



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## **Caminos Escolares: Un estudio psico-socio-ambiental en Barcelona y São Paulo**

Ana Maria Gonzatto



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**

## Camino Escolares:

### Un estudio psico-socio-ambiental en Barcelona y São Paulo.



---

*Ana Maria Gonzatto – Universitat de Barcelona - 2020*

---



*Camínhando e cantando*

*Camínhando e cantando e seguindo a canção  
Somos todos iguais braços dados ou não  
Nas escolas, nas ruas, campos, construções  
Camínhando e cantando e seguindo a canção*

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer*

*Pelos campos há fome em grandes plantações  
Pelas ruas marchando indecisos cordões  
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão  
E acreditam nas flores vencendo o canhão*

*Os amores na mente, as flores no chão  
A certeza na frente, a história na mão  
Camínhando e cantando e seguindo a canção  
Aprendendo e ensinando uma nova lição*

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.*

*Geraldo Vandré*







*UNIVERSITAT DE BARCELONA*

DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA SOCIAL I PSICOLOGIA QUANTITATIVA

Programa de doctorat

“Psicologia Social i de les Organitzacions”

En co-tutela con

*INSTITUTO DE PSICOLOGIA - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO*

*Programa de doctorado  
Psicología Escolar y del Desarrollo Humano*

*Tesis doctoral*

***Caminos Escolares:  
Un estudio psico-socio-ambiental en Barcelona y São Paulo.***

Doctoranda  
Ana Maria Gonzatto

Director  
Sergi Valera (UB)

Co-directora  
Marilene Proença Rebello de Souza (USP)

Barcelona 2020





## Agradecimientos

Todos esses que aí estão  
Atravancando meu caminho,  
Eles passarão...  
Eu passarinho!

Mario Quintana

Es el momento de cerrar una etapa, de mirar hacia atrás y reconocer que estos últimos años han sido especiales, momento de resignificar este período de aprendizaje, de crecimiento personal, de conquistas; donde tampoco han faltado dudas, desafíos y retos con que enfrentarse. Muchas veces he sido confrontada con la soledad del camino y, por veces, estuve batallando contra el tiempo, tanto el subjetivo como el demarcado por los plazos de una tesis doctoral.

En este sentido, reconozco que todas las personas a quienes agradezco, me han ayudado no sólo a hacer posible esta tesis, pero, además, a hacer más llevadero el camino, llevándome a identificarme con un ‘pajarito’ -siendo yo el ‘passarinho’ que se enfrenta a dificultades (Todos esses que aí estão ‘Atravancando meu caminho’) como en la poesía de Quintana que abre esta página.

En el momento que empiezo a listar todas las personas y organizaciones que merecen mi agradecimiento, me pongo a pensar que, si no hubiese programas de Camino Escolar, no hubiera existido y no haría sentido este estudio y el desarrollo de esta tesis. Por lo tanto, empiezo agradeciendo a todas las personas y organizaciones por el mundo, que se han implicado en el reto de hacer posible que los desplazamientos de los niños y niñas hacia la escuela, sean más activos, autónomos, agradables y seguros.

Por otro lado, reconozco a todas/os las/los que anónimamente han colaborado en esta investigación -dedicando su tiempo y atención, contribuyendo con sus discursos o con sus permisos (padres/madres y responsables por los programas, etc.) que posibilitaran la participación de otros actores (como los estudiantes) - a todas estas personas y organizaciones a las que representan, agradezco inmensamente, de corazón.

Asimismo, no fuera por la reiterada confianza de mí director de tesis, Sergi Valera, así como su paciencia para leer y releer una y otra vez mis textos, colaborando con muchas sugerencias para mejorarlos, no hubiera llegado al final de este largo proceso. Agradezco el hecho de haber considerado y valorado el tema de mí investigación, así como su presencia constante y disponibilidad al seguimiento de la misma.

A la profesora Marilene Proença, siempre al tanto con lo que pasa, tan lejos y tan cercana, gracias por haberme invitado a esta co-tutoría que llevamos a cabo. Agradezco especialmente pues, no sólo me has convencido de la importancia de este vínculo, te has propuesto mover todos los obstáculos burocráticos para viabilizarlo. Además, me has acogido durante las instancias de investigación en la USP, haciendo que me sentiera en casa.

Al Profesor Andrés di Masso, habitualmente tan perspicaz, ha sido una grata referencia, especialmente en lo que atañe a las metodologías cualitativas, tema que domina como nadie. Gracias por la disponibilidad, por la paciencia y por disponer de su tiempo, sabiendo que siempre tienes tantas ocupaciones, aun así, siempre has encontrado ‘un hueco’ para sacarme de mis dudas. Del mismo modo agradezco a Tomeo Vidal por su atención generosa y aportes valerosos a mi trabajo e igualmente a Pau Avellaneda y al grupo de estudios Movilidad e Infancia del CENEAM que me acogió permitiendo conocer varias experiencias de Caminos Escolares en España.

Agradezco a la Facultad de Psicología de la Universitat de Barcelona y al Departamento de Psicología Social y Psicología Cuantitativa, representado por el Profesor Álvaro Rodríguez, por la oportunidad y confianza; a la comisión de seguimiento de doctorado formada por Andrés di Masso, Rumen Manolov y Montserrat Yepes por las aportaciones realizadas en las evaluaciones de seguimiento de la tesis de doctorado.

A la UB por concederme la Beca Iberoamérica - Movilidad Internacional para investigación, que me ha posibilitado una estancia en São Paulo para realizar la etapa de validación de este trabajo a través del diálogo con los actores participantes en este estudio y otros grupos de interés. Aprovecho para agradecerles por su disposición y amabilidad en participar.

A Catharina Pinheiro, colega de trabajo, amiga, profesora de la Universidad de São Paulo, a quien conocí hace mucho tiempo y con quién hemos compartido un trabajo de planteamiento urbano que me enseñó mucho y me influenció en la opción por esta tesis. Gracias por



acompañar mis pasos y por haber favorecido la interlocución con muchos grupos de investigación y acción volcados al tema de la infancia en la ciudad de São Paulo.

A mí familia, sobre todo a mi madre que sigue su vida con mucha energía, agradezco por la experiencia de una infancia con libertad de movimientos y confianza para desplazarme de forma activa y autónoma por el entorno rural donde crecí. Esta experiencia infantil, me lleva a identificarme con las personas y organizaciones que apostan por una movilidad activa y autónoma como una herramienta para promover la salud física y mental de los niños y niñas y mejorar nuestras ciudades.

A Miguel, mi compañero de vida, que a lo largo de este proyecto estuvo a mí lado, compartiendo y aguantándolo todo, ya sea la ilusión, el deseo, el encanto... o los nervios, las noches de insomnio, los largos períodos de ausencia, especialmente cuando estuve en São Paulo realizando parte del trabajo de campo para esta investigación y otras circunstancias complicadas que hemos superado juntos. En todo este tiempo, su compañía, cariño y apoyo ha sido la condición fundamental para seguir.

A Denise, mi suegra -contrariando la máxima que siempre nos llevamos mal con ellas-, me ha ‘cuidado’ con mucha dedicación, corrigiendo incansablemente mis errores en el idioma castellano, ayudándome a perfeccionarlo e incrementarlo simultáneamente a la escritura de esta tesis, asumiendo una vez más el rol de profesora que ha marcado su vida profesional y personal.

Igualmente agradezco a los colegas de doctorado, cito especialmente a Emerson, Rafaela y Guillermo, con quienes he compartido este tiempo/espacio. Ellos me han ayudado a esclarecer dudas y disminuir las inquietudes delante de ciertos procedimientos y decisiones que tuve que tomar a lo largo de este período. A Emerson, que con su cariño y solidaridad me ha ‘echado un cable’ imprescindible, sobre todo en la fase final de esta tesis. A las amigas, nombro especialmente a Deniz, Johanna y Marianne por compartieren conmigo las alegrías y las perturbaciones de este largo período.

Finalmente, agradezco a los amigos brasileños, por su acogida en las fases de investigación de campo en las cuales estuve en São Paulo. menciono a Marcelo Salum, Minde, Carlos, Antonio y Francione con quienes he compartido casa, ocio, charlas, en otras palabras: ‘Samba, suor e lágrimas’.

## ÍNDICE

I.	Lista de Tablas.....	13
II.	Lista de Figuras.....	14
III.	Lista de Siglas.....	17
IV.	Resumen/Resumo/Abstract.....	18
1.	Introducción.....	28
BLOQUE I. MARCO TEÓRICO		
2.	Escenario de la movilidad infantil y Caminos Escolares.....	38
2.1.	<i>Inseguridad vial y movilidad infantil.....</i>	<i>39</i>
2.2.	<i>Implicaciones del diseño urbano y modelo de ciudad en la movilidad infantil.....</i>	<i>48</i>
2.3.	<i>Representación espacial, grupos sociales y estilo de movilidad:.....</i>	<i>49</i>
2.4.	<i>Interacción social y percepción de seguridad.....</i>	<i>51</i>
2.5.	<i>Implicaciones de las políticas públicas en los modelos de movilidad infantil.....</i>	<i>52</i>
2.6.	<i>Participación infantil en las Políticas Públicas.....</i>	<i>55</i>
2.7.	<i>Estrategias de los caminos escolares y movilidad infantil autonoma.....</i>	<i>56</i>
2.7.1.	<i>Estrategia Bus a pie (Pédibus).....</i>	<i>58</i>
2.7.2.	<i>Movilidad Infantil Autónoma/Independiente.....</i>	<i>62</i>
3.	Conceptos sensibilizadores.....	65
3.1.	<i>El espacio público.....</i>	<i>67</i>
3.1.1.	<i>Significados y usos de los espacios públicos y políticas urbanas.....</i>	<i>69</i>
3.2.	<i>Percepción de (In)Seguridad.....</i>	<i>74</i>
3.2.1.	<i>Planteamiento urbano en la perspectiva feminista.....</i>	<i>78</i>
3.3.	<i>Sentido de comunidad y miedo al delito.....</i>	<i>81</i>
3.4.	<i>Relaciones simbólicas - Representación e identidad con el entorno.....</i>	<i>85</i>

## BLOQUE II. OBJETIVOS Y CONTEXTO

4.	Objetivos.....	90
5.	Contextualización del Estudio Colectivo de Casos .....	92
5.1.	<i>Una historia de los Caminos Escolares.....</i>	92
5.1.1.	<i>Proyecto “Camí Escolar - Espai Amic” - Barcelona.....</i>	94
5.1.2.	<i>Carona a Pé (CP) - São Paulo .....</i>	98
5.1.2.1.	<i>Selección complementaria .....</i>	99
5.2.	<i>Diseño de los programas .....</i>	106
5.2.1.	<i>Programa “Camí escolar, espai amic” (CEEA) - Barcelona .....</i>	106
5.2.2.	<i>Carona a pé - São Paulo.....</i>	113
5.3.	<i>Caracterización de los entornos escolares.....</i>	115
5.3.1.	<i>Apuntes sobre el escenario de la movilidad a pie.....</i>	116
5.3.2.	<i>Contexto histórico de los entornos escolares abarcados en el estudio .....</i>	121
5.3.2.1.	<i>Caso 1 – Barcelona (Camí Escolar Espai Amic).....</i>	121
5.3.2.2.	<i>Caso 2 - São Paulo (Carona a Pé) .....</i>	128
5.3.3.	<i>Perfil socio demográfico de los entornos .....</i>	131
5.3.4.	<i>Observaciones entornos escolares.....</i>	137

## BLOQUE III – MÉTODO

6.	Método.....	147
6.1.	<i>Referencias Metodológicas.....</i>	147
6.1.1.	<i>Investigación con estudio de caso.....</i>	148
6.1.2.	<i>Investigación cualitativa y comparativa.....</i>	148
6.1.3.	<i>Método de comparación constante – Teoría Fundamentada .....</i>	150
6.1.4.	<i>Triangulación de métodos y Validación de los participantes.....</i>	153
6.1.4.1.	<i>Triangulación de métodos de recopilación de datos .....</i>	153
6.1.4.2.	<i>Validación con los actores participantes.....</i>	159

6.1.5.	<i>Análisis interpretativo.....</i>	159
6.2.	<i>Procedimientos - fases de investigación.....</i>	160
6.2.1.	<i>Definición de los casos de estudio.....</i>	161
6.2.2.	<i>Recogida de datos – Triangulación.....</i>	163
6.2.3.	<i>Procedimiento de análisis de los datos.....</i>	170
6.2.4.	<i>Revisión de los interesados.....</i>	171
6.2.5.	<i>Escritura de una teoría interpretativa.....</i>	173

#### BLOQUE IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN - TEORIA INTERPRETATIVA

7.	<i>Caminhos Escolares e a mobilidade infantil ativa e autônoma.....</i>	178
7.1.	<i>Ônibus a pé - “solução” para o impasse entre autonomia e segurança?.....</i>	179
7.1.1.	<i>Benefícios da estratégia Ônibus a pé.....</i>	180
7.1.1.1.	<i>Atribuindo sentidos ao caminhar – ‘iniciação’.....</i>	181
7.1.1.2.	<i>Aprendizagem a partir da socialização.....</i>	190
7.1.1.3.	<i>Caminhando e se apropriando de seu bairro/cidade.....</i>	191
7.1.1.4.	<i>Mudanças nas relações sociais e sustentabilidade ambiental.....</i>	194
7.1.1.5.	<i>Dinâmica familiar e solidariedade na comunidade escolar e moradores locais.....</i>	197
7.1.1.6.	<i>Aprendizagem e conquista de autonomia.....</i>	198
7.1.2.	<i>Contradições e limites da estratégia Ônibus a pé.....</i>	199
7.1.2.1.	<i>Obsessão por segurança ofusca as demandas infantis por autonomia.....</i>	200
7.1.2.2.	<i>Dinâmica familiar e voluntariado no programa.....</i>	203
7.1.2.3.	<i>Modelo de educação infantil – sobreproteção e ambiguidades.....</i>	206
7.1.2.4.	<i>Compromisso político com a mobilidade ativa/autônoma.....</i>	212
7.1.3.	<i>Ônibus a pé não estimula a autonomia, porém, incentiva a mobilidade ativa....</i>	214
8.	<i>Posicionamientos de los actores con relación a los programas.....</i>	217
8.1.	<i>Distancia hacia la escuela y modelo de crianza.....</i>	218
8.2.	<i>Percepción de (in)seguridad – Perspectiva socio comunitaria.....</i>	221

8.2.1.	<i>Percepción de inseguridad vial</i> .....	221
8.2.2.	<i>Percepción de Inseguridad ciudadana o miedo al delito</i> .....	230
8.2.3.	<i>Posiciones de los familiares y vínculos con el entorno - Imagen del vecindario</i>	237
8.2.3.1.	<i>Cohesión social y sentido de comunidad</i> .....	239
8.2.3.2.	<i>Eje peatonal, centralidad e identidad</i> .....	246
8.2.3.3.	<i>Estigmatización, la otra cara de la cohesión social</i> .....	251
8.2.3.4.	<i>Identidad y estilo de vida - “Un barrio que la gente camina”</i> .....	261
9.	<i>Impactos psico-socio-ambientales - percibidos/potenciales</i> .....	267
9.1.	<i>Actuación comunitaria/territorial e implicación de los actores locales.</i> .....	268
9.1.1.	<i>Percepción de seguridad y usos del espacio público - apropiación y conflictos</i>	276
9.1.2.	<i>Movimientos sociales avivan Políticas Públicas de movilidad sostenible</i> .....	284
9.1.3.	<i>Sentido de comunidad como favorecedor de la participación en el Carona a Pé</i>	289
9.2.	<i>Caminos Escolares como un instrumento de participación ciudadana</i> .....	292
9.2.1.	<i>Participación en función de los distintos entornos escolares</i> .....	293
9.2.2.	<i>Dinámicas psicosociales que influyen en la implicación de los actores locales.</i>	297
9.2.3.	<i>La participación como un proceso conflictivo</i> .....	300
9.3.	<i>¿Camino Escolar o proyecto de Ciudad?</i> .....	304
9.3.1.	<i>Interferencias en la gestión del tráfico – Inversión de prioridades</i> .....	307
9.3.2.	<i>Caminos Escolares y movimientos sociales - movilidad sostenible</i> .....	316
9.4.	<i>Impactos (y potencialidades) en las políticas públicas para la infancia</i> .....	319
9.4.1.	<i>Políticas públicas para la infancia - Sinergia y transversalidad</i> .....	319
9.4.2.	<i>Escuela - el espacio concreto de la participación infantil</i> .....	324
9.4.3.	<i>Proyecto educativo - conocer el entorno escolar/barrio</i> .....	329
10.	<i>Teoría Interpretativa</i> .....	331
10.1.	<i>Fortaleciendo la participación e implicación en los proyectos</i> .....	335
10.2.	<i>El entorno ancla determinados estilos de movilidad</i> .....	336
10.3.	<i>Confianza comunitaria impulsa movilidad autónoma</i> .....	340

## BLOQUE V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

11. Conclusión .....	345
12. Recomendaciones .....	349
12.1. Estrategias que promueven y/o consolidan las políticas de Caminos Escolares	349
12.1.1. Acción local – centrada en el territorio.....	350
12.1.2. Perspectiva de cambios en el modelo de ciudad – rumbo a la sostenibilidad ....	351
12.1.3. Participación ciudadana.....	357
12.1.4. Políticas públicas para desarrollar autonomía y participación infantil.....	359
12.2. De la acción comunitaria a la política pública - planteando CE en São Paulo	361
12.2.1. Razones para implantar Caminos Escolares en São Paulo.....	362
12.2.2. Potenciales para el desarrollo de los programas CE en São Paulo .....	364
12.2.3. Aspectos que dificultan la implantación de estos programas.....	366

## BLOQUE VI. REFERENCIAS Y ANEXOS

13. Referencias.....	370
14. Anexos .....	384
14.1. Notas de campo y observaciones .....	384
14.2. Entrevistas.....	488
14.3. Mapas Cognitivos .....	496
14.4. Análisis de Documentos.....	<a href="#">¡Error! Marcador no definido.</a>



## Lista de Tablas

<b>Tabla 1</b> - Aspectos o dimensiones implicadas en las investigaciones realizadas en relación con los Caminos Escolares .....	40
<b>Tabla 2</b> - Perfil de organizaciones involucradas en la movilidad a pie en São Paulo. ....	104
<b>Tabla 3</b> - Datos sobre población, superficie y densidad por distritos y barrios .....	131
<b>Tabla 4</b> - Escalas de edades: Vila de Gracia, Fort Pienc, Prosperitat, Trinitat Vella y Nova .....	133
<b>Tabla 5</b> - Lista de ítems para la observación de los aspectos ambientales.....	138
<b>Tabla 6</b> - Observaciones de los aspectos funcionales, arquitectónicos, ambientales de los entornos de las escuelas. ....	140
<b>Tabla 7</b> - Usos destinados al Análisis de Documentos.....	168
<b>Tabla 8</b> - Métodos: técnicas, datos generados y muestreo.....	169
<b>Tabla 9</b> - Resumen de la percepción de inseguridad vial.....	222
<b>Tabla 10</b> - Síntesis de las explicaciones de los actores en los Mapas Cognitivos. ....	230
<b>Tabla 11</b> - Expresiones que denotan percepción de inseguridad ciudadana.....	236
<b>Tabla 12</b> - Síntesis de actividades de intervenciones locales recogidas en informativos del programa Camí escolar Espai Amic. ....	272
<b>Tabla 13</b> - Imagen del vecindario y la participación en el programa. ....	296
<b>Tabla 14</b> - Actividades realizadas en la estancia en São Paulo entre septiembre y diciembre/2018.....	486
<b>Tabla 15</b> - Lista de identificación de los entrevistados. ....	494
<b>Tabla 16</b> - Lista de referencias de documentos consultados y sus usos.....	498

## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> - Mayo Amarillo – Día internacional de la Seguridad vial.....	30
<b>Figura 2</b> - Mapeo de temas y perspectivas involucradas en los caminos escolares.....	57
<b>Figura 3</b> - Esquema del marco teórico o Conceptos sensibilizadores. ....	67
<b>Figura 4</b> - Ciudades Sanas, sostenibles, vitales y seguras. ....	71
<b>Figura 5</b> - Principios de Seguridad en la perspectiva de género, elaborados en Montreal. ....	80
<b>Figura 6</b> - Condiciones para la seguridad en la calle.....	83
<b>Figura 7</b> - Publicidad del programa de movilidad de escolares en Barcelona.....	95
<b>Figura 8</b> - Peto distintivo utilizada por los participantes del programa.....	99
<b>Figura 9</b> - Calles de Paraisópolis - entrada a la escuela. ....	101
<b>Figura 10</b> - Alumnos forman grupos para ir a la escuela. ....	101
<b>Figura 11</b> - Mapeo de los actores - Programa Camí Escolar Espai amic. ....	108
<b>Figura 12</b> - Fiesta de inauguración del Camino Escolar. ....	109
<b>Figura 13</b> - Ola verde, pintada en el suelo en los pasos de peatón. ....	111
<b>Figura 14</b> - Aula de educación viaria impartidas por la Guardia urbana.....	112
<b>Figura 15</b> - Reunión de la comisión del camino escolar .....	112
<b>Figura 16</b> - Mapeo de los actores del Programa Carona a Pé.....	113
<b>Figura 17</b> - Actividades del Día Amarillo.....	114
<b>Figura 18</b> - Punto de encuentro en la ruta .....	115
<b>Figura 19</b> - Calle cercana a una escuela en Paraisópolis, São Paulo.....	118
<b>Figura 20</b> - Calle cercana a la Escuela Prosperitat, Barcelona.....	118
<b>Figura 21</b> - Entorno de la Escuela Properitat. ....	123
<b>Figura 22</b> - Plaza D’Angel Pestana cerca de la Escuela Prosperitat.....	124
<b>Figura 23</b> - Entorno de la Escuela Reina Violant – Vila de Gracia.....	125
<b>Figura 24</b> - Señalización de zona escolar en el entorno de la Escuela Reina Violant. ....	126
<b>Figura 25</b> - Niños en área comercial localizada cercana a la escuela Reina Violant. ....	126
<b>Figura 26</b> - Entorno de la Escuela Fort Pienc.....	127
<b>Figura 27</b> - Eje peatonal Calle Ribes con su comercio, parques, biccing. ....	128
<b>Figura 28</b> - Entorno del colegio Equipe – Bairro Higienópolis en São Paulo.....	129
<b>Figura 29</b> - Barrios Higienópolis y Santa Cecilia.....	130
<b>Figura 30</b> - Parque Buenos Aires en Higienópolis. ....	130
<b>Figura 31</b> - Mapeo de la Renda Familiar Disponible por barrios en Barcelona.....	132
<b>Figura 32</b> - Mapa de la predominancia de usos de suelo.....	135
<b>Figura 33</b> - Distribución de renda familiar por domicilios.....	136
<b>Figura 34</b> - Calles cercanas al Colegio Equipe y carril bici. ....	136
<b>Figura 35</b> - Etapas de la investigación con Teoría Fundamentada – versión interpretativa.....	151

<b>Figura 36</b> - Esquema ilustrativo de la composición de los casos de estudio.....	162
<b>Figura 37</b> - Beneficios (percebidos) dos programas Ônibus a Pé. ....	181
<b>Figura 38</b> - Avaliação do programa ( menina 10 anos). ....	185
<b>Figura 39</b> - Encontro dos grupos na porta do Colégio Equipe. ....	186
<b>Figura 40</b> - Parada na rota para compartilhar merenda. ....	187
<b>Figura 41</b> - Crianças brincam com cachorro e conversam com vizinhos. ....	188
<b>Figura 42</b> - Desenho coletivo em aula de arte. ....	192
<b>Figura 43</b> - Desenho de um voluntário do programa.....	194
<b>Figura 44</b> - Engarrafamento na hora da entrada ao Colégio Equipe. ....	196
<b>Figura 45</b> - Faixa de segurança utilizada pelos integrantes da rota.....	201
<b>Figura 46</b> - Um senhor leva uma menina (sua filha) nas costas. ....	204
<b>Figura 47</b> - Ruas de Paraisópolis - entrada e saída da escola. ....	205
<b>Figura 48</b> - Caminho da escola (desenho de uma menina de 9 anos- MC) .....	212
<b>Figura 49</b> - Uso instrumental proposto ao Ônibus a Pé - distintas perspectivas. ....	215
<b>Figura 50</b> - Aspectos que influyen las decisiones sobre la movilidad infantil. ....	218
<b>Figura 51</b> - Camino a la escuela (dibujo de una niña 12 años - MC). ....	219
<b>Figura 52</b> - Señales del tráfico (Dibujo de una niña 10 años - MC).....	223
<b>Figura 53</b> - Parada en el semáforo con su amiga. (Dibujo de una niña 9 años - MC).....	224
<b>Figura 54</b> - Av. Angélica en Higienópolis-SP.....	226
<b>Figura 55</b> - Trayecto casa-escuela pasa por la Ronda de D'Alt. (Dibujo de un niño 9 años - MC)..	227
<b>Figura 56</b> - Arterias del tráfico local, estaciones de metro y áreas verdes - Escola Prosperitat .....	228
<b>Figura 57</b> - Arterias del tráfico local, estaciones de metro y áreas verdes Entorno Escuela Reina Violant - Gracia. ....	229
<b>Figura 58</b> - Arterias del tráfico local, estaciones de metro y áreas verdes Entorno de la Escuela Fort Pienc.....	229
<b>Figura 59</b> - Imagen del barrio - mediador en los programas caminos escolares. ....	239
<b>Figura 60</b> - Percepción o imagen del entorno de la Escuela Reina Violant .....	240
<b>Figura 61</b> - Placetas del entorno de la Escuela Reina Violant.....	242
<b>Figura 62</b> - Plaza de les Dones al lado de la Escuela Reina Violant. ....	243
<b>Figura 63</b> - Plazas en el camino hacia la escuela (Dibujo de un niño 10 años - MC). ....	244
<b>Figura 64</b> - Percepción relativa al entorno de la Escuela Fort Pienc.....	247
<b>Figura 65</b> - Plaza y Escuela Fort Pienc.....	248
<b>Figura 66</b> - Grupos se encuentran delante de la Escuela Fort Pienc .....	249
<b>Figura 67</b> - Cartel en el Centro Cívico Fort Pienc informa datos históricos del lugar .....	250
<b>Figura 68</b> - Percepción del entorno de la Escuela Prosperitat. ....	252
<b>Figura 69</b> - Plaza en el camino hacia la escuela (Dibujo de un niño de 9 años – MC). ....	254
<b>Figura 70</b> - Percepción relativa al entorno del Colegio Equipo en el barrio Higienópolis.....	261

