las aulas* en relación con la movilidad. Cualquier materia es susceptible de ser aprovechada para tratar estos temas, desde conocimiento del medio, deporte, inglés o matemáticas.

El siguiente grado de implicación se produce cuando personas del equipo docente se convierten en *promotoras del proyecto*. Hay buenos ejemplos y buenas iniciativas que han surgido desde el claustro de profesores como respuesta a muchos problemas y desajustes que ellos y ellas perciben a diario en su contacto con los menores, como el sedentarismo o la falta de autonomía de sus pupilos.

Madres y padres

Un proyecto de movilidad y autonomía infantil tiene que contar ineludiblemente con el conocimiento, la comprensión y el apoyo de los progenitores. Estamos hablando de incentivar cambios en las pautas cotidianas de movilidad e ir ganando grados de autonomía entre me-

32 Para más información sobre el proyecto de Menorca: www.gea21.com

nores de edad y quienes tienen la llave para dar permiso y animar a sumarse al proyecto son las madres y los padres.

Ya hemos visto en capítulos previos que uno de los principales escollos es el temor a la inseguridad de las calles y al tráfico. Por eso, será necesario hacer una labor intensa con los padres y las madres para que entiendan las ventajas de favorecer la autonomía de sus hijos y se trabaje todo lo relacionado con los miedos, los riesgos y la capacidad de los menores para manejarse de forma segura en la ciudad.

En algunos proyectos se subestima la implicación de las familias, no se establece una buena comunicación desde el inicio o no se informa correctamente. El resultado es que los proyectos no prosperan porque no hay respuesta a las actividades que se proponen más allá de las aulas. Por el contrario, la clave del éxito de otros descansa precisamente en la actitud activa de madres y padres que promueven, organizan y participan en estas iniciativas.

Es importante redundar en la importancia de destinar tiempo, recursos y esfuerzo a esta tarea. En un proyecto de este tipo puede parecer que los materiales con los que hay que trabajar son el asfalto o las aceras, por un lado, y la educación vial de los menores, por otro, y es frecuente que quede en un segundo plano otro material que hay que introducir en esta mezcla y que conviene trabajar como es el temor adulto que puede ser incluso más paralizante que un cruce peligroso.

Madres y padres en acción

Algunas fórmulas de camino escolar requieren una importante implicación de las madres y padres de los escolares. Este es el caso de los autobuses a pie o pedibús donde es frecuente que sean las propias familias las que voluntariamente se encargan de turnarse para custodiar a los alumnos en sus desplazamientos al centro de forma coordinada.

En muchos colegios el éxito de los proyectos de camino escolar se fundamentan sobre una sólida red de madres y padres convencidos que dinamizan y organizan actividades para promover la autonomía infantil.

Administración

Un proyecto de camino escolar es eminentemente un proyecto de ciudad y, como tal, la administración local debe implicarse de lleno.

El apoyo debe venir del núcleo duro de la corporación municipal y no sólo de los encargados de los asuntos sociales, educación y familia. Algunos proyectos de camino escolar derivan de procesos de participación infantil cuyos promotores pertenecen habitualmente a áreas sociales. Aunque resulta importante tener estos padrinos,



Bus a pie en el barrio de Altza. Donostia-San Sebastián

no son suficientes para desarrollar los cometidos que precisa un proyecto de movilidad de estas características. Por eso, las áreas de urbanismo, movilidad, medio ambiente y obras deben conocer y

ser también partícipes de esta iniciativa que persigue transformar la ciudad y tomar a niños y niñas como parámetros de seguridad y calidad de vida urbana.

Caminos desde la Administración

En muchos ayuntamientos de España se están promoviendo proyectos de camino escolar. Una de las iniciativas más veteranas procede de la ciudad de Donostia-San Sebastián. Ciudades como Madrid, Barcelona o Sevilla, también se han sumado a estos programas. Hay ciudades de tamaño medio que están promoviendo proyectos de movilidad infantil como Terrassa, Segovia o Getafe, entre otras.

Las iniciativas que surgen de las administraciones locales de tamaño medio y grande tienen la ventaja de que cuentan de partida con recursos técnicos y económicos para llevar a cabo el proyecto. Como contrapartida, el tamaño y la complejidad de su sistema administrativo hace que haya que invertir una importante cantidad de tiempo y esfuerzo en labores de coordinación institucional.

Por el contrario, en municipios pequeños con recursos técnicos escasos, hay más proximidad no sólo entre la ciudadanía y la

administración para comunicar los proyectos, sino también dentro del propio ayuntamiento, lo que puede ayudar a agilizar los procesos.

Cuando las corporaciones locales no cuentan con recursos técnicos o económicos para poner en marcha un proyecto de este tipo, es frecuente que otras administraciones públicas de rango superior se hagan cargo de la financiación del mismo. Esta ayuda suele materializarse en asumir el coste de una asistencia técnica que se encarga de elaborar el proyecto de movilidad. Aunque esta herramienta técnica es útil y necesaria, la realidad muestra que no es suficiente y que hay proyectos impecables que quedan en un cajón si no van acompañados de un proceso paralelo de coordinación institucional y de participación social.

La situación ideal es que desde alcaldía se apoye públicamente el proyecto y se transmita a las áreas implicadas recursos diversos para su desarrollo. Al tratarse de una iniciativa cuyo fin es incorporar a los menores de edad a la vida ciudadana, la ciudad debe experimentar cambios para acogerles y las actuaciones de las distintas áreas deben estar coordinadas y caminar en la misma dirección.

Todas las personas que trabajan en la administración local y, especialmente en las ciudades grandes, saben que la coordinación entre áreas resulta una tarea enormemente complicada dada la segmentación administrativa, a la que muchas veces se suma una falta de

cultura de trabajo en equipo. Es frecuente que resulte más sencillo repetir un trabajo similar que estar informado de lo que otros hacen e intentar ponerse de acuerdo con la persona del despacho de al lado.

Por eso, cuando se inicia un proyecto de estas características, no hay que subestimar este esfuerzo pero tampoco hay que evitarlo. Los proyectos de camino escolar son una oportunidad para aprender a trabajar en común y para ejercitar lo que está tan de moda pero que resulta difícil de aplicar, como son las políticas transversales, en este caso, en relación a la infancia.



Apoyo social

Reintroducir a la infancia en la ciudad exige volver a crear unas condiciones de habitabilidad en el espacio urbano que no sólo dependen del ancho de la acera o del tiempo que dura el semáforo en verde, sino que tienen que ver con el clima vecinal para garantizar la corresponsabilidad social en el cuidado y bienestar de los menores.

Estamos hablando de un entorno social más o menos articulado que puede resultar difícil de detectar *a priori*. Se trata del único colectivo participante en el proyecto, que prestará apoyos sin mantener vínculos directos con los menores, al contrario del resto de agentes implicados. Frente a este panorama más difuso es importante buscar y detectar complicidades entre los colectivos sociales que tengan objetivos afines a esta causa, como pueden ser: asociaciones vecinales, asociaciones de peatones, asociaciones de ciclistas, asociaciones de personas con discapacidad, asociaciones de mayores o asociaciones de comerciantes, entre otros.

Efectivamente no hay una relación de “filiación” con los menores, pero estos grupos sociales persiguen de forma altruista objetivos que puedan reforzar o canalizar intereses de la infancia urbana.

Además de los apoyos a mitad de camino, hay ejemplos muy interesantes donde estos colectivos han sido los promotores de proyectos de camino escolar al confluir sus fines con iniciativas de este tipo,

Caminos desde las organizaciones sociales

Una de las primeras iniciativas de camino escolar en España surge en Granollers de la mano de la asociación ciudadana: “Petits, però ciutadans”. En 1997 esta organización impulsó el proyecto “A la escola hi vaig a peu” conjuntamente con el servicio de educación del Ayuntamiento, la policía local y las escuelas de primaria de Granollers.

Actualmente la ciudad cuenta con un conjunto de itinerarios escolares donde se han aplicado distintas medidas de calmando de tráfico y de mejora peatonal para favorecer y promover el camino a pie a las escuelas. Los integrantes de la asociación promotora ahora ocupan cargos diversos en la administración local, en asociaciones culturales o en su campo profesional donde siguen trabajando por conseguir una ciudad a la medida de la infancia.

como sucede con las organizaciones de ciclistas, organizaciones vecinales o de peatones, entre otras.



Itinerario escolar en Granollers (Barcelona)

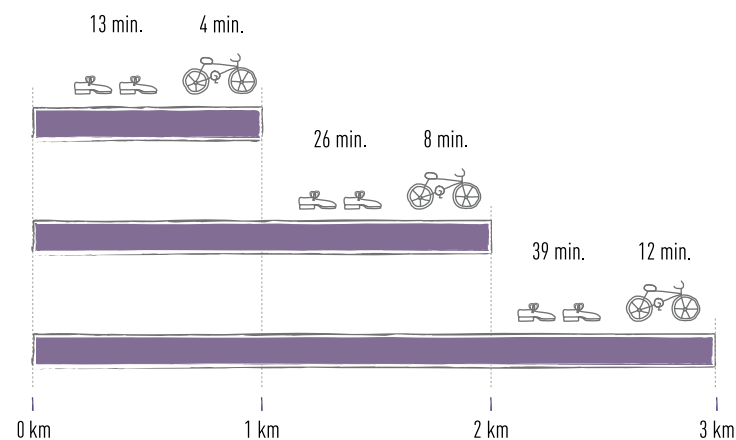
Ámbito de intervención de los caminos escolares

Los caminos escolares tienen como centro neurálgico de operaciones una escuela. Como pauta general, los colegios públicos tienen unas condiciones más apropiadas de partida al ser equipamientos de barrio que atienden las necesidades de la población residente. Cuentan con la ventaja de la proximidad que puede ayudar y facilitar una iniciativa de este tipo. No obstante, tal como se irá mostrando, hay distintas posibilidades de intervenir en el tema de la movilidad sostenible y colegios privados o concertados que no cuentan con el factor de la proximidad, no deben desistir por este motivo.

El ámbito que abarca será, por lo tanto, la distancia entre las viviendas de los alumnos y el colegio. No obstante, para acotar las intervenciones, se suele atender a un radio de unos tres kilómetros, que suele ser el límite marcado por la gratuidad del transporte escolar que gestionan las Comunidades Autónomas. Este radio de acción de 3 kilómetros es una distancia adecuada para que el alumnado camine o vaya en bicicleta. Es prácticamente esa misma distancia, 2 millas, la que marca la Ley Federal americana para realizar actuaciones de mejora infraestructural en el entorno escolar.

La distancia de 3 kilómetros cubre un ámbito donde es posible planear un programa de camino escolar. Teniendo como referencia unos

4,5 km/hora caminando y unos 15 km/hora en bicicleta, los desplazamientos más habituales se pueden resolver en tiempos cortos.



En otros países los tres kilómetros que aquí se barajan resultan muy limitados, sobre todo para los alumnos más mayores. En Japón se establece como límite del transporte escolar 4 kilómetros, para alumnos entre 6 y 12 años, y 6 kilómetros para los alumnos de más de 12 años. En Dinamarca la distancia en la que opera el transporte gratuito escolar es superior a esos tres kilómetros. Los alumnos daneses de 10 a 12 años tienen derecho a transporte gratuito si viven a una distancia superior a 6 Km.; entre 13-15 años pueden acceder al transporte si viven a más de 7 Km y 9 Km es el umbral para los que tienen más de 16 años. En este país sólo el 12% de los escolares acude en coche³³.





Capítulo 8

Desarrollo de un proyecto de camino escolar

No hay una única forma de intervenir en un proyecto de camino escolar. Ya hemos visto que pueden iniciarlo distintos promotores y, por lo tanto, cada uno cuenta con recursos propios para impulsarlo y tendrá que buscar en el camino los apoyos que le faltan y encontrar el método que mejor se adapte a sus características de partida.

Aunque los procesos no tengan que ser idénticos, hay toda una serie de pasos que pueden ayudar a dimensionar el proceso y a calibrar el trabajo que conlleva. No se plantea como una secuencia temporal que parta de un punto fijo, sino más bien como un programa de actuaciones coordinadas que a veces pueden ser progresivas y otras se pueden ejecutar en paralelo. Cada proyecto será único y dependerá de quién lo inicie, con qué recursos cuente y con qué alianzas se vaya haciendo en el camino.

Paso A. Creación y formalización de un grupo dinamizador

Todo proyecto requiere un motor que inyecte energía y marque un rumbo a seguir. Esa será la labor básica del grupo dinamizador que

puede estar formado por un grupo de gente diversa que, con entusiasmo y algo de tiempo, pueda embarcarse en un proyecto de este tipo.

El grupo dinamizador puede tener procedencia diversa: un grupo de madres y padres adscritos o no al AMPA; un grupo de profesoras y profesores del colegio; una asociación ciclista; un área del ayuntamiento u otras administraciones públicas (Diputaciones, Consejos Insulares, etc). Se puede decir que cada una de estas opciones tiene sus ventajas y sus inconvenientes y que el proceso consistirá en ir restando inconvenientes y sumando ventajas.

Lo que resulta importante es que el grupo motor establezca unos objetivos claros, diseñe una forma de organización interna y elabore un método de trabajo para lanzar y desarrollar el proyecto. Puede suceder que el grupo motor sea quien arranque el proyecto y que luego éste sea asumido por otra entidad. Por ejemplo, que sea la dirección o el profesorado de un centro escolar quien detecte esta necesidad y proponga al ayuntamiento que realice el estudio de movilidad.

Aunque la gestión del proyecto o de una parte importante del mismo la asuma la administración, es aconsejable que el grupo motor mantenga un papel activo y vele por el cumplimiento de los objetivos que se persiguen.

Hay múltiples formas de organización interna: comisión, foro, grupo de trabajo, etc. Lo ideal es crear una estructura flexible y “crecedera” que facilite que otras voluntades se puedan ir sumando. Si el grupo motor surge, por ejemplo, del claustro de profesores, sería interesante que la figura que se creara no se restringiera a los horarios y a los espacios del profesorado, sino que tuviese una vocación abierta donde representantes de alumnos, progenitores u otros colectivos puedan ir entrando.

Paso B. Definición del proyecto

La formulación del proyecto resulta esencial para establecer los objetivos y el carácter que se le quiere dar. Supone, de alguna forma, realizar la selección de la semilla que se va a plantar. La indefinición y la no expresión de objetivos desde el inicio puede dar pie a malentendidos o a conflictos innecesarios. Así, no será lo mismo plantear un bus a pie como fórmula de conciliación de las familias que plantear un camino escolar en bicicleta con la intención de que los menores vayan sin acompañamiento adulto. Cada uno de los proyectos debe esbozarse en su comienzo, aunque luego pueda transformarse conforme avanza.

Un proyecto de camino escolar puede incluir los siguientes contenidos:

Descripción del proyecto. Se establece en qué va a consistir el proyecto de camino escolar. Por ejemplo, si se plantea para uno o varios centros; si va a implicar a todo el colegio o se va a centrar en unos cursos o edades concretas; si es un programa básicamente peatonal, ciclista, de uso de transporte público o combina distintos modos de acceso.

Objetivos a lograr. Se establecen los fines últimos que guían un proyecto de estas características y el horizonte que hay que alcanzar. Algunos objetivos posibles, que pueden estar incluidos en un proyecto de estas características, se indican a continuación:

- Aumentar la autonomía infantil: reducir la edad de los menores que acuden solos al colegio y aumentar el número de niños que vienen sin acompañamiento adulto.
- Incrementar el número de menores que acuden a diario caminando o en bicicleta al colegio
- Reducir el número de vehículos privados que a diario transportan niños/as al colegio
- Reducir el número de vehículos privados del personal docente y no docente que acude al centro.
- Transvasar viajes de vehículos privados a transporte público cuando las distancias son grandes.

- Favorecer que los menores acudan en compañía de amigos/as y compañeros.
- Realizar actividades educativas en las aulas en relación con la movilidad sostenible para favorecer cambios en las pautas de acceso al colegio.
- Implicar a madres y padres en el proyecto para garantizar mayores cotas de autonomía infantil y un cambio en las pautas de movilidad.
- Recuperar las calles del entorno del colegio y de los itinerarios prioritarios para garantizar desplazamientos peatonales y ciclistas seguros.

Método de trabajo. Este apartado debe recoger el plan de trabajo y los medios que hay que destinar para alcanzar los objetivos marcados. Hay que distinguir entre la organización interna, los trabajos de coordinación que el grupo de trabajo exige, y la gestión del proyecto propiamente dicho.

Es interesante que quede explicitada la estructura organizativa de la comisión o grupo que se haya formado, su modo de funcionamiento y la distribución de funciones. Aunque ya se ha anunciado y se siga reiterando, un proyecto de camino escolar conlleva mucho trabajo de coordinación de agentes diversos y, por lo tanto, hay que tener en cuenta que una parte importante del tiempo se va a destinar a reuniones de trabajo. Una labor que puede resultar poco visible e

incluso poco gratificante y que, por otra parte, es esencial para construir unos cimientos sólidos sobre los que edificar el proyecto. Es en este momento donde establecer un calendario básico con las fases del proyecto y con las actividades que se pretende acometer.

Apoyos al proyecto

En este apartado se trata de elaborar un mapa de entidades y grupos sociales que deberían estar en el proyecto y plantear la manera de irlos sumando.

Resulta importante saber con qué recursos se cuenta para emprender el camino y cuáles faltan para llevarlo a buen término. El trabajo voluntario, aunque no tenga un coste económico directo, hay que computarlo como tal, como trabajo, para valorarlo en toda su dimensión y para no “quemar” este recurso esencial.

Hay muchos aspectos que pueden ser cubiertos con trabajo voluntario, pero habrá siempre partidas que difícilmente se puedan abordar de esta manera y habrá que computarlas y buscar financiación para cubrir las.

También resulta complicado dimensionar los proyectos que son elaborados por personal de la Administración que asume, entre sus diferentes atribuciones, la realización de este proyecto. De nuevo, no es que el proyecto o parte de él sea “gratis” sino que entra dentro del trabajo del personal contratado por la Administración.

Partidas a considerar en un proyecto de camino escolar:

Actividad
Dinamización y coordinación técnica del proyecto
Reuniones del equipo motor
Reuniones con otras entidades o grupos
Programa de participación y comunicación infantil
Elaboración del estudio de movilidad, con la realización de una encuesta
Plasmación de resultados
Labores de comunicación y difusión de resultados
Diagnóstico del espacio urbano
Elaboración de mapas y documentos del diagnóstico
Realización de actividades educativas y festivas en los centros en torno a la movilidad
Elaboración de propuestas de intervención urbana
Redacción de proyectos de mejora
Realización de obras e intervenciones en la ciudad

Paso c. Búsqueda de recursos

Un proyecto de camino escolar conlleva una carga de trabajo que hay que tener en cuenta. Para realizar el arranque del proceso, la dinamización e, incluso, el plan de movilidad de los centros, hay tres fórmulas que se han seguido y que, en ocasiones, se combinan y complementan.

- Trabajo voluntario de entidades ciudadanas y/o centros educativos. En este caso, los colectivos tienen escasos medios económicos para emprender el proyecto y su fuerza reside en el conocimiento del tema o en su proximidad a la infancia.
- Trabajo de personal contratado de la administración. En ayuntamientos o en otras administraciones con recursos técnicos y humanos, son los propios funcionarios o el personal contratado de esa administración quien se encarga de gestionar gran parte del proyecto.
- Subcontratación. Es también frecuente que se encargue a empresas consultoras el desarrollo del proyecto o parte de él. Hay dos perfiles de empresas que predominan: por un lado, las empresas de transporte que básicamente lo que realizan es un plan de movilidad de los centros escolares y, por otro, las empresas con un cariz más pedagógico que trabajan en los colegios y que proceden principalmente del mundo de la educación ambiental.

Una vez que se establecen las propuestas y se plantean intervenciones en el espacio público, el proyecto lo debe asumir el gobierno

local, independientemente de que pueda contar con fuentes de financiación procedentes de otras administraciones (regional, autonómica, estatal o comunitaria).

A nivel estatal en España no existe un organismo o una línea de financiación destinada específicamente a proyectos de movilidad infantil, tal como sucede en otros países. En EEUU, por ejemplo, desde el año 2006 se creó el Centro Nacional de Rutas Seguras al Colegio (National Center for Safe Routes to School), gestionado por un organismo de la Universidad de Carolina del Norte. Este centro cuenta con fondos federales del Departamento de Transportes para coordinar, apoyar y fomentar nuevos programas y para financiar proyectos en el entorno de los colegios.

En nuestro país hay diversidad de situaciones ante la falta de una línea de apoyo concreta para este tema. Los proyectos más numerosos están promovidos por las administraciones locales que asumen esta iniciativa y cuentan con un equipo técnico propio o subcontratado que los desarrolla en colaboración con los centros educativos. Ciudades como Madrid, Barcelona, Donostia-San Sebastián o Sevilla, cuentan con proyectos que abarcan a varios centros educativos y tienen la intención de irse ampliando a un mayor número de ellos, hasta alcanzar a la totalidad.

Hay situaciones donde la administración, a petición de uno o varios centros educativos, financia la asistencia técnica para que elabore el proyecto y realice todas aquellas actividades que su-

pondrían un importante esfuerzo para ser asumidas por el trabajo voluntario.