<b>Figura 71</b> - Calle cercana a la escuela en el barrio Higienópolis. ....	265
<b>Figura 72</b> - Caminar como un estilo de vida del barrio Higienópolis. ....	266
<b>Figura 73</b> - Impactos percibidos y potenciales de los programas de CE. ....	267
<b>Figura 74</b> - Camino hacia la escuela (Dibujo de un niño 10 años – MC). ....	276
<b>Figura 75</b> - Entrada de un edificio en Higienópolis. ....	280
<b>Figura 76</b> - Entrada de la Escuela Prosperidad. ....	281
<b>Figura 77</b> - Taller de la flor del panot en la calle Ribes – Fort Pienc. ....	282
<b>Figura 78</b> - Actividades de estudio del espacio público de su barrio (Gracia). ....	283
<b>Figura 79</b> - Red de significación que constituye el Sentido de comunidad. ....	289
<b>Figura 80</b> - Ilustración percepción del proceso participativo conflictivo. ....	303
<b>Figura 81</b> - Bicicletada organizada en una plaza en Gracia. ....	308
<b>Figura 82</b> - Ronda D’Alt localizada cercana a la Escuela Prosperitat. ....	310
<b>Figura 83</b> - Zona 10km/h - calle de acceso a la Escola Prosperitat. ....	312
<b>Figura 84</b> - Ola verde – marca del programa Camí escolar Barcelona. ....	314
<b>Figura 85</b> - Inversión de la lógica de prioridades – Lógica del peatón. ....	315
<b>Figura 86</b> - Calle Ribes, eje peatonal en el barrio de Fort Pienc. ....	316
<b>Figura 87</b> - Cambiando la movilidad y convivio en los entornos escolares. ....	320
<b>Figura 88</b> - Dialogo con Tonucci - Jornada del Camino Escolar/2016. ....	327
<b>Figura 89</b> - Bicicletada realizada anualmente Ayuntamiento de Barcelona. ....	328
<b>Figura 90</b> - Parquin bicis Escuela Reina Violant. ....	328
<b>Figura 91</b> - Actividades semana del camino escolar. ....	330
<b>Figura 92</b> - Aspectos involucrados en los programas de CE. ....	332
<b>Figura 93</b> - Ejes o fuerzas movilizadoras que actúan en los programas. ....	333
<b>Figura 94</b> - Diseño esquemático de la teoría interpretativa - dinámicas psico-socio-ambientales satelizan los programas CE. ....	334
<b>Figura 95</b> - Aspectos incidentes en la movilidad activa y movilidad autónoma. ....	343
<b>Figura 96</b> - Áreas de impactos de los programas CE. ....	349
<b>Figura 97</b> - Pancarta de prohibido jugar a la pelota fijada en una plaza. ....	356

## **Lista de siglas**

**AMPA** – Asociación sin ánimo de lucro formadas por los padres/madres y alumnos de la escuela

**CE** – Camino Escolar o Caminos Escolares

**CCE** – Comisión de Camino Escolar

**CEEA** - Camí Escolar Espai Amic (Programa Camino Escolar – Barcelona)

**Ces** - Ciudades Educadoras

**CP** – Carona a Pé (Programa Camino Escolar – São Paulo)

**GU** - Guardia Urbana

**IMEB** – Institut Municipal de Educación de Barcelona;

**MS** – Movimientos Sociales

**MC** – Mapas Cognitivos

**ONU** – Organización de las Naciones Unidas

**ONG** – Organizaciones no gubernamentales;

**PP** – Políticas Públicas

**PMU** - Plan de Movilidad Urbana que puede ser PMU/SP o PMU/BC, refiriéndose respectivamente a los Planos de São Paulo y Barcelona.

**SRTS** - Safe routs to School (Estados Unidos), otras denominaciones conocidas son: Walk to school (en el mundo anglosajón) o Chemin de L'école (en Francia);

**TF** – Teoría Fundamentada (en inglés Grounded Theory).

**WHO** – World Health Organization.

## Resumen

Los Programas Caminos Escolares<sup>1</sup> (CE) constituyen estrategias de intervención multidisciplinaria y multidimensional, que se han implantado en muchos países, especialmente en Europa y en el mundo anglosajón. Sus objetivos pueden asumir distintas perspectivas de acuerdo con los territorios y comunidades donde se implantan, siempre enfocando el estímulo a la movilidad infantil activa y autónoma. Mientras las investigaciones anteriores, ponen el foco sobre todo los aspectos que inciden en los resultados de referidos programas, en este caso se analizan sus impactos, considerándolos como intervenciones psico-socio-ambientales. Más específicamente, estos impactos se refieren a aspectos tales como: el conocimiento, el uso, el disfrute y la apropiación de los entornos escolares; la gestión comunitaria de la seguridad y la convivencia en el vecindario, así como la promoción de la participación de los niños y niñas en la toma de decisiones en la vida diaria y en las políticas públicas.

El planteamiento general de la tesis se despliega en algunos principios o referencias metodológicas, como el *estudio de caso colectivo* (Stake, 1999), que se justifica por el interés instrumental en los casos a la vez que en una perspectiva comparativa. Ésta se caracteriza como una *investigación cualitativa y comparativa* que trata de mostrar la especificidad de cada contexto como cuestión fundamental, poniendo en valor el carácter situado del conocimiento y de la aplicación. Por lo tanto, lo que se busca en la comparación es no tanto la convergencia entre resultados sino resaltar las diferencias inter-contextuales.

Además, se utilizó el *método de comparación constante* de la Grounded Theory como procedimiento de recogida y análisis simultáneo de datos, basado en Charmaz (2006). También

---

<sup>1</sup> Programas internacionalmente conocidos con distintos nombres: Walk to School (Inglaterra y otros países del norte europeo); Safe Routs to School en el mundo anglosajón fuera de Europa, especialmente Estado Unidos, Chemin de L'école, en Francia; son algunos de los ejemplos.



se realizó una *validación* con los actores participantes de ambos casos del estudio y, asimismo, se utilizó del *multimétodo o triangulación*, empleándose diferentes técnicas para la recogida de los datos: observación, entrevistas, mapas cognitivos y análisis de documentos. Todo ello, guiado por el análisis *interpretativo constructivista* referenciado en Charmaz (2006), una aproximación interpretativa de la Teoría Fundamentada.

La tesis está compuesta por tres estudios: 1) *Caminos escolares y modelos de desplazamientos de los niños y niñas a la escuela* – analiza los patrones de movilidad infantil encauzando el caso bus a pie<sup>2</sup>. A partir de las perspectivas de los participantes, se analizan los beneficios o posibles impactos positivos en sus contextos, pero, además, se enfocan sus límites y contradicciones, especialmente tomando como parámetro el desarrollo de la autonomía infantil comprometido en esta modalidad. 2) *Posicionamientos de los actores acerca de los programas*, presenta la posición de las familias sobre los desplazamientos autónomos, configurándose ésta en la intersección de tres aspectos: modelo de crianza, modelo de ciudad y percepción de seguridad. El foco se pone en la percepción de los actores sobre su entorno, conformando una imagen del barrio. Y, 3) *Impactos psico-socio-ambientales (percibidos o potenciales) y sus dinámicas* – abarca el análisis a partir de cuatro dimensiones: a) Actuación comunitaria/territorial e implicación de los actores locales; b) CE como un instrumento de participación ciudadana; c) ¿Camino escolar o proyecto de barrio/ciudad? d) Impactos y potencialidades en las políticas públicas para la infancia.

A partir del análisis realizado de los impactos (tanto percibidos como potenciales) se evidencia que, más allá de una estrategia instrumental de carácter práctico -generar rutas seguras a la escuela facilitando que las familias enfrenten los miedos relativos al desplazamiento de sus hijos e hijas- estos programas representan una herramienta para promover la inclusión de la

---

<sup>2</sup> Traducción utilizada en España del Walking school bus o Pédibus, – Modalidad de desplazamiento infantil en que se forman grupos para caminar juntos hacia la escuela y que cuenta con el acompañamiento de adultos.

infancia en las ciudades. A la vez, en la teoría interpretativa propuesta, se explica la incidencia de dinámicas psico-socio-ambientales en la gestión de estos programas. Según esta interpretación, dichas dinámicas satelizan los programas de CE, potenciando sus impactos en la comunidad local y facilitando el desarrollo de una movilidad activa y autónoma.

Poner el foco en las dinámicas psico-socio-ambientales en los Programas Caminos Escolares, constituye una aportación de esta tesis. En esta perspectiva, se puntúa la importancia estratégica del análisis de estos programas a partir del conocimiento organizado en la perspectiva transversal, teniendo como referente central la Psicología Socioambiental, especialmente en su contribución teórica para una comprensión holística de los fenómenos psico-socio-ambientales, aquí estudiados. Se enfatiza la importancia de factores como la identidad con el entorno (imagen del vecindario, apego al lugar, etc.), el sentido de comunidad, la cohesión social, así como aspectos ambientales de los barrios/vecindarios, como mediadores y propulsores de los impactos percibidos en los programas Camino Escolar.

## Resumo<sup>3</sup>

Os Programas Caminhos Escolares<sup>4</sup> (CE) constituem estratégias de intervenção multidisciplinar e multidimensional, implantadas em muitos países, especialmente na Europa e no mundo anglo-saxão. Seus objetivos podem assumir distintas perspectivas dependendo dos territórios e comunidades onde se implantem, mas sempre enfocando o estímulo na mobilidade infantil ativa e autônoma. As pesquisas antecedentes, em sua maioria focaram os resultados destes programas, neste estudo analisam-se seus impactos, considerando-os como intervenções psicossociais-ambientais. Mais especificamente, estes impactos podem referir-se a aspectos como: conhecimento, uso, disfrute e apropriação dos entornos escolares; gestão comunitária da segurança e convivência no bairro/entorno, assim como, promover a participação das crianças na tomada de decisões na vida diária e nas políticas públicas.

A proposta geral da tese descreve-se em alguns princípios ou referências metodológicas. O estudo de caso coletivo (Stake, 1999), pelo qual se optou em função do interesse instrumental nos casos e ao mesmo tempo pela perspectiva comparativa. A pesquisa assume uma perspectiva qualitativa e comparativa, que se empenha em mostrar a especificidade de cada contexto como uma questão fundamental, valorizando o caráter situado do conhecimento e da aplicação. Portanto, o que se busca com esta comparação não é tanto a convergência entre resultados, e sim, ressaltar as diferenças inter-contextuais.

Além disso, utilizou-se o método de comparação constante da Grounded Theory como procedimento para coleta e análise simultânea de dados, com base em Charmaz (2006). Também foi realizada uma validação com os atores participantes nos dois casos do estudo e, da mesma

---

<sup>3</sup> A inclusão deste resumo em português atende à condição de tese em co-tutela, estabelecida entre a Universitat de Barcelona e a Universidade de São Paulo.

<sup>4</sup> Programas internacionalmente conhecidos com distintos nomes: Walk to school (Inglaterra e outros países do norte europeu); Rotas seguras para a escola no mundo anglo-saxão, especialmente Estados Unidos; Chemin de L'école, na França, são alguns exemplos.

forma, aplicou-se multimétodo ou triangulação, com uso de diferentes técnicas de coleta de dados: observação, entrevistas, mapas cognitivos e análise de documentos. Tudo isso, permeado pela análise interpretativa construtivista referenciada em Charmaz (2006) que caracteriza uma abordagem interpretativa da Teoria Fundamentada.

A tese compõe-se de três estudos: 1) *Caminhos Escolares e a mobilidade infantil ativa e autônoma* - analisa os padrões de mobilidade das crianças, centrado na estratégia Ônibus a pé<sup>5</sup>. A partir da perspectiva dos participantes, analisam-se os benefícios ou possíveis impactos positivos em seus contextos, mas, além disso, explicitam-se os limites e contradições, especialmente quando se toma como parâmetro o estímulo à mobilidade infantil autônoma. 2) *Posicionamento dos atores em relação aos programas* - apresenta a posição das famílias nos deslocamentos autônomos, configurando-a na interseção de três aspectos: modelo de parentalidade, modelo de cidade e percepção de segurança. O foco está na percepção dos atores sobre seu entorno, configurando uma imagem do bairro. 3) *Impactos psico-sócio-ambientais (percebidos ou potenciais) e sua dinâmica* – a análise abrange quatro dimensões: a) Ação comunitária/territorial e envolvimento dos atores locais; b) CE como instrumento de participação cidadã; c) Caminho Escolar ou Projeto de bairro/cidade? d) Impactos (e potencialidades) nas políticas públicas para crianças.

A partir da análise dos impactos (percebidos e potenciais), se torna evidente que, além de uma estratégia instrumental prática - gerando rotas seguras para a escola, facilitando as famílias a enfrentar os medos em relação ao deslocamento de seus filhos e filhas - esses programas representam uma ferramenta para promover a inclusão de crianças nas cidades. Ao mesmo tempo, a teoria interpretativa proposta explicita a incidência de dinâmicas psico-sócio-

---

<sup>5</sup> Tradução para o português dos nomes: Bus a pie, Walking school bus ou Pédibus (Respectivamente denominados em espanhol, inglês ou francês) – que se refere a uma modalidade de deslocamento infantil em que se formam grupos para caminhar juntos até a escola, os quais contam com o acompanhamento de adultos.

ambientais na gestão desses programas. De acordo com essa interpretação, estas dinâmicas transitam ao redor dos programas de CE, aumentando seus impactos na comunidade local e facilitando o desenvolvimento de mobilidade ativa e autônoma.

O enfoque nas dinâmicas psico-sócio-ambientais que rondam os programas de Caminhos Escolares é uma contribuição desta tese. Nesta perspectiva, destaca-se a importância estratégica da análise desses programas a partir do conhecimento organizado na perspectiva transversal, que tem como referência central a Psicologia Socioambiental. Tem-se em conta, especialmente, sua contribuição teórica para uma compreensão holística dos fenômenos psico-sócio-ambientais, aqui estudados. Dentro desta leitura, destacam-se a importância de processos como identidade com o entorno (imagem do bairro, apego ao local, etc.), sentido de comunidade, coesão social e aspectos ambientais dos bairros/vizinhança, como mediadores e propulsores dos impactos percebidos nos programas de Caminho Escolar.

## Abstract

Walk to school or Caminos Escolares (CE<sup>6</sup>) Programs are multidisciplinary and multidimensional intervention strategies that have been implemented in many countries, especially in Europe and the Anglo-Saxon world. Their objectives can assume different perspectives according to the territories and communities where they are implemented, always focusing on the stimulation of active and autonomous child mobility. Most of the previous research focused on the results of this kind of programs, but in this study, their impacts are analysed, considering them as psychosocial-environmental interventions. More specifically, these impacts refer to aspects such as the knowledge, use, enjoyment and appropriation of school environments; community management of security and coexistence in the neighborhood, as well as promoting the participation of boys and girls in decision-making in daily life and in public policies.

The general approach of the thesis is deployed in some principles or methodological references, such as the collective case study (Stake, 1999), which is justified by the instrumental interest in the cases as well as in a comparative perspective. The research takes a qualitative and comparative perspective that tries to show the specificity of each context as a fundamental question, putting in value the situated nature of knowledge and application. Therefore, what was sought out in the comparison, was not mainly the convergence between results, but rather, to highlight the inter-contextual differences.

In addition, the Grounded Theory constant comparison method has been used as a simultaneous data collection and analysis procedure, based on Charmaz (2006). The participating actors of both cases of the study also have carried out a validation and, likewise, the multi-method or

---

<sup>6</sup> Internationally known programs with different names: Walk to school (England and other northern European countries); Safe routes to school in the Anglo-Saxon world, especially the United States; Chemin de L'école, in France and 'Caminos Escolares' (CE) or 'School Paths' in Spain and Latin countries are some examples.



triangulation was managed, using different techniques for data collection: observation, interviews, cognitive maps and document analysis. All this, permeated by the constructivist interpretive analysis referenced in Charmaz (2006) that characterizes an interpretive approach to Grounded Theory.

This thesis is composed of three studies: 1) *School paths and models of children's movements to school* - analyzes children's mobility patterns, focusing on 'Walking bus' strategy. From the perspectives of the participants, the benefits or possible positive impacts in their contexts are analysed, but, in addition, their limits and contradictions has been focused, especially taking as a parameter the development of children's autonomy engaged in this modality. 2) *Stakeholders' positions on the programs, presents the position of families on autonomous displacements*, configuring it at the intersection of three aspects: parenting model, city model and perception of security. The focus is on the perception of the actors about their environment, shaping an image of the neighborhood. And, 3) *Psycho-socio-environmental impacts (perceived or potential) and their dynamics* - the analysis is based on four dimensions: a) Community / territorial action and involvement of local actors; b) CE as an instrument of citizen participation; c) School Path or neighborhood/city project? d) Impacts and potentialities in public policies for children.

From the analysis of the impacts (perceived and potential), it becomes evident that, in addition to a practical instrumental strategy - generating safe routes to school, facilitating families to face fears regarding the displacement of their sons and daughters - these programs represent a tool to promote the inclusion of children in cities. At the same time, in the proposed interpretive theory, the incidence of psycho-socio-environmental dynamics in the management of these programs has been explained. According to this interpretation, these dynamics surrounding CE Programs, enhancing their impact on the local community and facilitating the development of active and autonomous mobility.

Putting the focus on the psycho-socio-environmental dynamics in the *Caminos Escolares* Programs constitutes a contribution of this thesis. In this perspective, the strategic importance of the analysis of these programs are scored from the knowledge organized in the transversal perspective, having Social Environmental Psychology as a central reference, especially in its theoretical contribution to a holistic understanding of psycho-socio-environmental phenomena studied here. The importance of factors such as identity with the environment (image of the neighborhood, attachment to the place, etc.), the sense of community, social cohesion, as well as environmental aspects of the neighborhoods, as mediators and promoters of the Perceived impacts of the Camino Escolar Programs.

## 1. Introducción

### **Caminante no hay camino**

Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.

(Antonio Machado / Joan Manuel Serrat)

Con las palabras prestadas de Antonio Machado<sup>7</sup> y la voz de Joan Manoel Serrat, lucimos con la poesía este camino, que poco a poco se va revistiendo de otros lenguajes: teóricos, metodológicos y otras ‘lógicas’, contadas en prosa en la que destellan varias voces -entre ellas la de la autora. Aparte, las huellas se plasman en el papel, dibujando el camino recorrido en esta tesis, hecho de reflexiones y ensayos en la búsqueda de las interpretaciones, aquí ofrecidas.

Volcando la mirada hacia las huellas que marcan el “camino de vida” recorrido por la autora, se puede identificar un gusto particular por las largas caminatas, las travesías de varios días por las montañas, por los pueblos, por paisajes naturales en busca de caminos originales o poco frecuentados, -descubrir lo nuevo siempre corresponde a un ‘sabor’ especial. Una otra cara de esta vivencia, se refleja en la elección por el ‘a pie’ como modalidad empleada para desplazarse en el espacio cotidiano: para realizar las tareas del día a día, desde el trabajo al paseo, de las compras al ocio...Asumir el rol de peatón en el tráfico marca una postura política en el mundo.

Enfocando el “camino escolar” -en todo lo que supone de descubrimientos, juegos, aprendizaje y crecimiento experimentados en el recorrido diario hacia la escuela-, como uno de los primeros pasos en dirección a la autonomía en los desplazamientos infantiles, se percibe que: “Las dificultades ambientales, reales o supuestas, han convencido a los padres/madres de que esta

---

<sup>7</sup> Poesía: Caminante no hay camino de Antonio Machado, interpretada por Joan Manoel Serrat.

ciudad [se refería Tonucci a Roma] no permite que un niño o niña de entre seis y diez años pueda salir solo de casa” (2006, p.62). Esta realidad se reproduce en otras grandes o medianas ciudad por el mundo, e incluso en los pequeños pueblos y urbanizaciones, dependiendo donde estén ubicados. Una baja frecuencia de desplazamiento infantil autónomo, confirma una reducción de los usos del espacio público y supone que la presencia de este segmento está controlada, supervisada y sometida a la mirada de los adultos, lo cual tiene consecuencias para su desarrollo, aprendizaje y socialización, como ya constatado por Gaster (1991) al estudiar los lugares públicos reservados a la infancia.

Los temores y las angustias de los padres/madres obstaculizan las libertades concedidas al niño/niña para moverse o jugar al aire libre (Depeau, 2008; Tonucci, 2006; Valentine, 1996). Esta tendencia sigue en aumento en la ciudad actual. Tonucci (2006) advierte que los niños/niñas no pueden desarrollar libremente su actividad más importante, su trabajo real, la experiencia que más que cualquier otra determinará su futuro: el juego, al restringirlos a espacios reducidos y/o específicos para la infancia. Es más, se les está negando el ejercicio de sus derechos a jugar, garantizado por el artículo 31 de la Convención Internacional de los Derechos del niño/niña.

Ante el escenario evidenciado por nuestra observación de la vida cotidiana y a la luz de investigaciones, somos llevados a poner en evidencia las implicaciones entre los modelos de ciudad y las posibilidades de uso y disfrute de la misma por parte de la infancia. Esta relación alude a la creciente pérdida de autonomía de la movilidad infantil en los espacios urbanos (Foster et.al., 2015; Hillman, Adams & Whitelegg,1997; Rivas y Canosa, 2010; Shaw et al., 2015; Stevens y Brow, 2011; Tonucci, 2006; Weigand, 2008). Esta realidad, supone un reto al

que tienen que enfrentarse los niños y niñas para realizar su recorrido hacia la escuela de forma autónoma, utilizando modalidades de transporte activo<sup>8</sup>, solos o con amigos y con seguridad.

El problema viene siendo planteado por muchos actores que piden soluciones desde las políticas públicas, sin las cuales no se podrá cambiar las condiciones para realizar esta verdadera aventura cotidiana a la que se enfrentan los estudiantes, -a empezar por los miedos y las costumbres de sus familiares- para lograr ponerse en marcha de manera activa y autónoma.

De una manera lúdica y creativa, padres/madres, estudiantes y otros integrantes de la escuela, así como organizaciones sociales protestan por la falta de seguridad vial (Fig. 1) que impide los niños/as desplazarse caminando y con seguridad al colegio. Actos como el Mayo Amarillo, son coordinados por la ONU en este decenio (2010/2020) por la Seguridad vial.



**Figura 1** - Mayo Amarillo – Día internacional de la Seguridad vial.

Los estudios de Dupuy (1999) sobre la movilidad infantil, a partir de la óptica de la movilidad de sus genitores, revela que ésta se ve altamente influenciada por el aumento del automovilismo. En este escenario, según Román & Canosa (2010), en la década de los 70, los países nórdicos empezaron a promover los Caminos Escolares<sup>9</sup> (en adelante CE) como respuesta a la problemática de los altos niveles de motorización. Entre sus principales objetivos destaca: promover la movilidad activa, desarrollar la autonomía de niños y niñas, reducir los altos

<sup>8</sup> Movilidad activa supone utilizar el cuerpo para desplazarse, ya sea caminando, en bicicleta o patinetes u otros.

<sup>9</sup> Programas internacionalmente conocidos con distintos nombres: Walk to school (Inglaterra y otros países del norte europeo); Safe routes to School en el mundo anglosajón fuera de Europa, especialmente Estado Unidos, Chemin de L'école, en Francia; son algunos de los ejemplos.

índices de obesidad infantil y reducir los atascos provocados por el incremento de la utilización del coche como medio de transporte escolar.

Sarmiento (2014), reflexionando sobre los más de 25 años de la declaración de la Convención de los Derechos del niño/niña de las Naciones Unidas, apunta una paradoja en lo relativo a la perspectiva de la infancia: vivimos hoy en la más severa restricción de las condiciones sociales del usufructo de estos derechos. El autor considera que “la infancia sufre los efectos del proceso de radicalización de la modernidad tardía en la era del capitalismo avanzado donde se conjugan la globalización y el individualismo institucionalizado” (2014, p.24), cuyo efecto es una infancia sometida a la “sociedad del riesgo” (término acuñado por Beck, 1992), en muchos aspectos: económicos, ambientales, violencia urbana y aumento de siniestros, guerras y terrorismo, entre otros.

Del mismo modo, como consecuencia de lo que el autor denomina individualismo institucional, los niños/niñas tienen una necesidad intrínseca de auto-regulación autonómica que llamamos autonomía infantil, que a su vez “viene realizándose de forma heterónoma por el mercado, por la sociedad, por los valores sociales individualistas” (Sarmiento, 2014, p.27).

Souza (2007), en su enfoque histórico-cultural del desarrollo infantil, alude al carácter activo del sujeto en el proceso de apropiación de la cultura y del saber producidos históricamente y que permiten la creación de la singularidad de cada ser humano. En esta perspectiva se concibe que el niño/niña, mientras va adquiriendo nuevas formas de aprehender el mundo, no sólo lo recrea para sí mismo, sino que le da un sentido personal, internalizando la cultura y las características del mundo externo como algo que le es propio y singular. Este proceso es facilitado por actividades tales como: la comunicación emocional, la actividad con los objetos, el juego, el diseño y actividad productiva.

Tonucci (2006) enfatiza que, para realizar las referidas actividades psicológicas, esenciales para su desarrollo, los niños/niñas necesitan, entre otras condiciones, de espacios adecuados para al juego espontáneo, no dirigido. Estos espacios tienen que crecer y cambiar a medida que crezcan y evolucionen las posibilidades de acción y de la curiosidad infantil. El espacio necesario para experiencias y para el juego podrá ser inicialmente su casa, luego tendrá que expandirse por las escaleras y el patio de vecinos, después la acera inmediata y la plaza o los jardines del barrio, más adelante las calles, los parques y las plazas de su ciudad.