También se han sumado algunas Diputaciones Provinciales, como la de Barcelona, que realizan los estudios de movilidad de algunos centros educativos situados en pequeñas localidades que no cuentan con personal o recursos suficientes para abordarlos.

Hay entidades públicas de ámbito nacional que apoyan técnicamente proyectos y que aportan su experiencia y sus materiales educativos para desarrollar esta labor. Este es el caso del CENEAM, organismo dependiente del Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino que, tras el acuerdo plurianual firmado con el Ayuntamiento de Segovia, ha realizado tareas técnicas de apoyo a las actividades que se vienen desarrollando en esta ciudad y también asesora puntualmente a distintas iniciativas que se han dado a lo largo de toda la geografía española.

Es evidente que con mayores fondos y recursos económicos el trabajo será más fácilmente asumido, pero hay que reiterar que un proyecto de estas características no es un trabajo de gabinete (aunque se necesite escribir, analizar datos y elaborar propuestas técnicas) sino que una parte importante corresponde a la gestión y a la dinamización social, que muchas veces está nutrida de trabajo voluntario.



Hay que habilitar espacios y momentos para que niñas y niños hagan suyo el proyecto. No hay que olvidar que ellas y ellos son los principales protagonistas.
Proceso de participación infantil en Vilanova i la Geltrú

Paso D. Caminar en compañía

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

Quien lidera el proyecto tendrá que ir valorando cuál es el momento oportuno para ir sumando voluntades. A veces, resultará mejor realizar los contactos desde el inicio y, otras veces, resultará más eficaz poder mostrar algunos resultados. La encuesta, por ejemplo, o el diagnóstico del entorno de los colegios puede servir para aportar argumentos y plantear la urgencia de hacer algo.

Paso E. Analizar la movilidad al centro escolar

Conocer cómo se mueve el alumnado y el personal docente y no docente resulta un aspecto importante, ya que permite tener una foto fija totalmente actualizada del acceso a los centros educativos

y también es una herramienta para conocer la opinión y las actitudes sobre aspectos vinculados a la movilidad.

Hay modelos de encuesta que sirven de referencia y que están accesibles a través de la red³⁴ y en el capítulo 11 se explican métodos para la medición de la movilidad infantil a las escuelas y se adjunta un modelo de encuesta.

Paso F. Diagnóstico del espacio urbano

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

En el capítulo 12 de esta guía se muestran una serie de pautas que ayudan a realizar este ejercicio de análisis del espacio cotidiano.

Pasear y analizar el espacio cotidiano con ojos críticos favorece la apropiación, el conocimiento y mejora la comprensión del entorno urbano por parte no sólo de los menores, sino también de todas aquellas personas que quieran involucrarse en el proyecto.

Otra cuestión importante a no olvidar es que hay que contar con una cartografía adecuada –generalmente los Ayuntamientos tienen planos actualizados de las zonas urbanas-. Sobre esos planos se

34 Torrego González, L; Rubio Noheda, M; Majadas Andray, J; Monterrubio Salido, P; Cano Muñoz, L; Sintés Zamanillo, M (2004): “*¡Pies para qué os quiero!*” Editado por Ayuntamiento de Segovia y disponible en la página web del CENEAM. http://www.mma.es/secciones/formacion_educacion/programas_ceneam/escuela_ciudad/publicaciones.htm



Actividades lúdicas en la calle como forma de conocimiento y apropiación del espacio colectivo

pueden ir marcando los problemas detectados, los “puntos negros” como los cruces peligrosos, la falta o estrechez de aceras o la mala regulación de los semáforos para el tránsito peatonal. También resulta interesante marcar los “puntos verdes, rosas o azules”, esto es, señalar los lugares que funcionan bien y que son agradables para estar o caminar, ya que servirán de referencias para ayudar a definir criterios y a proponer soluciones.

Paso G. Realización de actividades educativas en los centros

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

El capítulo 13 desarrolla este tema y da ideas sobre el tipo de actividades que se pueden acometer en los centros y cuáles resultan más interesantes y atractivas a la infancia.

Paso H. Devolución y difusión de resultados

Todos y cada uno de los pasos que se van dando pueden servir para difundir el proyecto y para ir buscando más aliados. No hay que olvidar que un proyecto de estas características supone promover un

cambio cultural a todas las escalas e ir a contra corriente. Contrarrestar las imágenes de la publicidad de automóviles que vincula el cuidado paterno con los sistemas de seguridad del coche anunciado, y plantear que la paternidad y la maternidad responsable es también aquella que otorga autonomía gradualmente, exige tesón y esfuerzo.

Por eso, es importante ir comunicando el proyecto e ir difundiendo resultados para ir incidiendo en el cambio de mensaje. Esta comunicación se debe hacer entre los colectivos implicados (alumnado, progenitores, profesorado e instituciones implicadas) y también hacia el entorno social, a través de los medios disponibles de comunicación.

Ya se ha comentado que este proyecto suele resultar atractivo y, de hecho, es frecuente encontrar reportajes en televisiones, periódicos o radios que documenten esta iniciativa. No obstante, hay que buscar que estos comunicados ayuden a crear una imagen de la infancia ajena a los estereotipos habituales que les “infantiliza” y refuerce el concepto de que se trabaja para recuperar un derecho robado.

Paso I. Realización y ejecución de proyectos de mejora del viario urbano

Hay que reiterar que la consecución de estos pasos no es necesariamente en el orden de exposición que aquí se indica. La intervención en el espacio urbano no tiene necesariamente que ser el último paso, aunque frecuentemente así sea.



Vía ciclista segregada en las inmediaciones de los institutos de Maó. Menorca

Hay necesidades claras que pueden detectarse en un primer momento y cuya resolución puede tener un carácter de urgencia. Calles sin cruces señalizados o entornos de colegio inapropiados, pueden requerir mejoras que sirvan para mostrar el compromiso municipal en el proyecto y para animar al resto de implicados en el mismo.

Tras la realización del diagnóstico, pueden surgir intervenciones clave cuya ejecución sirve de acicate para todos los participantes. Hay que tener en cuenta que muchos de los proyectos de camino escolar se realizan con los últimos cursos y lo deseable es que los menores que han trabajado puedan disfrutar de algunas de las mejoras propuestas en las que han colaborado. El capítulo 14 incide en distintas fórmulas de intervención en el espacio construido.

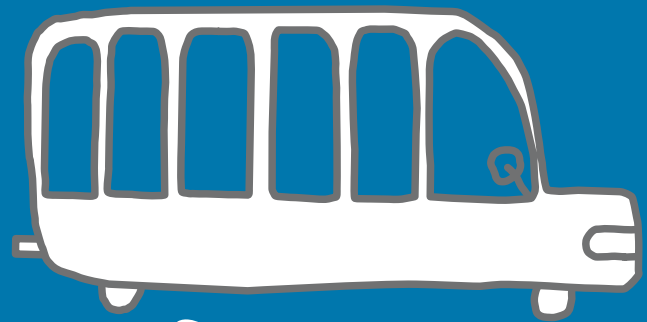
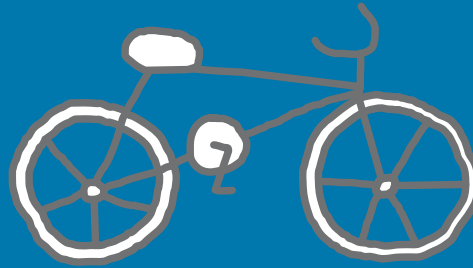
Paso J. Alimentación y mantenimiento de un proyecto de camino escolar

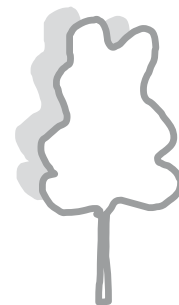
Un proyecto de movilidad y autonomía infantil se sostiene por sí mismo cuando se consolida una masa crítica de niñas y niños que acuden por sí solos al colegio y hay un entorno social que lo apoya y lo vive con naturalidad.

La mayor parte de proyectos de camino escolar requieren ser alimentados y mantenidos durante un periodo de tiempo, a través de actividades e iniciativas que refuercen lo conseguido y que permitan seguir avanzando.

Cada año hay niñas, niños y familias nuevas que entran en el colegio y, por desgracia, la autonomía infantil no es un asunto de moda. Por eso, hay que seguir incidiendo y consolidando una nueva cultura de la movilidad y una nueva cultura social en torno a la infancia urbana.

Las actividades de refuerzo pueden ser diversas: mantener “días señalados” para realizar celebraciones y fiestas que recuerden a todos que el colegio está inmerso en el proyecto, introducir actividades dirigidas a aquellos colectivos más reacios o menos implicados en el proyecto, hasta organizar actividades más complejas, como intercambios con otros centros escolares del extranjero, que premien y difundan todo el esfuerzo realizado y el camino recorrido.





Capítulo 9

Variantes de camino escolar

Hay distintas modalidades para llevar a cabo un camino escolar. Se trata de un conjunto de fórmulas que se han ido ensayando en diversos lugares para favorecer que un mayor número de menores pueda ir caminando o en bicicleta al colegio.

Estas modalidades cubren distintos objetivos: enseñar y ensayar con los menores el camino, garantizar unos recorridos seguros y generar un cierto control adulto sobre los desplazamientos o los itinerarios.

Autobús caminante o pedibús

El autobús caminante o pedibús consiste en establecer unos itinerarios peatonales predeterminados de acceso al colegio y situar en su recorrido un conjunto de paradas donde se organiza la recogida de alumnos. Como su nombre indica, funciona como un sistema de transporte escolar “conducido” por personas voluntarias y donde los menores van a pie.

Dentro de este sistema encontramos fórmulas más o menos organizadas y más o menos flexibles. Cuanto más formal es la organi-

zación, más propiamente nos acercamos a lo que es un sistema de transporte convencional. Los itinerarios de los autobuses caminantes consolidados quedan reflejados en planos, donde se marcan los itinerarios, las paradas y los horarios. En ocasiones, las paradas tienen señales propias en la calle.

Uno o varios adultos se encargan de ir recogiendo a los menores en el itinerario marcado y van acompañándoles en su trayecto, a veces sólo de ida y otras veces en ambos sentidos. Originalmente este sistema nace como una organización voluntaria de madres y padres que se turnan en la tarea de acompañar a un grupo de menores. En algunos centros escolares o en algunos municipios, los autobuses caminantes se han “institucionalizado”, contratándose la gestión de todo el sistema a una empresa o asociación que de forma remunerada realiza el servicio de acompañamiento que, como tal, deja de ser voluntario y de estar protagonizado por familiares.

A veces esta modalidad sirve para trasvasar viajes del coche o el autobús, promoviendo que los menores caminen en sus recorridos al colegio, pero otras veces, cuando los menores ya iban previamente

caminando al colegio, el sistema sirve para coordinar el acompañamiento adulto que deja de ser un asunto privado de las familias y se convierte en un tema más comunitario y compartido.

De hecho, los autobuses caminantes se han visto como un mecanismo para ayudar a madres y padres a conciliar su vida familiar y laboral. En algunos proyectos o iniciativas de igualdad de oportunidades, como los proyectos EQUAL, se han ensayado y puesto en marcha proyectos de pedibús con el fin de evitar que los padres y las madres tuviesen que realizar a diario esa tarea de acompañamiento que frecuentemente entra en conflicto con los horarios laborales.

Para aquellos menores que a diario recorren el trayecto al colegio en el asiento trasero del coche, esta actividad que se realiza a pie tiene muchas ventajas. Además de hacer ejercicio físico, la posibilidad de ir en compañía de otros niños y niñas le da un valor y un interés enorme al recorrido.

Para aquellos niños y niñas que previamente iban caminando, estas ventajas se reducen enormemente, ya que supone estar sujeto a un horario y a un itinerario rígido y obliga a tener que ir al ritmo del grupo. Mientras, la ventaja de caminar junto a otros menores la podían obtener de forma espontánea con encuentros casuales en su recorrido al colegio, dado que los horarios y los itinerarios de los escolares son coincidentes con la hora de entrada y salida.

Después del acompañamiento familiar, el autobús caminante es la fórmula más tutelada de camino escolar, en donde la presencia y la

organización adulta es permanente y no lleva implícito *per se*, como en otras iniciativas, el objetivo de incrementar la autonomía infantil. Hay experiencias de autobuses caminantes en muchos países de Europa y en el mundo anglosajón que se han establecido y perpetuado durante años, con una fuerte intervención adulta de todo el sistema de transporte.

Muchas de estas iniciativas arrancan ante la preocupación del sedentarismo infantil y se marcan como objetivo principal que los menores caminen y hagan ejercicio a diario. En esta lógica, los caminos escolares funcionan como una suerte de “pastoreo”, en donde los adultos ajustan los tiempos, los itinerarios y el control de riesgos y los menores siguen siendo acarreados, aunque con las ventajas de que van juntos, van caminando y van aprendiendo que pueden llegar por sus propios medios al colegio.

Originalmente, y según declaraciones de uno de sus creadores David Engwicht³⁵, este sistema se pensó como un paso previo para enseñar a los niños y niñas los itinerarios escolares y llegar a promover su autonomía. Este autor considera que el bus a pie se ha desviado de su objetivo original al convertirse en un sistema de transporte bajo criterios adultos. El autor critica que no se haya respetado su carácter transitorio y se haya llegado a convertir, en algunos lugares,

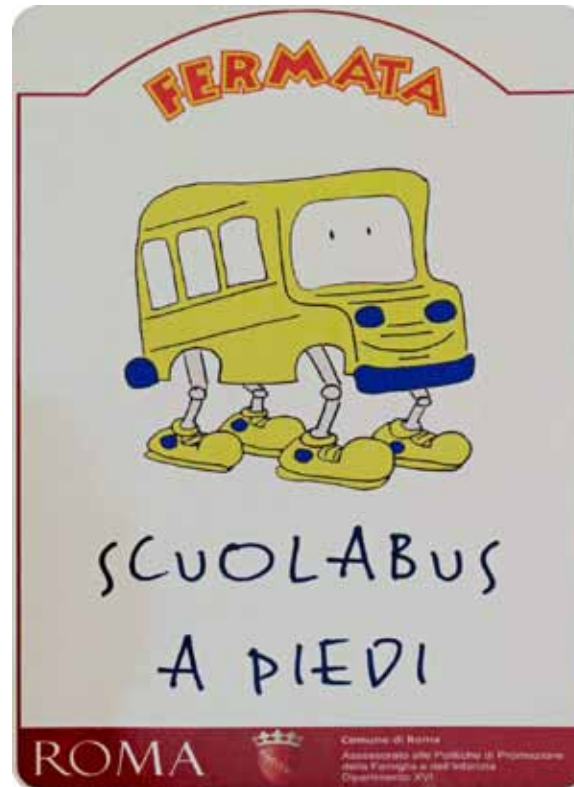
35 Engwicht, David “Is the walking School Bus stalled in a evolutionary cul-de-sac?”. Disponible en: http://www.lesstraffic.com/Articles/Traffic/wbstalled_pf.htm

en una organización estable llevada a cabo por personas contratadas.

Plantea, incluso, que este sistema puede ir en contra de la autonomía infantil al poner al alcance de las familias un sistema de transporte que se establece como el adecuado para los menores. Como salida, Engwicht plantea que los autobuses caminantes no deberían institucionalizarse, sino concebirse como una organización informal de padres y madres que puede ser útil en los inicios para enseñar y ensayar el camino, tejer red social y, posteriormente, que los mayores vayan reduciendo su papel en la organización y sean los propios niños y niñas quienes la asuman.

Control social difuso

Frente al control directo de las familias o el control de adultos organizados que acompañan durante todo el trayecto a los menores, hay otras modalidades de camino escolar que buscan crear un acompañamiento adulto “difuso”.



Los proyectos de camino escolar, inspirados en las experiencias de Francesco Tonucci, tienen como uno de sus objetivos irrenunciables que estos trayectos sirvan para favorecer la autonomía infantil y, por eso, intentan crear condiciones ambientales de seguridad donde no haga falta ejercer un control férreo sobre los menores en la calle. De alguna manera, se trata de recuperar la ciudad tomando como parámetro a los niños y hacer un espacio a su medida.

Estos proyectos trabajan sobre los recorridos que los menores realizan cotidianamente y, tras detectar los itinerarios preferentes o más frecuentados, se empieza a trabajar en su remodelación para crear caminos seguros, extendiendo progresivamente las mejoras al resto de itinerarios.

Además de plantear intervenciones sobre el espacio físico, los proyectos de camino escolar buscan el compromiso social de aquellos adultos que estratégicamente se sitúan en esos recorridos, esto es,



Muñeco situado en un escaparate de Granollers, para indicar la presencia de un comercio amigo

los comerciantes cuyos establecimientos están volcados hacia las aceras que niños y niñas van a recorrer a diario.

Las experiencias inspiradas en los trabajos de Tonucci y realizadas en Italia, España y Argentina, cuentan con los comerciantes como colaboradores principales. Con distintos emblemas, marcas y signos se indica a los niños y niñas que si tienen algún problema, en ese comercio les van a socorrer y a ayudar si así lo precisan. Según la información disponible, el uso que niñas y niños hacen de teléfonos o baños de los comercios es bastante minoritario. No obstante, esta disponibilidad de los comerciantes crea un nuevo clima social en las aceras. La simple presencia de adultos “compinchados” en la tarea de devolver la calle a niñas y niños y esos ojos atentos, pero no escrutantes, empiezan a retejer el fino y delicado material de la seguridad ciudadana.

Ante la orden tácita que impera en nuestra sociedad de que los niños pertenecen a sus propios padres y madres y que nadie tiene por qué entrometerse en sus vidas, este tipo de iniciativas que solicitan la colaboración adulta de “extraños” para garantizar la seguridad infantil, comienzan a romper esa perversa orden. Por eso, no hay que pensar que es una labor inútil convocar a los comerciantes si en otros barrios se ha visto que los menores no han hecho uso de sus servicios en los proyectos de camino escolar. Nada más lejos de la realidad pensar que esa falta de uso significa inutilidad, ya que su mera presencia callada y atenta es como la alarma que nunca suena y que jamás la tacharíamos de innecesaria.

Hay varios motivos por los que niños y niñas no hacen uso de esta ayuda, el primero es que no la precisan. Los niños y niñas que caminan al colegio suelen realizar recorridos muy cortos y es normal que no tengan necesidad de llamar a casa, ir al baño o pedir agua en esos escasos metros que distan entre su casa y el colegio.

Además, no hay costumbre de solicitar ayuda y no podemos pedir a los menores que, de la noche a la mañana, hagan algo que no han visto hacer en su entorno familiar. En esta sociedad tan autosuficiente en la que vivimos, un gran número de niños y niñas jamás han tenido que llamar al timbre de la vecina para pedir sal, muchos jamás han intercambiado una frase con las personas que conviven en su mismo bloque y ven que sus padres se guían por el GPS y no necesitan preguntar a nadie en la calle para localizar una dirección. Por eso, esta falta de costumbre se convierte en una forma de estar y relacionarse con los desconocidos, o mejor, de no relacionarse con desconocidos, que habrá que intentar desmontar si queremos integrar a la infancia en nuestras calles.

Adopción de esquinas

En el mundo anglosajón se han empezado a ensayar nuevas fórmulas de control difuso de los recorridos que hacen los escolares. Esta iniciativa es una respuesta a los efectos indeseados de los autobuses caminantes y procede también del laboratorio de David Engwicht.



La idea es promover la creación de itinerarios atractivos para los menores, que no tienen por qué ser los más cortos y directos, sino los más estimulantes e interesantes. Bajo el nombre de “Red Sneaker Routes” estas rutas de la zapatilla roja alientan a que los adultos vayan “adoptando” tramos del camino y se responsabilicen de lo que allí sucede.

De alguna manera, la labor que los comerciantes pueden hacer en la ciudad compacta latina, no es posible en la ciudad dispersa anglosajona porque, entre otras cosas, no hay comercio en los bajos y los espacios residenciales están protagonizados por viviendas unifamiliares o plurifamiliares de baja densidad.

De nuevo, esta iniciativa pretende romper la brecha entre la casa y la calle y crear colaboración social en el cuidado infantil y, en resúmenes cuentas, responsabilizar a la población de lo que sucede en el espacio público.

Esta propuesta también tiene sus códigos y sus señales, en este caso, se propone que las personas que se sumen a la iniciativa dejen marcas en el territorio para indicar que se transita por una “zona amiga”. Se plantean instalaciones diversas e imaginativas, desde una silla, un sillón, una escultura o una marca en el pavimento que sirvan para indicar la presencia de personas involucradas en el proyecto y que, a su vez, hagan más estimulante y divertido el camino.

En una ciudad compacta y diversa, llena de estímulos, olores y colores, esta iniciativa no tiene mucha cabida. En espacios monótonos

urbanísticamente hablando como las largas filas de adosados donde una misma tipología de vivienda se reproduce una y mil veces, la posibilidad de crear hitos en el territorio no sólo es útil para indicar la presencia de personas “amigas” sino también para animar el camino, crear referencias y facilitar la orientación.

Mientras que la propuesta de Tonucci parece adecuada para zonas urbanas donde el pequeño comercio ocupa los bajos y tiene un papel fundamental en la vida del barrio, la propuesta de Engwicht parece oportuna para las promociones urbanísticas donde predomina el uso residencial. En este último caso, habrá que convocar a vecinos y a vecinas para buscar nuevas alianzas en esta iniciativa.