Los conceptos de ciudadanía y autonomía infantil se acoplan, se complementan, son interdependientes. Para socializarse, en el sentido de ser miembro de una comunidad y preocuparse por el colectivo, oponiéndose a la tendencia de una socialización para la individualización, los niños/niñas necesitan ejercer su ciudadanía, entendida ésta, no en su acepción clásica que coloca al infante en la *condición de pre ciudadanos* (Sarmiento, 2014), y sino como ciudadanos de pleno derecho.

Para jugar y para crecer, un niño/niña necesita su ciudad, toda su ciudad. Hoy, en cambio, la ciudad se ha olvidado de los niños/niñas, que han quedado relegados a espacios especialmente pensados para ellos, desde su habitación hasta el parque con columpios o la ludoteca. En estas ciudades, los niños/niñas viven mal. No pueden vivir ninguna de las experiencias fundamentales para su desarrollo, como por ejemplo la aventura, la investigación, el descubrimiento, la sorpresa, el riesgo o la superación de un obstáculo y, como consecuencia de todo ello, la satisfacción y la emoción. No pueden jugar. Todas estas experiencias requieren dos condiciones fundamentales que han desaparecido: el tiempo libre y un espacio público compartido. Hoy día, para un niño/niña que vive en la ciudad resulta difícil salir de casa solo, buscarse compañeros e ir a un lugar adecuado para jugar con ellos” (Tonucci, 2006, p.62).

Sarmento en referencia a *La ciudad de los niños*, -idea con la cual casi invariablemente se identifican los idealizadores de los caminos escolares especialmente en Europa declara que éstos- caracterizarían “una utopía realizable de la ciudadanía de la infancia” (2014, p.33). Este autor destaca que el proyecto pasa por la integración de las políticas urbanas con la participación de los niños/niñas, lo que conlleva a una organización distinta de los equipamientos y el mobiliario urbano, una reestructuración de la movilidad y una superación de la exclusión social, impidiendo así que haya regiones muy pobres y otras muy ricas, distinguidas por territorios de exclusión.

Mientras muchas de las investigaciones realizadas sobre estos programas se centran en sus resultados, desde nuestra perspectiva se considera imprescindible el análisis de sus impactos psico-socio-ambientales. Esto implica contemplar aspectos como el conocimiento, uso, disfrute y apropiación de los entornos escolares/barrio por parte de los niños/as, la gestión comunitaria de la seguridad y convivencia en el barrio, la promoción de la participación infantil en la toma de decisiones y en las políticas públicas, en suma, el derecho de este colectivo a su ciudad. En otras palabras, se pregunta sobre lo que pueden representar estas estrategias con el fin de lograr un objetivo aún más amplio, que ofrezca respuestas a las restricciones a la infancia y que propicie su (re)inserción en las ciudades.

En la presente investigación se han buscado respuestas a la pregunta ¿De qué maneras los programas caminos Escolares pueden favorecer los desplazamientos autónomos y la inclusión de la infancia en la ciudad? En esta dirección, se llevó a cabo un Estudio Colectivo de Casos, a partir de un análisis complejo, que pudiera abarcar la diversidad de aspectos implicados en el tema.

### ***Estructura de la tesis:***

La tesis está pautada por la metodología elegida, basándose en el estudio colectivo de casos



descrito por Stake (1999) y en la Teoría fundamentada según la versión de Charmaz (2006). Bloques particularmente diferenciados son el Marco Teórico, aquí concebido como Conceptos Sensibilizadores, además de la Contextualización y los Resultados o Análisis.

**Bloque I. Marco teórico.** La sección se compone de dos capítulos: *Antecedentes* – (capítulo 2) se realiza una revisión de la literatura sobre el tema de la movilidad infantil y caminos escolares, y se dirige especialmente hacia dos objetivos: trazar el perfil de los contextos que generan este tipo de programas e identificar los aspectos estructurantes que inciden en el tema objeto de este estudio. En el capítulo 3, *conceptos sensibilizadores*, se elabora una recogida de conceptos teóricos clave a partir del enfoque y perspectiva asumidos en este estudio, entre ellos: percepción de (in)seguridad, significados y usos de los espacios públicos, seguridad y planteamiento urbano desde la perspectiva feminista, sentido de comunidad y relaciones simbólicas con el entorno.

**Bloque II. Objetivos y Contexto.** Tras un primer ejercicio de aproximación teórica al tema de estudio se generaron preguntas de investigación que orientaron el proceso de precisión de los *objetivos* (capítulo 4), definidos en función del contexto del Estudio Colectivo de Casos. La *contextualización* (capítulo 5), asume especial relevancia en el marco de un estudio de estas características, por considerar las especificidades de cada uno de los casos que lo componen. En este capítulo se expone la historia de los principios de estos programas en otros países, así como la caracterización de los casos del estudio, describiendo el escenario de la creación y diseños de los programas de caminos escolares (Camí Escolar - Espai Amic” - Barcelona; Carona a Pé - São Paulo). Además, se describe el escenario de la movilidad a pie en ambas ciudades, se sitúan histórica, social y ambientalmente los entornos escolares investigados.

**Bloque III. Método.** Su elección atendió al escenario del Estudio Colectivo de Casos. Así, el capítulo 6 se configura a partir de la descripción de las técnicas de recogida de datos, así como

su análisis e interpretación, utilizando para ello de una metodología cualitativa, abierta, basada en la orientación interpretativa de la Teoría Fundamentada. Este capítulo se despliega en dos apartados: principios o referencias metodológicas (6.1) y procedimientos o fases de la investigación (6.2).

**Bloque IV. Resultados, discusión y teoría interpretativa.** Esta sección es la más extensa, coherentemente con la metodología de análisis de los datos utilizada y se organiza en cuatro apartados que corresponden a los tres objetivos específicos y la Teoría interpretativa, perfilados a continuación:

El capítulo 7<sup>10</sup>, *Caminos escolares y modelos de desplazamientos de los niños y niñas a la escuela* – analiza los patrones de movilidad infantil encauzando el caso bus a pie<sup>11</sup>. A partir de las perspectivas de los participantes, se analizan los beneficios o posibles impactos positivos en sus contextos, pero, además, se enfocan sus límites y contradicciones, especialmente tomando como parámetro el desarrollo de la autonomía infantil comprometido en esta modalidad.

El capítulo 8, *Posicionamientos de los actores acerca de los programas*, presenta la posición de las familias sobre los desplazamientos autónomos, configurándose ésta en la intersección de tres aspectos: modelo de crianza, modelo de ciudad y percepción de seguridad. El foco se pone en la percepción de los actores sobre su entorno, conformando una imagen del barrio.

El capítulo 9, *Impactos psico-socio-ambientales (percibidos o potenciales) y sus dinámicas* – abarca el análisis a partir de cuatro dimensiones: a) Actuación comunitaria/territorial e implicación de los actores locales; b) CE como un instrumento de participación ciudadana; c) ¿Camino escolar o proyecto de barrio/ciudad? d) Impactos y potencialidades en las políticas

---

<sup>10</sup> Este capítulo está escrito en portugués atendiendo a los requisitos para obtener la Mención Internacional en el título de Doctorado.

<sup>11</sup> Traducción utilizada en España del Walking school bus o Pédibus, – Modalidad de desplazamiento infantil en que se forman grupos para caminar juntos hacia la escuela y que cuenta con el acompañamiento de adultos.

públicas para la infancia. El capítulo 10 presenta la *Teoría interpretativa* propuesta a partir de los estudios realizados.

**Bloque V. Conclusiones y recomendaciones.** Esta sección se compone de dos capítulos. El capítulo 11, *Conclusión* se presentan los avances y límites de la tesis, seguida de sugerencias de nuevos estudios. El capítulo 12, *Recomendaciones* considera los impactos analizados y sugiere la incidencia de los programas de CE en aspectos que favorezcan su gestión. Además, puntúa dos ejes: uno de ellos en la vertiente de las políticas públicas (PP) y participación ciudadana en Barcelona y otro que considera una hipotética implantación de CE como Políticas públicas a partir de los movimientos sociales en São Paulo.

**Bloque VI. Referencias y Anexos.** El capítulo 13 se compone de las referencias y en el capítulo 14 se pueden consultar los datos generados en este trabajo: *Notas* (Apartado 14.1) constituye un relato de todo el trabajo de campo; *Entrevistas* (Apartado 14.2) donde se encuentran: los guiones de referencia, lista de los entrevistados identificados por una secuencia numérica (Ex) y los extractos originales de las citas traducidas; *Mapas cognitivos* (Apartado 14.3) donde se detalla la técnica y proceso de recogida de los dibujos y entrevistas realizadas con niños y niñas y *Documentos analizados* (Apartado 14.4) en lo cual se presenta una lista con sus referencias y detalla su utilización en la tesis. Finalmente, integra esta lista de anexos un CD con las transcripciones de las entrevistas realizadas con los distintos actores de los programas en São Paulo y Barcelona, así como los dibujos y las entrevistas realizadas con los niños y niñas que componen los Mapas Cognitivos.

---

***BLOQUE I. MARCO TEORICO***

---

---

***2 - ESCENARIO DE LA MOVILIDAD INFANTIL Y***

***CAMINOS ESCOLARES***

---

---

***3 - CONCEPTOS SENSIBILIZADORES***

---

## 2. Escenario de la movilidad infantil y Caminos Escolares

En este apartado se pretende caracterizar el escenario de la movilidad infantil y describir los elementos que impulsan la creación de los programas Caminos Escolares. Para ello, recogemos estudios en dos líneas: *movilidad infantil en general* y *programas específicos de caminos escolares*. En un abordaje multidisciplinar se consultaron artículos científicos<sup>12</sup> procedentes de las más diversas áreas de conocimiento: medicina preventiva, políticas de transporte, movilidad, urbanismo, geografía urbana, psicología ambiental, infancia y familia, entre otras.

Al estudiar los aspectos que inciden en la *movilidad infantil en general* se diseña el escenario que contribuye a la creación de los CE. A su vez, los estudios específicos sobre programas de caminos escolares mapean los aspectos implicados en la movilidad de los estudiantes. Dichos estudios enfocan las razones de las familias para adherirse o no a los programas, en su mayoría impartidos por políticas públicas, entre los cuales se incluye la estrategia Bus a pie.

Entre las principales cuestiones abordadas en ambas categorías de estudios cabe destacar la búsqueda de los factores que dificultan, así como los que facilitan, la movilidad infantil activa/autónoma -con marcada prevalencia para la movilidad activa. En este sentido, los estudios se centran, por un lado, en las actitudes de los familiares inherentes a la percepción de inseguridad y, por otro, enfocan los resultados hacia las distintas intervenciones (urbanísticas, educativas, etc.) realizadas por los programas CE. Se constata que pocos estudios abordan la incidencia de aspectos de la interacción local o de la vida comunitaria en los modelos de desplazamiento activo/autónomo de los niños y niñas.

A partir de la literatura consultada, los elementos más representativos -en función de los objetivos de la tesis- que configuran la movilidad infantil y contribuyen a la implantación de los caminos escolares son la inseguridad vial, el modelo de ciudad, las características de la

---

<sup>12</sup> Un resumen de los estudios consultados está disponible en la Tabla 1

interacción social y la percepción de seguridad, así como las implicaciones de las políticas públicas en varios ámbitos, incluyendo los que inciden en la participación infantil. Además, se consideran las implicaciones de las estrategias de movilidad infantil y autonomía. A continuación, cada uno de estos aspectos se presenta pormenorizadamente teniendo en cuenta que, desde nuestra perspectiva, se asume que están conectados, siendo interdependientes y a veces superpuestos.

## **2.1. Inseguridad vial y movilidad infantil**

Las Naciones Unidas (2011) declararon el decenio 2011-2020 de acción para la seguridad vial en el mundo, alertando que cada año cerca de 1,3 millones de personas fallecen a raíz de un accidente de tránsito. Otro tema que preocupa en términos de sostenibilidad son las emisiones de gases de efecto invernadero y su impacto en los cambios climáticos mundiales, proponiendo para ello mejorar los sistemas de transporte sostenible como una de las formas de mitigar los efectos del cambio climático.

Entre los factores que dificultan el desplazamiento infantil activo/autónomo, uno de los más evidentes es el peligro encarnado por el tráfico (Napier et al., 2011, Beck & Greenspan, 2008; Boarnet, Anderson, Day, Mcmillan, & Alfonso, 2005), al cual se asocian la falta de seguridad para cruzar las calles, la precariedad o inexistencia de acceso peatonal, el tráfico intenso y peligroso, la ausencia de semáforos o su deterioro. A ello cabe añadir la percepción de los padres/madres de los posibles sucesos, involucrando a sus hijos/hijas en accidentes como caer en la acera, calzada u otros (Beck & Greenspan, 2008).

**Tabla 1***Aspectos o dimensiones implicadas en las investigaciones realizadas en relación con los Caminos Escolares*

Referencia	Dimensiones	Resúmenes de las investigaciones
Ayllón et al, 2020	CIM <sup>13</sup> , práctica de actividad al aire libre, distancia y percepción de distancia casa-escuela.	Los niños que mostraron movilidad independiente en ambos sentidos (ida/vuelta de la escuela) informaron más CIM para sus actividades de ocio, percibieron su hogar como más cercano y tenían una baja percepción de dificultades en comparación con los que solo se desplazaban a la escuela en un sentido.
Beck & Greenspan, 2008	Modalidades de desplazamiento y seguridad vial.	La principal modalidad de transporte es el coche familiar, seguido de autobús escolar y caminar. Entre los que no solían desplazarse a pie a la escuela, la distancia fue la barrera más común, seguido por la percepción del peligro del tráfico.
Boarnet et al., 2005	Diseño urbano y desplazamiento activo a la escuela.	Los estudiantes que hicieron parte del proyecto SR2S eran más propensos a aumentar el número de desplazamientos a pie o en bicicleta que los que no pasaron por el proyecto. De entre las intervenciones, las mejorías en las aceras y sistemas de control de tráfico son las mejor evaluadas.
Chillón et al., 2015	Salud, capacidad física, distancia hacia la escuela.	Las distancias ideales de desplazamientos se distribuyen en 3 escalas: de 1,4 kilómetros a los 10 años, de 1,6 a los 11 años y puede llegar a los 3 km a los 14 años. Las intervenciones para aumentar los modos activos de los desplazamientos a la escuela deben tener en cuenta estas distancias.
Charron et al., 2009	Educación vial, desarrollo infantil y seguridad vial.	Los niños tienen el conocimiento de las normas de seguridad, así como de las normas legales, pero pueden asumir deliberadamente riesgos para ahorrar tiempo, u otros intereses, por encima de la seguridad, mientras que cometen fallos de atención del tráfico que no dependen por completo de su control.
Curtis et al., 2015	Modelo de ciudad - densidad urbana, actitudes de los padres/madres.	Entornos más densamente urbanizados favorecen desplazamientos activos a la escuela y otros destinos, pero, será decisiva la combinación de este factor con las preferencias y permisos de los niños/niñas y sus respectivos padres/madres.

---

<sup>13</sup> Del inglés Children's Independent Mobility.

Depeau, 2007	Modalidad Pédibus, Representación e Identidad espacial y social y movilidad infantil.	El Pédibus mediando la identidad del sujeto con su entorno: proporciona ciertas rutinas contra los riesgos relacionados y con los efectos negativos percibidos; crean o fortalecen ciertas formas de convivencia y solidaridad en el entorno residencial; garantizan el aprendizaje de los niños/niñas, junto con la construcción de su movilidad autónoma y crea una nueva dimensión y nuevos valores de esta identidad, basada en los valores ecológicos, educativos y de la solidaridad.
Depeau, 2008	Movilidad cotidiana, estilo de vida familiar y opción residencial.	El impacto de las lógicas residencial y de la estructura urbana en el barrio actúan como condiciones de la movilidad autónoma. En los suburbios, la autonomía de los niños tiende a acomodarse con una lógica de los territorios incluidos en la necesidad de la fijeza, la sociabilidad y la visibilidad, mientras que en el centro de la ciudad prevalece la lógica del peatón.
Diputación de Barcelona, 2014	Diversidad, calidad del espacio público, modelo de ciudad, participación ciudadana.	Las condicionantes de éxito de un Programa de CE conforman un trípode: las condiciones previas del territorio o un modelo compacto de ciudad; Aspectos institucionales, como pueden ser: sensibilidad, transversalidad, órganos de participación y conexión con otros proyectos; Elementos de freno tales como la calidad de la participación y compromiso de la comunidad.
Dowling, 2000	Cultura del coche, estilo de vida e identidad social.	El incremento del uso del coche por mujeres/madres en los suburbios de las ciudades para realizar una serie de actividades cotidianas, que incluye el desplazamiento de los hijos, viene reforzando una cultura o estilo de vida que se acopla, se asocia a la imagen de "buena madre". Se cuestiona el uso sostenible del coche.
Foster et al., 2014	Impacto del entorno construido, transporte activo y perspectiva de género.	En una perspectiva de género, el miedo de los padres a los extraños se asocia con una menor probabilidad de movilidad independiente para las niñas, siendo que el control social informal y otras variables del entorno social y construido, ha tenido poca influencia atenuante. Este patrón fue consistente para los niños; aunque menos representativo.
Foster et al., 2015	Impacto del entorno construido y perspectiva de clase socioeconómica.	Las correlaciones entre el entorno construido y la percepción de los padres no difieren de acuerdo con las distintas condiciones socioeconómico (SES). Independientemente del SES, medidas que favorezcan las posibilidades de caminar, aumentan la percepción de seguridad de los padres/madres relativas a su barrio. La vigilancia natural disminuye los temores de los padres sobre los extraños.



Gallimore et al., 2011	Diseño urbano, gestión del tráfico y densidad demográfica.	El nuevo diseño urbano ofrece una mayor seguridad en el tráfico, accesibilidad, "placer de caminar" y concerniente al crimen, aunque las rutas suburbanas tienen una mayor densidad de viviendas. Estas rutas, si combinan con una ubicación céntrica de la escuela, situada en espacios abiertos y agradables, favorecen una organización comunitaria que puede crear mejores condiciones para andar.
Gaster, 1991	Movilidad infantil, espacio público y territorio.	La presencia de niños/niñas en los espacios públicos viene reduciéndose sustancialmente desde 1940. Algunos de los indicadores y/o condicionantes, son: las edades en que empiezan a salir de casa sin la supervisión de adultos, la cantidad de lugares que frecuentan, número y características de barreras ambientales, restricciones impuestas por los padres/madres, número de actividades dirigidas empleadas, etc.
Haumont & Wintersdorff, 1983	Estrategias de movilidad infantil, familia/clase social y estilo de vida.	Estilos de movilidad de los niños/niñas son estrategias familiares que reflejan la inserción territorial de distintas clases sociales. Según sus características, se juntan en 3 grupos: desarrollo de una estrategia de movilidad; una estrategia para la inactividad y un grupo que no tiene estrategia, siendo la movilidad incierta.
Henne et al., 2014	Transporte activo, Reglas familiares y percepción de seguridad.	Las prácticas de transporte activo por parte de sus padres/madres conllevan a una mayor utilización de esta modalidad por parte de sus hijos/hijas. Reglas familiares que restringen la estancia de los hijos/hijas al hogar o a la presencia de los padres y/o mucho tiempo de trabajo/ausencia de los padres, limitan los desplazamientos activos.
Hillman et al., 1997	Movilidad autónoma y percepción de seguridad.	La creciente reducción de la práctica de movilidad autónoma de los estudiantes se debe a muchos factores, especialmente a la percepción de los padres de un aumento de los riesgos a que están expuestos sus hijos/as desplazándose solos.
Horelli, 2001	Políticas para infancia, participación y cultura.	Los niños y niñas tienen habilidades y competencias comparadas a los adultos en lo que se refiere a la realización de diagnóstico y propuestas de soluciones, uso de herramientas y toma de decisiones en un plan urbano de desarrollo. Las dificultades surgen cuando se trata de implementarlas: faltan dinero, creatividad organizacional y política e integración de igualdad de género.

Mammen et al., 2014	Comisión seguimiento, infraestructura y percepción familia.	Relacionado con la disminución del número de desplazamientos en coche hacia el colegio, los más propensos al cambio fueron los estudiantes con más edad, que viven a menos de 3 km de la escuela, situadas en un barrio de clase media. Para las familias, las mejoras en la infraestructura y la educación para la seguridad, fueron las estrategias más efectivas.
Lopes, Cordovil & Neto (2014)	Índices de urbanización y movilidad independiente	El estudio evalúa el impacto de la urbanización en la movilidad independiente de los niños en Portugal. Los permisos a movilidad autónoma disminuyen a medida que aumentan los índices de urbanización. El miedo al tráfico, el peligro de desconocidos y el bajo sentido de comunidad son más frecuentes en los padres del entorno altamente urbanizado. En general, las niñas disfrutaban de menos movilidad real que los niños.
Mcdonald, Brown, Marchetti & Pedroso, 2011	Modelos de desplazamiento.	Entre 1969 y 2009 hubo una disminución muy significativa del uso de transporte activo hacia la escuela, año tras año. Un número elevado de desplazamientos en coche en el país son debidos al transporte de niños/niñas a la escuela. La distancia hacia la escuela (más de 800m), así como preocupaciones de los padres sobre el tráfico y el peligro de los extraños, son las principales barreras.
Mcdonald et al., 2014	Políticas públicas y movilidad activa.	La inversión realizada para desarrollar los programas de caminos Escolares en las escuelas americanas se justifica y tuvo éxito, pero se podría optimizar estos resultados con la inversión en uso del suelo, o sea, localizando las escuelas en las proximidades de las residencias, en barrios residenciales.
Mori, Armada & Willcox, 2012	Políticas públicas y movilidad activa y autónoma	Relatan las políticas de movilidad de los estudiantes en Japón y su incidencia en los índices de movilidad infantil activa y autónoma, poniendo en relieve la incidencia de los índices de movilidad activa en los bajos niveles de obesidad infantil que presenta el país. Además, arroja luz para un modelo de responsabilidad compartida en la elección del modelo de transporte a ser utilizado por los escolares, siendo que esta recae sobre todo sobre los órganos públicos de educación.
Napier et al., 2011	Modelo de ciudad y diseño del tráfico.	Las barreras incluyen: peligro para cruzar las calles; el tráfico no es seguro; es difícil para un niño caminar desde su casa a la escuela, demasiado lejos para desplazarse a pie y los peligros de la delincuencia a lo largo de la ruta.
Panter et al., 2010	Diseño urbano e infraestructura.	Los niños que vivían en zonas más privadas o residenciales y cuyo recorrido a la escuela se hacía por una carretera directa, eran menos propensos a transporte activo, mientras que los que tenían una mayor densidad de carreteras en su vecindario eran más propensos a caminar.

Pico et al., 2010	Educación vial y peligros del tráfico.	Los estudiantes en general tenían buenos conocimientos de las señales de tránsito. Respecto a la infraestructura vial, los escolares consideraron los semáforos dañados o apagados como las situaciones más peligrosas al atravesar una calle, seguida de la falta de éstos. El profesor/a es el adulto más significativo en procesos de aprendizaje de normas viales seguido de los padres/madres.
Rissotto & Tonucci, 2002	Representación, localización espacial y autonomía.	Enfocando la interacción individuo - medio ambiente, particularmente la libertad de movimiento, en la adquisición, procesamiento y estructuración de los conocimientos ambientales, concluye que los niños que van solos a la escuela alcanzan las mejores performances tanto para elaborar un croquis del itinerario como en la interpretación de los movimientos.
Shaw et al., 2015	Movilidad autónoma y políticas públicas	40 años después de los estudios realizados por el Policy Studies Institute, este nuevo estudio documenta y compara la movilidad infantil en 16 países de todo el mundo y demuestra que la movilidad independiente continúa disminuyendo con consecuencias significativas para la salud y el desarrollo físico, social y mental de los niños.
Su et al., 2013	Peatonalización, infraestructura y gestión del tráfico – multi-factores	La proximidad casa/escuela promueve mayores índices de desplazamientos a pie, asociado a mayores edades y menor densidad de tráfico. Medidas como: escuelas en los distritos residenciales, intervenciones específicas a los niños de nivel socioeconómico más alto y el desarrollo de infraestructuras favorables a la peatonalización y otras medidas de seguridad en los barrios más desfavorecidos, aumentan el uso del transporte activo.
Stevens et al., 2011	Diseño urbano y modelo de ciudad.	La comunidad diseñada según el modelo LEED_ND (Leadership in Energy and Environmental Design- Neighborhood Development) community) estaría asociada a unos mayores índices de actividad física, pero estos índices también dependen de otros factores, por ejemplo, horarios y días de la semana y el sexo.
Villa-González, Barranco-Ruiza, Evensonb & Chillón, 2018	Programas o políticas públicas y evaluación de la eficacia e instrumentos.	Una evaluación de proyectos de práctica de salud pública identifica 23 intervenciones que se centraron en los desplazamientos activos a la escuela, constatando una pequeña incidencia de que la mayoría de ellos sobre la movilidad activa. Según este estudio, esto se debe esencialmente a la baja calidad de los proyectos analizados, apuntando la necesidad de evaluaciones continuadas que colaboren en la elaboración de nuevos diseños y estrategias más potentes en el incentivo de los desplazamientos activos.
Weigand, 2008	Programas o políticas públicas y evaluación de la eficacia.	Los estudios sobre los factores que influyen en el modo de desplazamiento de los escolares, vienen aumentando. Todavía hay poca investigación sistematizada acerca de la eficacia de los programas que promueven transporte activo/autónomo. Rutas seguras a la escuela y otros programas, necesitan incorporar una evaluación rigurosa para determinar su eficacia.

Waygood & Susilo, 2015	Distancia, percepción del vecindario y seguridad.	La variable más importante es la distancia "razonable" casa/escuela. Facilitan los desplazamientos activos el caminar en grupos e infraestructura que apoyan el ciclismo. Dos aspectos del entorno construido son considerados significativos en el estímulo a caminar: buenas tiendas locales y tráfico lento y seguro.
Wen et al., 2008	Transporte preferente, cultura del coche y transporte familiar.	El mayor porcentaje de desplazamientos se realiza en coche familiar, lo cual se asocia a factores como: modo de transporte de los padres a trabajar, actitudes/preferencias de los padres, número de coches en el hogar y la distancia desde su casa a la escuela.
Westman, Johansson, Olsson, Mårtensson & Friman, 2013)	Experiencia afectiva y activación con movilidad autónoma	Se han encontrado que la valoración afectiva y la activación promedio atribuida por los estudiantes, fueron significativamente más bajas mientras se desplazan a la escuela que a otros destinos. Los desplazamientos infantiles independientes realizados en bicicleta se relacionan con los índices más altos de satisfacción y activación.
Whitzman et al., 2009	Ciudades amigas de la Infancia, participación infantil y políticas públicas.	Analizan las iniciativas de CE del gobierno local y su impacto, tanto en las políticas como en la comprensión de los planificadores locales sobre el derecho infantil al espacio público. Apuntalan los desafíos planteados a todos los niveles de gobierno local para corregir la actual invisibilidad de los niños/niñas en el paisaje político y urbano y remediar las tasas decrecientes de la CIM.
Zani, 2012	Educación vial y peligros del tráfico.	El trípede: infraestructura del tráfico, educación vial y legislación puede colaborar para incrementar más seguridad vial en los entornos escolares, siempre y cuando los técnicos consideren los conocimientos del entorno y de la comunidad escolar para proponer acciones específicas.

Más allá de la seguridad vial, probada en sus datos reales y reflejados en las estadísticas, muchos estudios concluyen que la incidencia del desplazamiento autónomo de niños y niñas depende de la relación entre el modelo de ciudad y la seguridad (real o percibida). Se destaca igualmente que la percepción de seguridad infantil está mediada por la óptica y las consecuentes actitudes de los adultos responsables. De esta manera, aspectos como la desconfianza en la sensibilidad del conductor o tocantes a la capacidad de los niños/niñas para atender a una determinada norma de tránsito sirven de argumentos a los padres/madres para atribuir alto riesgo al hecho de cruzar una calle: “¿De qué tenemos miedo? Los semáforos en ámbar, siempre, porque depende de la decisión del conductor, de que vea a un niño, de que éste, esté consciente que tiene un ámbar” (Madre de un niño de 10 años - Gonzatto, 2015, p.31).

Hillmann, Adams & Whitelegg (1997) comparan países como Inglaterra y Alemania, especialmente en lo que se refiere a la gestión de la calidad de las áreas urbanas -que incluye el aumento del tráfico rodado reforzando los factores de riesgo– concluyendo que éste es uno de los factores más determinantes de inhibición de la movilidad infantil activa/autónoma.

Estudios realizados en países latinoamericanos (Pico, González y Noreña, 2010), encauzan el problema desde el punto de vista de la percepción de los niños/niñas sobre los aspectos que influyen en su seguridad vial, ultimando que los problemas de infraestructura vial, como pueden ser la ausencia de pasos y puentes peatonales y la ausencia de semáforos (deteriorados o apagados), entre otros, suponen significativos riesgos para los peatones al cruzar las calles.

Un estudio realizado en Brasil (Zani, 2012) analiza el problema de los altos índices de accidentes/muertes y propone un esfuerzo integrado de múltiples áreas de conocimiento: ingeniería del tráfico, educación vial y esfuerzo legal para superar la falta de incidencia en el entorno y comunidad escolar en lo que se refiere a su percepción de seguridad vial. La autora

propone incrementar conocimientos y acciones para desarrollar políticas, tácticas y planes de acción destinados a restringir la accidentalidad y amplificar la seguridad vial.

En términos de la gestión del tráfico, lo que se necesita es una inversión de las prioridades, donde el peatón pase a ser el más valorado y, por lo tanto, protegido, no sólo por la acción pedagógica de la educación vial, sino de igual forma por la infraestructura y los aspectos legales. Entre las medidas que podrían acrecentar seguridad vial están: servicios de la Guardia Urbana (GU) para el cruce de vías de tráfico intenso, circunscribir pasajes abajo o sobre los pasos donde hay muchas intersecciones de tráfico, construcción de vías peatonales que propongan un rediseño de las redes de calles creando o ampliando aceras e implantando infraestructuras para calmar el tráfico (Waygood & Susilo, 2015; Su et. al., 2013).

Los niños y niñas son parte activa en este proceso. Observando a niños/niñas de 10-11 años en una situación experimental en la cual se les proponían tres hipotéticas alternativas: ser rápido, mantener un buen nivel de seguridad o actuar de acuerdo con el código de circulación, se verifica que ellos tienen el conocimiento de los comportamientos seguros y de las normas legales (Charron et al., 2009). Sin embargo, los autores advierten que los mismos niños y niñas pueden ser propensos a saltarse las reglas cuando entra en juego el ahorro de tiempo, por ejemplo, pudiendo entonces optar por una conducta perjudicial, como cruzar la calle fuera del paso de peatones o correr en la carretera.

Intervenciones efectivas en el sentido de reducir los peligros representados por el tráfico para los peatones han facilitado un incremento significativo de la adhesión al transporte activo y autónomo de niños/niñas (Beck y Greespan, 2008; Boarnet et al, 2005). Entre las medidas recapituladas destacan: construcción de aceras, adecuación de señales de tráfico, islas de refugio y medianas elevadas, instalación de paradas en las 4 vías de un cruce y reductores de velocidad

en entornos residenciales. Así mismo, se amplifican las medidas para calmar el tráfico, reduciendo la cantidad y velocidad de coches y el ajuste de las vías para bicicletas, entre otras.

## **2.2. Implicaciones del diseño urbano y modelo de ciudad en la movilidad infantil**

La literatura revisada avala la importancia que tiene el entorno construido -englobando el modelo de ciudad y las características de diseño ambiental- en la determinación del transporte a utilizar. Queda claro que los largos recorridos, a menudo asociados con densidades residenciales bajas, desalientan el transporte activo hacia la escuela (Chillón et al., 2015; Gallimore, Brown & Werner, 2011; Panter et al., 2010; Su et.al., 2013; Waygood & Susilo, 2015; Wen et. al., 2008). Un intento de superar estos problemas está referenciado en lo que se denomina Nuevo Urbanismo<sup>14</sup>, cuya filosofía es la promoción de la *walkability*<sup>15</sup>(Cubucku, 2019). Algunas de sus directrices se refieren a aspectos tales como: la distancia entre los lugares; el diseño de las calles y la geometría; la conectividad del viario; la infraestructura del trayecto y sus cualidades estéticas; así como la mezcla de usos en los espacios urbanos, la proximidad, conectividad y la calidad del transporte público, entre otros (Gallimore et.al., 2011).

A partir de intervenciones realizadas en algunos barrios se han diseñado rutas de caminos escolares aplicando modelos de combinaciones de las “5Ds” (Wang, 2013) del entorno construido, que son: 1) la densidad, 2) la diversidad, 3) el diseño, 4) la accesibilidad de destino y 5) la distancia/tiempo de tránsito. En otro estudio (Gallimore et al., 2011), se evalúa el impacto de una de estas aplicaciones en su versión más sintética, utilizando solamente las “3Ds”: 1) una mayor Densidad residencial, 2) un Diseño amigable para los peatones y la 3) una Diversidad de usos del suelo y destinos. Los autores concluyen que las condiciones “3Ds” influyen en las

---

<sup>14</sup>Para mayores conocimientos sobre la propuesta consultar: <https://www.cnu.org/>

<sup>15</sup> Una traducción posible del término inglés es transitabilidad, pero el más utilizado es “peatonalización” que se define como una medida de cuán amigable es un lugar para los peatones. Referencias, recuperado de <http://communitybuilders.org/walkability/>, <https://en.wikipedia.org/wiki/Walkability>

opciones de patrones de transporte adoptados. Sin embargo, puede haber otras condiciones que también influyan en ello y que son independientes de la calidad de los espacios para los peatones. Entre estos aspectos se encuentran la hora del día o el día de la semana, el período, o sea, antes o después del horario de clase y el transporte utilizado por los padres/madres (Gallimore et. al., 2011), entre otros.

Mcdonald et al. (2014) afirman que las menores distancias casa/escuela, facilitadas por un correcto planteamiento del uso del suelo que permite localizar las escuelas en barrios residenciales, favorece el traslado activo y autónomo. Para Curtis, Badd & Olaru (2015), los entornos más densamente urbanizados benefician desplazamientos activos a la escuela y otros destinos, pero será decisiva la combinación de este factor con las preferencias y permisos dados a los niños/niñas. Referidos autores consideran que hay una correspondencia entre el perfil de las familias y de sus hijos/hijas: cuando aquellas recurren al transporte activo y, al mismo tiempo, son más permisivas y confiadas, más probablemente habrá una mayor preferencia y práctica de transporte independiente por parte de sus hijos/hijas. Al revés, los niños/niñas que presentan un deseo de ser amparados por un adulto, tienen comúnmente padres/madres que no confían en sus capacidades para moverse solos y no se lo consienten.

### **2.3. Representación espacial, grupos sociales y estilo de movilidad:**

En un estudio, Depeau (2008) explica que la elección del modelo de desplazamiento depende de la representación espacial que atañe distintos aspectos, destacando la organización del territorio, en términos de barrios/ciudades compactas o dispersas. La autora contrasta los diferentes estilos de movilidad de niños/as residentes en un barrio tradicional de París con otros de un barrio del suburbio parisino. La diferencia substancial entre ambos estilos depende de las distintas representaciones espaciales predominantes según qué barrio, combinada con la influencia de la dinámica familiar. En el caso del barrio tradicional (compacto), caracterizado por un paisaje socio-espacial heterogéneo, con la presencia de transeúntes anónimos y refugios



potenciales, se favorece la movilidad autónoma. Por otro lado, en los nuevos territorios de la ciudad (extensa), hechos de superficies acotadas y controladas, donde predomina un paisaje socio-espacial homogéneo, la tendencia estaría marcada por el rol de las madres que acompañan a sus hijos/hijas y a otros compañeros de la misma edad, hacia la escuela.

Para Depeau (2008) las representaciones espaciales de los adultos con analogía al entorno donde viven influyen en las estrategias de educación y aprendizaje de la movilidad y autonomía que brindan a sus hijos/hijas, así como la percepción que los padres/madres poseen de las competencias desarrolladas por sus hijos/hijas.

El estilo de movilidad está marcado por la compleja relación entre la estructura urbana y las clases sociales, determinando estilos de vida diferenciados. Para Haumont & Wintersdorff (1983) los desplazamientos de los niños/niñas están en el centro de la programación residencial y de las estrategias de movilidad desarrollados dentro de las familias. Los autores relacionan la movilidad de los niños/niñas con los estilos de vida de las familias pertenecientes a distintos grupos sociales urbanos. Además, para estos autores, la movilidad y la inactividad están vinculadas a sus grupos sociales, influyendo en el modelo y en el establecimiento de estrategias reales que se aplican a los diferentes niveles de movilidad (organización y control, la selección de los modos, el aprendizaje, etc.).

Algunos sondeos han considerado la movilidad en el ámbito personal. Relacionando la identidad con patrones de desplazamientos cotidianos, Dowling (2000) demuestra que a veces la movilidad es fundamental, hasta el punto de generar estilos de vida o cultura. Éstos pueden estar explicitados por procesos de identidad en algunas de sus facetas, desarrollados o reforzados por roles vividos en las tareas rutinarias. En este caso, el autor nos enseña que, a través del uso del coche para acompañar a los niños/niñas después de sus actividades escolares, algunas mujeres logran fortalecer su identidad como "buena madre".

#### **2.4. Interacción social y percepción de seguridad**

La percepción y juicios de los padres/madres en lo que atañe a la calidad cultural y del medio ambiente, su percepción de la seguridad y su influencia sobre la percepción de sus hijos/hijas, juegan un papel determinante en el patrón de desplazamiento adoptado (Curtis et.al., 2015). Si los adultos de la familia se transportan en coche, por ejemplo, y si las normas manejadas por los padres/madres son muy restrictivas – sometiendo a su hijo/hija a la vigilancia de los adultos, por miedo a los extraños y al crimen/peligro – se reduce la probabilidad de la práctica de transporte activo (Henne et al., 2014). Más aun, hay una disposición de los padres/madres a sobreestimar el riesgo o “peligro de los extraños”, el miedo al delito corriente, incluso el secuestro (Beck & Greespan, 2008).

El influjo de las relaciones social/vecinal y los procesos de identidad socioambiental en la adhesión e implicación de las familias y de la comunidad escolar en la movilidad activa y autónoma son aspectos poco desarrollados en investigaciones anteriores. En este sentido, pocos artículos describen la incidencia del control comunitario informal, y las referencias encontradas destacan: 1) El control percibido en un vecindario, asociado al hecho que muchos caminan (Foster et al, 2015, Foster et al., 2014); 2) El efecto de una acción colectiva que conlleva al sentimiento de pertenencia social (Depeau, 2007) o, 3) En términos de la importancia de una actuación comunitaria que facilite la peatonalización en el barrio (Gallimore et al, 2011).

Foster et al (2015) observan en su estudio que se forma una “vigilancia natural” en áreas donde predominan unas condiciones favorables a la peatonalización, que conlleva a la presencia continua de personas en las calles y con ello una “visibilidad” de los menores por parte de los adultos y también entre los propios niños/niñas, lo cual restringe el “miedo a los extraños” y amplía la sensación de seguridad de los padres/madres. Los autores analizan la seguridad observada en los parques y áreas verdes en función de otros factores, tales como: la clase socio-económica del entorno, la oferta de actividades/equipamientos disponibles y observan un

paralelismo entre identidad social y espacial. En el caso de las clases sociales más bajas, las áreas verdes y parques funcionan como espacios de interacción social y oportunidad de encuentro armonioso entre los residentes. Especialmente estos casos se corresponderían con una baja percepción del miedo a los extraños por parte de los familiares.

Para muchos padres/madres el hecho de conocer, aunque sea de vista, a la gente de su barrio les hace permitir al hijo/hija salir a la escuela sin su supervisión directa, pues cuentan para ello con una red de conocidos, amigos y vecinos del barrio, como vemos expresado en este fragmento de entrevista:

[...]” pero sola, sola, sola, no baja. Lunes baja sola con un niño, de su edad, que es vecino de la escuela. Y hoy, por ejemplo, que yo cojo el pequeño después, ella baja sola, pero con una amiga, vecina, o sea, es muy importante crear una red de amigos, que tú conozcas y que la madre también esté de acuerdo, que bajen solos.” (Madre de una niña de 10 años - Gonzatto, 2015, p.36).

## **2.5. Implicaciones de las políticas públicas en los modelos de movilidad infantil**

La tendencia de los estudios contemplados es analizar las razones que, ya sea limitando o impulsando a los niños/niñas a involucrarse en modalidades activas/autónomas de desplazamiento hacia la escuela, orientan las estrategias que pautan los programas caminos escolares instaurados como políticas públicas en distintos países (Villa-González et al., 2018, Beck & Greenspan, 2008; Boarnet et al, 2005; Curtis et al, 2015; Diputación de Barcelona, 2014; Foster et al, 2015; Foster et al, 2014; Mcdonald et al 2014; Mammen et al., 2014).

Para garantizar que los caminos escolares sean efectivos, hace falta la implicación de políticas públicas en varias dimensiones. Weigand (2008) nos advierte de la falta de procesos sistemáticos de investigación y evaluación de la eficacia de tales políticas. Una de éstas está

directamente relacionada con el planteamiento urbano que debería favorecer una política de uso del suelo que permitiera que las escuelas se ubicaran en las áreas residenciales (Curtis et. al., 2015), acortando así las distancias de los desplazamientos. Además, desde las políticas públicas de acceso a la escuela se puede abonar como criterio fundamental la proximidad a la escuela, propiciando que los trayectos sean lo más cortos posible.

Se estudiaron 103 escuelas canadienses que promocionaron un “*plan de desplazamientos a la escuela*” (STP<sup>16</sup>). Para plasmarlos, se organizó un comité interdisciplinar con funcionarios de la seguridad, del transporte, de la planificación municipal, de salud y de educación, sumados a representantes de la administración y profesores de la escuela, además de las familias y estudiantes. La estrategia STP indica que el incremento del número de desplazamientos activos/autónomos depende de la contribución de toda la comunidad. Aparte, también está sujeto a factores como las edades de los niños/niñas, revelándose particularmente más eficiente cuanto menores fuesen las distancias escuela/casa (Mammen et. al., 2014).

Por su parte, un estudio realizado por la Diputación de Barcelona (2014) evaluó los programas de camino escolar en 66 escuelas, concluyendo que las circunstancias de éxito del Programa se concretan en una tríada de factores: a) el territorio, que contiene un modelo compacto de ciudad; b) las características institucionales, como pueden ser sensibilidad, transversalidad, órganos de participación y conexión con otros proyectos, y c) la disposición a la participación de la comunidad, incluyendo los niños/niñas.

El caso de Japón (Mori, Armada & Willcox, 2012) es paradigmático. Si bien no existe una política nacional de caminos escolares, hay una práctica común según la cual cada Junta educativa establece el desplazamiento a pie hacia la escuela como obligatorio, siempre que esta esté ubicada a cierta distancia del hogar del estudiante. Es más, siguiendo a los autores, se

---

<sup>16</sup> Sigla en inglés original: School Travel Planning

determinó por ley que la distancia del desplazamiento para la escuela primaria debe estar dentro de 4 km y para la escuela secundaria 6 km.

Para cumplir dicha ordenanza Mori et al (2012) relatan que en 1953 la junta municipal de educación se hizo responsable del emplazamiento escolar. Esta debe asegurarse de que todos los estudiantes atendidos residan dentro de las franjas de distancia especificadas para las escuelas, permitiéndoles movilidad activa (a pie o bici). Con este propósito, cada consejo de educación local responde específicamente a las características propias, incluida la situación geográfica, climática y de transporte de su distrito, para determinar la distancia a la escuela, el método de transporte y la gestión de seguridad.

Los mismos autores llaman la atención sobre el hecho de que Japón pueda presumir de tasas excepcionalmente altas (98.3%) de movilidad activa y autónoma a la escuela entre los niños/as en escuelas públicas - en comparación con otros países de ingresos medios similares - lo cual estaría amparado por una alta valoración de la práctica de "caminar a la escuela". Además, el país asume un alto compromiso con la promoción de la seguridad. Para hacer que la caminata sea segura existen muchas iniciativas diferentes, dependiendo de las características del distrito. En cada municipio la junta de educación o escuela es también responsable de la gestión de la seguridad.

El mismo autor explica que entre las medidas asumidas a nivel nacional se encuentran: 1) los niños(as) que viven en el mismo barrio se organizan en grupos y van juntos a la escuela; 2) en los lugares donde hay mucho tráfico, los padres, el personal de la escuela y los voluntarios locales se turnan para supervisar los cruces de las vías que ofrecen más inseguridad, atestigando que los niños puedan franquearlas de manera segura; 3) a los pequeños se les enseña a levantar la mano para que los conductores noten que están cruzando; 4) en ciertas escuelas primarias, a todos los estudiantes de grados inferiores se les pide que usen un sombrero

amarillo brillante (u otros objetos que los identifiquen) cuando van de camino a la escuela o desde ella para que sea más fácil para los conductores y otros verlos.

Siguiendo con Mori et al. (2012), después de dos casos de asesinatos que involucraron a niños de camino hacia o desde la escuela en 2005, el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología publicó una guía de la seguridad de los niños que caminan hacia y desde la escuela dirigido a las juntas de educación. Esta guía consta de cinco componentes, cada uno de ellos se acompaña de medidas de seguridad operadas por la junta de educación y las escuelas:

1. Difusión de información sobre áreas sospechosas en las rutas escolares y realización de inspecciones de seguridad para garantizar condiciones seguras;
2. Gestión de la seguridad de los escolares al caminar hacia y desde la escuela;
3. Promoción de la educación en seguridad para equipar a los niños(as) con habilidades para poder evitar riesgos;
4. El intercambio de información sobre personas sospechosas de forma regular;
5. Cooperación con la policía para promover medidas de seguridad durante los desplazamientos.

## **2.6. Participación infantil en las Políticas Públicas**

En la definición de las políticas públicas, la calidad de los procesos interactivos que incluyen a los niños/niñas son esenciales para la adecuación de los planes de desarrollo urbano a una movilidad infantil independiente y acorde a las necesidades de los mismos (Horelli, 2001). No obstante, es fundamental que se creen estos espacios de inserción y se proporcionen las debidas condiciones, no sólo para el tanteo y sugerencias de los planes, sino para la constitución efectiva de los proyectos propuestos por la infancia. Cotejando y relacionando las políticas locales en siete administraciones en Victoria (Australia), Whitzman, Worthington & Mizrachi (2009)

formulan respuestas a la pregunta ¿Las Ciudades Amigas de la Infancia<sup>17</sup> promueven la movilidad independiente de los niños y niñas?

A pesar de obtener conclusiones positivas en varios ámbitos, los autores apuntan que existe la necesidad de que el gobierno estatal apoye la capacitación, la consulta, los cambios legislativos a nivel local, aparte de proporcionar a los gobiernos locales herramientas de política para incrementar la movilidad infantil independiente (Children's Independent Mobility - CIM). De esta forma, alertan que los desafíos planteados deben ser abordados para que todos los niveles del gobierno puedan corregir la actual invisibilidad de los niños/niñas en el paisaje político y urbano, remediando las ya anunciadas tasas decrecientes de la CIM (Whitzman et al, 2009).

La incidencia y la importancia de la aportación infantil en la proposición y toma de decisiones en las políticas públicas han sido muy poco abordadas. En este sentido, subrayamos la evaluación realizada por la Diputación de Barcelona (2014) en la cual se registra la importancia de esta participación en la determinación del éxito de los programas específicos de Caminos Escolares. Otro estudio en esta dirección fue el de Horelli (2001), afrontando la relación entre la participación infantil en los planes de desarrollo urbano y la práctica de una movilidad autónoma. Por último, Whitzman et al. (2009) reconocen la necesidad de extender la consulta a los niños y niñas para perfeccionar la movilidad infantil independiente.

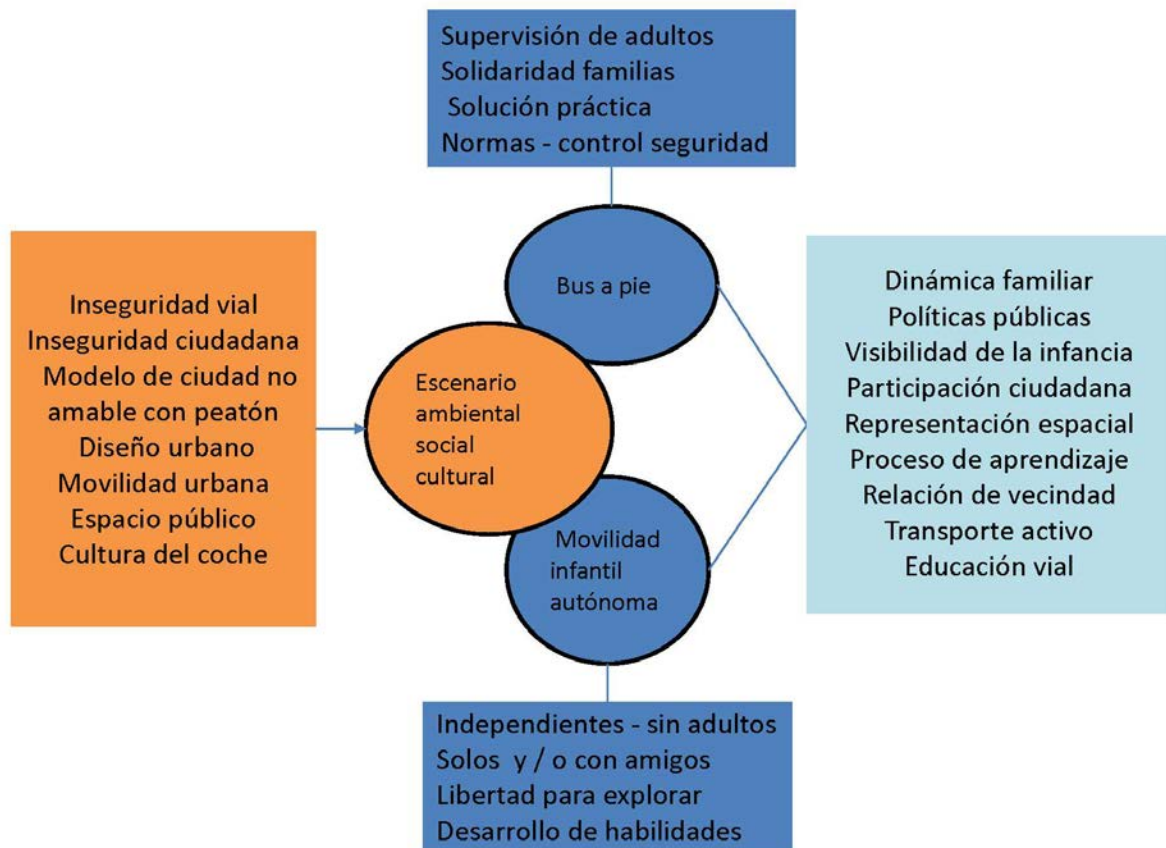
## **2.7. Estrategias de los caminos escolares y movilidad infantil autónoma**

Se presenta a modo de esquema el escenario ambiental, social y cultural que, según nosotras, incide e impulsa programas CE (Fig. 2). En este contexto se han puesto en marcha distintas modalidades o estrategias. Entre ellas, el Bus a Pie se diferencia básicamente por contar con la supervisión de adultos, mientras que otras estrategias buscan incentivar el desplazamiento

---

<sup>17</sup>Para mayor información consultar: <http://childfriendlycities.org/>

autónomo. Todas, sin embargo, comparten una serie de elementos estructurales, como las PP, dinámicas familiares, procesos de aprendizaje, etc. sintetizadas en la Figura 2. No obstante, a diferencia del Bus a pie, las estrategias de desplazamientos autónomos ofrecen a los niños y niñas una posibilidad distinta de explorar los ambientes y desarrollar sus habilidades (Fig. 2).