Trenes ciclistas al colegio/instituto

En las ciudades de centroeuropa, donde hay un nivel de uso de la bicicleta bastante extendido, el entrenamiento de jóvenes ciclistas resulta una tarea importante. Los trenes ciclistas se conciben como una fórmula transitoria para enseñar a los menores el camino a la escuela y, una vez dominado el itinerario, permitir que ellas y ellos vayan solos.

Este método resulta especialmente útil para los estudiantes de los primeros cursos de la escuela secundaria, en torno a los 12 años, que acuden a un nuevo centro educativo que habitualmente se encuentra fuera del propio barrio y, por lo tanto, a una mayor distancia que la escuela primaria.

Los trenes ciclistas suelen estar coordinados por las mismas escuelas y tienen una duración limitada que habitualmente se programa al inicio de curso. Personas voluntarias (profesorado, madres y padres u organizaciones ciclistas) acompañan a los jóvenes y realizan lo que podría considerarse como unas clases prácticas de educación vial. Los menores aprenden el nuevo recorrido, detectan dónde puede haber cruces o tramos conflictivos y ensayan la conducción de la bicicleta en un nuevo entorno que, como se ha indicado, puede exceder el propio barrio.

Este sistema ayuda también a generar mayor confianza entre madres y padres que ven que sus hijos están aprendiendo a moverse con



seguridad en bicicleta y contribuye a que más familias animen a sus hijos a utilizarla a diario.

Aparca y camina

Este sistema es útil cuando las distancias de la casa al centro escolar son grandes y no pueden salvarse a pie o en bicicleta, teniendo que realizar una parte del trayecto en transporte motorizado.

Los ingleses han planteado el sistema "park and stride" que consiste en que las familias acceden en coche hasta un punto y, a partir de ahí,



Los niños aprenden a manejarse en el tráfico, primero acompañados y después, por su cuenta. Delf (Holanda)

acompañan a sus hijos hasta el colegio caminando. Un sistema que beneficia tanto a los menores que hacen ejercicio a diario, como a quienes les custodian. Para facilitar este sistema, algunos centros escolares o ayuntamientos acuerdan con supermercados, centros deportivos u otros equipamientos que cuentan con plazas de aparcamiento libre a esas horas de la mañana, la posibilidad de que las familias aparquen gratuitamente ahí sus coches durante un tiempo limitado.

Es también una práctica frecuente que este sistema de combinar un tramo en coche y otro caminando se apoye en la organización de los autobuses caminantes o pedibus. En este caso, los mayores conducen hasta una de las paradas señaladas y dejan allí a sus hijos para que recorran el resto del camino junto con el grupo de niñas y niños que hacen ese mismo itinerario.

Ven en autobús o tren y camina

Otra modalidad para combinar un tramo del trayecto caminando y otro sobre ruedas, es hacerlo apoyándose en el transporte público. En aquellos lugares donde existen servicios de transporte en las inmediaciones del colegio, se puede implantar un sistema que combine tren o autobús, con caminar el resto del itinerario.

Las ventajas de utilizar para el recorrido más largo el transporte público, en vez del vehículo privado, son de sobra conocidas: reducción del consumo energético, reducción de las emisiones de CO₂ y otros

elementos contaminantes, reducción de la congestión viaria, e incluso, reducción del gasto económico en transporte de las familias.

Otro aspecto esencial es que muchos niños y niñas que viven en las afueras y que acostumbran a ir de pasajeros en los asientos traseros de los coches, no saben la dinámica y el funcionamiento de los transportes públicos. Por lo tanto, retrasarán o reducirán su uso ante la idea de que “no es para ellos”. El transporte público tiene su lógica de funcionamiento y nada mejor que en la infancia para habituarse y conocer este sistema. Saber dónde se compran los bonos o los tickets, aprender los horarios y las frecuencias, conocer los itinerarios para posibles usos alternativos, en definitiva, familiarizarse y vivir con naturalidad su uso.

Hay múltiples modalidades de este sistema: en alguna, las niñas y niños de un mismo barrio se organizan para ir juntos en tren o autobús hasta la terminal o parada a partir de la cual comienzan a caminar. En otras, las familias acceden con los menores en transporte público hasta un punto a partir del cual se suma al autobús caminante.

“Walk on Wednesday”

Tanto los autobuses caminantes como el sistema de aparcar y caminar, pueden plantearse como programas estables que duren todo el año, bien una temporada concreta (semana de la movilidad, primavera...) o un día señalado de la semana.

En Inglaterra y otros países anglosajones se ha establecido con éxito el programa “walk on wednesday” (camina el miércoles) donde se acota a este día de la semana el programa de camino escolar. Por supuesto que quien quiera puede ir caminando el resto de la semana, pero todo lo que conlleva organización y trabajo extra, se pone en funcionamiento sólo ese día.

Se trata de una estrategia dirigida a hacer el programa asumible para aquellas familias que a diario utilizan el vehículo privado como medio de transporte escolar, para quienes resultaría impensable ha-

cer un cambio en sus pautas de la noche a la mañana. Por otro lado, la regularidad y constancia del proyecto como actividad semanal, va haciendo que se convierta en una nueva y sana rutina, y que se vaya asumiendo como algo posible

Esta modalidad permite experimentar de forma continuada las ventajas de acceder caminando al colegio y va preparando a las familias para llevar a cabo cambios más ambiciosos. De hecho, los programas ingleses de rutas seguras al colegio se conciben, en aquellos lugares donde ya funcionan estas iniciativas, como una ampliación de las mismas.



Coche compartido

Se puede pensar que el coche compartido no es una estrategia de camino escolar, ya que supone transportar a un grupo de menores desde la puerta de casa hasta la puerta del colegio y hacerlo en vehículo privado. No obstante, este sistema es un paso nada desdeñable que conviene valorar y reseñar.

Para empezar, cualquier fórmula de colaboración para el cuidado infantil entre personas que no pertenecen a la misma familia va tejiendo red social en un entorno donde los cuidados se están privatizando a marchas forzadas. Este simple gesto de responsabilidad compartida genera nexos entre los menores y también entre adultos que abren nuevas posibilidades de colaboración vecinal y social.

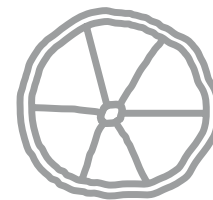
Otra cuestión esencial de los coches compartidos es que reducen el número de vehículos que circulan, aparcan y llegan al colegio y, por lo tanto, se reduce el peligro y los problemas ambientales que genera este modo de transporte. Tal vez ese grupo de niños y niñas no vayan caminando, pero sí que se reducen los conflictos que su transporte genera y se favorecen las condiciones para las personas que van caminando o en bicicleta.

Los adultos tienen que saber que una parte del tiempo ahorrado en llevar y traer a sus hijos, la van a tener que destinar a la gestión de este sistema de transporte. Si se asume, desde el inicio, que la co-

ordinación entre familias es una parte esencial del proyecto, puede que se viva con menos complicación esta tarea.

Este grupo de niñas y niños que viven próximos o en el mismo itinerario de acceso al colegio, es un grupo susceptible de emprender nuevas variantes de camino escolar apoyados en el transporte público, la bicicleta o fórmulas mixtas. El coche compartido consigue que entre ellos se conozcan más a fondo, que se genere un clima de confianza entre las familias y que entiendan que llegar al colegio puede ser algo más que un trámite, puede ser toda una aventura colectiva.





Capítulo 10

Especificidades del camino en bicicleta

El proceso de poner en marcha un camino escolar y desarrollarlo, es similar tanto si se plantea para que los menores caminen como para que vayan en bicicleta. No obstante, hay algunas especificidades del traslado en bicicleta que conviene tener en cuenta desde el inicio y que se apuntan a continuación.

Condiciones de infraestructura

No se puede plantear un proyecto de camino escolar en bicicleta pensando que los menores van a ir con ellas por las aceras.

Este sistema puede funcionar para los muy pequeños, para los menores de 6 años, pero a partir de la entrada en primaria, la marcha ciclista por las aceras puede generar conflictos con los peatones, algo que no resulta admisible.

Plantear un proyecto de camino escolar promoviendo que los menores vayan en bicicleta supone contar, de partida, con algunas de las siguientes condiciones:

- Un entorno urbano de tráfico calmado donde las bicicletas se puedan integrar fácilmente y donde los menores puedan utilizarlas con seguridad por la calzada.
- Una red básica de infraestructura ciclista que pueda utilizarse y mejorarse. Los proyectos de camino escolar pueden acompañar programas y planes de movilidad ciclista, permitiendo afinar propuestas en el entorno y en el acceso a los centros escolares y a otros equipamientos utilizados por menores.
- Apoyo político decidido que se comprometa a integrar la bicicleta como medio de transporte y acometa inversiones en esta dirección.

Aunque no se cuente con alguna de estas situaciones, por supuesto que se pueden realizar actividades en torno a la bicicleta y que éstas sirvan para reivindicar su uso como transporte urbano. Asimismo, algunos alumnos podrán acceder en este medio si las condiciones de su trayecto lo permiten, pero lo que resulta inadecuado es animar a un uso generalizado en entornos urbanos todavía no preparados y que sean las aceras las que tengan que acoger esta función.



Los proyectos de camino escolar en bicicleta precisan de algunas condiciones de contexto: red básica de infraestructuras, tráfico calmado y apoyo social y político

Aparcamientos para bicicletas

Un aspecto fundamental a la hora de plantear un proyecto de camino escolar sobre ruedas es la solución del aparcamiento. En frecuentes ocasiones, los alumnos no utilizan bicicletas porque cuando llegan a su centro escolar no hay un lugar adecuado para dejarlas.

Los aparcamientos pueden estar en el exterior del recinto escolar, lo que supone que se hace cargo de su instalación y mantenimiento el Ayuntamiento, o puede que el mismo colegio oferte espacios propios para este fin.

Los aparcamientos deben contar con unas condiciones básicas para que sean realmente útiles:

- **Condiciones de ubicación.** Los aparcamientos deben estar accesibles, próximos a la entrada o en el camino de acceso, para facilitar su uso.
- **Condiciones de seguridad.** Los resultados de algunas consultas a menores muestran que uno de los mayores frenos para utilizar su bicicleta tiene que ver con el temor a que ésta sea robada o sufra vandalismo. Esta cuestión habrá que tenerla muy en cuenta para que los menores utilicen sus bicicletas sin temor a robos o desperfectos. Para garantizar la seguridad, los aparcamientos deben localizarse en un lugar visible desde donde se pueda ejercer una cierta vigilancia –como puede ser un espacio transitado o a la vista de la conserjería-, o bien, cuando existe el riesgo o se

han dado casos de vandalismo y robos, en un espacio controlado o bajo llave. Algunos colegios cuentan con espacios que pueden ser adaptados para este fin.

- **Condiciones climáticas.** En zonas donde llueve frecuentemente, es conveniente situar las bicicletas bajo techado o con sistemas de aparcamiento donde el sillín pueda quedar a cubierto, ya que atender a estas cuestiones incrementará y mejorará su uso.

Un inmenso aparcamiento de bicicletas

Como caso emblemático, el de la ikastola Salvatore Mitxelena en Zarautz. Este centro escolar ha apostado decididamente por la bicicleta y a diario la utilizan entre 400 y 500 alumnos, algo más de la mitad del alumnado. A partir de los 8 años el centro no ofrece transporte escolar, incentivando esta medida el uso de la bicicleta.

El colegio ha destinado todo el sótano al aparcamiento de bicicletas. Cada curso tiene señalado el espacio donde debe dejarla, desde los más pequeños –donde se ven aparcadas bicicletas con ruedines– hasta los más mayores. El éxito de esta iniciativa ha desbordado la capacidad del aparcamiento subterráneo y se han destinado otros espacios del patio para este fin.



Vía ciclista de acceso a la ikastola Salbatore Mitxelena (Zarautz)

Fomento de la bicicleta

Hay muchas maneras de promover el uso de la bicicleta. Aquí se apunta una serie de fórmulas que pueden contribuir a incrementar y facilitar su uso entre los escolares.

Trenes ciclistas. En el capítulo anterior, ya se ha hecho mención a los trenes ciclistas al colegio o al instituto como forma de ensayar los itinerarios y aprender a conducir la bicicleta en los desplazamientos cotidianos. Estos trenes, inicialmente guiados por adultos que acompañan y enseñan sobre la forma de manejarse correctamente en bicicleta por la ciudad, pueden ir siendo asumidos progresivamente por los propios jóvenes, según vayan conociendo y aprendiendo las normas para moverse con seguridad.

Circular en grupo en bicicleta por la ciudad, sobre todo por aquellos lugares donde no existe infraestructura segregada del tráfico motorizado, genera que los ciclistas tengan mayor visibilidad y, por lo tanto, contribuye a su seguridad.

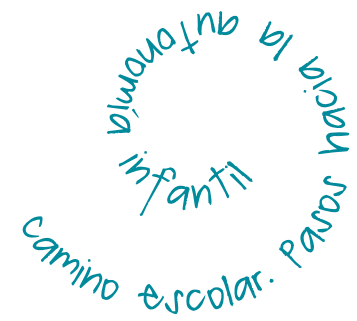
36 Para más información, disponible sólo en inglés: <http://www.sustrans.org.uk/resources/Bike-Belles>

37 Para más información: http://www.bicinstitut.com/sites/default/files/bici_instituto_es.pdf

La bicicleta y las chicas. La bicicleta tiene un componente de juego y deporte que hace que triunfe en las encuestas cuando se les pregunta a los escolares cómo les gustaría acudir a su colegio. No obstante, según se va aproximando la adolescencia, suele haber diferencias por sexo y las jovencitas dejan de utilizarla o tienen mayores reticencias para usarla.

En Inglaterra, Sustrans está llevando a cabo un programa específico para la promoción de la bicicleta en los centros escolares y ha analizado estas diferencias de género. Para evitar que ciertos prejuicios, vergüenzas o roles lleven a que las jóvenes aparquen su bicicleta, Sustrans realiza acciones dirigidas a las jóvenes y ha creado una página web específica para niñas y mujeres donde se tratan temas como la elección de la bicicleta, cómo poder ir a la moda pedaleando o cómo favorecer la seguridad³⁶.

Talleres de mecánica. A veces la bicicleta deja de usarse simplemente por no saber mantenerla o no saber arreglar un simple pinchazo. Los colegios e institutos son buenos lugares donde explicar el funcionamiento de la bicicleta y enseñar la mecánica básica que permita a los jóvenes poder solucionar los problemas más habituales. Algunos proyectos de promoción de la bicicleta, llevan aparejados talleres de arreglo de bicicletas. Este es el caso de la iniciativa llevada a cabo por el Ayuntamiento de Barcelona y las organizaciones ciclistas Biciclot y BACC (Bicicleta Club de Catalunya) llamada "Mou-te en bici", que incluye talleres de mecánica dirigidos a alumnos del segundo ciclo de la ESO³⁷.



Intercambios con colegios e institutos de otros países. Hay distintos programas de intercambios dirigidos a que los estudiantes conozcan otra realidad y se integren en un nuevo entorno. Los intercambios con colegios o institutos de Centro Europa, como Alemania,

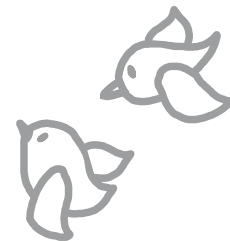
Holanda o Dinamarca, donde el uso de la bicicleta es muy extendido, puede ser una magnífica experiencia para derribar prejuicios y para mostrar que la bicicleta puede ser un medio de transporte urbano utilizado por gente joven.

“Padres, abuelos, profesores, Estados, todo lo que rodea obligatoriamente el crecimiento de un individuo, no es en realidad más importante que el paisaje. (...) el camino a la escuela es tan importante como las escuelas mismas, si no más. La mirada de un niño a bordo de autobús cada mañana es también parte de su vida. Tal vez la parte de su vida que ya le pertenece”.

Ray Loriga

MÉTODOS Y HERRAMIENTAS PARA FACILITAR EL CAMINO





Capítulo 11

Herramientas para el análisis de la movilidad escolar

Conocer la forma en que los menores acceden al colegio, la distancia a la que viven o cómo les gustaría moverse, son datos importantes y necesarios para orientar el proyecto y poder diseñar un plan acorde a cada realidad urbana. Hay diversos métodos para realizar esta aproximación, siendo el más frecuente el de la encuesta.

Encuestas

La encuesta es el método más utilizado para conocer la forma en que los menores acceden del colegio a casa y viceversa. La encuesta es un método costoso que exige un trabajo minucioso previo para que todo el esfuerzo que conlleva, responda finalmente a las necesidades específicas de cada proyecto.

A continuación se intenta responder a una serie de preguntas que habitualmente surgen cuando se plantea esta herramienta.

¿Muestra o todo el universo?

Nadie duda de que los viajes de los menores son el objeto principal de estudio de las encuestas de camino escolar. Uno de los primeros

interrogantes que va a surgir es si se hace a todo el universo de estudiantes o sólo a unos cuantos alumnos. A efectos de representatividad estadística, no hace falta pasar la encuesta a todo el alumnado, ya que una muestra bien escogida será suficiente para tener una foto fija de la realidad.

No obstante, la encuesta puede ser utilizada como herramienta didáctica y ser un método para dar a conocer el proyecto, tanto a los menores como a las familias, e incitar la reflexión. Por eso, otra posibilidad es que se distribuya entre el total del alumnado y las familias y que el tratamiento estadístico sólo se haga de una muestra de las respuestas recibidas.

¿Qué cursos? ¿Sólo alumnado?

Es frecuente que los programas de camino escolar se focalicen en los últimos años de la escuela primaria y los viajes de estas etapas suelen ser el objeto primordial de estudio. No obstante, transformar las pautas de movilidad debe ser un proyecto colectivo, de todo el centro, y habrá que invertir en el arraigo y la permanencia de esta

iniciativa. No hay que olvidar que los alumnos de quinto y sexto están próximos a abandonar la escuela y que es importante ir abonando el terreno para que los de cursos inferiores puedan ir conociendo el proyecto y participando.

Además del alumnado, los progenitores son otro grupo del que conviene conocer no sólo datos sobre la forma en la que se mueven sus hijas e hijos, sino también su opinión y percepción sobre aspectos subjetivos como la seguridad o la autonomía infantil. La encuesta dirigida a la población escolar y a sus familias puede ser un buen ejercicio para hacer reflexionar sobre estos temas y difundir el proyecto. Tal como se ha indicado previamente, la encuesta puede ser concebida únicamente como una herramienta técnica de medición de una realidad o puede tener un papel más activo como canal de difusión y de reflexión.

El personal docente y no docente de los colegios es el tercer colectivo que habría que incluir en las encuestas. Lo más frecuente es

que se omita el papel del profesorado y que no se les pregunte sobre su modo de acceso. Tan sólo en aquellos proyectos de camino escolar que tienen un formato de plan de movilidad a equipamientos, se registra la movilidad de las y los trabajadores del centro. Por ello, cuando se inicia el diseño del proyecto hay que clarificar cuáles son los objetivos. Si se concibe, entre otros aspectos, como una apuesta por la movilidad sostenible, los adultos que trabajan en el colegio no pueden quedar al margen de esta consulta y esta reflexión.

¿En formato digital o en papel?

Otra de las preguntas que puede surgir al inicio es cómo se va a rellenar la encuesta, si en formato digital o en papel. Cada opción tiene sus ventajas y sus inconvenientes que habrá que sopesar. A continuación se incluye un esquema que muestra estas dos opciones.

Encuesta en formato papel

Un sistema accesible y sencillo, sólo requiere tener un bolígrafo y saber leer y escribir.

Encuesta digital

Sistema más inaccesible, sobre todo, para algunas familias. Esta opción puede suponer una barrera que desincentive la participación.

No sólo hay que disponer o tener a mano un ordenador, sino entender la forma de acceso al sistema. Para los menores, por el contrario, el formato digital puede resultar atractivo y manejable.

Encuesta en formato papel

Resulta más sencillo controlar quién rellena y garantizar que no se duplican respuestas.

El alumnado lo puede contestar en un tiempo breve y todo el curso a la vez, realizándolo bajo la supervisión de una persona responsable que puede responder a las dudas que vayan surgiendo.

El coste principal se concentra en la grabación y explotación de datos, una vez se ha rellenado la encuestas.

Se puede seleccionar una muestra previa para que no haga falta preguntar a todo el universo. Esta explotación manual y más limitada, puede permitir más preguntas abiertas.

Encuesta digital

Hay que programar una forma de control de usuarios para que no se dupliquen respuestas.

La disponibilidad de ordenadores marcará el ritmo y la posibilidad de respuesta. Puede resultar más complicado tener una persona disponible para atender las dudas que surjan.

El coste principal es al inicio, con la programación del sistema. La encuesta se vuelca automáticamente en una base de datos que permite una fácil explotación.

Se puede vincular a otras bases de datos como el callejero para poder localizar en el plano los datos espaciales que se vayan preguntando (dirección o los itinerario).

No es tan necesario seleccionar una muestra, ya que la explotación de los datos numéricos y de las preguntas cerradas es automática. Sólo habrá que agrupar y realizar categorías posteriormente de las preguntas abiertas.

¿Habitualmente o ayer?

Otra de las cuestiones con las que se suele enfrentar quien tiene que diseñar una encuesta de movilidad es la referencia temporal, especialmente si se hace en relación a un día concreto o a la manera habitual de desplazarse.