**Figura 2** - Mapeo de temas y perspectivas involucradas en los caminos escolares.

Teniendo en cuenta que el lugar por excelencia de la movilidad infantil se inserta esencialmente en su entorno físico más inmediato, se reconoce que el barrio/vecindario es el espacio de proximidad privilegiado para el desplazamiento infantil. En este sentido, la percepción de las familias (y sus actitudes) en relación con estos espacios determinará las dinámicas o modalidades de movilidad infantil. Estas, a su vez, implican procesos de aprendizaje y apropiación del entorno, así como influyen en los temas de identidad, representación social y espacial originados en los distintos modelos de movilidad urbana (Depeau, 2008/2007; Dowling, 2000; Haumont & Wintersdorff, 1983).



### **2.7.1. Estrategia Bus a pie (Pédibus)**

En su estudio del Pédibus en la ciudad de Rennes, Depeau (2007) lo define como una forma de apoyo a los desplazamientos de niños/niñas a la escuela -instaurado y más o menos institucionalizado- calificándolo como un verdadero "laboratorio natural" para la enseñanza de la movilidad en su contexto ambiental y social. Esta nueva forma de movilidad hace que sea viable comprender más ampliamente la dinámica de los desplazamientos diarios de los niños/niñas en el medio urbano, teniendo en cuenta explícitamente el contexto familiar. Los principales elementos del examen de la autora son: a) los procesos identitarios originarios del modelo de movilidad, para los cuales tuvo en cuenta las dimensiones sociales y espaciales; b) las repercusiones de este patrón de movilidad en la socialización y aprendizaje infantil; c) la incidencia en las políticas públicas.

El conjunto de familias que se involucran en el Pédibus, según la misma autora, integran un colectivo social con características más homogéneas comparadas con los no participantes, ya sea en aspectos como actividades o profesiones a que se dedican o en la composición familiar, incluyendo números de hijos, por ejemplo. Al mismo tiempo, los participantes viven cerca unos de los otros, sus viviendas son similares, normalmente son propietarios de las mismas y son residentes con una media de antigüedad en el barrio mayor que los que no se adhieren al Pédibus.

En el proceso de participación en el Pédibus - al tomar un compromiso voluntario en su organización y en la gestión colectiva del acompañamiento de los niños/niñas - las familias se inscriben en un acto cívico que contribuye el progreso de las iniciativas urbanas. Este acto genera vínculos sociales y otras formas de solidaridad consecuentes, que contribuyen a consolidar la integración socio-espacial de las familias. Por esta razón, en la perspectiva de la movilidad, se generan y/o se fortalecen distintas facetas de la identidad. Los padres/madres participantes son identificados en el discurso de sus pares no involucrados, como "buena gente",

las "clases sociales más altas", "los padres/madres que participan más en la educación de sus niños/niñas", etc. Estas identidades refuerzan una diferenciación social entre grupos y también pueden cargarse de atributos negativos como, por ejemplo, cuando a los que no participan del programa se les atribuye calificativos como: "individualistas", "resistentes al intercambio de servicios", "poco confiados", entre otros (Depeau, 2007).

El sentimiento de pertenencia social - uno de los elementos del Sentido de Comunidad (McMillan & Chavis, 1986) - sería facilitado por el proceso de implicación de los padres/madres en acciones colectivas y de carácter socioeducativo, como es el caso del Pédibus. Se percibe un sentido de pertenencia más elevado cuando los padres/madres involucrados dicen tener la sensación de "formar parte" de un grupo particular de parientes, reportando a la vez un sentimiento de cohesión aumentado por la solidaridad y el carácter colectivo de la organización basado en el intercambio de servicios (Depeau, 2007). Otra de estas facetas es el sentimiento de apego al lugar, lo cual sería más evidente entre las familias involucradas en el programa, enseña la autora, ya que éstas parecen más unidas a su vecindario.

Preguntados sobre las razones por las cuales optan por el Pédibus (Depeau, 2007), las respuestas de los familiares apuntando a la seguridad o a aspectos ambientales son menos frecuentes que las razones de orden práctico y social. Eso nos lleva a suponer que el Pédibus opera como un espacio *súper-protegido*, donde la presencia de un único adulto es suficiente para anular los temores de los padres/madres o la probabilidad de riesgos en los desplazamientos. "Más que un espacio de aprendizaje se convierte en un espacio/ tiempo de garantía absoluta, una especie de protección burbuja proporcionado por la todopoderosa mano del monitor adulto a quien transferimos responsabilidades" (Depeau, 2007, p.164). La autora considera que, a pesar de la tensión de los horarios y de la necesidad de servicios para la vuelta de la escuela (que no está prevista en este programa), el Pédibus continúa siendo una solución práctica que, en muchos casos, atiende a las necesidades de las familias.

Por lo que se refiere a las políticas ambientales, Depeau (2007), aprecia que hay una sensibilidad relativa de los padres/madres consignados en el Pédibus referente a los medios menos impactantes (como la bicicleta, por ejemplo), así como una mayor disposición a utilizar el transporte público. Añade que, sin lugar a dudas, el compromiso con el Pédibus no está impulsado principalmente por razones ecológicas, ya que la mayoría de los padres/madres utilizan el coche como una forma común de transporte en sus desplazamientos al trabajo. Por otra parte, en lo relativo a los niños/niñas, la autora observa que esta estrategia se asocia a un refuerzo de su sensibilidad ambiental, la cual se caracteriza como un dispositivo de movilidad que parece cambiar la relación con el medio ambiente de los niños/niñas de la ciudad.

Igualmente, la autora menciona que uno de los índices de este cambio es la representación espacial marcadamente diferente entre los dos grupos de estudiantes: los que participan en el Pédibus se refieren más a menudo a la presencia de espacios abiertos, especialmente a las zonas verdes, en comparación con los que no participan. Ésta concluye que, no sólo los que van en el Pédibus, sino los niños/as en general, valoran como una actividad placentera y de sensaciones agradables la actividad física proporcionada por el hecho de desplazarse a pie hacia la escuela.

Desde diferentes puntos de vista, otros autores están de acuerdo en que los programas Bus a Pie pueden traer beneficios. Éstos, cuando son impartidos desde políticas públicas, pueden favorecer el aumento de la movilidad activa entre escolares de bajos ingresos y diversidad étnica (Mendoza et al, 2009) o, a pesar de mostrarse insuficientes como medida única para el control de la obesidad infantil, también son considerados muy importantes por sus beneficios ambientales como disminuir la congestión del tráfico y la contaminación atmosférica (Moodie et al, 2009) en los entornos escolares.

Para Depeau (2007), la necesidad de seguridad prevalece sobre el objetivo de desarrollo de la movilidad autónoma del niño/niña. La seguridad vial sigue siendo el principal criterio

mencionado por los padres/madres para justificar que sus hijos(as) se desplacen sin autonomía. Además, esta experiencia no incentiva particularmente los desplazamientos infantiles autónomos. Tampoco los incita a caminar fuera de los itinerarios escolares, lo cual se puede explicar, quizás, teniendo en cuenta las edades de estos niños/niñas. En cambio, el hecho de andar cogidos de la mano, cumpliendo las normas de la organización (trayecto, horarios, etc.) son los inconvenientes mencionados como evidencia de una necesidad infantil de autonomía.

Depeau (2007) apunta algunas contradicciones que deberíamos contemplar en cuanto a formas de organización espacial y social de la movilidad temporal. Toda vez que el espacio público es cada vez más controlado y menos informal para el niño/niña, el modelo bus a pie favorecería una transferencia de estas cualidades de *espacio protegido* desde el espacio conocido y familiar (casa) a otro (la escuela), donde pasear no es una actividad que se realiza solo, o por sí mismo, sino en grupo. Vale decir que, al inscribir a los niños/niñas en este sistema de movilidad, se reforzarían, pero también se normalizarían el lugar y la integración socio-espacial infantil en el espacio urbano (haciéndolos visibles). Con todo, concluye, se pasa de un proceso esperado de conocimiento del espacio a través del desplazamiento, al proceso de "reconocimiento" permitido y facilitado por los padres/madres (2007).

Aún estando de acuerdo con la idea de que esta modalidad de movilidad infantil no fomenta prioritariamente la autonomía de desplazamiento, Depeau (2007) interpreta que el programa es una respuesta práctica para un problema y valora su influencia en los procesos de identidad de los niños y niñas y familias. A su vez, Hillmann (2002) mantiene una crítica y reserva sobre esta modalidad de movilidad, señalando que el Pédibus en particular no fomenta una mayor autonomía para los niños/as, especialmente por conducirlos en sus entornos, manteniéndolos dependientes de los adultos, lo cual compromete su propia identidad.

### **2.7.2. Movilidad Infantil Autónoma/Independiente**

¿A qué edad un niño/niña estaría preparado para ir solo/a a la escuela? Según el Proyecto internacional “La ciudad de los niños/niñas”<sup>18</sup> creado por Tonucci (2006), sería deseable que lo hiciera a partir de los 6 años. ¿Qué opinan las familias?, ¿estarían de acuerdo con ello? Las investigaciones sobre la movilidad infantil, analiza Depeau (2007), presentan resultados irregulares, a pesar de su reconocido impacto en los países industrializados. La autora advierte que estos estudios suelen optar por el punto de vista de la movilidad de los adultos y no contemplan la perspectiva de los niños/niñas. Además, poca investigación se centró en los efectos de los programas de caminos escolares en el entorno escolar y menos aún sobre lo que genera esta forma de moverse en el desarrollo cognitivo, social o emocional de los niños y niñas.

Son evidentes las implicaciones de la privación de movilidad activa, bastando para ello acogerse a lo que recomienda la Organización Mundial de la Salud (2016) para combatir a la obesidad infantil, uno de los problemas de salud pública más graves del siglo XXI. El incremento de la actividad física y la disminución del sedentarismo, así como una dieta baja en grasas y azúcares, son las principales armas para hacer frente a esta enfermedad. Pero, ¿cuáles serían los efectos de las limitaciones impuestas a la autonomía en la movilidad infantil?

Rissotto & Tonucci (2002) ilustran en sus investigaciones que tales efectos se reflejan en la adquisición y desarrollo de la capacidad de representación, así como del conocimiento ambiental. El estudio se basa en la representación (hecha en un croquis) del itinerario recorrido hacia o desde casa/escuela realizado por niños/niñas entre 8-11 años que se desplazan de diferentes maneras (solos, acompañados por un adulto o en bus a pie) con el objetivo de conocer el papel de la autonomía en el desarrollo de una comprensión del medio ambiente en el que

---

<sup>18</sup> Para obtener más información al respecto de la propuesta consultar: <http://www.lacittadeibambini.org/>

viven. En referido estudio, los autores confirman la importancia de la clase de interacción individuo-ambiente, en particular de la libertad de movimiento, en la adquisición, en el procesamiento y en la estructuración de los conocimientos ambientales.

Por otro lado, se destaca la importancia del disfrute que experimentan los niños y niñas con la movilidad autónoma (Westman, Johansson, Olsson, Mårtensson & Friman, 2013). Según los autores, en los países escandinavos los desplazamientos infantiles independientes son más elevados que la media, aún así, se nota que la experiencia afectiva y la activación física dependen del destino del viaje y del medio utilizado. Se han encontrado que la valoración afectiva y la activación promedio atribuida por los estudiantes, fueron significativamente más bajas mientras se desplazan a la escuela que a otros destinos. Además, el grado de activación y de satisfacción durante un día escolar fue significativamente menor para aquellos que habían sido transportados en automóvil, comparando con aquellos que habían utilizado la bicicleta para ir a la escuela. Asimismo, hay diferencias entre las experiencias de niños y niñas.

Hillmann (2002) cuestiona la función y los beneficios de la iniciativa Bus a pie sobre la movilidad autónoma de los niños/niñas. Por un lado, el hecho de que hay más desplazamientos motivados por el tiempo libre y no hacia la escuela, siendo que sólo una pequeña minoría de los accidentes y muertes infantiles se producen en el trayecto hacia y desde la escuela; por otro, este tipo de iniciativa responde, más bien, a los miedos instintivos de los padres/madres sobre la competencia y la seguridad de sus hijos/hijas.

Según Hillmann (2002) no se trata de suponer que no hay peligros, que el mundo es libre de riesgo o que los niños/niñas actúan como adultos responsables y no incurren en comportamientos traviesos; sino que se trata de permitir progresivamente el desplazamiento autónomo. Se reconoce que pasear por las calles es una actividad social muy razonable con la que los niños/niñas deberían ser libres de disfrutar. Utilizando la metáfora de las defensas biológicas del organismo (anticuerpos), que solamente se desarrollan con la exposición a los

gérmenes, de la misma manera, la reducción de la exposición al riesgo puede hacer que los niños/niñas sean más vulnerables.

Llegados al final de esta lectura del estado del arte de la movilidad infantil, especialmente centrada en el análisis de los programas de Caminos Escolares, -realizado a partir de la revisión de los antecedentes-, se enmarca este trabajo en la necesidad de seguir realizando estudios sistemáticos de este tipo de experiencias (Villa-González et al., 2018). Es más, se refuerza la propuesta de fijarse especialmente en aquellos aspectos que tienen que ver con los impactos generados por este tipo de programas, más allá que sus resultados inmediatos.

En esta dirección, se propone avanzar a partir de los aspectos contemplados en las evaluaciones recogidas (sistematizados en la figura 2 pg. 56), hacia la comprensión de las especificidades de la movilidad infantil que sea a la vez activa y autónoma, especialmente teniendo en cuenta el salto cualitativo que supone el paso de un desplazamiento activo a uno activo y autónomo.

### 3. Conceptos sensibilizadores

Para empezar, se hace oportuna una explicación sobre lo que se entiende y como se utilizan los conocimientos previos o la *teoría* en un estudio orientado por los principios de la *Grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967) o Teoría Fundamentada (TF), según la versión interpretativa de Charmaz (2006). La autora asume el marco teórico como una referencia provisional que denomina *Conceptos Sensibilizadores*. Su función es situar al investigador en relación al tema sobre el que pretende profundizar. Igualmente, asume un enfoque distinto del abordaje teórico de las investigaciones anteriormente realizadas que conlleva a un formato específico de la estructura de la investigación.

Según Willig (2013), el informe de una investigación basada en la TF debe presentarse en términos de: introducción, método, resultados, discusión y referencias o apéndices, siendo que la revisión de la literatura o referencias teóricas se debe tomar con mucho cuidado. La autora advierte que, por un lado, algunos autores defienden que no debe hacerse una revisión de la literatura relevante sobre el tema para no “contaminar” el proceso de construcción de la teoría en estudio. Por otro lado, considera que es imposible que un investigador no sea influenciado por los conocimientos previos; por lo tanto, una posible solución es la revisión sistemática de la literatura, o sea, plantearse nuevas preguntas y nuevas maneras de conocer e investigar a partir de los conocimientos previos. Según la TF, el apartado de resultados debe ser el más largo y el más elaborado.

Circunscribiendo los conceptos cabe la pregunta ¿Qué es una teoría en la perspectiva interpretativa de la TF? Charmaz (2006) propone otra manera de entender lo que sería una teoría, para ello sugiere que se la designe utilizando el verbo *teorizar* o *teorizando*, distinguiendo un proceso o acción de teorizar. Los actos implicados en teorizar fomentan la visualización de posibilidades, el establecimiento de conexiones y el planteamiento de preguntas. Teorizar significa parar, meditar y repensar de nuevo. Una de las características,



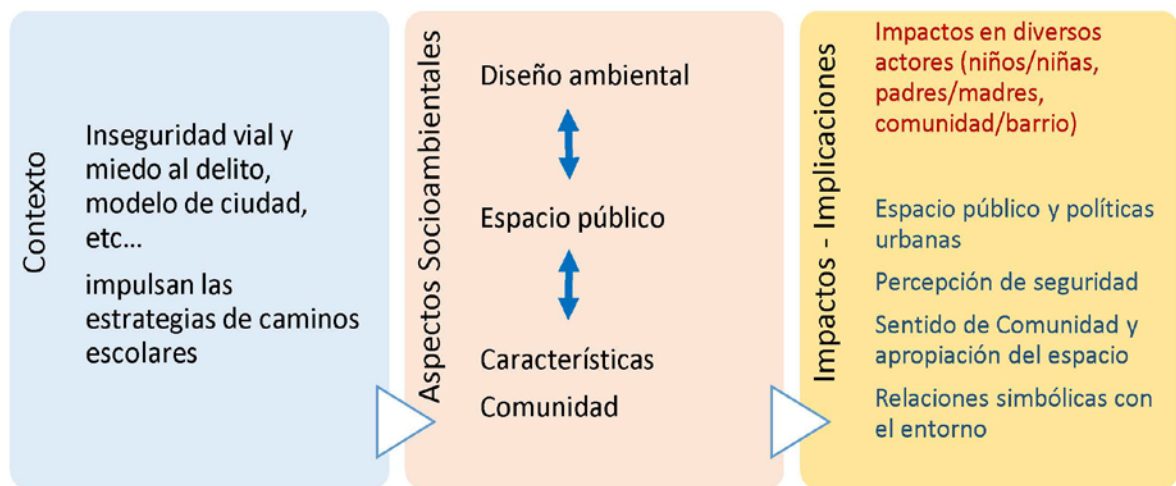
asumida como un reto en el análisis basado en la TF, es ganar *sensibilidad teórica*. Para ello, tenemos que fijarnos en la realidad estudiada desde múltiples puntos de vista, haciendo comparaciones, siguiendo pistas y basándonos en las ideas.

Volviendo al tema que nos ocupa, para que sea permitido desarrollar una movilidad infantil activa y autónoma, los programas Caminos Escolares asumen el reto de proponer algunas soluciones a los miedos y otros problemas enfrentados por las familias, que impiden o dificultan el desplazamiento activo e independiente de sus hijos/hijas. Eso implica, además, favorecer la inserción de la infancia en la ciudad, devolviendo la calle y los espacios públicos a las actividades y necesidades infantiles. Desde esta perspectiva, los CE utilizan una serie de estrategias cuyos impactos psico-socio-ambientales deberían ser analizados.

El abordaje de la Psicología Ambiental (PA) está marcada por una concepción psicosocial de la interdependencia recíproca entre las personas y entre éstas y sus entornos físicos o lugares construidos. Asume una visión ecológica del medio ambiente, concibiendo su naturaleza multidimensional tanto en las dimensiones local y global como en la física y social. Y, a su vez, se orienta hacia un desarrollo sostenible que supone lidiar con multiformes y multiniveles de acciones y experiencias ambientales (Bonnes & Bonaiuto, 2003).

Hay que considerar, pues, una “necesaria ubicación de la Psicología Ambiental en un ámbito interdisciplinar, sin menoscabo de su propia identidad, ocupando un lugar específico y diferenciado dentro de las ciencias socio ambientales” (Valera, 1996a, p.4), pero estrechamente vinculada a disciplinas tales como la Sociología, la Arquitectura y Urbanismo, la Geografía, la Antropología Urbana, y especialmente la Psicología y la Psicología Social, de donde recoge muchos de sus conceptos hasta el punto de poder caracterizarse como una rama aplicado de la misma.

El diseño del contexto en el cual se crean las estrategias de los programas de caminos escolares que fueron mapeados en el capítulo anterior (Fig. 2 apartado 2.7), constituye un primer bloque de conceptos sensibilizadores considerados en este estudio (Fig. 3). A partir de la lectura de este contexto, se pone el foco en aquellos aspectos que inciden en el espacio público, diseñado en términos socioambientales (Fig. 3) y se busca entender qué impactos pueden tener en las dinámicas psico-socio-ambientales en su entorno. Para plasmar este análisis, recorreremos a aquellos conceptos que aporten elementos para la comprensión de los posibles impactos y/o interferencias (Fig. 3) en los casos analizados tales como: espacio público y políticas urbanas, percepción de (in)seguridad -incluyendo la perspectiva de género-, sentido de comunidad y relaciones simbólicas con el entorno.



**Figura 3 - Esquema del marco teórico o Conceptos sensibilizadores.**

### 3.1. El espacio público

Uno de los principales criterios que se puede dilucidar como la condición previa para desarrollar movilidad infantil autónoma es la cercanía a la escuela: ésta tiene que situarse lindante al lugar de residencia de los estudiantes. En este sentido, se entiende que los traslados se dan en un territorio acotado a lo que se conoce como el barrio o vecindario. Desde esta perspectiva, el

espacio público escenario de los programas CE viene definido por un componente físico, al que se le añade otro componente, que son las dinámicas relacionales del barrio o vecindario, estando ambos componentes mutuamente implicados.

Partimos, por lo tanto, de una comprensión dinámica de los espacios como resultado de la actuación de los seres humanos en movimiento dialéctico y continua transformación. En nuestro caso, lo que se pretende es problematizar la relación entre los aspectos ambientales y las características percibidas/atribuidas a la vecindad.

Respecto al concepto de barrio, Salazar (2017) plantea diferentes maneras de concebirlo. En su revisión el autor apunta a concepciones que lo definen como un sistema de calles o casas, delimitados de manera más o menos precisa, que comporta un centro económico y otros puntos de atracción, manifestando la importancia que tiene la dimensión física y la configuración espacial para la conformación de los barrios. No obstante, en esta concepción, el criterio social no parece ser un aspecto relevante a la hora de establecer ciertas cualidades intrínsecas al barrio, es más, le resta importancia a la dimensión social del concepto.

Según Lefebvre el barrio “sería la mínima diferencia entre espacios sociales múltiples y diversificados, ordenados por las instituciones y los centros activos. Sería el punto de contacto más accesible entre el espacio geométrico y el espacio social” (en Salazar, 2017, p.16). La vecindad se torna un elemento crucial para la construcción de un barrio, donde la construcción simbólica sirve de soporte, en el sentido de apropiación colectiva de un espacio físico, siendo delimitado bajo características también simbólicas. El reconocimiento de un espacio propio, que caracteriza a sus residentes y viceversa, y que a su vez permite el ejercicio de la ciudadanía, compone lo que aquí catalogamos como un barrio (Salazar, 2017)

En contraposición, el autor recurre al pensamiento crítico de Henri Lefebvre, quien plasma la idea de que el barrio, más que un concepto, es una ideología bidimensional, conjugando la importancia de la estructura espacial, así como los vínculos sociales y comunitarios presentes en el espacio. Según esta concepción el barrio es, a la vez, el ámbito natural de la vida social y la unidad social a escala humana, es decir, una especie de módulo social o sociológico, verificable y rectificable dentro de una exaltante unidad de juicios científicos y éticos, de conocimiento y humanismo (en Salazar, 2017).

Se destaca así la relevancia de la dimensión social para definir el concepto, cuyo fundamento se apoya en que las vivencias y la capacidad de interacción interpersonal son las que dan sentido al barrio. En su interpretación acerca de las ideas de Lefebvre (como se citó en Salazar, 2017), plantea que los límites espaciales de los barrios, son definidos en función de las relaciones sociales existentes en la comunidad residente. El espacio social no coincide con el espacio geométrico; éste último, homogéneo, cuantitativo, es sólo el común denominador de los espacios sociales diferenciados, cualificados.

### **3.1.1. Significados y usos de los espacios públicos y políticas urbanas**

Un considerable número de autores se dedican a estudiar los aspectos que colaboran para la promoción del uso democrático y compartido de los espacios públicos urbanos, planteando soluciones desde las políticas públicas y en la perspectiva ciudadana. Así, desde la Sociología, Delgado defiende que la calle es “el lugar de epifanía de una sociedad que quiera ser verdaderamente democrática, el escenario vacío a disposición de una inteligencia social mínima, de una ética social elemental basada en el consenso y en un contrato de ayuda mutua entre desconocidos.” (Delgado, 2004, p.38). En una línea similar Innerarity afirma que la organización de las ciudades revela:

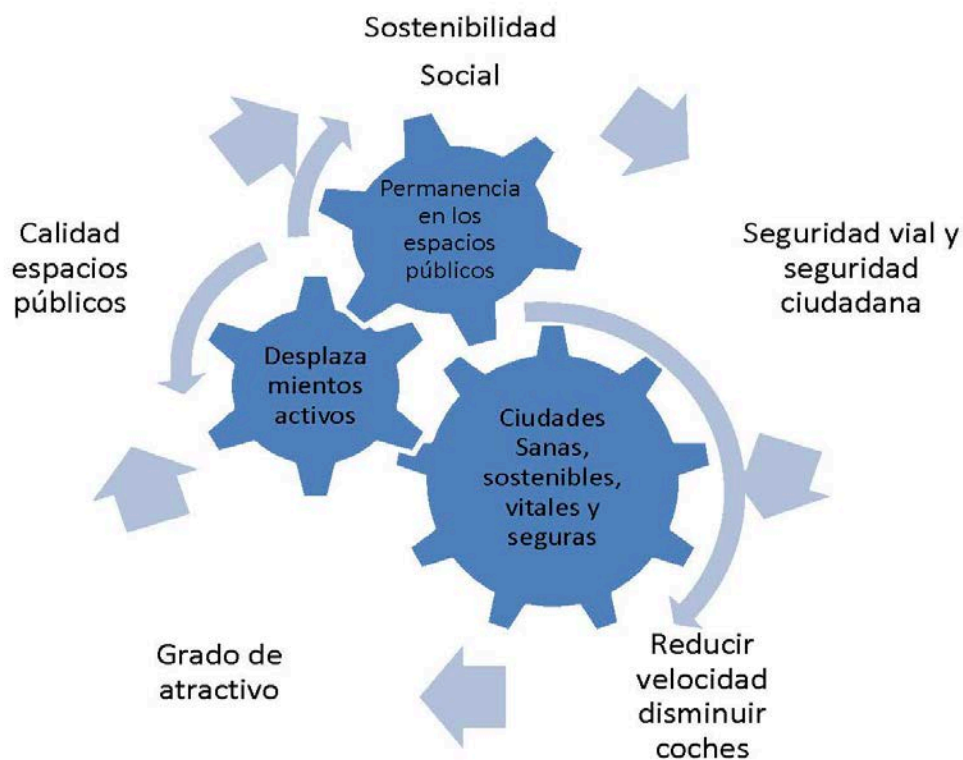
La ciudad es una particular puesta en escena de las sociedades. En el modo de saludarse, en los itinerarios que realizamos, en las relaciones de vecindad o en el modo de urbanizar se el espacio es posible encontrar un elocuente resumen de nuestra manera de entendernos (...). La sociedad es tanto constituida como representada por las construcciones y los espacios que crea (Innerarity, 2006, p. 96).

En sus exámenes de las actuales transformaciones urbanas que dan lugar a la privatización del espacio público, Innerarity considera que hubo una reducción de lo que se concebía, por lo menos en Europa, como enunciación del espacio público. En este sentido, lo que tenemos es que “el actual espacio público son las vías de tráfico, un mero lugar de tránsito, simples instrumentos para desplazarse” (2006, p.119).

El urbanista Gehl (2014) aboga que, la mejor forma de ocuparse de la cuestión de la seguridad urbana es a través del objetivo de crear ciudades vitales, alentando a la gente a caminar, a andar en bicicleta y a permanecer en el espacio urbano. Uno de los escenarios que propicia el aumento de la percepción de seguridad en los espacios públicos es que éstos favorezcan, no sólo el uso, sino también la permanencia de las personas en ellos. La intensidad, cantidad, diversidad y tiempo de permanencia en los espacios públicos dependen de la calidad y posibilidades de actividades que ofrecen, y, al mismo tiempo, estas condiciones determinarán la seguridad que se puede experimentar en estos mismos espacios.

Siguiendo en esta línea, si logramos reforzar la vida urbana hasta el punto de lograr que la gente circule a pie y pase tiempo en los espacios públicos, la seguridad, tanto la percibida como la real, aumentará. La presencia de otras personas siempre es un buen indicador de que un lugar es considerado seguro y agradable. Cuando las personas utilizan el espacio público, todo cuanto le rodea se vuelve más significativo y más atrayente para apreciar. En consecuencia, una ciudad vital se convierte en una urbe valorada y, a la vez, segura (Gehl, 2014).

Para este autor, se entrelazan cuatro conceptos básicos que deberían estar simultáneamente implicados en lo que él considera como una ciudad ideal (Fig. 4). Ésta debe caracterizarse por ser simultáneamente saludable, sostenible, segura y vital para sus usuarios, ya sean residentes, turistas o cualquier persona. Esta definición gana especial interés si consideramos que más de la mitad de la población mundial, actualmente, vive en ciudades según ONU-Habitat. Básicamente, las ciudades que reúnen estas condiciones son las que mantienen una alta calidad de sus espacios públicos, beneficiando la permanencia de todos los ciudadanos y de todas las edades en ellos.



**Figura 4 - Ciudades Sanas, sostenibles, vitales y seguras.**

Nota: Elaborado a partir de Ciudades para la gente de Gehl (2014).

Dentro de este marco general, Gehl (2014) defiende que se puede promover un buen uso de los espacios públicos a través del cuidadoso diseño de las diversas soluciones urbanas que una ciudad requiere. Una de estas medidas serían los usos mixtos (comercio y residencia) de las

calles – siempre teniendo en cuenta que no son medidas únicas y no funcionan igual en todas las ciudades. Sin embargo, en términos generales, en las áreas urbanas donde se dan usos mixtos hay más actividades dentro y alrededor de los edificios y a lo largo de todo el día. La presencia de una zona residencial generalmente permite una conexión fluida con el espacio público de una ciudad, y ayuda a reforzar la seguridad real y percibida tanto durante el día como durante la noche. Aunque una calle se encuentre desierta, que se vean luces prendidas en las ventanas que se asoman a ella es una señal de que hay gente cerca.

En cláusulas de la seguridad ciudadana es esencial considerar la seguridad personal y protección contra el delito, lo cual se podría convertir en la posibilidad de tener unas calles seguras. Retomando a Jane Jacobs, Gehl (2014) se refiere a los “observadores urbanos”, los “ojos en la calle”, término creado por la citada autora, y que ha pasado a formar parte del léxico habitual del planeamiento urbano. Al hablar sobre la seguridad, el autor define que el objetivo central es lograr y mantener una sociedad abierta, donde personas de diversos grupos socioeconómicos puedan circular de par en par, a lo largo de su rutina diaria, dentro de los espacios comunes de la ciudad. Las desigualdades sociales y económicas son el trasfondo sobre el cual aumentan los índices de delito y los intentos por proteger la propiedad privada y la seguridad personal.

Para Gehl, la seguridad en las ciudades no se separa de conceptos como el de la vitalidad de los centros urbanos:

Que haya vitalidad, tanto en la calle como en los edificios que abren a ella, una preponderancia de uso mixto y bordes urbanos amigables son cualidades fundamentales y necesarias para crear ciudades vibrantes, sin dejar de lado que también sirven para mejorar la seguridad y la protección de la población. La contracara de este escenario es la combinación ideal de factores para formar un ambiente urbano inseguro: calles sin actividad, edificios donde se desarrolla una sola función que a su vez están vacíos durante gran parte del día, fachadas oscuras, cerradas y sin vida. A esta lista le podemos

agregar una cantidad insuficiente de luz, la presencia de caminos desiertos, vías peatonales subterráneas, rincones oscuros y demasiados arbustos. (2014, p.101).

Muchos estudios relacionan la percepción de (in)seguridad y la calidad del espacio. Existe gran cantidad de propuestas teóricas y trabajos en una perspectiva arquitectónica y urbanística que parten de la concepción de que a través de la planificación y/o del diseño urbano es posible generar espacios más agradables y humanos que favorecerían ciudades más seguras y equitativas (Barroso, 2014). En esta dirección Newman (1996) acuñó el concepto de *Espacio defendible*, que propone intervenciones en los espacios urbanos, basados en el diseño, como una estrategia para crear espacios seguros. Su teoría recoge los criterios de Prevención de la Delincuencia Mediante Diseño Ambiental, disciplina conocida genéricamente como CPTED (Crime Prevention Through Environmental Design) y lo traduce en soluciones arquitectónicas para las ciudades.

Taylor (2002) analiza que las medidas promovidas por el CPTED, largamente asumidas en las políticas de seguridad en Estados Unidos, han evidenciado la relación indisoluble entre el espacio físico o las características ambientales de un entorno (barrio) y las relaciones sociales en el vecindario. Oscar Newman, tomó prestado ideas de Jane Jacobs y se centró en un reducido número de diseños y características ambientales que fomentan el crimen. Según Taylor (2002) el conjunto de medidas propuestas por esta disciplina generó un enorme interés en la idea de que cambios en el diseño de las comunidades de vivienda pública, podrían motivar a los residentes a cuidar y vigilar su lugar, ayudando a prevenir el crimen.

Taylor (2002) llama la atención sobre las conexiones de diseño y crimen, alertando que éstas no son simples como se pretendió, sino que dependen de otras características del lugar y el entorno. Su crítica se dirige, sobre todo, a la manera de aplicar estas medidas por responsables políticos que, a menudo, no han considerado su complejidad. Muchas de estas medidas han



sido implantadas sin conocimiento de las redes y dinámicas sociales, además, han restado control a las comunidades locales.

Siguiendo con el mismo autor, éste ilustra con un ejemplo de un alcalde de Filadelfia, que, creyendo en la idea de que la “mugre causa el crimen”, lanzó una iniciativa para limpiar 31,000 lotes baldíos en la ciudad, proclamando que tales acciones ayudarían a cambiar vecindarios. Tal iniciativa, sin embargo, no reconocía las conexiones complejas entre terrenos baldíos y el crimen y no ofreció ningún beneficio a largo plazo. Hubiese sido importante que los gerentes locales de estos sitios fuesen animados para realizar el seguimiento de la limpieza, lo que no ocurrió.

Concluyendo, Taylor (2002) dice que la ciudad necesita descubrir cómo transferir la supervisión de cada sitio a los que viven en el lugar, implementar un programa de incentivos que recompensaría a los residentes la gestión de los espacios y coordinar con funcionarios públicos de seguridad, por ejemplo, para responder rápidamente sobre conflictos que surgieran, entre otras medidas, no incluidas en referido plan.

### **3.2. Percepción de (In)Seguridad**

De entre las múltiples perspectivas planteadas para abordar este complejo tema, una de las más recurrentes es la de vincular la inseguridad con el concepto de riesgo y su percepción psicológica (Jackson, 2011). Sin embargo, para contestar a la pregunta ¿Qué es riesgo? -si nos referimos a la teoría de la sociedad del riesgo (Beck, 2002)- veremos que se trata de una previsión y control de las consecuencias futuras de la acción humana no deseadas, en una modernidad radicalizada. En otras palabras, constituye un intento institucionalizado de colonizar el futuro. Por su lado, Valera nos recuerda que el riesgo se define como la probabilidad de que suceda un determinado evento, multiplicado por las consecuencias potenciales que se derivan de este evento, y, además, “la acepción habitual de riesgo hace que bien el evento o bien las consecuencias (o ambos) deben ser negativos o peligrosos” (2001, p.5)

Según Bauman (2009), percibimos la obsesión que caracteriza la sociedad contemporánea, a la cual parece ser inherente la percepción de que la inseguridad y el peligro están en todas partes. Siguiendo al autor, esta incertidumbre moderna se caracterizaría por el miedo a los crímenes y a los criminales. Según Román y Canosa (2010) hay una percepción generalizada de que la calle es un lugar peligroso para los pequeños y, aunque el tráfico sea responsable de una parte importante de este temor, no se le puede atribuir de modo exclusivo este malestar social. En esta sociedad donde impera la inseguridad, o al menos la desconfianza, se habla del miedo a la calle y la pérdida del espacio público como la pérdida del espacio simbólico de la convivencia democrática. Las autoras denuncian un proceso perverso de pérdida de habitabilidad y apropiación comunitaria del espacio público, con lo que la calle se va percibiendo como un espacio residual donde pueden aparecer todo tipo de peligros.

Volviendo a Bauman (2008), el miedo aumenta a medida en que se consolida el *programa mundial neoliberal*, con ello aumenta la alteración del globo, acompañada, sobre todo en los países más desarrollados, por la debilitación del conocido estado de bienestar social. Como consecuencia, el estado social es remplazado por el de la seguridad personal, donde los estados buscan legitimarse, precisamente apropiándose del discurso de la defensa, presentándose como restablecedores de un orden público amenazado.

Teniendo en cuenta que un cincuenta por ciento de la población mundial actualmente vive en las ciudades, enfrentándose a problemas decurrentes de tener que vivir en entornos urbanos considerados hostiles - muy poco agradables, amigables o disfrutables (Gehl, 2014)- nos situamos delante de un escenario donde, vivir en los grandes centros urbanos contemporáneas, puede constituirse en un factor de riesgo. Di Masso (2008) recuerda que una de las facetas de este miedo, que representa un riesgo, se puede traducir por el “El miedo a la calle”, fenómeno bastante más común en otros países como Estados Unidos y latinoamericanos, pero que empieza a preocupar en Europa con distintos matices, predominando una interpretación que lo relaciona

con la tesis del fin del espacio público. En estas circunstancias, empieza a diseñarse una imagen característica del miedo en las ciudades:

La percepción de inseguridad y el temor al delito caracterizan formas urbanas y geografías del miedo en ciudades como Los Ángeles o São Paulo, donde los sistemas de protección residencial se concretan en un enorme despliegue de dispositivos de control formal (segregación residencial, verjas, alambradas, cámaras de seguridad, agentes de seguridad privados, etc.) (Di Masso, 2008, p. 429).

En cuanto a la percepción de (in)seguridad, muchos autores están de acuerdo que se trata de un factor multidimensional. Para Vargas, Merino y Seman (2010), estarían comprometidas especialmente tres dimensiones: ambiental, social y personal, que se enuncian como el temor a ser víctima de un delito, la determinación de un lugar como peligroso y a los procesos de percepción de riesgo.

La percepción de (in)seguridad es una estimación subjetiva, que a menudo no guarda relación directa con los datos reales de victimización (Foster et al., 2015; Vozmediano, 2010) ya que comporta una intrincada relación con la calidad del vínculo que mantienen las personas con sus espacios de vida. Por ejemplo, investigaciones realizadas a partir del concepto de Incivility (Hunter, 1978) indican que los espacios poco cuidados – o sea, que presentan señales de desorden físico, falta de iluminación adecuada, que no permiten la visibilidad, entre otras circunstancias, afectan los niveles de temor al delito de las personas independientemente del número de delitos documentados en ese lugar. Por otro lado, Núñez, Tocornal y Henríquez (2012) llegan a la conclusión que, en la percepción de seguridad, la influencia de los lazos o vínculos sociales informales entre los vecinos asume un rol más significativo que el ejercido por la percepción de la incivilidad.

En la actualidad, se incorporan estudios de percepción de (in)seguridad en el planteamiento de los espacios públicos, buscando mejorar la calidad de vida y relaciones entre los ciudadanos. En estudios realizados en los entornos residenciales, se constata que son diversas las variables asociadas a la calidad de la interacción social en el barrio y que inciden en la percepción de seguridad. Estos estudios aglutinan una serie de elementos: a) Variables personales, sociodemográficas; b) Relaciones sociales, presencia del estado y desorden físico; c) Los índices de crimen, violencia e incivildades; d) Percepción de seguridad (Núñez et al., 2012).

Entre los múltiples factores implicados en la percepción de seguridad caben destacar: a) Seguridad Personal Percibida (como el miedo a la delincuencia y el riesgo percibido de victimización); b) Control personal y apoyo social: representación social y una evaluación de la presencia de estrategias de evitación de riesgos, de prevención; c) Presencia regular de agresores potenciales en el espacio público; d) La satisfacción y la apropiación del espacio, la identidad urbana y la satisfacción residencial; e) Descripción del espacio relacionada con aspectos de la iluminación, limpieza y vigilancia, etc.; f) La calidad ambiental percibida, formada por dimensiones clave como pasear, ir de compras, ir al trabajo, entre otras (Valera y Guàrdia, 2012).

En consonancia con otros autores, Valera (2011) explica el fenómeno de la reducción de la permanencia en los espacios públicos en términos de un cambio cultural donde, aparentemente, se buscan espacios con características que ofrecen más seguridad y que permiten minimizar los riesgos, a pesar de que sean sitios mucho más controlados. Según el autor, entre los espacios públicos especialmente amenazados de abandono están las plazas, que corresponden a los últimos foros donde tiene sitio el desacuerdo y los conflictos socioculturales, propios de espacios democráticos. Dichos espacios están marcados simbólicamente y políticamente por la participación en la búsqueda de resolución de conflictos, lo cual caracteriza el seno de la vida social de una ciudad.

Llama la atención la disparidad entre los datos objetivos relativos a los conflictos, por ejemplo, o a los asaltos a menores en las vías públicas sí se comparan con lo que expresa la percepción de inseguridad, evidenciando la faceta subjetiva de ésta última (Foster et al., 2015; Román y Canosa, 2010; Vozmediano, 2010;). Acorde con ello, alertan Román y Canosa (2010), mientras en países como Reino Unido, Alemania, Francia e, incluso Suecia, las tasas de delincuencia son más elevadas que en España, aquí, se percibe más incertidumbre con relación a cualquier problema, especialmente vinculados a la infancia.

### **3.2.1. Planteamiento urbano en la perspectiva feminista**

En la esfera de la prevención situacional o ambiental, según Varona (2010), se ha avanzado desde la Arquitectura y la Geografía urbana una perspectiva de género, encontrando temas comunes con la Victimología feminista. El punto de partida es la falta de visibilidad de las mujeres, que lleva a contemplar su participación activa en la construcción de las ciudades y espacios públicos. La autora reseña los potenciales desde esta perspectiva en la dirección de “desarrollar y ampliar el concepto de seguridad desde las perspectivas de las mujeres, concibiendo su propia diversidad. De aquí se han derivado también estudios importantes respecto del punto de vista de las minorías étnicas y otros colectivos excluidos” (2010, p.22).

Ortiz (2014) critica que han sido innumerables las medidas de los gobiernos locales sobre prevención y control del delito, que invariablemente provienen del ámbito de la justicia y la criminología, normalmente enfocando estrategias restrictivas como incrementar la presencia de la policía y el control en el acceso a los espacios públicos. Así mismo, puntúa que se han utilizado otras estrategias más interactivas, como incrementar la presencia de personas en el espacio público o atacar las raíces del problema a través de talleres educativos en comunidades más desfavorecidas. Sin embargo, concluye que estas intervenciones raramente han contemplado aspectos como el género, la etnia y el origen, por ejemplo.

Ortiz (2014), al referirse a las estrategias del CPTED, observa que los elementos valorados en algunos programas de prevención del crimen a través del diseño de los espacios públicos son: la vigilancia natural, el fomento de la territorialidad, el mantenimiento/limpieza de las zonas públicas, la reducción de las áreas de conflicto, el control del acceso y la promoción de rutas alternativas. Para la autora, estas estrategias sostendrían la creación de espacios asépticos, a la vez que excluyen la perspectiva de género al hacer “frente sólo a los delitos y actos criminales perpetrados en los espacios públicos por personas desconocidas, por lo tanto, ignorando la mayoría de los delitos contra las mujeres o sin tener en cuenta ningún análisis enfocado en la violencia machista” (2014, p. 49)

La perspectiva de género asume relieve, sobre todo cuando se tiene en cuenta que son ellas, las mujeres, todavía, las que se encargan mayoritariamente del trabajo reproductivo y de cuidado. Estas no sólo tienen lugar en el interior de la vivienda, sino que se extienden fuera del ámbito “privado”, como acompañar niñas y niños a la escuela, ir a comprar, etc. Una visión feminista del urbanismo supone una perspectiva más inclusiva, en la cual distintos actores son invitados a participar de la planificación de los espacios, contrariamente al urbanismo tradicional.

El urbanismo con perspectiva de género reconoce y hace visible la experiencia cotidiana de las mujeres y las necesidades y responsabilidades asociadas al trabajo doméstico y de cuidados, es decir, todas las tareas imprescindibles para el desarrollo humano con el objetivo de conseguir la equidad. Esta perspectiva también tiene en cuenta la diversidad más allá del sexo e incorpora otras características que influyen en la manera como las personas experimentan diferentemente los espacios: etnia, edad, religión, discapacidad, etc. Por lo tanto, el enfoque de género demuestra que mujeres y hombres hacen un uso diferente de los espacios debido a los roles de género, pero también que las mujeres entre sí y los hombres entre sí hacen un uso diferente porque tienen otras características personales, como la edad. También es importante reconocer

que la vida cotidiana está formada por diferentes esferas: productiva, reproductiva, personal y comunitaria (Col·lectiu Punt 6, 2017/2017a).

La perspectiva feminista según Román y Velásquez, “reconoce la diversidad que engloba la palabra ciudadanía y la diversidad de necesidades. La ciudad es un prisma multicolor que se puede ver a través de distintas ópticas, como la del origen, la raza, el género o la edad” (2018, p. 23). Estos distintos abordajes de usos del espacio público se oponen a una visión clásica de la arquitectura. En ella, según las mismas autoras, tiene cabida la diversidad, lo cual incluye las concepciones de espacio que pueden tener colectivos actualmente alejado del planteamiento y uso de los espacios públicos, entre ellos están los niños y niñas, los adolescentes y jóvenes, las personas minusválidas y las personas mayores.

El Col·lectiu Punt 6 (Casanovas et al., 2014), propone la inclusión de las distintas perspectivas en el planteamiento urbano, a través del análisis de la vida cotidiana como un instrumento para tomar conciencia de la complejidad de la realidad y de las múltiples actividades que realizan las personas diariamente. Esta medida permitiría entender la diversidad de necesidades que coexisten en los pueblos y ciudades.

<b>Principio 1.</b>	Saber dónde se está y a dónde se va (señalización clara, uniforme y visible)
<b>Principio 2.</b>	Ver y ser visto (visibilidad, iluminación)
<b>Principio 3.</b>	Oír y ser oído (afluencia, mezcla de usos y permanencia de ocupación)
<b>Principio 4.</b>	Poder escaparse y obtener socorro (vigilancia formal y acceso a ayuda)
<b>Principio 5.</b>	Vivir en un entorno acogedor y limpio (ordenación y mantenimiento de los lugares)
<b>Principio 6.</b>	Actuar en conjunto (participación de la comunidad)

**Figura 5 - Principios de Seguridad en la perspectiva de género, elaborados en Montreal.**

Nota: Adaptado de Ortiz (2014)

Las diferentes iniciativas de inclusión de la perspectiva de género en el planteamiento urbano reconocen que las mujeres y los hombres, a menudo, tienen diferentes definiciones de espacios públicos, así como de la violencia y diferentes formas de abordarla (Román y Velásquez, 2018; Ortiz, 2014). Una referencia de los parámetros que guían a las mujeres en su percepción de

seguridad en los espacios públicos fue elaborada por una organización de mujeres canadienses (CAFSU) en respuesta a un aumento de las violaciones de mujeres en Montreal. Ortiz (2014) recuerda que estos parámetros culminaron en los Principios de Montreal (Fig. 5), que fueron pensados para diseñar y gestionar espacios públicos seguros desde la perspectiva de las mujeres.

### **3.3. Sentido de comunidad y miedo al delito.**

El sentido de comunidad (*sense of community*) resulta un constructo muy potente por tratarse de un concepto multinivel que enlaza elementos ambientales y sociales; posibilitando, al mismo tiempo, el análisis de sus efectos o impactos a nivel individual y social/comunitario. Long & Perkins (2007) reconocen que el sentido de comunidad está íntimamente ligado al desarrollo de capital social, el *comunitarismo*, el apego al lugar, la satisfacción y la confianza en la comunidad.

En esta perspectiva gana preeminencia el concepto de sentido de comunidad de McMillan & Chavis (1986), constituido por los siguientes elementos: *afiliación*, o el sentimiento de pertenencia; *influencia*, el sentimiento de tener importancia en un grupo; *reforzamiento*, o la integración y la satisfacción de las necesidades; *conexión emocional*, al compartir algo en común. O, como lo precisan textualmente sus autores:

Es la sensación que los miembros tienen de pertenencia, una sensación de que los miembros son importantes el uno para el otro y para el grupo, y una fe compartida que se satisfarán las necesidades de los miembros a través de su compromiso de estar juntos. (1986, p.9).

Se percibe una correspondencia entre el aumento de la cohesión comunitaria y la disminución de la incidencia del crimen. Según Wedlock (2006), una comunidad cohesionada se caracteriza por la presencia de cinco atributos clave: Sentido de la comunidad; Oportunidades de vida similares; Respeto a la diversidad; Confianza política y Sentido de pertenencia. En sus estudios, Wedlock concluye que donde predomina “sentido de comunidad, de confianza política y del



sentido de pertenencia muestran niveles significativamente más bajos de todos los crímenes reportados, asimismo, suben las tasas para los diferentes tipos de delitos si se reduce el sentido de comunidad” (2006, p.1).

En esta dirección, Lopes, Cordovil & Neto (2014), advierten que el índice de movilidad infantil autónoma es proporcionalmente inverso al grado de urbanización. Los autores constatan que el peligro de los extraños y el bajo sentido de comunidad son más frecuentemente percibidos por los padres/madres de los entornos altamente urbanizados.

Además, la percepción de inseguridad guarda una relación negativa con la cohesión social en torno a los espacios públicos. Un indicador claro del deterioro de un área urbana es el crecimiento de la inseguridad y de los índices delictivos. Como consecuencia del aumento de la percepción de inseguridad, los niveles de sentido de comunidad reducen significativamente. “La inseguridad provoca que los residentes no participen en actividades comunitarias y se mantengan alejados de los espacios públicos. De esta forma se restringen las relaciones con otros vecinos, por lo que el nivel de cohesión social se ve afectado negativamente” (Vargas, Merino y Seman, 2010, p.13).

Sospechamos de los demás y de sus intenciones, nos negamos a confiar (o no lo conseguimos) en la constancia y la regularidad de la solidaridad humana (Bauman, 2009). El autor recupera la idea de Castel, que atribuye la culpa por ese estado de cosas al individualismo moderno. En otras palabras, la sociedad moderna sustituye a las comunidades sólidamente unidas y a las corporaciones (que en otro tiempo definían las reglas de protección y controlaban la aplicación de las mismas reglas) por el deber individual de cuidar de sí mismo.

A partir de su crítica al tipo de dispersión de las nuevas urbanizaciones - aplicada entonces masivamente en los Estados Unidos y actualmente presente en muchos otros países - Jacobs (2011) defiende que la solución para mantener una vida urbana segura es mantener una animada

e intensa “vida callejera”, que incluya, entre otros, los vecinos del lugar. Una de las claves para impulsar esta condición es generar una composición de usos que sea suficientemente diversa y presente en todo el territorio.

Esta variedad urbana apuntada por Jacobs (2011) se traduce en contemplar aspectos tales como uso comercial, social, económico, con oportunidades culturales de distintas clases, distintos escenarios y ambientes, una gran variedad de personas y usuarios en distintos horarios, entre otras. La autora opina que los distritos son el espacio administrativo y físico privilegiado, dentro de las ciudades para interactuar económicamente, generar los contextos estructurales y formar núcleos eficaces de usuarios, que viabilicen una diversidad exuberante en las calles.



**Figura 6 - Condiciones para la seguridad en la calle**

Nota: Elaborado a partir de Jacobs (2011).

Entre los aspectos que colaboran para la prevención del crimen y el consecuente aumento de la seguridad en la calle, Jacobs (2011) defiende que los comercios, sobre todo las pequeñas tiendas de barrio, son un punto neurálgico en esta dirección. Ellos propician encuentros fortuitos entre las personas, facilitando de esta manera, que haya una “vida callejera intensa”, garantizando así la presencia de “mirones” interesados en lo que pasa en la vida de la calle (Fig. 6).