Para minimizar errores, suele ser mejor que las respuestas estén referidas al día anterior o a un día concreto que se elija ya que, de esta manera, no habrá tantas interpretaciones sobre la realidad. Aunque pueda parecer que las pautas diarias son idénticas, hay que tener en cuenta que los alumnos pueden tener más de una casa de referencia y diversidad de formas de acceso según el día de la semana.

¿Cómo se diseña el cuestionario?

A la hora de diseñar el cuestionario, hay que saber qué datos son los que se necesita realmente conocer. Un cuestionario muy largo puede ser tedioso para quien lo tiene que rellenar y resulta más compleja su explotación. Por eso, lo ideal es ceñirse a las preguntas que pueden darnos una imagen completa de la movilidad al colegio y de las opiniones sobre los temas más relevantes.

Hay modelos de encuesta que se han ensayado en otros lugares, que pueden servir de guía³⁸. No obstante, se recomienda siempre hacer un diseño “ad hoc” para afinar las preguntas y saber si para el proyecto concreto tiene sentido ese tema o si es correcta esa manera de formular la pregunta.

Además de conocer la forma de movilidad, las encuestas brindan la oportunidad de captar las opiniones y percepciones de la gente pequeña y grande sobre aspectos vinculados a la movilidad. Cuestiones más subjetivas, que son esenciales para poder orientar las políticas de cambio en las pautas de movilidad, están en la base de la toma de decisiones sobre la forma de acceso al colegio.

Los temas que habitualmente contiene la encuesta son los siguientes:

1. Lugar de origen, distancias y tiempos

El lugar de origen puede ser la dirección concreta, un barrio o una zona de la ciudad. Habrá que valorar qué interés tiene hacerse con una información muy detallada, como las direcciones, si luego no se puede explotar. O bien, por el contrario, hacer una pregunta muy genérica y que luego falte información que resulta de interés. En cada caso y en función de las características de cada centro educativo, se tendrá que sopesar qué es lo que más conviene.

Si se decide que la encuesta se rellena a través de una web u otro sistema informático que lleve incorporado el callejero, puede resultar más sencilla la formulación de la pregunta concreta.

38 Torrego González, L; Rubio Noheda, M; Majadas Andray, J; Monterrubio Salido, P; Cano Muñoz, L; Sintés Zamanillo, M (2004): “¡Pies para qué os quiero!” Editado por Ayuntamiento de Segovia y disponible en la página web del CENEAM. http://www.mma.es/secciones/formacion_educacion/programas_ceneam/escuela_ciudad/publicaciones.htm

2. Itinerario utilizado

Es una pregunta compleja, pero resulta interesante para diseñar itinerarios preferentes. Se puede hacer esta cuestión adjuntando un plano –para adultos y alumnos a partir de los últimos cursos de primaria- o, tal vez, no interesa registrar todo el recorrido sino especialmente las vías de acceso al centro educativo. En este caso, una relación de calles puede ayudar a identificar cuáles son las más concurridas.

En algunos colegios, la realización de los itinerarios puede ser una actividad complementaria a la encuesta de la que se puede encargar uno o a varios cursos. Cada alumno marca su camino al colegio en un plano y la suma de todos da como resultado los itinerarios más transitados. El grupo de alumnos que confecciona esta actividad puede funcionar como una muestra de la realidad colectiva.

3. Modo de transporte utilizado

Interesa saber cuál es el modo de transporte utilizado:

- Caminando
- Bicicleta
- Automóvil
- Motocicleta
- Autobús escolar
- Autobús de línea
- Otros

Es interesante registrar todas las opciones posibles en relación con los distintos tipos de transporte disponibles. Por ejemplo, el autobús escolar está subvencionado por la administración a partir de una

distancia establecida entre la residencia y el centro educativo. Este sistema puede convivir con otro transporte escolar costado por los padres. Es importante registrar estos matices ya que los usuarios de transporte escolar “de proximidad” son un grupo especialmente sensible a los cambios, ya que suelen vivir a distancias abordables a pie o en bicicleta. Por otra parte, estos usuarios tienen claro que moverse en autobús tiene un coste económico que sus familias tienen que pagar mensualmente.

4. Si van solos/as o alguien les acompaña

Este aspecto es fundamental para valorar el grado de autonomía. Por otra parte, resulta interesante saber quiénes están realizando la labor de acompañamiento infantil, quiénes se ven directamente afectados por la carencia de autonomía de niñas y niños.

5. Opinión sobre el camino actual y cómo les gustaría ir

Es importante registrar qué aspectos valoran en positivo y en negativo de su forma de moverse y, también, conocer cómo les gustaría ir.

Esta segunda cuestión, permite conocer con qué “masa crítica” se cuenta inicialmente para emprender un cambio en las pautas.

6. Dificultades percibidas para caminar y pedalear

Dado que de lo que se trata es de facilitar los modos sostenibles y aquellos que pueden permitir su autonomía, es interesante conocer



Alumnos del colegio Ágora (Madrid) realizando la explotación de la encuesta

qué barreras, dificultades y prejuicios tienen sobre el hecho de caminar o pedalear. No sólo hay que integrar cuestiones urbanísticas o de tráfico, sino también otros aspectos como el peso de las mochilas, la falta de permisividad de madres y padres, el miedo a que roben o dañen la bicicleta y, en la adolescencia, prejuicios como el temor a parecer diferente.

En ciudades grandes, también se puede referir esta pregunta de las dificultades, a la posibilidad de utilizar el transporte público.

7. Ventajas percibidas para caminar y pedalear

Es interesante conocer qué aspectos valoran en relación a la posibilidad de utilizar sus propias piernas para llegar al colegio, bien caminando o en bicicleta.

Esta pregunta y la anterior, conviene realizarlas a todo el universo consultado, no sólo a quienes ya caminan o pedalean. Lo que interesa es conocer qué aspectos positivos y negativos perciben sobre la marcha a pie o en bicicleta para poder favorecer actividades y apoyar campañas de sensibilización tomando como referencia sus opiniones.

Al final de este capítulo, se incluye un modelo de encuesta que puede ayudar a diseñar la de cada experiencia.

Conteos a mano alzada

Los conteos a mano alzada permiten tener de forma rápida y a muy bajo coste, respuestas a una serie de preguntas clave que se necesitan saber para plantear un proyecto de camino escolar.

En Inglaterra, la organización Sustrans encargada de asesorar técnicamente los proyectos de camino escolar, está utilizando este método para conocer los aspectos básicos que precisa conocer y evaluar de forma sencilla los avances de los proyectos.

Básicamente, se trata de responder alzando la mano a tres bloques de preguntas. Las preguntas tienen que ser todas cerradas y muy concisas, versando sobre estos tres temas:

- La forma de ir y venir del colegio a casa.
- La forma en la que les gustaría ir al colegio.
- Si tienen bicicleta

Como destinatarios principales, trabajan con los cursos de entre 9 y 11 años que son las clases donde se realiza esta primera toma de contacto y donde se desvelan los aspectos esenciales que precisan conocer.

De alguna manera, después de esta rápida consulta, tienen datos sobre cuántos caminan, cuántos pedalean o cuántos vienen en coche o en autobús. También conocen, cómo les gustaría ir y volver del colegio a los distintos grupos de alumnos. Los que plantean que cami-

nando o en bicicleta se convierten en la diana del programa, ya que son los aliados principales que van a tener para promover cambios.

La posesión o no de la bicicleta por parte del alumnado, permite plantear el impulso que se le puede dar a la bicicleta en el colegio. Desde 2004 existe en Inglaterra un fondo para la promoción de la bicicleta en los viajes al colegio, dándole cada vez más protagonismo a este medio de transporte.

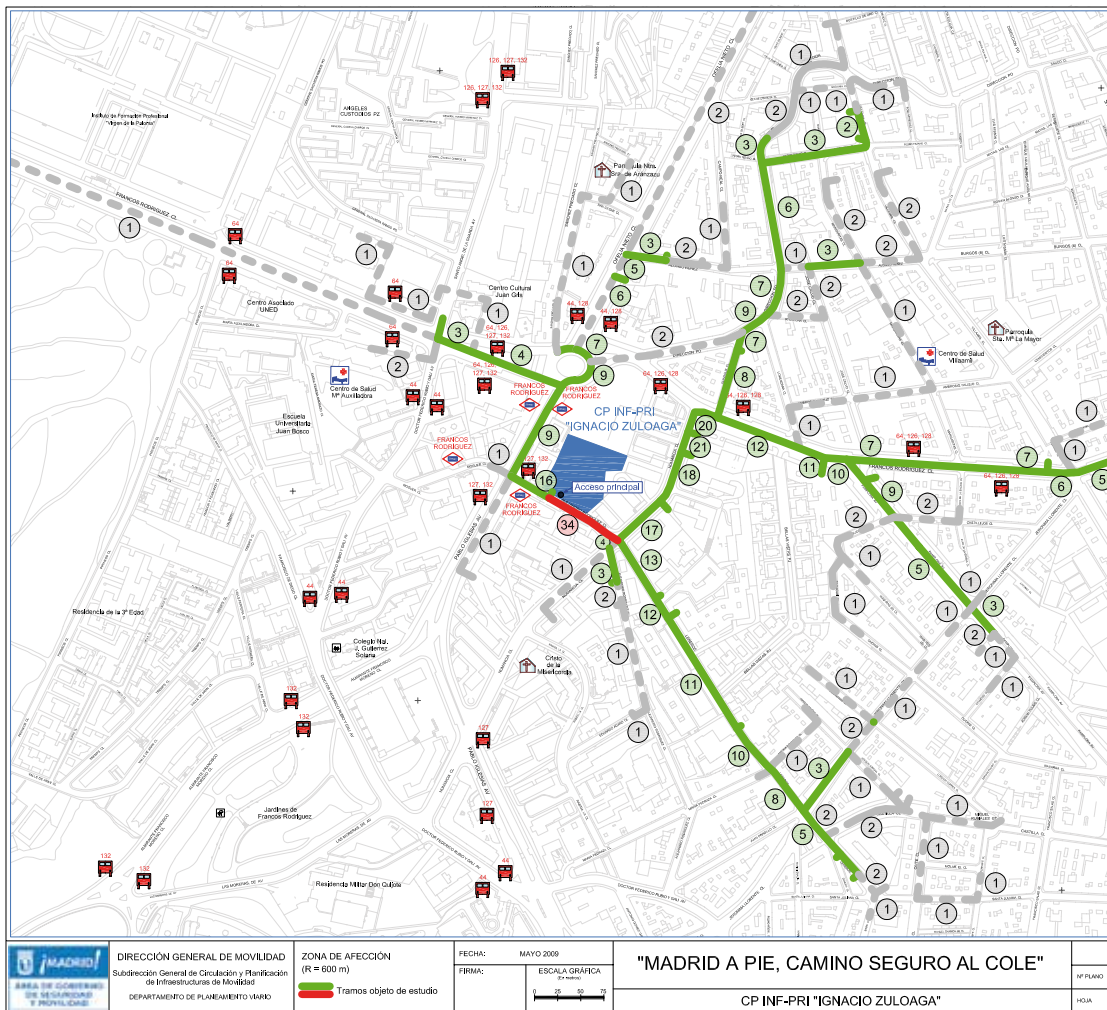
Elaboración de mapas

La información para la elaboración de mapas con los itinerarios preferentes no siempre procede de la encuesta ya que, como se ha indicado anteriormente, resulta complicada esta pregunta. Una forma sencilla de confeccionar los mapas es seleccionando a unas clases determinadas, preferentemente de los cursos superiores, que puedan servir de muestra. Se puede realizar como actividad escolar la reconstrucción de cada uno de los itinerarios e irlos sumando hasta obtener lo que se denomina como “araña de la movilidad”

Estos mapas reflejan los itinerarios de los estudiantes, destacando las rutas más utilizadas que son las que suman más viajes. Como se ve en el plano adjunto, se trata de ir indicando con números cuántos alumnos utilizan ese tramo de calle. Una vez realizada la suma, se puede resolver este plano con distintos colores, destacando con tonos más llamativos los tramos que suman más viajes.

Camino escolar. Paraos hacia la autonomía infantil

114 |



< Araña de la movilidad del colegio Ignacio Zuloaga.
 Proyecto "Madrid a pie. Camino seguro al cole"

Conteos de coches y de aparcamiento

El conteo es una herramienta relativamente sencilla que complementa el diagnóstico y que puede contribuir a apoyar algunas propuestas. Como su nombre indica, consiste en contar coches para poder cuantificarlos.

Conteos de tráfico

Conocer el nivel de tráfico de una calle puede ser útil para plantear medidas de disuasión, desvío o corte de tráfico. La toma de datos se hace en los momentos de mayor afluencia, horas punta, que normalmente coinciden con la entrada o salida a los centros educativos.

Para diferenciar entre tráfico de paso y tráfico con destino al colegio, habrá que contar los coches que entran por esa calle y, también, los coches que se detienen en su entorno a las horas de entrada y salida del colegio.

Conteos de aparcamientos

El inventario del aparcamiento resulta útil cuando se propone peatonalizar o quitar parcial o totalmente plazas de aparcamiento de una calle. En este sentido, el elemento más sensible es el aparcamiento de residentes, para quienes habrá que tener alguna alternativa. Para poder conocer el número de coches de residentes, el conteo tiene que realizarse por la noche.

MODELO DE CUESTIONARIO A ESTUDIANTES SOBRE MOVILIDAD

Al rellenar este cuestionario, participas en un estudio sobre accesibilidad a tu colegio. Por ello, te agradecemos que seas sincero, pienses las respuestas y contestes con libertad, pues tu opinión es muy valiosa.

Marca con una cruz la respuesta que prefieras para cada una de las preguntas. Esto no es un examen ni una prueba y tu nombre no aparece en ningún sitio. Nadie conocerá tus respuestas. Si tienes dudas o no entiendes una pregunta, pide ayuda a tu profesor/a o a la persona que te entrega los cuestionarios. Muchas gracias por tu colaboración

Cuestionario N°

Fecha

1. ¿En qué curso estás?

1º Primaria	<input type="checkbox"/>	3º Primaria	<input type="checkbox"/>	4º Primaria	<input type="checkbox"/>
2º Primaria	<input type="checkbox"/>	4º Primaria	<input type="checkbox"/>	5º Primaria	<input type="checkbox"/>

2. ¿En qué clase estás?

A	<input type="checkbox"/>	C	<input type="checkbox"/>	E	<input type="checkbox"/>
B	<input type="checkbox"/>	D	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>

3. Sexo

Femenino	<input type="checkbox"/>
Masculino	<input type="checkbox"/>

4. ¿Cuántos años tienes?

 Años

5. ¿En qué calle vives?

 Dirección

6. ¿Cuánto tiempo tardas en llegar de tu casa al colegio?

7. ¿Cómo vienes desde casa al colegio por las mañanas?

Caminando	<input type="checkbox"/>	En autobús de línea	<input type="checkbox"/>
En bicicleta	<input type="checkbox"/>	En motocicleta	<input type="checkbox"/>
En autobús escolar gratuito	<input type="checkbox"/>	En coche particular	<input type="checkbox"/>
En autobús escolar AMPA	<input type="checkbox"/>	Otra forma, indicar	<input type="text"/>

8. ¿Cómo vuelves?

Caminando	<input type="checkbox"/>	En autobús de línea	<input type="checkbox"/>
En bicicleta	<input type="checkbox"/>	En motocicleta	<input type="checkbox"/>
En autobús escolar gratuito	<input type="checkbox"/>	En coche particular	<input type="checkbox"/>
En autobús escolar AMPA	<input type="checkbox"/>	Otra forma, indicar	<input type="text"/>

9. ¿Quién te acompaña a la ida? *

Voy sola/o	<input type="checkbox"/>	Abuela	<input type="checkbox"/>	Hermano/a mayor	<input type="checkbox"/>
Mi madre	<input type="checkbox"/>	Abuelo	<input type="checkbox"/>	Hermano/a pequeño	<input type="checkbox"/>
Mi padre	<input type="checkbox"/>	Otro familiar	<input type="checkbox"/>	Amigos/as y compañeros/as	<input type="checkbox"/>
Vecinos/as	<input type="checkbox"/>	Cuidador/a	<input type="checkbox"/>	Otra persona, indicar	<input type="text"/>

10. ¿Quién te acompaña a la vuelta?

Voy sola/o	<input type="checkbox"/>	Abuela	<input type="checkbox"/>	Hermano/a mayor	<input type="checkbox"/>
Mi madre	<input type="checkbox"/>	Abuelo	<input type="checkbox"/>	Hermano/a pequeño	<input type="checkbox"/>
Mi padre	<input type="checkbox"/>	Otro familiar	<input type="checkbox"/>	Amigos/as y compañeros/as	<input type="checkbox"/>
Vecinos/as	<input type="checkbox"/>	Cuidador/a	<input type="checkbox"/>	Otra persona, indicar	<input type="text"/>

* (puedes indicar varias respuestas)

11. ¿Cómo describirías el trayecto entre tu casa y el colegio? *

Largo	<input type="checkbox"/>	Corto	<input type="checkbox"/>	Divertido	<input type="checkbox"/>	Aburrido	<input type="checkbox"/>
Agradable	<input type="checkbox"/>	Desagradable	<input type="checkbox"/>	Bonito	<input type="checkbox"/>	Feo	<input type="checkbox"/>
Seguro	<input type="checkbox"/>	Inseguro	<input type="checkbox"/>	Estimulante	<input type="checkbox"/>	Anodino	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="text"/>						

12. ¿Cómo te gustaría ir y volver al colegio?

Caminando	<input type="checkbox"/>	En autobús de línea	<input type="checkbox"/>
En bicicleta	<input type="checkbox"/>	En motocicleta	<input type="checkbox"/>
En autobús escolar gratuito	<input type="checkbox"/>	En coche particular	<input type="checkbox"/>
En autobús escolar AMPA	<input type="checkbox"/>	Otra forma, indicar	<input type="text"/>

13. ¿Qué ventajas tendría para ti venir andando al colegio? *

Me divierte, me gusta caminar	<input type="checkbox"/>	Es gratis, no cuesta dinero	<input type="checkbox"/>
Estar en forma	<input type="checkbox"/>	Puedo ir a mi ritmo, sin horarios	<input type="checkbox"/>
Ir charlando con amigas/os	<input type="checkbox"/>	No contamina y no hace ruido	<input type="checkbox"/>
Ir sin adultos	<input type="checkbox"/>	No le encuentro ninguna ventaja	<input type="checkbox"/>
Otras	<input type="text"/>		

14. ¿Qué dificultades tendría para ti venir andando al colegio? *

No me gusta caminar	<input type="checkbox"/>	Mis padres no me dejan	<input type="checkbox"/>
El itinerario no es seguro	<input type="checkbox"/>	Te miran mal si vas andando	<input type="checkbox"/>
Camino feo y desagradable	<input type="checkbox"/>	Tardo mucho tiempo en llegar	<input type="checkbox"/>
Hay cruces peligrosos	<input type="checkbox"/>	Llevo mucho peso	<input type="checkbox"/>
Está muy lejos	<input type="checkbox"/>	Otro	<input type="text"/>

15. ¿Qué ventajas tendría para ti venir en bicicleta al colegio? *

Me divierte, me gusta pedalear	<input type="checkbox"/>	Es gratis, no cuesta dinero	<input type="checkbox"/>
Estar en forma	<input type="checkbox"/>	Puedo ir a mi ritmo, sin horarios	<input type="checkbox"/>
Ir con otros compañeros/as	<input type="checkbox"/>	No contamina y no hace ruido	<input type="checkbox"/>
Ir sin adultos	<input type="checkbox"/>	No le encuentro ninguna ventaja	<input type="checkbox"/>
Llevo rápido en bicicleta	<input type="checkbox"/>	Otra	<input type="text"/>

16. ¿Qué dificultades tendrías para venir en bicicleta? *

No tengo bicicleta	<input type="checkbox"/>	Mis padres no me dejan	<input type="checkbox"/>
El itinerario no es seguro	<input type="checkbox"/>	Pareces un poco raro si vas en bici	<input type="checkbox"/>
Hay demasiados coches	<input type="checkbox"/>	Tardo mucho tiempo en llegar	<input type="checkbox"/>
Hay cruces peligrosos	<input type="checkbox"/>	Llevo mucho peso	<input type="checkbox"/>
Está muy lejos	<input type="checkbox"/>	No hay aparcabicis. Pueden robarla	<input type="checkbox"/>
Está muy lejos	<input type="checkbox"/>	No hay sitio en casa para guardarla	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="text"/>		

17. En tu casa ¿cuántos coches hay?

Ninguno	<input type="checkbox"/>	Dos	<input type="checkbox"/>	Uno	<input type="checkbox"/>	Más de dos	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------	-----	--------------------------	-----	--------------------------	------------	--------------------------

18. ¿Tienes bicicleta? Sí No ¿Por qué no?. ¿Te gustaría tenerla?





Capítulo 12

Herramientas para el análisis del espacio público

Uno de los aspectos clave de los proyectos de camino escolar es la intervención en el entorno de los colegios y en los itinerarios de acceso. Este capítulo va dirigido a ayudar a diagnosticar el espacio público para poder detectar los problemas y facilitar la formulación de propuestas.

El término *infancia* tiene una raíz similar a la palabra *infantería* que significa “la tropa que va a pie”. Niños y niñas son eminentemente peatones y, por lo tanto, el análisis de la ciudad desde la infancia se basa en estudiar las condiciones que las calles brindan para el tránsito peatonal, para la estancia y para el juego.