Siguiendo con Jacobs, las relaciones sociales en la gran ciudad tienen unas características específicas, desemejantes de las que predominan en las pequeñas ciudades o pueblos, corresponden a distintos estilos de vida. En los grandes centros urbanos, es muy importante crear unos contextos que posibiliten cercanía, conocer a la gente del barrio, al mismo tiempo pudiendo elegir con quienes se quiere mantener relaciones de intimidad o de amistad. El fragmento de entrevista abajo, permite observar que la confianza en las relaciones generadas en el vecindario conlleva a la colaboración y al control informal:

Seguro que, si alguien ve a mi hijo llorando por la calle, porque le ha pasado algo, y no hay nadie, es posible que alguien le diga: ¿Qué te pasa? Pues posiblemente lo conoce, o lo ha visto en el básquet, o... Bueno, hay mucho control: yo veo un niño solo y seguro que le digo algo. Pero eso en todos lados. Es que es posible que lo conozcas, o sepas a que colegio va. [...] conoces a padres de otras escuelas, porque coincides en algunas actividades, que sea en la biblioteca... Yo conozco niños que son del barrio porque en la biblioteca los veo. Claro, estos contactos ejercen control. (Gonzatto<sup>19</sup>, 2015, p.36).

Jacobs (2011) ampara la creación de condiciones que favorezcan los usos infantiles del espacio urbano, siendo precursora de otras iniciativas más recientes como “*La ciudad de los niños*” de Francesco Tonucci (2006). La autora aboga por las aceras como lugares para que éstos jueguen bajo la supervisión general de los padres/madres y otros *propietarios naturales* de la calle. Ella también alude que las aceras deben permitir el ejercicio colectivo del cuidado, o sea, no sólo sus familiares, sino también los vecinos, motivados por un sentido ordinario de responsabilidad, pudiendo hacerse cargo de vigilar la seguridad de los niños/niñas (Fig. 6). Según la misma autora, las aceras en la ciudad juegan un papel vital en la convivencia vecinal, como órganos

---

<sup>19</sup> Entrevista a una madre de un niño de 6 y una niña de 4 años realizada en el ámbito de una investigación anterior sobre los Caminos Escolares.

de la seguridad ciudadana. Para ello, Jacobs considera las nociones de la diversidad de actividades/usos y la vigilancia informal - o lo que se puede traducir por *los ojos en la calle* - y el control comunitario de los espacios, como algunas de las condiciones básicas para generar cohesión social y seguridad.

### **3.4. Relaciones simbólicas - Representación e identidad con el entorno**

Desentrañando la relación entre la percepción de (in)seguridad y relaciones comunitarias en el entorno donde se vive, comprobamos algunos conceptos que explicitan los procesos psicosociales de la vinculación entre personas y lugares. Estos se asocian a la construcción social de lugares, definidos entre otros, como: espacio simbólico, identidad y apego al lugar, así como su apropiación.

El proceso de apropiación del espacio vincula personas y territorio desde el nivel individual al social, por medio de la “acción-transformación y de la identidad simbólica” (Vidal y Pol, 2005. p.291). Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD (2013), este proceso involucra una ciudadanía activa, que presume la participación de los ciudadanos en la construcción de la seguridad ciudadana mediante procesos democráticos, incluyentes y respetuosos de las leyes.

A través de un modelo complejo, Vidal y Pol (2005) explican que el apego al lugar es corolario de la acción en el entorno y los procesos de identificación generados en ello. La acción, a la que se refieren, se divide en tres componentes: acciones cotidianas en el lugar, acciones orientadas hacia el lugar y acciones en torno de proyectos de futuro del lugar. Estos procesos de identificación se entienden a partir de tres movimientos: identificar el entorno, ser reconocido por el entorno y asemejarse con él.

El proceso de atribuir significado a los espacios físicos (Corraliza, 2009) permite a los sujetos valorar un determinado lugar y construir espacios seguros, lo cual es uno de los trascendentales

desafíos en las ciudades. Refiriéndose al proceso de identificación con el entorno, Valera (1996b) caracteriza el simbolismo de un espacio a partir de dos perspectivas: una a la que se atribuye un aspecto simbólico como una propiedad del espacio. Eso es, todo espacio tiene un significado propio y ésta es una característica inherente a él, lo cual puede derivarse de las características físico-estructurales, de la funcionalidad ligada a las prácticas sociales que se desarrollan en él o bien ser fruto de las interacciones que, a nivel simbólico, se dan entre los sujetos que ocupan o utilizan ese espacio. La segunda perspectiva, considera que hay determinados espacios o entornos que tienen la capacidad de cargarse de significado simbólico. Éste se define como un significado social, es decir, reconocido y compartido por un amplio número de individuos y, en la medida en que un espacio físico represente un significado o conjunto de significados determinados socialmente, este espacio puede ser considerado simbólico para el grupo o la comunidad implicada.

En el fragmento siguiente, equiparamos las dinámicas relacionales percibidas en su barrio con la percepción de seguridad; ambos elementos se funden con los procesos identitarios que la vinculan al lugar de residencia:

Vivimos mucho el barrio, y nos conocemos muchos, en general, vas por la calle y si tú acostumbras a hacer tu vida por aquí, conoces a la gente, conoces las tiendas, conoces a las familias y a los niños. Con lo cual eso ayuda, eso ayuda mucho, pues la sensación es como si vivieras en un pequeño pueblo dentro de la ciudad. Y, los niños, mi sensación es que van bastante solos a partir de una determinada edad a partir de tercero o cuarto.

La sensación de que los papás les damos bastante autonomía. (Gonzatto<sup>20</sup>, 2015, p.7)

A partir del fragmento de la entrevista en Gonzatto (2015), se puede ilustrar el concepto de la identidad social urbana (Valera et al., 1998;1997; 1996a) y su función de amalgama de las

---

<sup>20</sup> Entrevista realizada con una madre en el contexto de una investigación sobre el programa de Camino Escolar de Barcelona anteriormente realizada por la autora.

relaciones en el territorio, que se estructura en varias dimensiones: territorial, psicosocial, temporal, conductual, social e ideológica. Teniendo en cuenta su dimensión psicosocial, podremos describir que el hecho de percibir un estilo de vida propio de un pueblo o de una comunidad reducida, representadas en Gonzatto como *“la sensación es como si vivieras en un pequeño pueblo dentro de la ciudad”*, permite observar cómo esta dimensión se traduce en un sentimiento de familiaridad entre los habitantes del barrio, recogidas en expresiones como: *“nos conocemos muchos”* [...] *“conoces a la gente, conoces las tiendas, conoces a las familias y a los niños/niñas”*.

Además, proporciona una sensación de seguridad y apoyo -representadas en Gonzatto como: *“eso ayuda, eso ayuda mucho”*- lo que influye en su percepción de que puede permitir que sus hijos vayan solos -interpretadas por las palabras *“los niños/niñas, mi sensación es que van bastante solos”* *“les damos bastante autonomía”*- recogidas por la misma autora. Estas percepciones, se acomodan a la importancia otorgada al barrio como un entorno urbano facilitador de identidad social y de estilos de vida característicos, conforme define Valera al definir la identidad social urbana como:

[...] un espacio simbólico urbano será aquel elemento de una determinada estructura urbana, entendida como una categoría social, que identifica a un determinado grupo asociado a este entorno, capaz de simbolizar alguna o algunas de las dimensiones relevantes de esta categoría, y que permite a los individuos que configuran el grupo percibirse como iguales en tanto en cuanto se identifican con este espacio así como diferentes de otros grupos en base al propio espacio o a las dimensiones categoriales simbolizadas por éste. Así, determinados espacios pueden tener la propiedad de facilitar procesos de identificación social urbana y pueden llegar a ser símbolos de identidad para el grupo asociado a un determinado entorno urbano. (1997, p.20)

A partir de esta concepción, podríamos pensar que las dinámicas sociales y ambientales en el territorio cambiarían la relación con los espacios públicos a medida en que estos pueden ser más o menos significativos, influyendo en el sentimiento de pertenencia a los mismos. En la medida en que se entrelazan el sentido de pertenencia con el de la percepción de seguridad, ¿Podría una identidad social urbana favorecer una identidad de la movilidad? En nuestro caso enfocamos las dinámicas sociales en el territorio como generadoras de identidad con el barrio y nos preguntamos en qué sentido pueden influir/incidir en la percepción de seguridad y, consecuentemente en las prácticas de movilidad local.

---

## ***BLOQUE II. OBJETIVOS Y CONTEXTUALIZACIÓN***

---

---

### ***4 – Objetivos***

---

---

### ***5 - Contextualización del Estudio de Caso Colectivo***

---



#### 4. Objetivos

A la luz de los temas emergentes en la revisión sobre los caminos escolares, se proponen algunas preguntas de investigación:

*¿Qué aspectos influyen en la conformación de los estilos de movilidad infantil? ¿Qué implicaciones tienen las opciones familiares en la autonomía de sus pequeños durante el desplazamiento hacia la escuela? ¿Qué papel juegan los programas de caminos escolares como incentivo a la movilidad autónoma?*

*¿Qué influencia pueden tener los vínculos con el entorno en las prácticas de movilidad? ¿De qué manera incidirían determinadas dinámicas psico-socio-ambientales<sup>21</sup> o los vínculos con el entorno en la implantación y seguimiento de estos programas? ¿Podrían estas dinámicas o vínculos influir en la movilidad infantil autónoma? ¿Qué funciones asumirían estos vínculos o dinámicas? ¿Servirían para motivar e impulsar estos programas? ¿Se verían beneficiados y fortalecidos por ellos?*

Las preguntas mencionadas se sistematizan en los objetivos que orientan este estudio. Se busca contestar a las mismas a través de la interpretación de los discursos y producciones [si tenemos en cuenta los mapas cognitivos, por ejemplo] de los distintos actores participantes en esta investigación.

---

<sup>21</sup> Por aspectos psico.socio-ambientales entendemos los elementos de representación, vínculos o identidad para con el entorno (la identidad de lugar, el apego al lugar, el sentido de comunidad y la identidad social urbana, entre otros) las dinámicas de conocimiento, apropiación y participación ciudadana, así como, las relaciones socio-comunitarias en sus lugares de vida, más específicamente, su barrio/vecindario.

## **Objetivo General**

Analizar los programas Caminos Escolares de Barcelona y de São Paulo en cuanto incentivo del desplazamiento autónomo de niños/niñas hacia la escuela, y a la vez, su incidencia y efectos, en términos psico-socio-ambientales, en los entornos socio-físicos donde se implantan.

## ***Objetivos Específicos***

- I. Analizar las implicaciones de los programas CE en los modelos y prácticas de movilidad infantil en los desplazamientos hacia la escuela;
- II. Examinar los posicionamientos afectivos, discursivos y actitudinales (de los actores involucrados) hacia los CE y su relación con los vínculos con el entorno;
- III. Explorar los posibles impactos psico-socio-ambientales de los programas CE en las dinámicas sociales locales o bien en las políticas relacionadas con la movilidad infantil.

## **5. Contextualización<sup>22</sup> del Estudio Colectivo de Casos**

En este apartado trazamos los escenarios de creación de los programas Camino Escolar, situándolos históricamente, desde sus principios en los distintos países que lo desarrollaron hasta los programas específicos que componen nuestro Estudio de Caso Colectivo<sup>23</sup>. En un segundo momento identificamos el diseño de los casos estudiados, describiendo sus estrategias, acciones y actores participantes entre otras características. Para finalizar, perfilamos una caracterización socioambiental de los entornos escolares/vecindarios que conforman este estudio.

### **5.1. Una historia de los Caminos Escolares**

Los primeros proyectos de Caminos Escolares, según Rivas y Canosa (2010), empezaron en los años 70 en la ciudad danesa de Odense, caracterizada por su larga tradición en la promoción de la bicicleta y reconocida como una referencia en la movilidad sostenible. El impacto de la motorización hace que en los años 90 se difunda este concepto y se comiencen a promover proyectos de camino escolar en distintas localidades centroeuropeas y anglosajonas (Estados Unidos, Canadá, Nueva Zelanda o Australia), trasladándose a otros países europeos, especialmente los mediterráneos, entre ellos España.

Rivas y Canosa (2010) delinean distintas motivaciones y tendencias en la consecución de estos proyectos por el mundo. En los países anglosajones, la seguridad vial y la prevención de los problemas de salud se sitúan en el corazón de estas iniciativas conocidas como Rutas Seguras a la Escuela (Safe Routes to School), cuyo objetivo es garantizar las condiciones viarias adecuadas para el desplazamiento activo y seguro de los estudiantes. Según Rivas y Canosa (2010), a pesar de la existencia de estudios y denuncias del recorte de la autonomía infantil y

---

<sup>22</sup> Para recabar esta contextualización de los casos, se utilizaron datos recogidos según los principios metodológicos que guían esta tesis, descritos el cap 6 más específicamente el apartado 6.2.2. Entre tanto, consideramos lógico que este capítulo precediera al de metodología. Los datos que hemos introducido se identifican como Extracto cuando se refiere a las citas de entrevistas, identificadas con (E) y disponibles en el anexo 14.2 y las Notas de campo presentadas entre paréntesis, pueden ser consultadas en el Apartado 14.1.

<sup>23</sup> Detalladamente explicado en el capítulo 6 – Método.

de los problemas derivados del confinamiento y el sedentarismo (Hillman et. al., 1997), actualmente los proyectos en este contexto ponen el enfoque en favorecer un desplazamiento activo, sin evidenciar la autonomía. Además, destacan algunos símbolos de la primacía de la seguridad vial: el uso de chalecos reflectantes u otros elementos que hagan visibles a las niñas y niños así como la vigilancia policial en los itinerarios establecidos o el acompañamiento de adultos a grupos de menores.

Por otro lado, en algunas ciudades de países como Dinamarca, Holanda o Alemania, caracterizadas por décadas de desarrollo de una política de pacificación del tráfico y de promoción de la bicicleta, las iniciativas de CE tienen otra motivación. Se trata, sobre todo, de afinar más en los diseños y en el entrenamiento infantil en esos itinerarios al colegio. Con la promoción e incremento del uso de la bicicleta y/o desplazamiento a pie, estos proyectos se insertan en una política global de recuperación del espacio público y, como tal, no se enfocan específicamente a los itinerarios escolares, ya que, recuperando la ciudad y adaptándolas a los peatones y ciclistas, ya se promovería una movilidad sostenible para todos.

Otra tendencia delineada es la italiana, que posteriormente se adopta en otros países latinos incluyendo España. La fuerte contribución de Tonucci marca otra posición en la cual la autonomía infantil pasa a ocupar un lugar central en los proyectos de CE. Según Rivas y Canosa:

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. (2010, p.56)

Siguiendo con los autores, éstos señalan que los planteamientos de Tonucci proponen un giro en la concepción de los caminos escolares, ampliando sus límites a medida que se amplía la manera de concebir la compleja relación entre infancia y ciudad. Esta nueva visión implica un protagonismo infantil en la manera de concebir los espacios públicos urbanos. A partir de entonces, estos proyectos serían más significativos siempre y cuando las niñas y niños los reivindicasen, en procesos previos de participación donde ellos pudieran expresar su deseo de ir caminando o en bicicleta, no sólo al colegio, sino a otros lugares de la ciudad. En España, muchos proyectos se inspiran en sus ideas y algunos de ellos cuentan con su acompañamiento, como es el caso de la ciudad de Pontevedra.

#### **5.1.1. Proyecto “Camí Escolar - Espai Amic” - Barcelona**

A continuación pasamos a exponer las experiencias reunidas en este estudio de caso: el Programa Camí Escolar Espai Amic (CEEA) de Barcelona y el Carona a Pé (CP) de São Paulo, detallando las circunstancias de sus comienzos, así como su organización actual. Asimismo, incluiremos en el caso de São Paulo, los proyectos complementarios: Paraisópolis y Passagens, acompañando de una explicación de las razones para la inclusión de los mismos en el análisis intercontextual.

Un precedente histórico de los CE funcionó en los años de la Guerra Civil Española (entre los años 1936 y 1939) cuando se creó una red de centros en Barcelona, tratando que las niñas y niños acudieran a escuelas dentro de su propio distrito. Para contemplar todos los casos, fue necesario organizar el desplazamiento de los estudiantes desde los barrios más populosos y desprovistos de locales adecuados, hacia escuelas habilitadas en la parte alta de la ciudad. Para ello, el transporte diario de los escolares se solucionó con la utilización de los servicios públicos de forma gratuita y, habitualmente desplazándose solos. Un brazalete identificaba a estos alumnos, e instaba a toda la ciudadanía (Fig.7) a hacerse cargo colectivamente de su seguridad en los desplazamientos (Generalitat de Catalunya, 2016).

Alrededor de los años 2000 se empieza a organizar lo que hoy se denomina Camí Escolar, Espai Amic -programa de camino escolar del Ayuntamiento de Barcelona. Una técnica del IMEB (Instituto Municipal de Educación de Barcelona) que participó en los principios de la estructuración del programa desde el sector de Planificación de la Acción Comunitaria del Ayuntamiento de Barcelona, revela que la demanda original del proyecto empezó en el barrio Poble Nou, a partir del atropellamiento de un niño y el eco mediático que eso provocó (E12).



**Figura 7 - Publicidad del programa de movilidad de escolares en Barcelona.**

Nota: imagen recuperada de Oller (2001, p.33).

Según el Instituto Infancia y Adolescencia de Barcelona (2017), a partir de 2007 el proyecto se redimensionó y comenzó una segunda etapa. Por iniciativa del IMEB que contó con los Distritos y con el Área de Prevención, Seguridad y Movilidad, se reorientó el programa hacia un modelo integrado, incorporando el enfoque comunitario. A partir de este hecho se generó un grupo de trabajo con representantes de las ampas de 14 escuelas de Poble Nou y progresivamente se fueron incorporando otros actores, como los maestros. Se llevaron a cabo formaciones para el profesorado ofrecidas por la universidad (cursos que daban puntos para la valoración de la carrera docente) y se introdujo el programa en el currículo escolar.

En esta segunda etapa se incorporó con más potencia el discurso y la metodología de Tonucci y se dio un giro comunitario al proyecto. Se hizo un diseño (Instituto Infancia y Adolescencia de Barcelona, 2017) considerando los organismos de la administración que estaban mejor

posicionados para impulsar el proyecto, lo cual incluía el IMEB, así como el Departamento encargado de la gestión de las vías públicas y los Distritos Municipales.

Poco a poco la iniciativa fue adquiriendo carácter de política pública y empezó a diseñarse como intervención, incorporando una asesoría y algunas técnicas a través del IMEB, siendo uno de los primeros procedimientos técnicos implantados la realización de encuestas y la elaboración de la araña de movilidad<sup>24</sup> como instrumentos de diagnóstico participativo de la movilidad infantil en los entornos de los centros escolares (E12). El caso de una madre que vivía entonces en Sarria (barrio de clase alta de Bcn) y que había venido de Suiza, donde el *programa Pedibús* estaba institucionalizado (las familias inscritas en el programa recibían el chaleco para enviar sus hijos/as y contaba con monitores profesionales para acompañarles a la escuela) ilustra un debate vivido desde los orígenes del programa:

### **Extracto 5.1**

Con esta anécdota se puede ejemplificar las diferencias entre Suiza y lo que se hacía y proponía en Barcelona: allá se valoraba como un servicio para que el niño fuera a la escuela de manera segura y aquí se intentaba hacer un trabajo desde el voluntarismo, involucrando la comunidad. Esta madre intentó organizar un Pédibus, pero, evidentemente, no entendió la propuesta y su proyecto no siguió ( E12).

En estas primeras experiencias (Extracto 6.1.) no encajaba el Pédibus aplicado en algunas ciudades europeas. Mientras tanto, había muchas dudas sobre cómo proseguir y qué modelos implantar. En este momento hubo un acercamiento a las referencias italianas, así como a trabajos relativos a la infancia que ya se impartían en Barcelona, destacando los siguientes:

- Tonucci y su red de trabajos de la *Ciudad de los Niños* (Tonucci, 2016). Específicamente la propuesta de las tiendas o ‘botigas amigas’ se referencian en su experiencia;
- Bérgamo (Italia) - donde se encontró experiencias reales de CE, impulsado por las familias, casi sin apoyo administrativo. Las familias estaban muy sensibilizadas por el

---

<sup>24</sup> Instrumento diagnóstico que mapea el perfil de los desplazamientos del alumnado hacia la escuela y sirve como punto de partida para las acciones del proyecto en la escuela involucrada.

tema de la seguridad vial, pues vivían en un pueblo atravesado por la carretera nacional (Fossano);

- La città Possibile<sup>25</sup> -se trata de un proyecto de base comunitaria desarrollado en Turin;
- El programa de la Audiencia Pública del ayuntamiento de Barcelona que promueve el protagonismo infanto-juvenil.

Actualmente el CEEA (Ayuntamiento de Barcelona, 2017c) se ha expandido y se han añadido matices a su objetivo principal que ahora es facilitar la movilidad autónoma, segura y sostenible de los escolares a partir de los 8 años, no sólo para ir y volver a la escuela, sino para que puedan acceder a la ciudad, empezando por el barrio donde viven. Todo ello asociado a la promoción de un compromiso de participación de la comunidad. Este objetivo principal se enlaza con otros:

- Mejorar el conocimiento del barrio;
- Mejorar la capacidad de orientación;
- Identificar las situaciones de peligro;
- Elegir los recorridos más seguros y agradables;
- Formular propuestas de mejora y participar en la ejecución, si se tercia;
- Incrementar la capacidad de adaptación a situaciones nuevas;
- Aprender comportamientos nuevos adecuados a las circunstancias reales;
- Lograr hábitos más saludables para los niños/niñas y más sostenibles para la ciudad;
- Otros, específicos de cada escuela/proyecto, si cabe.

Actualmente, el programa incluye equipos técnicos de distintos sectores de la estructura administrativa municipal, concretamente, actúan los Distritos Municipales, el área de Prevención, Seguridad y Movilidad y el IMEB, y se coordinan con el servicio de Educación Viaria de la Guardia Urbana (GU). En el ámbito del mismo se realizan una serie de actividades como: intervenciones urbanísticas y de mejoras del tráfico organizadas por distintos agentes (especialmente desde los distritos); comisiones de seguimiento del programa organizadas en

---

<sup>25</sup> Para mayores informaciones consultar:  
<http://www.diocesi.torino.it/diocesitorino/allegati/48904/La%20Citt%C3%A0%20possibile.pdf>



cada una de las escuelas y formación de profesores. Así mismo, incluye acciones pedagógicas con los alumnos, a las cuales se añaden eventos abiertos a toda la comunidad como jornadas, seminarios, actos de inauguración del programa en las escuelas, la Semana del Camino Escolar, entre otras.

### **5.1.2. Carona a Pé (CP) - São Paulo**

Nuestra informadora clave, la profesora Carol Padilha, que ideó y puso en marcha el programa, nos cuenta que en sus desplazamientos diarios al trabajo (que invariablemente realiza a pie ya que reside cerca) se encuentra con algunos de sus alumnos que, como ella, viven en el barrio y se desplazan a pie. Estas observaciones le hicieron idear el programa, proponiendo a algunas familias que sus hijos/hijas fueran juntos a la escuela. Su motivación se expresa en dos razonamientos básicos: por un lado, considerar que sería más entretenido para los niños y niñas venir juntos y no solos con un adulto y, a la vez, solidarizarse con estas familias, asumiendo la responsabilidad por el desplazamiento seguro de sus pequeños.

Estos fueron los principios, luego la idea fue ganando otros contornos y poco a poco fue ampliándose a toda la escuela. También contribuyó a ello el interés de los niños/niñas en venir caminando con su profesora y compañeros. Movidos por “celos”, éstos preguntaban por las preferencias de la maestra: ¿Porque la profesora viene con algunos de los compañeros y nos excluye a nosotros? Generando un conflicto que fue solucionado con la explicación por parte de la maestra acerca de las razones prácticas que le impedían incluir a todos.

El tema fue trabajado en clase, utilizando instrumentos como la geolocalización para invitarles a crear otras posibles rutas, calculando las distancias de sus compañeros u otros alumnos que conocían del mismo colegio, proponiendo la formación de otros grupos. Así que, a partir de los alumnos de su clase, siguiendo con el mapeo, se organizó otro grupo y se diseñó otra ruta.

Paralelamente, Carol se puso a buscar otras referencias de proyectos de caminos escolares por el mundo para fortalecer su idea y ayudarla a justificar su propuesta y ampliarla para toda la escuela. A partir de la recopilación de informaciones y de la primera ruta en el año 2015, una de las primeras madres que abrazó el proyecto, haciéndose voluntaria y acompañando una ruta, sugirió el nombre Carona a Pé que es como se denomina actualmente el programa.

Posteriormente entra en el escenario una preocupación de corte institucional. La escuela reconoce la importancia de la iniciativa pero no quiere responsabilizarse por la seguridad de los niños y niñas en su desplazamiento. Se organiza entonces una charla en la escuela con las/os profesoras/es y las familias para explicarles la propuesta y organizar las siguientes rutas con los interesados. Poco a poco las familias se responsabilizan voluntariamente por los grupos de bus a pie y en el momento del desarrollo de este estudio contaban ya con unas 15 rutas y más de 200 alumnos participantes así como un grupo gestor que asumió el proyecto.

A lo largo de su desarrollo, surgieron otras demandas: la identificación visual de los niños y niñas para aumentar su seguridad, por ejemplo, que se solucionó con la creación de un peto distintivo (Fig. 8). Esta vez quien le echó una mano fue su hermana, modista.



**Figura 8 - Peto distintivo utilizada por los participantes del programa.**  
Nota: imagen cedida por Carona a Pé

#### **5.1.2.1. Selección complementaria**

Cuando se tiene en cuenta el escenario de la ‘movilidad a pie’ en São Paulo, los movimientos sociales asumen un papel destacado. Para acercarnos, se mapearon las organizaciones sociales involucradas con su promoción y, específicamente, aquellas relacionadas con la movilidad infantil activa (Tabla 2). No obstante, es oportuno aclarar que no se trata de un retrato exhaustivo

de las mismas, ya que no están contempladas todas las organizaciones que juegan un papel importante en este escenario. Por otro lado, esta selección se pautó básicamente por las redes de colaboración establecidas con el programa, identificadas a partir de los informantes clave.