Para iniciar esta aproximación, lo primero que hay que hacer es cambiar el punto de vista que habitualmente impera a la hora de analizar el espacio público. El tráfico y los problemas de quienes van sobre cuatro ruedas dejan de ser



el centro de atención del análisis y la mirada se dirige hacia las aceras y hacia las condiciones de los desplazamientos peatonales y de los usos estanciales.

Frente a un medio, como el coche, que precisa mucho espacio para circular, que brilla y que hace ruido, los peatones necesitan poco espacio para desplazarse. Más allá de sus voces o del golpeteo de sus zapatos, apenas se les oye y no tienen bocina para mostrar su enfado. Asimismo, tienen gran capacidad de adaptación a las condiciones cambiantes de las calles: pueden salvar rampas, escaleras, esquivar un bache o ponerse de lado para cruzar un paso estrecho.

Pero esta capacidad de adaptación no significa que no sean sensibles a las condiciones del espacio por donde transitan y cuando éstas son inadecuadas, terminen por evitar ese lugar o

por reducir su tiempo de estancia. Ya se ha visto anteriormente que la presencia masiva de coches ha contribuido a deteriorar las condiciones del espacio público, derivando en un uso menos intensivo de las calles, no sólo por parte de niñas y niños, sino por parte de todo tipo de usuarios.

El análisis que aquí se propone pretende situar, como expresa Tonucci, a los menores como parámetros de calidad del espacio urbano y poner a prueba la ciudad desde su altura, situándonos al ritmo de sus pasos y comprendiendo que necesitan moverse en un espacio agradable y seguro.

Herramientas para realizar el análisis del espacio urbano:



Plano de la zona. Hoy en día prácticamente todos los espacios urbanos cuentan con cartografía que ayuda a orientarse y a situar el recorrido. Sobre el plano se va a marcar el itinerario escogido y se

localizarán las incidencias o puntos conflictivos que se encuentren, así como los elementos o tramos que funcionan bien.



Cámara de fotos. Es muy recomendable hacer fotos no sólo para documentar las características del itinerario, sino también como herramienta para poder analizarlo. Las condiciones envolventes del

espacio y la misma costumbre que genera utilizarlo a diario dificultan su análisis. Una foto ayuda a “tomar distancia” y permite observar cosas que *in situ* pasan desapercibidas.



Cuaderno de notas. No viene mal tener una libreta donde apuntar impresiones y donde dejar por escrito la descripción de los espacios

que se van visitando.



Cinta métrica. Este elemento no es totalmente necesario, pero si se tiene a mano resulta interesante tomar medidas sobre el ancho de las aceras, de la calzada y de los cruces. Si no se cuenta con un

metro, un paso largo de un adulto equivale a un metro y puede ayudarnos a tener una idea aproximada de dimensiones.

Los siguientes apartados van dirigidos a facilitar la realización de este diagnóstico. Se proponen un conjunto de temas que ayudan a ordenar el análisis de los itinerarios escolares. Como en otras ocasiones, no es un esquema cerrado sino una guía abierta y flexible destinada a propiciar y a facilitar esa lectura.

Las aceras

¿Hay aceras?

Se puede decir que las aceras conforman el reino de los que caminan, aunque a veces este reino se interrumpa de golpe o esté maltricho. Lo primero que hay que observar es si existe o no espacio peatonal continuo para realizar los itinerarios al colegio.

Lamentablemente, en cascos urbanos no resulta inusual que las aceras se estrechen hasta quedar como bordillos testimoniales, mientras la banda de asfalto es respetada en todo su ancho. En demasiadas ocasiones la acera se concibe como un elemento “residual” que toma la forma y la anchura que le permite la disposición de los edificios contiguos o se le otorga la dimensión mínima para no entorpecer el tránsito de coches o el aparcamiento. Otras veces, la

desatención hacia las condiciones peatonales se traduce en que la acera directamente desaparece. Comprobar la existencia y la continuidad de una banda de acerado en todo el itinerario seleccionado será, por lo tanto, un primer aspecto a observar.

¿Qué dimensiones tienen?

“Por la acera debe poder pasar toda una familia”³⁹

La segunda cuestión consiste en analizar las dimensiones de la acera. El espacio peatonal debe tener un ancho mínimo para poder caminar con comodidad, poder pararse a charlar y poder cruzarse con personas que van en sentido contrario. Además, las aceras son espacios de encuentro y, hasta hace no mucho, constituían el lugar habitual de juego. Por ello, para que no entre en conflicto la función circulatoria con la función estancial, será necesario observar si la acera que se está analizando tiene una anchura que se corresponde con el uso y con el tránsito peatonal que allí se demanda. Cada acera requerirá unas medidas adecuadas al espacio donde se ubica, como referencia, una anchura de 3 metros permite que se crucen cómodamente dos parejas.

Además, hay que tener en cuenta que las aceras son el lugar donde se instala mobiliario urbano como papeleras, cabinas de teléfono, bancos, además del arbolado. Como ejemplo, la Comunidad Autónoma de Madrid, establece que las aceras deben construirse con una anchura mínima libre de obstáculos de 1,20 metros. Esto significa

39 Frase de un menor de Corigliano Calabro. Citada por Francesco Tonucci (2003): “Cuando los niños dicen ¡basta!” Ed. Germán Sánchez Ruij Pérez

Problemas en las aceras

calle sin aceras



aceras ocupadas e interrumpidas



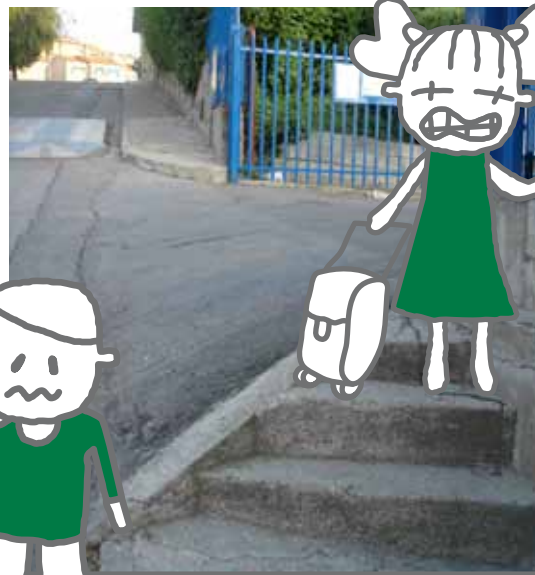
iluminación solo para la calzada



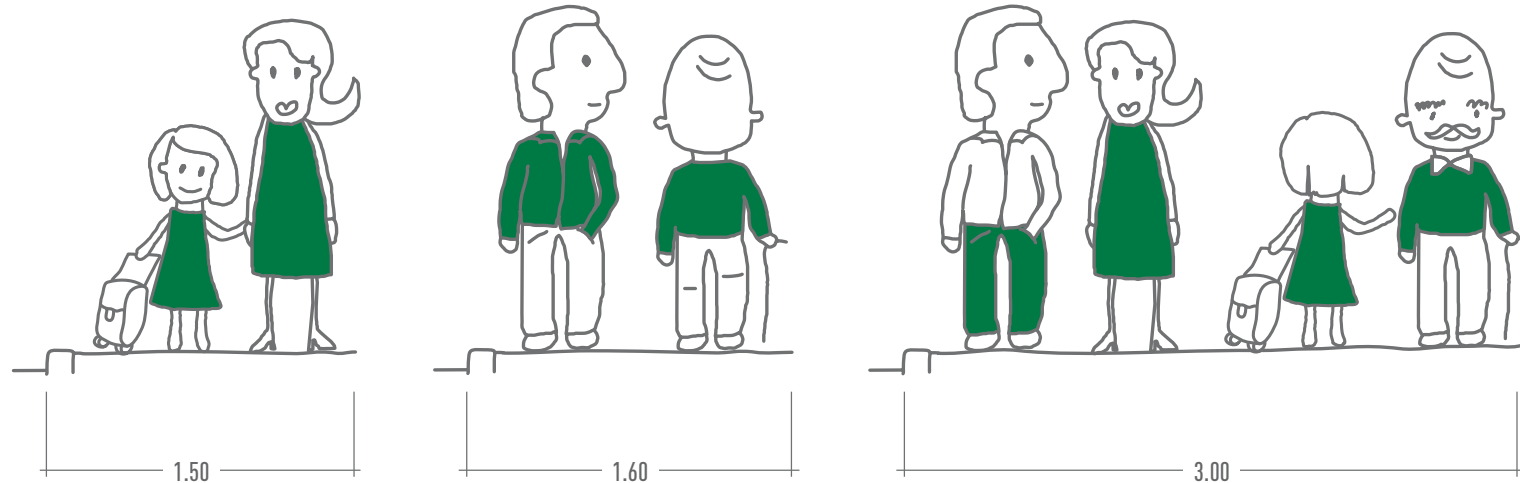
acera mínima, sobrecarga de asfalto



acera llena de obstáculos



acera estrecha, muy estrecha



^ Dimensiones necesarias para el paso y cruce de peatones

que el espacio peatonal debe ser superior a esta cifra cuando hay mobiliario u otros elementos instalados.

¿Hay mobiliario urbano? ¿Está bien ubicado?

La observación incluirá, además del ancho, un análisis de los elementos que están instalados en la acera. Es frecuente que el mobiliario o las señales de tráfico se ubiquen sin prestar mucha atención al espacio peatonal, entorpeciendo o dificultando el paso.

¿Hay arbolado?

Una vez que se evalúa si el ancho de la acera es el adecuado para el uso que precisa esa calle, hay muchas otras cuestiones a analizar, siendo un tema esencial el arbolado. Los árboles otorgan belleza y calidad ambiental al espacio donde están ubicados. La presencia o no de árboles puede favorecer o disuadir el tránsito peatonal y la estancia, especialmente en verano donde la sombra en este país es un aspecto esencial.



Alcorque en calzada. Donostia-San Sebastián

Los árboles no sólo pueden estar en calles anchas, las estrechas también los admiten, aunque con especies que no tengan mucho desarrollo de copa. En este caso, los alcorques se pueden colocar en la calzada cuando la acera resulta demasiado pequeña para albergar este elemento.

¿Cómo es y en qué estado se encuentra el pavimento?

Otro aspecto que se puede observar en las aceras es la calidad y el estado del pavimento. Tal vez para la infancia, la presencia de baldosas rotas o de agujeros no resulta un tema preocupante, no como a mayores o a personas con problemas de movilidad que el mal estado de las aceras

puede ser incómodo o, incluso, peligroso. Además de los aspectos propiamente de accesibilidad, un espacio degradado y descuidado genera malestar en quienes lo utiliza y tiende a degradarse y a descuidarse en mayor medida que los que están limpios y bien mantenidos. Además, los resultados de distintos procesos de participación infantil muestran que niñas y niños son muy sensibles a los elementos deteriorados y a la suciedad, aspectos que suelen destacar en sus comentarios.

¿Cómo es la iluminación?

La iluminación es un tema a reseñar cuando analizamos un itinerario escolar, sobre todo cuando se trabaja con alumnos de secundaria que suelen tener horarios más intempestivos de mañana o de tarde, que no siempre coinciden con las horas de sol. La iluminación habla también de la jerarquía que impera en el viario y, en el proceso de transformación que estamos labrando, también estos detalles cuentan. Es importante observar si hay farolas, cómo son éstas, qué iluminan y dónde se localizan. Sucede que muchas farolas tienen vocación de mobiliario de carretera y la iluminación se dirige al asfalto, no proyectando luz sobre la acera. Y, encima, la ubicación de los pies de estas farolas se sitúa en el espacio peatonal, un estorbo más para quienes caminan.

Los cruces

Los cruces son los lugares de fricción entre el tráfico rodado y el tránsito peatonal. Es el lugar donde caminantes y conductores comparten espacio y donde es más probable que se produzca un accidente.

Lo primero que hay que analizar es cómo son los cruces. Al igual que sucede con las cuestiones previas analizadas, la resolución de los cruces muestra las prioridades imperantes en el espacio público. Es frecuente que en muchos itinerarios no exista cruce, que se obligue a quienes caminan a realizar algún desvío para poder salvar esa calle o, incluso, que el cruce esté mal resuelto y sea peligroso atravesarlo.

¿Dónde están los cruces?

Hay varias preguntas que realizar sobre los cruces cuando se analiza un itinerario escolar. La primera se refiere a su ubicación. Muchas veces los cruces no están en la prolongación natural del itinerario y obligan a alargar el camino o a realizar desvíos incómodos. Cuando esto sucede, es más probable que las personas que caminan atraviesen la calle de forma inadecuada, porque el cruce no responde a su itinerario más directo, incrementándose el riesgo de accidentes. Habrá que ver, por lo tanto, si el camino analizado cuenta con los cruces adecuados y si estos se localizan en el lugar idóneo u obligan a alargar y a desviar el trayecto.

¿Cómo es el cruce?

La segunda cuestión que podemos plantear se refiere a su diseño y a su adaptación a las necesidades específicas de cada espacio. Hay dos modalidades de cruce: los que segregan el espacio de peatones y de circulación, como pasarelas peatonales o pasos subterráneos,

y los que comparten espacio y distribuyen tiempos, como semáforos y pasos de cebra.

Las pasarelas y subterráneos suelen instalarse en vías de gran intensidad de tráfico donde parece impensable frenar y parar a los coches, como puede ser una autopista. En zona urbana, la presencia de pasarelas y subterráneos pierde todo su sentido porque de lo que se trata es de domesticar al tráfico y hacerlo compatible con los tiempos y ritmos ciudadanos. Tanto las pasarelas peatonales como los pasos subterráneos penalizan a los que caminan porque les obliga a cambiar de nivel, lo que siempre resulta trabajoso, incómodo y resta accesibilidad a personas con dificultades motoras. Los subterráneos, sobre todo, resultan difíciles de mantener en buen estado de limpieza y es habitual que se conviertan en espacios degradados que generan temor.

En cuanto a los cruces a nivel, para analizar su idoneidad, lo más adecuado es ver cómo se utilizan y ver si responden más a la lógica de la circulación –garantizar la fluidez del tráfico– antes que a la seguridad y comodidad de quienes caminan.

¿A qué velocidad circulan los vehículos que se aproximan?

Los cruces serán más seguros tanto en cuanto la velocidad de aproximación de los vehículos sea más reducida. El diseño más o menos rectilíneo de la calle, la presencia o no de elementos que pueden irrumpir en la calzada (coches aparcados, personas cruzando, etc.),



Cruce espontáneo ante la falta de paso peatonal

el tipo de pavimento o la existencia o no de bandas u otros elementos que obliguen a pisar el freno, afectarán a la velocidad de circulación.

¿Tienen que correr los peatones para atravesar la calle?

Este aspecto está relacionado principalmente con los tiempos de los semáforos y las dimensiones del cruce. Es demasiado habitual que los semáforos se programen en función del tráfico para garantizar su fluidez y que los tiempos de cruce peatonal sean insuficientes.

Habrà que observar si la fase en verde es la adecuada para que una persona mayor o pequeña pueda atravesar la calle sin necesidad de



Cruce peatonal de longitud excesiva

apurar en los últimos metros. También habrá que analizar el tiempo de espera en rojo que, cuando es muy dilatado, se crea una situación propicia a la indisciplina, ya que la gente termina cruzando en rojo.

¿Se respetan las normas de prioridad?

Cuando el cruce no está regulado por un semáforo, los peatones se topan con que tienen que cruzar por pasos de cebras donde la indisciplina de los conductores es moneda común. También hay fórmulas de diseño que pueden contribuir al respeto en la prioridad peatonal. La elevación de los cruces o las aceras continuas favorecerán que

los conductores aminoren la velocidad. Asimismo, el estrechamiento de la trayectoria de cruce también contribuye a un mayor respeto de la prioridad peatonal.

¿Hay visibilidad en ambos sentidos?

Cuando se analiza un cruce desde la perspectiva de los menores, un aspecto fundamental a analizar será la visibilidad, tanto a la posibilidad de que ellos vean como de que sean vistos. La presencia de salientes u "orejas" en los cruces va a favorecer que quien vaya a cruzar sea visto por los conductores y, a su vez, que los menores no

tengan que adentrarse en la calzada porque los coches aparcados no les permiten ver.

La vida y el uso de la calle

Un tema esencial, a la hora de plantear itinerarios escolares, es la convivencia y la seguridad del espacio público. Tenemos bastante claras las fuentes de conflicto derivadas del tráfico rodado, pero hay que integrar otros aspectos que, aunque menos conocidos, son realmente importantes a la hora de generar seguridad.

Antes y después de la ampliación de la acera y la creación de una oreja





Hay que analizar los elementos que contribuyen a dar vida y seguridad a las calles

¿Quiénes usan ese espacio y cómo lo hacen?

La vida en la calle y el control social del espacio público es lo que realmente genera un clima de bienestar. Conocer quiénes utilizan principalmente ese espacio y cómo lo usan es un tema esencial, por ejemplo, observar si es un lugar únicamente de paso o hay usos estanciales (mayores sentados en bancos, niños jugando u otro tipo de uso).

¿Qué hay en las plantas bajas de los edificios?

Los usos de las plantas bajas van a indicar la vitalidad de ese espacio. La presencia de comercios en los edificios genera vida y favorece el uso y el control social de este espacio. No es casual que los proyectos de camino escolar busquen la alianza de comerciantes, ya que son ellas y ellos quienes tienen una presencia continuada en espacios abiertos a la calle y quienes ayudan a mantener la vida del barrio.

¿Cómo es la relación entre las viviendas del entorno y la calle?

Otro aspecto a observar será la permeabilidad entre las viviendas o edificios del entorno y la calle. Las ventanas abiertas son un buen indicador de que estamos en un espacio agradable donde la calle tiene interés y, por lo tanto, donde hay ojos y oídos que, sin ser expeditivos, realizan una labor difusa de vigilancia y control. Por el contrario, rejas, cerramientos, alarmas y muros, refuerzan la seguridad privada de los edificios, a costa de restar control social a la calle y reducir la seguridad colectiva.

Tabla resumen del análisis del espacio público

	Temas a analizar	Observaciones
ACERAS	¿Hay aceras? .....	.....
	¿Qué dimensiones tienen? .....	.....
	¿Hay mobiliario urbano? .....	.....
	¿Está bien ubicado el mobiliario urbano? .....	.....
	¿Hay arbolado? .....	.....
	¿Cómo es y en qué estado se encuentra el pavimento? .....	.....
CRUCES	¿Cómo es la iluminación? .....	.....
	¿Dónde están los cruces? .....	.....
	¿Cómo es el cruce? .....	.....
	¿A qué velocidad circulan los vehículos que se aproximan? .....	.....
	¿Tienen que correr los peatones para atravesar la calle? .....	.....
USOS	¿Se respetan las normas de prioridad? .....	.....
	¿Hay visibilidad en ambos sentidos? .....	.....
	¿Quiénes usan ese espacio y cómo lo hacen? .....	.....
	¿Qué hay en las plantas bajas de los edificios? .....	.....
	¿Cómo es la relación entre las viviendas del entorno y la calle? .....	.....

¿Qué es lo que no funciona en esta calle?



Una acera estrecha es incómoda para caminar y no permite que dos o más personas puedan ir charlando o se crucen cómodamente

Las calles rectilíneas incitan a los conductores a ir más deprisa, y más si hay barreras para impedir que los peatones puedan cruzar por cualquier lugar

Las señales ¡para coches! se sitúan en las aceras, siendo un estorbo más para caminar

¿Qué se puede hacer?



Un paso elevado sirve de "puerta" para indicar que se entra en una calle de tráfico calmado

Sustituir el asfalto por otro pavimento para que quienes conducen sientan que la calle no les pertenece del todo y que tienen que compartirla con las personas que van despacio o quieren jugar

Un trazado curvilíneo hace frenar a los coches. En el espacio ampliado, un árbol y unos bancos convierten el espacio en un "salón" donde sentarse y charlar

¿Qué es lo que no funciona en esta calle?



Las farolas, más propias de carretera que de ciudad, iluminan la calzada y olvidan a quienes caminan

El exceso de asfalto permite el aparcamiento indebido e incita a circular más rápido

Aparcar en los cruces dificulta el paso de peatones. Los niños y niñas, por su altura, quedan ocultos tras los coches y tienen que salir al asfalto para ver si viene un vehículo

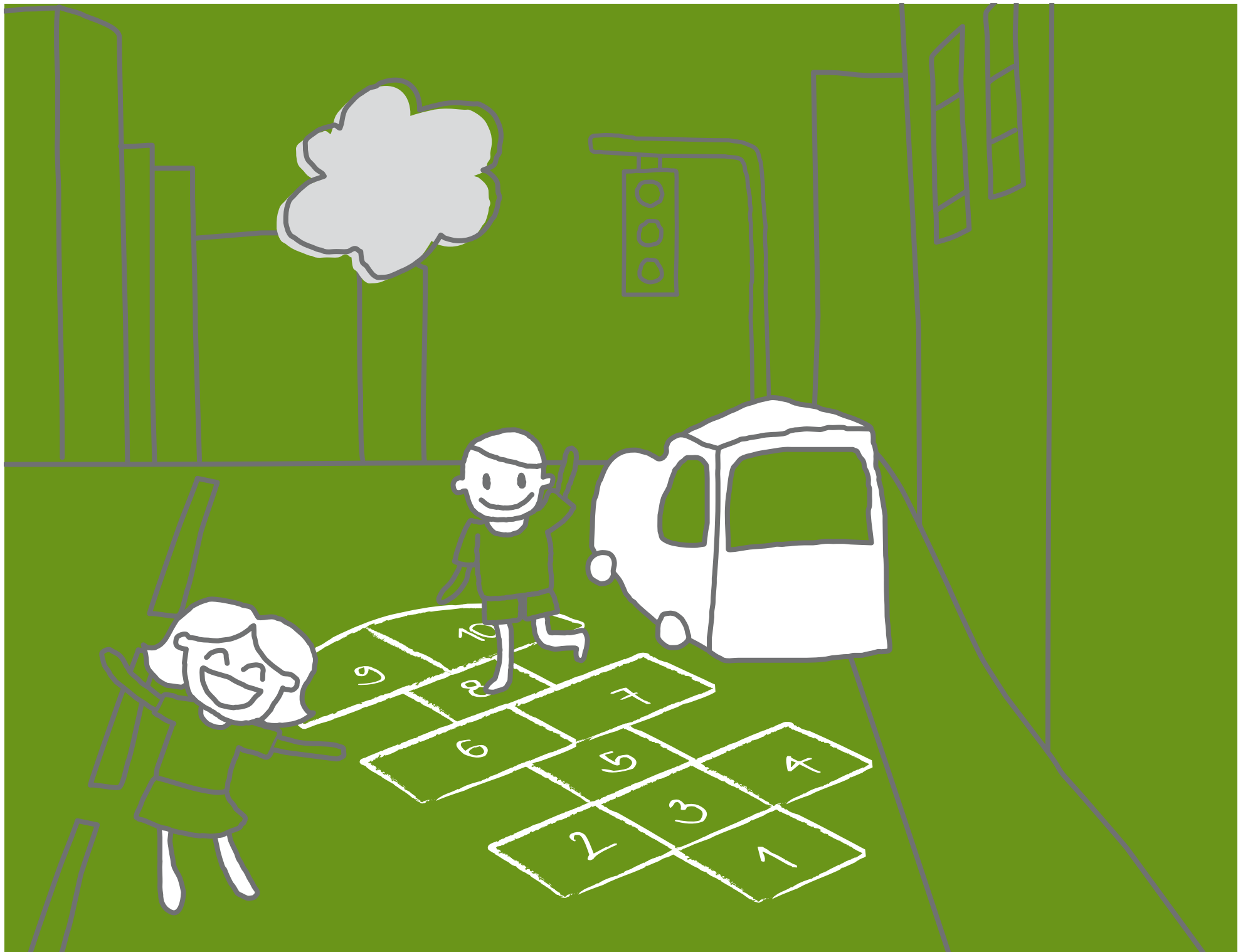
¿Qué se puede hacer?

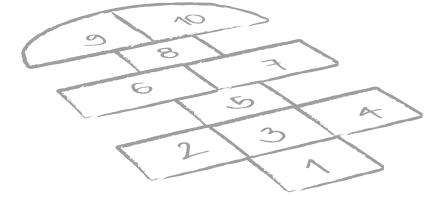


Hacer cruces seguros en continuidad con la acera. La elevación y el cambio de pavimento obliga a frenar a los coches

Favorecer a quienes caminan ampliando el ancho de las aceras

Plantar árboles hace más atractivo y agradable el camino, especialmente durante el verano





Capítulo 13

Actividades para realizar con los menores en torno a la movilidad

La movilidad en las aulas

Las posibilidades que brindan la movilidad y el análisis de la ciudad dentro de las aulas son inmensas. Todas las asignaturas tienen oportunidad de encontrar materia de inspiración en torno al evento cotidiano de desplazarse de casa al colegio y viceversa.

La forma de moverse por la ciudad permite iniciar la reflexión sobre temas vinculados a uno mismo (autonomía, salud...), a la relación con los demás (equidad, relaciones sociales, economía...) y a la relación de los seres humanos con su entorno (aprovechamiento de recursos, medio ambiente, ciudad...). Pocos temas parece que puedan ser tan concretos y palpables, como la manera de desplazarnos a diario y, a la vez, poder suscitar la reflexión sobre asuntos de gran interés y enorme trascendencia.

⁴⁰ Hay varias referencias vinculadas al camino escolar disponibles en la página web del CENEAM, organismo de educación ambiental dependiente de Ministerio de Medio Ambiente, están en formato pdf. http://www.mma.es/secciones/formacion_educacion/programas_ceneam/escuela_ciudad/publicaciones.htm

Cualquier docente, de cualquier materia, puede aprovechar la oportunidad que brinda el inicio de un proyecto de camino escolar para canalizar contenidos del currículo escolar a través de este tema. Se puede trabajar mediante el diseño de actividades concebidas expresamente para fomentar la reflexión sobre movilidad, o bien introduciendo información y datos sobre esta materia en las tareas habituales de los escolares, como leer o escribir un texto, hacer un cálculo matemático o resolver un problema.

Hay materiales educativos vinculados a la movilidad sostenible que pueden dar ideas sobre contenidos y métodos. Los hay dirigidos a todas las edades, desde la etapa infantil hasta secundaria. Algunos materiales interesantes de referencia se apuntan a continuación:

Para primaria:

- Los cuadernos sobre el camino escolar editados por el Ayuntamiento de Segovia en colaboración con el CENEAM son una referencia de interés para colegios de primaria por su calidad pedagógica y por su cuidada elaboración. Están confeccionados de tal manera que resultan fácilmente trasladables a cualquier ámbito urbano⁴⁰.

- La Diputación Foral de Guipuzkoa ha elaborado un material didáctico en euskera y castellano para introducir el tema de la movilidad sostenible en las escuelas. Estos cuadernos incluyen un planteamiento teórico, junto ejercicios prácticos, algunos de los cuales están muy relacionados con los proyectos de camino escolar. Aunque gran parte de la información de base trata, lógicamente, de la realidad gipuzkoana, los temas abordados, los datos escogidos y la forma de elaborarlos pueden resultar de interés para otras experiencias⁴¹.
- La Coordinadora ciclistas ConBici ha elaborado un material didáctico dirigido a promover el uso de la bicicleta en el acceso a los colegios. Tiene una página web destinada a este tema que resulta muy interesante. Es una buena referencia para aquellas experiencias que vayan dirigidas a fomentar y a integrar este medio de transporte en el acceso a los colegios⁴².

Para la ESO:

- Para los alumnos de secundaria, la misma coordinadora ciclista ConBici, ha elaborado un magnífico material pedagógico para jóvenes dirigido a fomentar el uso de la bicicleta en la ciudad y, en especial, para el acceso al instituto. En la página web destinada a esta actividad, se puede descargar un manual con unidades de conocimiento y recursos pedagógicos y prácticos. Este material se ajusta al currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Está

muy bien elaborado y resulta una herramienta útil, cuidada y accesible para docentes y alumnos⁴³

- Para estudiantes de la ESO, la Mancomunidad de la Comarca de Pamplona ha editado un material didáctico sobre movilidad sostenible que contextualiza el tema en el marco de los sistemas urbanos y expone interesantes datos sobre los impactos ambientales y sociales de las distintas formas de moverse. La referencia de análisis es el territorio navarro, pero tanto el contenido teórico como los ejercicios prácticos pueden ser muy útiles para quienes quieran introducir en las aulas esta reflexión con la gente joven.⁴⁴
- Amics de la Bici a partir de su proyecto *“L’ESO va que vola”*, tiene una guía para profesores, en catalán, castellano e inglés, para promover la bicicleta en los institutos de secundaria que se ha convertido en una referencia útil y destacada.⁴⁵

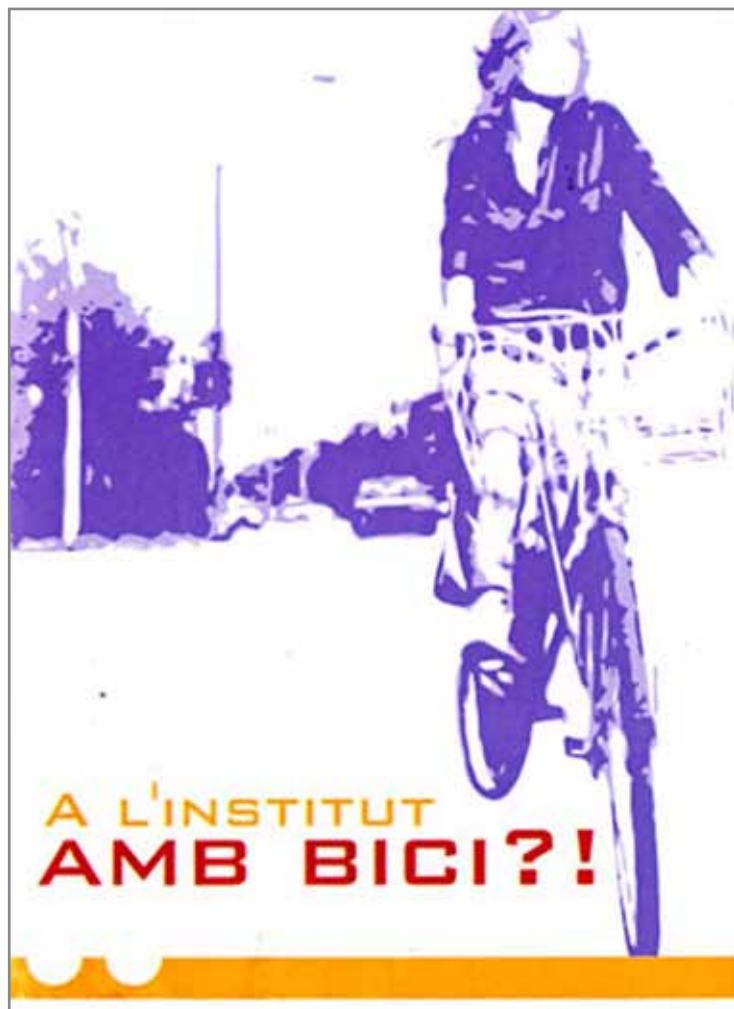
41 Prieto de Blas, I. y Cid, J.F (2005): *“¡Muévete! Unidad didáctica sobre la movilidad sostenible”* Diputación Foral de Guipuzcoa. Se puede solicitar una versión digital dirigiéndose a: ingurogiro@gipuzkoa.net

42 Con Bici: <http://www.amicsdelabici.org/camiescolar>

43 Con Bici: <http://www.bicinstituto.com/>

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

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



Actividades relacionadas con el desarrollo del proyecto de camino escolar

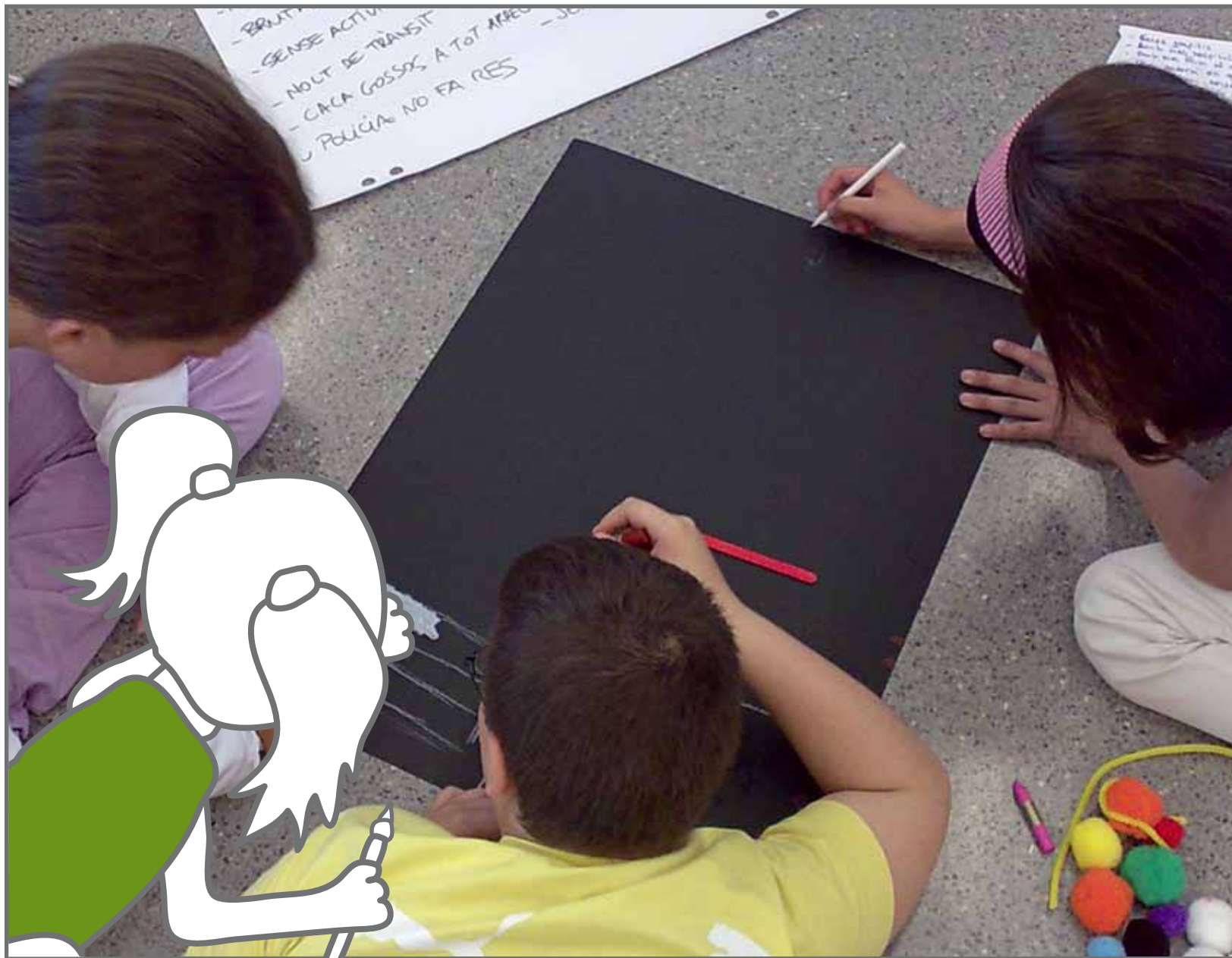
El propio desarrollo del proyecto de camino escolar lleva parejo todo un conjunto de tareas que pueden ser aprovechadas como materia educativa y como forma de participación de la infancia y la gente joven.

Los aspectos en los que se pueden involucrar directamente y que claramente ayudan a mejorar y a consolidar el proyecto, son los siguientes:

1. Participación

Es recomendable asegurar la presencia de niñas y niños en la toma de decisiones y en la dinamización de los proyectos de camino escolar. De alguna manera, ellas y ellos son los destinatarios de este importante esfuerzo y contar con su voz directa es una buena ayuda para garantizar su implicación y su correcto desarrollo. Hay fórmulas diversas:

- Elección de representantes de los cursos involucrados para estar en el órgano de coordinación y decisión de los proyectos de camino escolar.
- Realización periódica de convocatorias abiertas para el seguimiento del proyecto.
- Promoción de procesos específicos que involucren al alumnado.



Hacer partícipes a los menores, aprovechar cada ocasión que se presente para transmitir el proyecto y escuchar sus opiniones, garantiza un mayor éxito. Es cierto que supone algo más de tiempo de gestión, pero todo lo que se vaya cocinando en el camino, será luego más fácilmente digerible.

2. Análisis de la movilidad

La realización y explotación de la encuesta puede ser asumida por una entidad o empresa encargada de ello, y, también, su realización puede ser concebida como una actividad escolar de los cursos superiores.

En algunos lugares, las encuestas han sido realizadas y analizadas íntegramente por profesores y alumnos en las materias de informática o matemáticas. La disponibilidad de equipos informáticos en las aulas y la posibilidad de integrar esta actividad en el programa escolar, es lo que ha permitido que se pudiese llevar a cabo. Otras veces, se ha hecho una explotación de la encuesta por parte de profesionales externos y, con los datos extraídos de la misma, se han llevado a cabo actividades educativas para analizarlos.

3. Reconocimiento del espacio público y definición de propuestas

Aprender a mirar el espacio y tener claves para poder entender por qué es así y cómo debería ser, es una manera de favorecer no sólo el conocimiento teórico sobre la ciudad, sino también fomentar su apropiación.

El análisis del espacio urbano puede ir dirigido a conocerlo, a aprender a orientarse, a despertar el sentido crítico y a plantear mejoras. La visión que se propone difiere de la que habitualmente se plantea en las clases de seguridad vial, que sitúa a los menores en una posición de restricción y de alerta frente a un espacio que se muestra como inmutable. La frase de un folleto de seguridad vial planteando que los menores tenían que aprender a moverse en la ciudad que “les ha tocado en suerte”, refleja bien esta suerte de resignación ante un espacio hostil.

En el capítulo 12 hay un esquema que ayuda a facilitar esa lectura del espacio urbano con nuevos ojos. Además de los apoyos que pueda prestar la presente guía, hay otras referencias interesantes que facilitan el análisis de los recorridos al colegio.

En el marco del programa “De mi escuela para mi ciudad”, el Ayuntamiento de Segovia tiene un material didáctico para niñas y niños con los títulos: “*El Detective de lo nunca observado*” y “*Tras las huellas del camino escolar*”. En unos formatos manejables y atractivos se presentan un conjunto de ejercicios y fichas de observación para que los menores puedan analizar sus recorridos cotidianos⁴⁶.

46 Pilar Monterrubio Salido, María Sintés Zamarrillo (CENEAM) y Mercedes Rubio Noheda (GEA) (2004): “El Detective de lo nunca observado”. Edita el Ayuntamiento de Segovia. Disponible en la página web del CENEAM: http://www.mma.es/secciones/formacion_educacion/programas_ceneam/escuela_ciudad/publicaciones.htm

La asociación de peatones A Pie ha elaborado unos “Cuadernos de intervención peatonal”, utilizables por jóvenes y adultos, que ayudan a analizar el espacio urbano desde el punto de vista de los caminantes.⁴⁷

El análisis del espacio urbano puede rebasar el itinerario estricto de los caminos escolares y adentrarse a observar el conjunto de la ciudad. Ese es el caso del realizado por dos centros educativos de Corella (Navarra) -uno de primaria y otro de secundaria-, que en un proyecto conjunto destinado a la promoción de la bicicleta, se dedicaron a hacer un trabajo de observación y de cuantificación del tráfico en su ciudad. El proyecto incluía conteos de coches en la ca-

Gymkhana en Olvera (Cádiz)



lle y una encuesta sobre el uso de la bicicleta a más de mil vecinas y vecinos.⁴⁸

En el recuadro adjunto, se propone la realización de una serie de juegos encaminados a realizar la exploración del espacio colectivo. Se trata de juegos que se han ensayado en varios lugares y que permiten que niñas y niños disfruten mientras reconocen, miran y analizan su espacio habitual.

Las claves de esta aproximación son las siguientes:

- Dar a los niños y niñas la oportunidad de mirar, valorar y opinar sobre su ciudad a partir de su propia experiencia e intereses.
- Realizar un ejercicio de orientación para aprender a situarse en el espacio y conocer mejor la propia ciudad.
- Conocer la visión que niños y niñas tienen sobre su entorno urbano.
- Mostrar que la ciudad es una construcción humana sujeta a cambios y, por lo tanto, se ha transformado a lo largo del tiempo. Esto les permite entender que puede ser distinta a como es en la actualidad.

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

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

- Conocer que hay actividades que la ciudad promueve y favorece, y otras que no les presta atención y desatiende.
- Descubrir que hay distintas formas de utilizar y vivir la ciudad y que han ido cambiando a lo largo del tiempo.
- Abrirse a la imaginación para poder pensar otras formas de construir y vivir el espacio urbano.

Juegos para explorar la calle

Gymkhana

Realizar el análisis del espacio urbano con los estudiantes es una tarea apasionante y enormemente enriquecedora ¡Esto sí que es conocimiento del medio puro y duro!

Esta aproximación puede ser transformada en una gymkhana, donde tienen que resolver una serie de pruebas y preguntas relacionadas con el espacio urbano por donde discurre el juego.

Ellos y ellas tienen que orientarse para llegar hasta unos puntos que previamente se han señalado en el mapa y responder a una serie de cuestiones vinculadas a la observación, o bien, realizar una prueba.

Las preguntas de observación pueden ir dirigidas a comprender que el espacio se ha construido para realizar una serie de actividades y que olvida o, directamente, impide que se realicen otras. También, la observación permite desarrollar el espíritu crítico cuando se les pide su opinión y se les plantea la adecuación o in-

adecuación a sus propias necesidades espaciales. Las preguntas pueden ser de este estilo:

- ¿A qué se puede jugar aquí?
- ¿Quién utiliza más este espacio? ¿En qué se nota?
- Decid tres cosas que os gusten de este lugar y tres cosas que no os gusten.
- ¿Qué cambiaríais de este espacio? ¿Por qué?

En cuanto a la realización de pruebas, las que más interés suelen despertar son aquellas en las que tienen que hablar con la gente que hay en la calle y preguntar sobre los cambios que ha habido y, si son mayores, cómo se utilizaba ese espacio o cómo era su infancia allí.

El recorrido es aconsejable hacerlo en grupos pequeños de entre 5 y 7 personas. De lo que se trata es de aprender a mirar y a des-

cifrar las claves del espacio urbano y, en un grupo grande, hay menos oportunidades de participar.

Juego de pistas

El juego de pistas es un poco más complicado de organizar que el anterior, pero resulta muy divertido. Consiste en ir escondiendo en el recorrido señales y pistas que los niños tienen que ir encontrando hasta llegar al objetivo final. El contenido de las pistas versa sobre el espacio urbano, ya que el fin del juego es propiciar su comprensión y su lectura. Cada pista indica el lugar donde se ubica la siguiente.

La definición de ese punto, por donde hay que buscar, es lo que da juego para propiciar la observación de la ciudad. Las pistas se escriben en clave ya que es en la resolución de ese

enigma donde los menores tienen ocasión para pensar, mirar y debatir.

Huellas en la ciudad

Una fórmula sencilla y que no requiere tanta preparación previa, es indicar para cada grupo un recorrido y que, a lo largo del mismo, se encarguen de valorar lo que ven de forma argumentada. No vale decir “no me gusta” o “si me gusta” sino que hay que explicar el por qué.

Los menores pueden utilizar cámara de fotos y portar cartulinas rojas para indicar aquellos elementos que no funcionan y que resultan desagradables o peligrosos. En ese caso, escribirían en la cartulina su valoración de ese elemento o de ese espacio urbano y lo fotografiarían. Asimismo, utilizarían cartulinas verdes para indicar los lugares y elementos agradables de su recorrido.

Actividades dirigidas a caminar, pedalear y experimentar la calle

Hay un conjunto de actividades que están dirigidas a que los menores tengan experiencias y vivencias de movilidad sostenible. Se trata de crear las condiciones para que, en unas fechas señaladas, puedan acceder caminando o pedaleando al colegio y se puedan mover con libertad.

Caminitas y pedaleadas a la escuela

Estas acciones sirven para que los menores experimenten que pueden alcanzar el colegio por sus propios medios y ayudar a desmontar algunos prejuicios que habitualmente se tienen en torno a la movilidad peatonal y ciclista. Por ejemplo, el tiempo que se tarda en

alcanzar el lugar deseado que, normalmente, se asume como mucho mayor.

Las marchas a la escuela son también una ocasión para visualizar ante el entorno social y ante la opinión pública a la infancia urbana “invisible” y reclamar su derecho a la ciudad. De hecho, algunas de estas actividades se convierten en reivindicaciones para reclamar espacios seguros para los menores.

Es frecuente que estos actos festivos en torno a la movilidad coincidan con celebraciones internacionales. Uno de los eventos más conocidos es el “Día internacional sin mi coche” que ha derivado en Europa en la celebración de la Semana de la Movilidad Sostenible que termina el 22 de septiembre, coincidiendo con el Día Sin Coches⁴⁹. En España, esta fecha no suele resultar muy oportuna para los colegios, dado que está muy próxima a la fecha de inicio del curso. Hay quienes lo tienen todo previsto con antelación para poderse sumar a esta iniciativa o quienes retrasan la fecha de celebración, aunque manteniendo el espíritu de esa convocatoria internacional.

Asimismo, en el mes de octubre hay una nueva convocatoria denominada Día o Semana Internacional de Camino a la Escuela. En más



Fotografías Pep Escrivá

Actividad Roda-Mó (Menorca)



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

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



Organizar juegos en la calle, abre la posibilidad de recuperar y utilizar estos espacios para algo más que circular

de cuarenta países, millones de niñas y niños celebran actividades vinculadas a la movilidad, siendo el eje central de esta celebración llegar caminando al colegio. Hay una página web donde se pueden ir sumando iniciativas y donde se recogen los resultados de celebraciones de años anteriores.⁵⁰

En Gran Bretaña y otros países anglosajones se ha establecido un programa, promovido por instituciones y ONGs, denominado WOW “Walk On Wednesday or Walk Once a Week” (camina el miércoles o camina una vez a la semana), destinado a fomentar el acceso a pie al colegio de manera regular. A esta iniciativa se van sumando colegios que apuestan por ir creando hábitos saludables entre sus estudiantes.

Ocupar la calle

Otra de las actividades vinculadas a los proyectos de camino escolar es la celebración de fiestas y actividades en el entorno de los colegios, cerrando las calles de acceso total o parcialmente al tráfico para que los menores puedan jugar en ellas.

Se trata de organizar una fiesta “sobre el asfalto” con fines lúdicos y didácticos. De alguna manera, estos encuentros tienen el fin de indagar en las posibilidades que brinda un espacio público seguro para el juego, el encuentro y el entretenimiento.

A su vez, se trata de mostrar la enorme cantidad de espacio que se destina al aparcamiento y a la circulación y plantear actividades di-

versas en esos espacios. Los vehículos no sólo consumen energía y contaminan, sino que consumen una inmensa cantidad del preciado y escaso espacio de la ciudad.

Intercambios con otros países

En el marco de la Unión Europea, cada vez es más frecuente la realización de intercambios entre colegios de distinta nacionalidad con fines educativos. En muchas ocasiones, el idioma es el motivo principal que anima estos encuentros, pero existen intercambios donde el aprendizaje de una nueva cultura es el eje del programa.

En este sentido, se han realizado intercambios en torno a la bicicleta. Se trata de que jóvenes españoles -de los últimos cursos de primaria o adolescentes de secundaria- vivan durante una o dos semanas en alguna ciudad europea, realizando actividades en torno a la bicicleta. Los intercambios de escolares entre países como Dinamarca, Alemania u Holanda, donde el uso de la bicicleta está muy extendido, resultan de enorme interés para un aprendizaje múltiple.

Una forma estupenda para desmontar algunos prejuicios, presentes en muchos jóvenes, de que la bicicleta no es un medio de transporte o de que sólo es para personas sin recursos que no pueden acceder a un vehículo motorizado. Los jóvenes españoles que visitan estos lugares tienen la posibilidad de ver y experimentar la calidad de vida de algunas ciudades europeas que han apostado decididamente por la bicicleta.



El espacio destinado al aparcamiento puede dar mucho juego

Concursos y premios

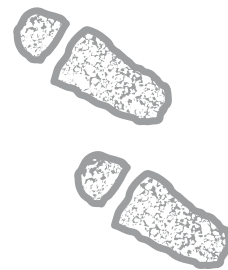
Hay múltiples actividades y juegos para mantener vivas las iniciativas de camino escolar. Es importante ir las alimentando y que se vayan reconociendo y visualizando los pequeños cambios.

En este sentido, los carnets caminantes o ciclistas son una buena fórmula. Con un esquema similar al carné del peregrino del Camino de Santiago, cada niña o niño tiene su propio carné de cartulina, donde se van sellando los días que acuden a pie o en bicicleta al colegio. Los premios pueden ser diversos, desde obtener algún billete

gratis de transporte público, una entrada para un evento cultural o unas zapatillas deportivas.

Los árboles del programa WOW (Walk On Wednesday) tienen un carácter más colectivo. Cada clase dibuja un tronco de papel que pone en la pared en una zona bien visible y los alumnos van incorporando una hoja por cada día que acuden caminando o en bicicleta al colegio. Finalmente, hay premio para aquella clase cuyo árbol sea más frondoso.





Capítulo 14

Intervenciones en el espacio público a favor de la infancia

En el presente capítulo se recogen diversas posibilidades de intervención en el espacio urbano dirigidas a mejorar la calidad y la seguridad de los itinerarios escolares. La primera parte se refiere a actuaciones vinculadas con la gestión de la movilidad, del tráfico y del aparcamiento, agrupando toda una serie de medidas que no requieren necesariamente la realización de obras. Los cuatro siguientes apartados engloban proyectos de intervención en las calles, tanto en cuanto a mejora de aceras, calzadas y cruces.

Esta relación de soluciones pretende abrir el panorama de intervenciones posibles y mostrar que se puede ir más allá de las medidas estandarizadas. De alguna manera, mirar la ciudad con otros ojos significa también intervenir con fórmulas nuevas, no necesariamente más costosas, sino que requieren sobre todo más decisión o, incluso, más valentía. Romper la linealidad de una calle, peatonalizar algún tramo o reducir una calzada a su ancho estricto, va a chocar muchas veces con los manuales tradicionales de ingeniería de tráfico. Las soluciones técnicas que aquí se proponen son todas posibles, han sido ensayadas en diversas ciudades y, es más, están

en consonancia con los postulados de la movilidad sostenible que plantean un cambio en las políticas de intervención urbana.

Medidas de gestión del tráfico

La gestión del tráfico incluye todo un conjunto de medidas de regulación del paso y del aparcamiento de los vehículos, que no implican *a priori* transformaciones ni obras en el viario. Son, por lo tanto, medidas más sencillas y menos costosas de acometer, que resultan oportunas para las primeras fases del proyecto y, también, como apoyo de las reformas infraestructurales.

1. Cortes provisionales o permanentes de tráfico

El cierre de alguna calle al tráfico se muestra como una medida difícil de tomar porque se teme que pueda generar un gran conflicto y un inmenso atasco en el entorno. Lo cierto es que cuando hay fiestas en la ciudad o cuando hay obras, las calles se cierran sin más y el tráfico se termina autoregulando. Por eso, no resulta descabellada la



< Calle que se corta a la entrada y salida del colegio en Bisbat d'Egara (Barcelona) y señal realizada por escolares. Imágenes cedidas por la Diputación de Barcelona

idea de cerrar una calle al tráfico, como puede ser la de la entrada al colegio, para generar una zona segura para la infancia. Esta medida se puede ir asumiendo de forma progresiva: primero, cierre temporal en las horas de acceso y salida del colegio; más adelante, durante toda la jornada; para terminar peatonalizando el tramo de la calle si se ve que funciona.

2. Cambios en los sentidos de circulación

Modificar los sentidos de circulación de las calles puede abrir muchas posibilidades para reducir el tráfico de paso o pacificarlo. Esta medida puede facilitar la mejora de la comodidad y seguridad del acceso escolar sin impedir el paso a residentes o a actividades ubicadas en las calles próximas. Se trata de obligar a que los vehículos motorizados tengan recorridos más intrincados o largos que sólo puedan interesar en caso de acceder al área. Esta medida suele contar con el consentimiento de vecinos, que aprecian la reducción del tráfico de paso en su zona y la reducción de la velocidad.

En calzadas estrictas que tienen doble sentido de circulación y cuando hay conflictos por el aparcamiento indebido o por el reducido espacio para el cruce de los vehículos, es habitual que se proponga como solución la creación de un único sentido de circulación. Lo



cierto es que esta medida genera mejora para la conducción, pero no beneficia a peatones, a no ser que vaya acompañada de una ampliación de aceras. Con un espacio más amplio de calzada y sin vehículos en sentido contrario, los coches tenderán a correr más, generando una situación más peligrosa para quienes caminan.

3. Supresión de plazas de aparcamiento

La supresión de plazas de aparcamiento en el espacio inmediato al colegio o en los itinerarios de acceso, tiene varias ventajas. La pri-



mera, la posibilidad de aparcar genera tráfico y, por lo tanto, su ausencia disuadirá a quienes buscan un lugar donde dejar el coche. La segunda, el espacio ganado puede ser muy útil para usos estanciales diversos, para caminar, como espacio de ampliación de la acera o, también, para crear un espacio de estancia, plantar arbolado y poner bancos.

4. Aparcamiento en zig-zag

Jugar con la disposición de los aparcamientos resulta una medida sencilla y barata para reducir la velocidad de los vehículos que circulan. En calles que tengan una sólo banda de aparcamiento, las plazas se pueden ir disponiendo alternativamente a un lado y a otro de la calle para obligar a los conductores a realizar un zig-zag y reducir así la velocidad.

5. Colocación de señales y pintura en el pavimento

La instalación de señales es una de las medidas más habituales para indicar la presencia de colegios o de espacios transitados por menores. En algunos proyectos de camino escolar, se han acuñado nuevas señales verticales y, también, se han pintado otras en el pavimento para indicar que se circula por un entorno donde puede

< La eliminación de una banda de aparcamiento puede servir también para ensayar soluciones, como la creación de una vía ciclistai en el espacio liberado

haber niños “suelos”. Hay una parte importante de la señalización que tiene un carácter más bien simbólico y que hace referencia a esta nueva apuesta de la ciudad por devolver las calles a la infancia, mostrándolo a través de signos externos visibles. De alguna forma, estas señales son una afirmación del compromiso municipal.

A efectos de calmando de tráfico, las señales por sí solas tienen un efecto limitado en el tiempo y, tal vez, generen atención y afecten a las conductas y los conductores al inicio de su instalación. Pero si no van acompañadas de otras medidas más profundas, terminan siendo “ruido urbano” y los conductores acaban acostumbrándose a estos nuevos iconos, perdiendo su capacidad de transformar su manera de conducir y su atención.



Señal de Berlín. Los conductores deben adaptar la velocidad a la presencia infantil

No hay que olvidar tampoco que si se refuerza la señalización de un determinado elemento del espacio público, los que no tienen dicho refuerzo tienden a perder visibilidad. Así ocurre, por ejemplo, cuando se añaden indicadores de alerta ante la presencia de un paso de cebra; en dicho lugar es posible que exista una mayor atención de los conductores ante el cruce de los niños, pero los demás pasos de cebra no reforzados perderán visibilidad.

Mejoras del espacio peatonal

Las mejoras del espacio peatonal siempre van a revertir a favor de los menores, cuyos desplazamientos autónomos son precisamente a pie. Con esta premisa, las intervenciones en los itinerarios y en los



Pavimento pintado en una calle de la ciudad de Córdoba

accesos al colegio deben ir dirigidas a crear un espacio de calidad estancial, no sólo un espacio funcional para transitar.

1. Peatonalización

La peatonalización suele estar asociada a la intervención en los cascos históricos y a la creación de áreas comerciales en el corazón de las ciudades. Esta medida habitualmente controvertida, puede ir mucho más allá de estas grandes intervenciones y servir para crear espacios públicos de calidad allí donde se precisen. La posibilidad de peatonalizar un tramo de calle en una zona desprovista de parques o jardines para dar un “respiro” a ese barrio o la oportunidad de crear un área de calidad estancial frente a un colegio, se convierte en una herramienta muy útil para crear vida urbana.

No obstante, la creación de un área peatonal tiene que ir acompañada de una política global a favor de los peatones. Como expresa Thiemann *“Caminar no puede hacerse más seguro y más cómodo mediante grandes proyectos aislados, sino mediante cientos de mejoras de pequeña escala que cubran toda la trama de calles”*.⁵¹

2. Coexistencia de tráficos

La coexistencia de tráficos consiste en transformar las reglas habituales de predominio del coche sobre el peatón a través del trata-



Tramo de calle peatonalizado frente a un colegio (Madrid). Antes y después



51 Citado por Alfonso Sanz (2008): *Calmar el Tráfico*. Ministerio de Fomento.

miento del espacio público. La desaparición estricta entre calzada y acera con nuevos pavimentos, la plantación de vegetación y otros elementos de diseño urbano, consiguen crear un área para distintas funciones urbanas, más allá de la circulatoria.

Esta solución, nacida inicialmente en barrios residenciales, se ha ido extendiendo a otros espacios de la ciudad, obteniendo gran éxito en la creación de espacios más habitables.

3. Creación o ampliación de aceras y vías peatonales

La creación de itinerarios escolares se topa frecuentemente con la dificultad de lidiar con un espacio escaso sobre el que compiten usos



Ampliación de aceras y plantación de arbolado. Sitges

diversos. La creación de un espacio peatonal seguro y cómodo es un requisito indispensable e irrenunciable, por lo que habrá que plantear diversas soluciones para lograrlo. Algunas alternativas para la obtención de una anchura adecuada de acera son las siguientes:

- Reducción del número de carriles de circulación
- Reducción de la anchura de los carriles de circulación
- Supresión de un sentido de circulación
- Reducción del espacio asignado al aparcamiento de vehículos: reducción de una banda o conversión del aparcamiento de batería en aparcamiento en línea.

4. Plantación de arbolado

La plantación de vegetación y arbolado proporciona una mejora sustancial al espacio peatonal. El arbolado no sólo tiene una función ambiental y estética, también facilita los desplazamientos peatonales y ciclistas en momentos de elevado soleamiento. Igualmente puede ayudar a ordenar el aparcamiento y a facilitar el cruce transversal peatonal. Su ubicación puede generar signos y rupturas de la continuidad circulatoria.

Como plantea Alfonso Sanz en su obra "Calmar el Tráfico", puede haber:

- Árboles-puerta que indican la entrada en un lugar en el que hay que modificar el comportamiento de los usuarios de la vía.

- Árboles-hito que dan identidad a un lugar, reforzando la función estancial frente al recorrido.
- Árboles-señal, que refuerzan elementos de ordenación viaria, como pueden ser los dispositivos de reducción de velocidad a la entrada de una ciudad.

Prácticamente todas las calles son susceptibles de acoger arbolado. Lo fundamental es seleccionar bien la especie en función del ancho y las características de la vía y garantizar una ubicación adecuada que no entorpezca al tránsito peatonal. Cuando la zona peatonal es reducida, la plantación se puede realizar en la calzada, sirviendo para delimitar y ordenar el espacio de aparcamiento.



“Árboles puerta”. Indican la entrada a un barrio residencial. Berlín

5. Instalación y ordenación del mobiliario urbano

El mobiliario urbano puede favorecer comportamientos y usos que interesa reforzar en los proyectos de camino escolar. Un simple banco en la calle tiene la capacidad de crear un espacio estancial que puede contribuir al control social y a la seguridad colectiva.

La instalación de pequeñas zonas de juego o de elementos artísticos, alimenta el interés y sirve de “guiño” a los nuevos caminantes. De hecho, hay propuestas de camino escolar donde el control social de ese espacio lo ejercen los vecinos y vecinas “adoptando esquinas”. Se anima a situar en esos espacios -a las horas de entrada y salida de los colegios- instalaciones, juegos o mobiliario que indican que se trata de una zona amiga.

A efectos de circulación peatonal, la ordenación del mobiliario urbano es esencial para evitar obstáculos en las calles y favorecer la calidad del espacio público.

Intervención en el viario

El objeto de este apartado es plantear todo un conjunto de medidas destinadas a reducir el número, la velocidad y las molestias generadas por el tráfico motorizado para hacerlo compatible con la presencia infantil.

La ingeniería de tráfico tradicional ha centrado el interés en segregar a peatones de vehículos. Lejos de mejorar la seguridad en sentido

amplio, estas medidas han favorecido una conducción más arriesgada, precisamente porque se está a salvo de irrupciones indeseadas en el asfalto. Las medidas que se plantean a continuación muestran una forma diferente de enfrentarse al tráfico rodado, incrementando la atención de quienes conducen y reduciendo su velocidad, medidas que inciden activamente en la seguridad.

1. Ruptura de la linealidad de la calle

Está comprobado que una banda rectilínea de asfalto induce a apretar el acelerador. Por eso, el diseño de alguna curva en el trazado es un mecanismo que ayuda a reducir la velocidad. Asimismo, el espacio ampliado de acera, puede convertirse en un espacio estancial,



Los cambios en el pavimento y el zig-zag moderan la velocidad. Berlín

dándole mayor atractivo a toda la calle. O una oportunidad para la plantación de árboles singulares o la instalación de bancos o muebles urbanos.

2. Reducción del espacio de calzada

Ya se ha comentado anteriormente la posibilidad de ampliar aceras a costa de ajustar y reducir el espacio de calzada. Además de mejorar las condiciones de quienes caminan, se incrementa la seguridad, ya que un espacio de rodadura más estricto deriva en una conducción más cuidada.

3. Cambios en el pavimento

Un pavimento más rugoso que el asfalto o de otro color, indica que se entra en una zona donde el coche no es el rey absoluto. En las proximidades de los cruces o frente a la salida de los colegios, el cambio en el pavimento contribuye a crear un área de prioridad peatonal amplia. Esta solución ya se ha ensayado en el frente de las estaciones de tren u otras zonas donde hay un tráfico peatonal intenso.

4. Reductores de velocidad

La instalación de lomos, bandas sonoras u otros mecanismos sobre el pavimento contribuye a reducir la velocidad en arterias principales. Sin embargo, en los últimos años se están desarrollando en varios países europeos otras fórmulas de reducción de la velocidad en las que se trata de reducir el número y el ancho de los carriles, así



Ampliación de aceras para facilitar y dar seguridad al cruce (Madrid)



Lomo reductor de velocidad en Granollers

como establecieron un tratamiento de las intersecciones también caracterizado por el calmado del tráfico.

Cruces seguros

El tratamiento de las intersecciones resulta un aspecto crucial cuando se habla de autonomía y seguridad infantil. De hecho, cruzar calles es una de las principales prohibiciones que pesan sobre los menores, precisamente porque se trata de espacios de conflicto y riesgo.

1. Ubicación de cruces en los pasos naturales

El primer aspecto que hay que garantizar es que haya posibilidad de paso y, por eso, es fundamental que exista un cruce peatonal en el itinerario natural, esto es, que no exija desvíos o incremente el recorrido.

La falta de cruces peatonales o su ubicación inadecuada, da pie a que se cometan infracciones y a que se asuman indeseados riesgos.

2. Reducción de la distancia de cruce

Dado que el momento de atravesar la calzada es cuando los peatones se exponen a un mayor riesgo, la reducción de la distancia de cruce limita el tiempo y el espacio de exposición y, a su vez, los pasos más estrechos son un mecanismo que obliga a los vehículos a reducir su velocidad.



Acera continua en Donostia-San Sebastián

3. Creación de aceras continuas y pasos sobreelevados

En calles y barrios residenciales o en zonas donde no está previsto el paso de tráfico pesado, una solución idónea es la creación de aceras continuas. En este caso, el coche es el que "invade" un tramo de acera, un espacio no previsto para circular. Esto tiene el efecto de generar comportamientos respetuosos y cautelosos por parte de quienes manejan vehículos.

Los pasos de cebra sobreelevados (sobre lomos) son un mecanismo útil para obligar la frenada y reducir la velocidad de los vehículos.



Reducción de la distancia de cruce con la instalación de jardineras. Bonn

Hay muchos tipos de lomos, siendo más eficaces para el cruce peatonal aquellos que resultan más "molestos" para los vehículos, o mejor dicho "molestos" para velocidades elevadas de los vehículos.

4. Instalación de "orejas" y refugios

La visibilidad de los menores, que sean vistos y, a su vez, que ellos puedan ver si se aproxima un vehículo, es un aspecto fundamental a la hora de cruzar. El aparcamiento indebido en las esquinas y en doble fila y el aparcamiento regulado en batería, entorpecen la visi-



Refugio para reducir la distancia de cruce. Alemania

bilidad en ambos sentidos. Hay que tener en cuenta que un niño de 10 años puede medir 1,5 metros, que es la altura de la carrocería de un coche estándar, no ya de los nuevos modelos familiares o todo terreno que superan con creces esta medida.

La instalación de orejas (ampliaciones de las aceras en las esquinas) previene el aparcamiento indebido, obliga a reducir la velocidad porque “fuerza” los radios de giro de los vehículos y, a su vez, despeja el espacio de los cruces, lo que permite una gran visibilidad.

Cuando el tramo de cruce es de dos o más carriles por sentido, la ubicación de refugios peatonales en el centro de la calzada, resulta un mecanismo excelente para garantizar la seguridad de cruce peatonal.

% + - ! =





Capítulo 15

Evaluación de proyectos de camino escolar

Hay escasas referencias de evaluación de proyectos de camino escolar en España. Eso tiene que ver con la propia dificultad de medir los resultados de estas experiencias, del escaso tiempo que llevan funcionando, que no permite tener una perspectiva temporal suficiente, y de la poca costumbre de evaluar proyectos vinculados a la ciudad y a su uso.

La valoración de estas experiencias puede resultar compleja ya que entran en juego demasiados factores que, aunque resulten difíciles de medir, sería interesante reconocer y nombrar: desde la experiencia de una niña que consigue llegar por primera vez en bicicleta al colegio; la creación de relaciones y redes sociales a través de las personas que colaboran en el proyecto; el incremento de seguridad de las calles que aporta la presencia infantil; hasta cuestiones más en boga como la reducción de emisiones de CO₂.

Todo esto no significa que no sean evaluables estos proyectos y que no merezca la pena hacer un esfuerzo por intentarlo. Lo que resulta importante es conocer que hay una amplia gama de temas que entran en juego, que no todos se resuelven en un dato cuantitativo y que,

por lo tanto, la evaluación debe contar con mecanismos para poder pulsar y valorar los aspectos más subjetivos que, cuando se trata de propiciar cambios culturales, resultan ser los realmente interesantes.

Evaluación de resultados: cambios en las pautas de movilidad

La variación en las pautas de movilidad, desde el arranque del proyecto hasta culminado un tiempo de funcionamiento, es y ha sido el parámetro más frecuentemente medido para conocer algunos resultados de estas iniciativas.

Los datos accesibles sobre evaluación de planes de movilidad a los colegios proceden, principalmente, del mundo anglosajón y ponen el acento en la reducción del número de vehículos que acceden a los centros escolares y el trasvase de viajes motorizados a no motorizados.

Los datos resultantes son muy variables, algunos registran grandes cambios y otros, por el contrario, muestran que transformar las pautas de movilidad no se consigue fácilmente. Los datos disponibles

no permiten conocer la inmensa variedad de realidades de las que parte cada una de estas iniciativas y, por lo tanto, es muy difícil ponderar su éxito. Los resultados no siempre se pueden atribuir a los

efectos del programa, dado que las variables son muy cambiantes: niños y niñas que entran y salen del proyecto porque empiezan o acaban el colegio, transformaciones en el entorno urbano, realida-

Evaluación de planes de movilidad a las escuelas y los efectos en el uso del coche

Fuente	Año	Resultados
Bradshaw & Jones	2000	En esta investigación, se plantea que las reducciones en el uso del coche para el acceso a los colegios, va asociada a una mejora sustancial del transporte público.
Sloman	2003	Se analizan 17 planes de movilidad de escuelas de Reino Unido. Los resultados de la evaluación muestran una gran variación: en 13 de los colegios analizados la reducción del uso de coches osciló entre un 8% y un 52%. Tres colegios que tenían, antes de los programas, una cuota menor de viajes en coche (todos por debajo del 10%) no consiguieron reducir más esa cifra. En un caso, se incrementó ligeramente el uso del vehículo.
DTLR	2001	Los datos registrados en experiencias llevadas a cabo por cuatro autoridades locales de Reino Unido, en relación a los planes de movilidad a las escuelas, se estima entre un 10% y un 30% en la reducción de uso del vehículo privado.
Hyllenius	2003	En un proyecto en Lund (Suecia) que combina intervenciones en el viario, medidas de información a las familias y programas de educación vial y de salud, el porcentaje de padres que llevaban a sus hijos en coche, se redujo un 23,5%.
Wilhelm	2003	Proyectos realizados en Limburg (Bélgica) y Surrey (Reino Unido), muestran una reducción del uso del vehículo entre un 6 y un 16%.
Rowland	2003	En el análisis de planes de movilidad de 11 colegios en Camden (Reino Unido), no se perciben cambios en las pautas de movilidad ni cambios en la percepción de seguridad, por parte de los padres, después de un año de trabajo.

Fuente: Cairns S, Sloman L, Newson C, Anable J, Kirkbride A & Goodwin P (2004) School Travel Plans 'Smarter Choices - Changing the Way We Travel'

des sociales diversas. En la tabla adjunta se recogen algunos de los estudios que tienen datos disponibles sobre resultados de proyectos de movilidad infantil.

Evaluación de resultados: incremento de autonomía infantil

Hay muy pocos datos que se refieran al incremento de autonomía infantil tras la puesta en marcha y desarrollo de un proyecto de camino escolar. Todas las encuestas a las que nos hemos referido en capítulos anteriores, constatan la pérdida de autonomía y prácticamente no hay datos disponibles que muestren la reversión de este proceso.

Las únicas cifras de las que disponemos a este respecto proceden de Francesco Tonucci que, en una de sus obras, nombra la experiencia de dos ciudades italianas –Pesaro y Gabicce- en donde tras las intervenciones de camino escolar consiguieron incrementar el porcentaje de alumnos que acudían por su cuenta. Así, se pasó de una autonomía muy baja (del 11% y 15% de niñas y niños que iban solos) a conseguir que la mitad del alumnado acudiera sin acompañamiento adulto⁵². Es una pena que no esté mejor documentado y registrado un logro de esas características, dado que procede de un entorno cultural similar, del que podríamos extraer muchos aprendizajes.

Al igual que los cambios en las pautas de movilidad, es relativamente sencillo medir el incremento de autonomía infantil. Ambas

cuestiones se pueden registrar a través de encuestas, conteos o la mera observación y está bien realizar algún seguimiento, cuando se empiezan a constatar cambios.

Dado que la autonomía es el aspecto más complicado de lograr, no debe desalentar que, tras los esfuerzos realizados, la presencia adulta a la entrada y salida del colegio siga siendo dominante. El proyecto incide en aspectos muy complejos, como los modelos de maternidad y paternidad, que requieren tiempo y esfuerzo para que puedan experimentarse cambios sustanciales.

Evaluación del proceso

Algunas iniciativas de camino escolar han realizado un seguimiento del desarrollo del proyecto. No es una evaluación de resultados, propiamente dicha, sino más bien una recopilación de los eventos y las actividades realizadas por el proyecto y una valoración de la participación de las entidades y personas implicadas.

Estos documentos tienen un enorme interés para conocer la trayectoria de los proyectos y poder valorar el trabajo que conlleva ponerlos en marcha y desarrollarlos. La evaluación de procesos se refiere al cumplimiento de las acciones y objetivos del proyecto y a la implicación de sus participantes. En este sentido, es frecuente que las evaluaciones llevadas a cabo sobre camino escolar, incidan en la respuesta de los ayuntamientos a las demandas infantiles o a las propuestas que surgen tras los diagnósticos de los itinerarios esco-

52 Tonucci, Francesco (2004) Op. Cit.

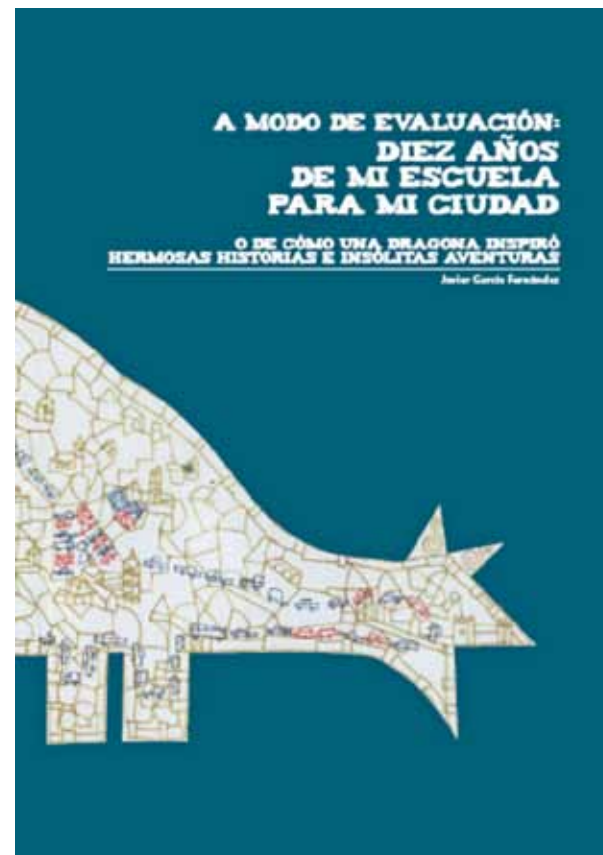
lares. De alguna forma, las intervenciones y obras de mejora en las calles y en el entorno de los colegios son indicadores muy valorados en relación al compromiso municipal y se consideran el resultado de un proceso colectivo dirigido a mejorar la seguridad de las calles.

La evaluación de los diez años del proyecto de Segovia “De mi escuela para mi ciudad”, es un buen ejemplo de la revisión crítica realizada sobre el proyecto desarrollado por el Ayuntamiento de Segovia y el CENEAM⁵³. A través de entrevistas y grupos de discusión, los participantes en el proyecto, pertenecientes a todas las edades y a todos los colectivos implicados, plantean su valoración sobre esta experiencia.

Las voces de los protagonistas son una fuente que, de forma directa, hace surgir la variedad de matices y significados que tiene un proyecto de camino escolar. Participar en una iniciativa colectiva y tener la oportunidad de trabajar con gente diversa, ajena al círculo habitual de relaciones, es algo que tanto niños como mayores valoran positivamente.

Los menores segovianos, en relación al proyecto de camino escolar, consideraron las multas simbólicas que pusieron a los coches que cometían alguna infracción, uno de los mejores momentos del proyecto. Pasar de “sufridores del tráfico” a verse legitimados para poder amonestar a los mayores que incumplen las normas es, efectivamente, un cambio gozoso de posición.

Hay otros aspectos que se valoran, como todo lo que tiene que ver con un cambio en la forma de mirar y aproximarse a la ciudad, el



53 García Fernández, Javier (2010): “A modo de evaluación: diez años de mi escuela para mi ciudad. O de cómo una dragona inspiró hermosas historias e insólitas aventuras.” Edita: Ayuntamiento de Segovia.

espíritu crítico que se genera o la cercanía y colaboración entre personas y entidades diversas.

Pero no todo son loas al proyecto; hay voces que hablan de cansancio, de decepciones, de promesas incumplidas, de descordinación, de plazos irreconciliables entre la administración municipal y las demandas surgidas del proyecto. En concreto, la falta de un presupuesto disponible en el área de obras para hacer frente a los requerimientos del proyecto es, sin duda, una de las críticas más reiteradas que hace tambalear el compromiso municipal.

Evaluación de impactos

La evaluación debe ser una herramienta que permita afinar y refinar el proyecto en marcha. El diseño de la misma tendrá que ser, por lo tanto, acorde a los objetivos marcados por el proyecto. No será lo mismo evaluar un proyecto que incide en la autonomía infantil que otro que busca coordinar el acompañamiento al colegio como método para conciliar la vida familiar y laboral de madres y padres.

Cuando el proyecto de camino escolar es, ante todo, un plan de movilidad destinado a reducir los atascos y la contaminación generada por los vehículos que a diario transportan menores, la evaluación debe centrarse en contabilizar ese incremento o descenso del número de vehículos que acuden a diario hasta el colegio.

Ahora bien, hemos aprendido que las pautas de movilidad de los menores tiene mucho más que ver con los miedos adultos y con los modelos de maternidad y paternidad al uso, antes que con las capacidades infantiles o, incluso, con las condiciones del entorno urbano. Si se quiere evaluar realmente las motivaciones y las raíces de esos comportamientos, habrá que echar mano de los discursos sociales para poder explicar y entender estos hechos.

La realización de entrevistas y grupos de discusión a participantes diversos, que acerquen a ese universo más subjetivo en la toma de decisiones, puede ayudar mucho a orientar el proyecto y a dirigir las actuaciones en relación a todo ese conjunto de actitudes y miedos.

Bibliografía

- Adams, John (1985) *Risk and freedom. The record of road safety regulations*. Transport Publishing Project.
- Acción Educativa (2002): I Encuentro de la ciudad de los niños. Papeles de Acción Educativa.
- Acción Educativa (2003): II Encuentro de la ciudad de los niños. Papeles de Acción Educativa
- Acción Educativa (2004): III Encuentro de la ciudad de los niños. Papeles de Acción Educativa
- Acción Educativa (2007): IV Encuentro de la ciudad de los niños. Papeles de Acción Educativa
- Acción Educativa. (2008): V Encuentro La ciudad de los Niños. Papeles de Acción Educativa
- Alonso, Francisco; Esteban, Cristina; Calatayud, Constanza; Alamar, Beatriz (2009): Los niños, las ciudades y la seguridad vial: una visión a partir de la investigación. Attitudes. Colección: Cuadernos de Reflexión Attitudes.
- Amendola, Giandomenico (1977): *La ciudad Posmoderna*. Ediciones Celeste.
- A Pie (2004) *“Cuaderno de Intervención Peatonal. Pequeña guía para pensar tus calles desde el punto de vista del peatón”*. Versión digital disponible en la web de la Asociación de peatones A Pie
- Appleyard, Donald (1981): *Livable Streets*. University of California.
- Belmonte Useros, Carmen (Coordinadora) (2003): *Una ciudad para los niños: políticas locales de infancia*. Exlibris Ediciones
- Bettelheim, Bruno (1975): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Edición española de 2009. Ares y Mares.
- Borja, Jordi (2003): *La ciudad Conquistada*. Alianza Editorial, Madrid.
- Calvino, Italo (1988): *Las ciudades invisibles* (1988) Minotauro.
- Choay, Françoise (1983): *El Urbanismo. Utopías y realidades*. Lumen
- Cobo, Isabel; Franco, Pepa y Revilla, Fidel (2004): *Participación social de la infancia: algunas experiencias de la Comunidad de Madrid*. Instituto Madrileño del Menor y la Familia. Comunidad de Madrid.
- Del Valle, Teresa (2006): “Seguridad y convivencia: hacia nuevas formas de transitar y de habitar”. Ponencia del Congreso *Urbanismo y género, una visión necesaria para todos*. Diputación de Barcelona.
- Durán, María Ángeles (1998): *La ciudad compartida. Conocimiento, afecto y uso* [S.l.]. Consejo Superior de Arquitectos de España.
- Ehrenreich, Barbara y English, Deirdre (1985): *Por su propio Bien*. Ed. Taurus
- Freire, Heike (2010): “La autonomía infantil y la mirada adulta”. Ponencia del VI Encuentro de la Ciudad y Los niños. Papeles de Acción Educativa.
- Gaitán, Lourdes (2006): *Sociología de la infancia*. Editorial Síntesis
- García Fernández, Javier (2010): *A modo de evaluación: diez años de mi escuela para mi ciudad. O de cómo una dragona inspiró her-*

- mosas historias e insólitas aventuras*. Edita el Ayuntamiento de Segovia.
- Gómez Espino, Juan Miguel y Martínez García, Rosalía (2004) "Riesgo y encantamiento en la construcción social de la infancia" Universidad Pablo de Olavide.
 - Heywood, Colin (2001): *A history of Childhood*. Polity Press
 - Hernández Pezzi, Carlos (1988): *La ciudad Compartida. El género de la arquitectura*. Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos de España.
 - Hillman, Mayer; Adams, John; Whitelegg, John (1990): *One false Move... A study of children's indepent mobility*. PSI Publications. Londres.
 - Hillman, Mayer (Ed.) (1993): *Children, Transport and the Quality of Life*. Policy Study Institute, Londres.
 - Illich, Ivan (1985): *La convivencialidad*. Ed. Planeta. Méjico.
 - James, Alison y Prout, Alan (Editores) (2008): *Constructing and Reconstructing Childhood*. Second Edition. Routledge Falmer. Londres.
 - Juanbeltz Martínez, J.I y Riancho Andrés, R. (2003): "Movilidad Sostenible: el transporte en la Comarca de Pamplona". Edita: Mancomunidad de la Comarca de Pamplona
 - Jünger, Ernst (2009): *Venganza Tardía. Tres caminos a la escuela*. Tusquets Editores
 - Katz, Cindy (1993): "Growing girls/closing circles. Limits on the spaces of knowing in rural Sudan an US cities". *Full Circles. Geographies of Women over the Life Course*. Routledge.
 - Monterrubio, Pilar; Sintes, María y Rubio; Mercedes (2004): *El Detective de lo nunca observado*. Edita Ayuntamiento de Segovia.
 - Ministerio de Fomento (2001 y 2006): *Movilia. Encuesta de movilidad de las personas residentes en España*.
 - Pozueta, Julio (Dir.); Lamíquiz, Francisco y Porto, Mateus (2009): *La ciudad Paseable*. CEDEX
 - Prieto de Blas, Isabel. y Cid, José Francisco (2005): *¡Muévete! Unidad didáctica sobre la movilidad sostenible*. Diputación Foral de Guipúzcoa.
 - Requena y Díaz Revenga, Miguel (1996): *Formas de Familia en la España Contemporánea. Estrategias Familiares*. Alianza Editorial, Madrid.
 - Revilla, Fidel (2005): "La ciudad de los niños: un proyecto para cambiar la ciudad mejorando la autonomía infantil".(2005) Revista Ciclos, monográfico sobre movilidad sostenible.
 - Revilla, Fidel; Rosa, Sonia y Muñoz, Miguel (2004): *Galapagar, ciudad de los niños*. Ayuntamiento de Galapagar.
 - Román, Marta (2005): "Cambiar las señales. Seguridad urbana y autonomía infantil". Revista Ciclos. Monográfico sobre movilidad sostenible.
 - Román, Marta y Pernas, Begoña (2008): *¡Hagan sitio, por favor! La Reintroducción de la Infancia en la Ciudad*. Serie Educación Ambiental. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
 - Sanz Alduán, Alfonso (1985): "Caminar en Madrid: la carrera cotidiana de obstáculos". Revista Alfoz. Monografía "Espacio Cotidiano"
 - Sanz Alduán, Alfonso (2005): "El viaje de las palabras" Revista SAM nº 13. Servei de Medi Ambient de la Diputació de Barcelona.
 - Sanz Alduán, Alfonso. (2005) "Un paso adelante y dos atrás. Las

buenas prácticas devoradas por la insostenibilidad dominante” Revista Ciclos. Número 16.

- Sanz Alduán, Alfonso (2008): *Calmar el Tráfico. Pasos hacia una nueva cultura de la movilidad*. Ministerio de Fomento
- Sennet, Richard (2000): *La corrosión del carácter*. Anagrama
- Shollaert, U. (2002): *La ciudad, los niños y la movilidad*. Comisión Europea. Dirección General de Medio Ambiente.
- Sintés Zamanillo, María (1997): *“De mi escuela para mi ciudad”* Ayuntamiento de Segovia.
- Skenazy, Leonor (2009) *Free-Range Kids: Giving Our Children the Freedom We Had Without Going Nuts with Worry*. Jossey-Bass Books.
- Sustrans (Varios años): Revista Routes 2 Action.
- Tonucci, Francesco: (1997) *La ciudad de los niños* Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, Francesco (2003): *Cuando los niños dicen ¡Basta!* (2003) Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, Francesco; Prisco, Antonella; Renzi, Daniela; Rissotto, Antonella (2002) “L’autonomia di movimento dei bambini italiani” Quaderni del progetto “La città dei bambini” Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del CNR
- Ward, Colin (1977): *The child in the city*. The Architectural Press Ltd. Londres.
- Whyte, William H. (2001): *The social life of Small Urban Spaces*. Project for Public Spaces