En este sentido, se optó por incluir en este apartado dos programas que contemplan la especificidad de los desplazamientos infantiles, destacando su articulación con propuestas de recalificación de los espacios urbanos, así como sus planteamientos articulados sobre la priorización de la movilidad a pie. Ellos son: Camino Escolar de Paraisópolis y el Proyecto Pasajes. Ambos incluyen estudios e intervenciones en la perspectiva de incentivar y superar las condiciones que afectan negativamente al desplazamiento infantil activo y autónomo hacia la escuela. El Camino escolar de Paraisópolis fue una primera iniciativa, anterior al proyecto CP. A su vez el Pasagens fue contemporáneo a los principios del CP, pero se trataba de un proyecto de corta duración, actualmente ya concluido.

### ***Camino Escolar de Paraisópolis***

A pesar de haber sido interrumpido en sus fases iniciales- concretamente no ultrapasó la fase de los estudios y proyecciones iniciales-, la propuesta tuvo mucha repercusión social. Había sido recogida como una referencia de prácticas para la movilidad infantil por algunas ONGs<sup>26</sup>, y asimismo recibió premios nacionales e internacionales. En función de estas referencias se reconoce la relevancia que tuvo en el escenario de la movilidad infantil<sup>27</sup> en São Paulo y se planteó su inclusión en el presente estudio. Según Quintáns (Nota 23 - Apartado 14.1), la técnica responsable por el programa desde el Ayuntamiento de São Paulo, la paralización del mismo

---

<sup>26</sup> Las Ongs: Cidade em movimento, Cidade Ativa, Como Anda, Corrida Amiga, Cidade a pé, hicieron referencias al proyecto em nuestras entrevistas;

<sup>27</sup> Según mapeo realizado por la Ong *Como Anda* se encarga de mapear todas las entidades que se relacionan con la promoción de la movilidad a pie en nivel nacional se trata de una iniciativa pionera en términos de São Paulo y de Brasil. Para mayores detalles sobre el programa Paraisópolis consultar Nota 23 y Tabla 2.

se debió al cambio del gobierno local<sup>28</sup>, toda vez que el gestor anterior no había tenido tiempo para implantarla y el alcalde que le sucedió no siguió con la propuesta.

La *Secretaria de Vivienda del municipio de São Paulo* desarrolló un Proyecto Piloto de Camino Escolar inserido en el planteamiento de urbanización de la segunda mayor favela de la ciudad, Paraisópolis. Para la implantación del Proyecto Piloto se delimitaron dos áreas escolares, donde se concentran las ocho escuelas del barrio, totalizando 8.500 escolares. El Proyecto se centró en el período de enseñanza fundamental I (6-9 años) y II (10-13 años) y se escogió un centro escolar de cada área para las actividades de la primera fase: presentación del proyecto, encuesta sobre hábitos de movilidad y percepción del camino y catálogo de actividades a desarrollar en el curso escolar.



**Figura 9** - *Calles de Paraisópolis - entrada a la escuela.*

Nota: imagen cedida por Irene Quintáns



**Figura 10** - *Alumnos forman grupos para ir a la escuela.*

Nota: imagen cedida por Irene Quintáns

La encuesta de auto aplicación incluyó un total de 1.600 alumnos y profesores y tuvo como una de sus principales conclusiones que la mayoría de los alumnos de la enseñanza fundamental, un 85% de la muestra, realiza su trayecto casa-escuela-casa a pie, solos o en grupos. Estos últimos están constituidos exclusivamente por niños/niñas o, eventualmente, cuentan con adultos que los “acompañan informalmente” (Figs. 9/10). En consecuencia, el principal objetivo definido en el ámbito del programa a partir del estudio del perfil de la movilidad

---

<sup>28</sup> El proyecto se desarrolló a lo largo del 2012 y hubo cambio del alcalde del Ayuntamiento de São Paulo en el año 2013.

infantil, fue la promoción de la seguridad vial. A partir de esta directriz general, otros objetivos fueron trazados (Nota 23 - Apartado 14.1) buscando promover la apropiación y el respeto por el espacio público, así expresados:

- Concienciar a la comunidad de Paraisópolis en torno a la necesidad de generar y mantener condiciones que garanticen la seguridad y convivencia en el trayecto de la comunidad escolar;
- Mejorar las condiciones de infraestructura civil y de tráfico de los trayectos más utilizados por la comunidad escolar;
- Desarrollar nuevas experiencias formativas relacionadas con el uso y mantenimiento de los espacios públicos, tanto dentro de las aulas (incorporando a los docentes) como en los entornos escolares (con el apoyo del equipo de urbanización y de los habitantes).

### ***Proyecto Pasajes en el Jd Angela***

El programa “Passagens”, ideado por el IVM (Instituto Ciudad en Movimiento), promueve concursos de proyectos urbanísticos con el objetivo de repensar los pasajes como un espacio más agradable para la población. Más que atajos peatonales, estas áreas desempeñan funciones singulares, como lugar de juego para los niños, ferias o mercadillos libres e incluso proyecciones de cine al aire libre, entre otros. En general, estos pasajes son espacios informales, no incluidos en el viario oficial y normalmente, se encuentran en condiciones precarias. Lo que se propone es incidir para demostrar cómo, a partir de pequeñas intervenciones, se puede promover un gran impacto para la urbanidad y para la calidad de la vida en la ciudad.

Una de las características asumidas por esta intervención es la perspectiva de la escala humana, que prioriza el peatón, e invita a proyectar soluciones y actividades innovadoras con el objetivo de recuperar, no sólo la peatonalización sino el valor social de los caminos. Versiones de este proyecto se realizaron en muchas ciudades en otras partes del mundo, incluso en Barcelona<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Para conocer detalles de la propuesta ir a <https://bit.ly/32VVNVC>, consultado en 05/02/2018.

En el programa desarrollado en São Paulo se propuso algo innovador, que no había sido contemplado en otras ciudades: se ideó un estudio específico de la movilidad infantil. Varios aspectos contribuyeron para que eso ocurriera, tanto en función del campo como de las articulaciones políticas locales. Una ampliación del proyecto<sup>30</sup> dio pie al estudio específico de la movilidad infantil (Quintans, 2015), ya que, una primera aproximación al campo para definir el perfil de los usuarios de estos pasajes, dejó claro que había un gran número de estudiantes que lo utilizaban a diario para acceder a la escuela. Referido estudio sirvió de base de datos para la proposición de los proyectos postulados al concurso, debiendo ser obligatoriamente contemplado en la propuesta.

En la perspectiva de la movilidad infantil, el presente proyecto incorporó la acción “Olha o Degrau” (Tabla 2) realizada por la ONG “Cidade Ativa”. Una escalera, localizada cerca de la Escuela Estadual Oscar Pereira Machado, fue elegida para realizar esta intervención entre otras 14 participantes de los estudios contemplados en el programa Pasajes. Entre los criterios de elección contaron la proximidad a la escuela y un gran número de alumnos que la utilizaban a diario enfrentándose con una serie de dificultades. Asimismo, se valoró, sobre todo, la implicación de la propia escuela (desde la dirección, profesores y alumnos) y la red de apoyos locales con que contaban. La intervención fue precedida de una elaboración colectiva de la propuesta que contó con varios talleres formativos (Nota 39 - Apartado 14.1), tales como: grafiti en las paredes, mosaico en el suelo, instalación de mobiliario urbano, entre otros.

---

<sup>30</sup> Según la responsable por el programa (Nota 38), en este caso, se decidió realizar un estudio sobre movilidad infantil motivada por la simultaneidad con la propuesta de la SP-Obras del Ayuntamiento de SP de realizar un gran proyecto de transporte en la región, en función de la implantación de un corredor exclusivo de bus

**Tabla 2**

*Perfil de organizaciones involucradas en la movilidad a pie en São Paulo.*

Proyectos/ organizaciones	Descripción - Acciones	Interfaces - cooperaciones
Camino Escolar de Paraisópolis Ayuntamiento de São Paulo - Secretaria de la Vivienda.	Proyecto Piloto de Camino Escolar propuesto paralelamente a un Programa de Urbanización de la segunda mayor favela de la ciudad, Paraisópolis. Como la mayoría de los escolares (85% de la muestra estudiada) se traslada de su casa a la escuela caminando, solos o en grupos, este proyecto asumió como prioridad mejorar la seguridad vial (infraestructura civil y de tráfico), así como promover la apropiación y el respeto por el espacio público, en el sentido de garantizar la seguridad y convivencia en los trayectos más utilizados por la comunidad escolar.	La técnica (Quintáns - arquitecta) de referencia, trabajó en este proyecto y, vino a actuar en otros estudios de movilidad infantil realizados por el IVM, así como otras iniciativas en el tema en distintas ciudades de Brasil.
Criança Segura (Safe kids Brasil)	Su principal propósito es trabajar a nivel de prevención de accidentes infantiles en varios ámbitos, incluyendo el tráfico, Actúan especialmente en el ámbito doméstico, pues consideran que el 90% dos accidentes con infantes podrían ser evitados con pequeñas prácticas. En el caso de Brasil hacen hincapié en crear una cultura de la prevención. Actúan en las redes sociales, realizan cursos y facilitan informaciones disponibles en la red, forman multiplicadores (agentes educadores en las escuelas, así como padres/madres, agentes de salud, etc.), trabajan para que haya más seguridad en los parques infantiles a través de la reglamentación para construcción de áreas de ocio infantil, también buscan incidir en las leyes que promueven la infancia segura, entre otras actividades.	Colaboración con el programa Carona a Pé para organizar actividades específicas y puntuales como fue la Campaña del Mayo Amarillo.
Cidade a pé o Asociación por la Movilidad a Pie en São Paulo.	La organización se dedica a contribuir para una ciudad más humana, segura y accesible para todos, especialmente para los peatones y los que utilizan sillas de ruedas. Con este propósito definieron sus 6 Objetivos de la Movilidad a Pie, los cuales dirigen todas sus actividades y acciones políticas. Son ellos: 1. Seguridad absoluta para quien anda a pie; 2. Aceras caminables para todos; 3. Incentivo a la movilidad a pie como medio de desplazamiento/transporte en la ciudad; 4. Señalización específica para la movilidad a pie; 5. Cruces y espacios compartidos de las vías públicas con prioridad absoluta a los que se desplazan a pie.6. Establecer y consolidar una red de la movilidad a pie.	Organización citada por algunos entrevistados del programa CP, actúa en conjunto con organizaciones afines como la Cidade Ativa, la Corrida Amiga y la Asociación de los Ciclistas de São Paulo – Ciclocidade.
Olha o degrau - Cidade Ativa	Se trata de una organización social que defiende, y se propone ayudar a construir ciudades más inclusivas, sostenibles y saludables. Una de sus iniciativas es el proyecto Olhe o Degrau, que surge con el objetivo de cambiar la “mirada” y la realidad de las “escaleras”, en cuanto infraestructura de movilidad/pasaje; tornándolas más seguras a partir de la apropiación de las mismas y adaptación a las necesidades de los que las utilizan, especialmente los moradores de su entorno. Lo que proponen es identificar estos espacios y tornándolos visibles, transformándolos a partir de intervenciones simples, viables y participativas.	Participación y colaboración con Cidade a pé, Corrida Amiga, Como Anda e IVM.

<p>Calçada cilada - Corrida Amiga</p>	<p>Ong cuyo propósito es influir en las personas provocando cambios en la movilidad - dejar el coche y pasar a caminar. Se apoyan en el concepto de micro revoluciones urbanas para buscar soluciones a toda suerte de trabas que proporcionan las ciudades a la hora de hacer real este cambio. Uno de sus proyectos es Calçada Cilada (Acera trampa), cuyo objetivo es denunciar las condiciones de la movilidad a pie: aceras mal cuidadas y ausencia de accesibilidad. Para ello cuentan con el apoyo de organizaciones en todo Brasil y también ciudadanos voluntarios(as). A partir de un mapeo de estas aceras en las distintas ciudades con ayuda de un aplicativo y de una plataforma virtuales, coordinan diferentes acciones para cobrar medidas de resolución a estos problemas con la participación del poder público local y de la sociedad.</p>	<p>Actuación en red con varios participantes y colaboradores como Cidade a pé, Cidade Ativa y Como Anda.</p>
<p>Cidade em Movimento o IVM (Institut pour la ville en mouvement – Brasil</p>	<p>Es una asociación creada en Francia (2000) que busca ser el punto de encuentro de aquellos que piensan, hacen y viven las ciudades. Su objetivo es acompañar las transformaciones de los centros urbanos en todo el mundo y contribuir al desarrollo de una cultura de movilidad que combine conciencia y placer en el movimiento activo por las ciudades.</p>	<p>En el proyecto pasaje tiene la colaboración de Cidade Ativa, así como Quintáns –responsable por el camino escolar de Paraisópolis.</p>
<p>Ocara - Red latinoamericana para niños y niñas</p>	<p>La OCARA es una red latinoamericana de experiencias y proyectos sobre ciudad, arte, arquitectura y espacio público en los que participan niños y niñas. Su objetivo es poner en evidencia trabajos realizados en circunstancias urbanas y sociales semejantes, para motivar otras iniciativas, crear red y compartir experiencias.</p>	<p>Iniciativa de la técnica que participó en la propuesta del camino escolar de Paraisópolis, con otros socios consultores.</p>
<p>Cómo anda - Quem promove mobilidade a pé?</p>	<p>Con el foco en el fortalecimiento de la movilidad a pie, intentan comprender quiénes son y cómo actúan las organizaciones que trabajan con el tema y promoverlo a través de levantamiento de datos y estudios de caso, así como contribuir con la articulación del movimiento por la movilidad a pie. Para ello, utilizaron una serie de herramientas interactivas para que todos puedan entender el escenario, identificar posibles actuaciones, viabilizar alianzas y potenciar sus acciones.</p>	<p>Iniciativa de las organizaciones Cidade Ativa y Corrida Amiga, que cuenta con otros apoyos.</p>
<p>Proyecto Pasajes - Jd Angela -</p>	<p>El programa reúne estudios de caso, pruebas piloto, concursos profesionales e intercambios académicos que proponen soluciones innovadoras, contemplando aspectos urbanísticos y sociales, relativas a los pequeños espacios de articulación de la movilidad, tales como cruces, pasarelas, escaleras, callejones, ascensores y otros. Programa pasajes en Jd Angela reunió varios profesionales y organizaciones, de los cuales conocimos y destacamos dos iniciativas en función de su especificidad en relación con la movilidad infantil: Intervenciones del Olha o Degrau en una escalera y estudio de la movilidad infantil en el barrio.</p>	<p>En colaboración con la Ong Cidade Ativa y de la Consultoría Redeocara.</p>



## **5.2. Diseño de los programas**

A continuación, se presentan los diseños específicos de cada uno de los programas CE en Barcelona y São Paulo, explicitando las estrategias utilizadas en cada caso, así como la conformación de las redes de actores involucrados en ambos los casos.

### **5.2.1. Programa “Camí escolar, espai amic” (CEEA) - Barcelona**

Las estrategias identificadas en el programa CEEA pueden clasificarse en cuatro categorías: institucionales, territoriales/comunitarias, pedagógicas y técnicas. A través de ellas, proponemos una explicación en detalles de las características y acciones del programa.

#### *Estrategias institucionales*

En el programa Camí Escolar intervienen una serie de políticas públicas municipales. El elemento central aquí es el IMEB, que es el mayor responsable, disponiendo de un grupo de técnicos/as) que funciona como una asesoría al proyecto, encargándose del seguimiento de las distintas etapas del programa ofrecido a todas las escuelas participantes. También cuenta con una red de organizaciones que se han ido integrando paulatinamente al programa, con el cual se articulan sus acciones: el *Instituto de Infancia y Adolescencia*, *Agenda21* o *Escolas + sostenibles* y la *Plataforma Compromiso de Barcelona por el clima*, entre otras. El programa también está contemplado en el Plan de Movilidad Urbana (PMU/BC) de la ciudad de Barcelona, formando parte de las estrategias de mejora de la movilidad y la seguridad vial en los entornos escolares, compuesto de las siguientes medidas:

La Guardia Urbana en las Escuelas (Servicio de Educación para la Movilidad Segura);

La revisión del estado de pasos de peatones; El análisis de la accidentalidad en los entornos de los centros escolares; Campañas de sensibilización; La revisión y actualización de la señalización; El proyecto de Cooperantes viarios; El proyecto de Bus

a pie; El catálogo de criterios y elementos básicos de seguridad vial en los entornos escolares. (Ayuntamiento de Barcelona, 2015b, p. 341)

En línea con su trabajo sobre el espacio público, juego y participación ciudadana de la infancia, el programa y el IMEB forman parte desde 2016 del *Grupo transversal sobre espacio público, infancia y adolescencia*, que impulsa proyectos relacionados con el tema en la ciudad, tales como estudios y sugerencias a áreas de juegos en Barcelona y creación colectiva del diseño de parques infantiles con la participación de los niños y niñas.

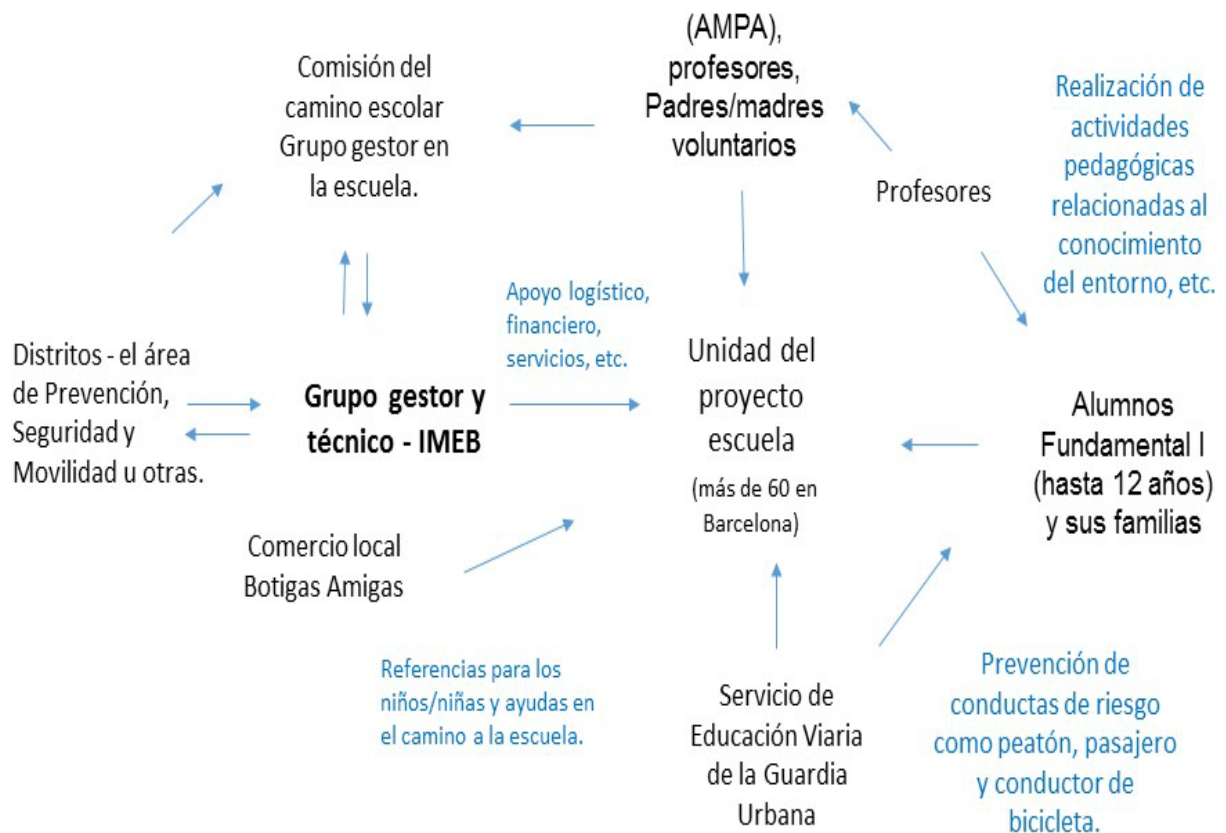
### ***Estrategias territoriales y comunitarios***

Trabajo en red de escuelas en el territorio: El impulso y la iniciativa para implantar el programa parte de los sujetos interesados y se imparte en las escuelas, a través de una demanda voluntaria. Actualmente, como condición para empezar un nuevo proyecto, se espera que haya un grupo de escuelas (3 mínimo) en un mismo distrito, localizadas próximas y que estén dispuestas a impartir el programa en consorcio. Como una de las primeras medidas para entablar la implantación, se propone la creación de una Comisión del Camino Escolar (CCE), que congrega los principales agentes locales y funciona como grupo gestor, encargándose de llevar a cabo todas las tareas y hacer seguimiento, tanto en el diseño como en la implementación del proyecto.

Involucrar agentes locales: la meta es aglutinar alrededor del programa una diversidad de participantes, contando con la comunidad educativa y otros agentes de proximidad (equipamientos y comercios), asumiendo diferentes roles. El papel de la Administración municipal, en su conjunto, es colaborar en todo el proceso y llevar a cabo de manera coordinada las diferentes acciones que hagan viable el proyecto. Se observa que la implementación de los proyectos tiene su propia dinámica y, dependiendo de las escuelas y barrios específicos, recae más en unos agentes u otros. Aunque haya un diseño patrón (fig. 11), puede haber diferencias

en su composición, dependiendo de la coordinación en cada una de las escuelas o consorcios.

En todos casos, se espera que el Ampa asuma el protagonismo.



**Figura 11** - Mapeo de los actores - Programa Camí Escolar Espai amic.

En líneas generales, suelen integrar el programa los siguientes grupos de actores:

- El enfoque prioritario incide en los alumnos de tercero a sexto (8 a 12 años) de educación primaria, pero se incluyen los alumnos de cursos inferiores al tercero como futuros participantes y los alumnos de cursos superiores a sexto como colaboradores "naturales" que acompañan a los menores (hermanos, amigos, etc.)
- El profesorado de la escuela y en particular los tutores/tutoras, incluyendo el personal no docente de la escuela y los monitores de mediodía, entre otros.
- Las familias, aunque no participen del AMPA (padres, abuelos, canguros, etc.) son una pieza clave para la consecución de los objetivos.
- Las asociaciones del barrio (de vecinos, comerciantes, gente mayor activa, asociaciones o entidades) como expresión organizada de la comunidad, con las cuales puede darse colaboraciones fundamentales.

- Los comercios del barrio son invitados a formar parte de la red de Botigas Amigas, que sirven como referencia de locales a los cuales los estudiantes pueden acudir en el caso de encontrarse con cualquier dificultad: desorientación, accidentes en el trayecto, miedos, etc.
- La Administración municipal, concretamente los distritos, el área Ecología Urbana (que reúne prevención, seguridad y movilidad) y el IMEB. Merece destacar la coordinación con el servicio de Educación Viaria de la GU, que tiene como responsabilidad trabajar conjuntamente con la escuela que se lo pida, en temas como la prevención de conductas de riesgo para el peatón, pasajero y conductor de bicicleta.

La inauguración del proyecto en cada escuela participante se caracteriza por un acto político e institucional y de publicidad del programa. Ocurre después de realizadas las primeras etapas, incluyendo las intervenciones urbanísticas en el entorno. Acompaña el acto el “discurso oficial” de los distintos actores y elementos de fiesta: música, teatro, artes en general, globos, comidas (Fig.12).



**Figura 12** - *Fiesta de inauguración del Camino Escolar.*

Nota: Obtenida de Full Informatiu/17.

Acción comunitaria: Desde su creación, el programa hace hincapié en la acción en el territorio, a partir de las organizaciones locales, buscando co-responsabilizar la comunidad como agente educativo, empezando por los más significativos en la tarea educativa, llegando a involucrar organizaciones del entorno de la escuela, como pueden ser las asociaciones de vecinos, de comercio, entre otras, dependiendo de las características del barrio y de su tejido social.

Tiendas amigas: a través de las comisiones de camino escolar se realiza un trabajo de identificación y movilización, especialmente de los pequeños comercios locales que, dado su enraizamiento en la comunidad, pueden funcionar como puntos de referencia y apoyo a los niñas y niños en su ruta hacia la escuela. A estas tiendas se las identifica con un cartel o pegatina

del programa, visibles, para que los estudiantes puedan reconocerlas.

### ***Estrategias técnicas***

Integran el “paquete” básico del programa una serie de actividades que, de una manera u otra, están presentes en todas las escuelas involucradas, -aparte, cada escuela puede crear subprogramas y actividades específicas y diversas-, que son las siguientes:

La “araña de la movilidad local”: un diagnóstico de la movilidad infantil, en lo cual están invitados a participar los/as alumnos/as con sus familias. Esta consiste en un cuestionario para conocer el itinerario que cada estudiante realiza para ir a la escuela, el grado de autonomía con que lo hacen, el medio de transporte utilizado, la percepción que tienen del recorrido, las dificultades que se encuentran, los problemas o disfunciones y las sugerencias para mejorarlos, entre otros. Sirve para conocer la situación concreta de cada entorno escolar. Los datos sirven de base para proponer los trazados de las rutas y posterior definición de las intervenciones urbanísticas, especialmente las relativas al tráfico local. A principios del programa, esta tarea se encargaba a una empresa externa, pero, actualmente, lo asume ‘voluntariamente’ el AMPA.

Diseño del proyecto específico de cada centro escolar (consorcio): a partir del informe diagnóstico se configura el plan de acción, priorizando las acciones en función de los criterios técnicos y el presupuesto disponible. Complementariamente, se acuerdan las acciones pedagógicas y de participación que se desarrollarán. Obviamente, cada centro tiene su especificidad, sin embargo, en todo caso, se recogerán acciones dirigidas a los estudiantes y toda la comunidad escolar y vecindario.

Intervenciones urbanísticas y de tráfico en el entorno de las escuelas: en función del diagnóstico se eligen los itinerarios más seguros y las intervenciones necesarias y viables en cada caso. El objetivo es mejorar el entorno más inmediato al centro escolar, haciendo que las rutas normalmente más utilizadas por la mayoría del alumnado sean habilitadas para el

desplazamiento activo/autónomo de las niñas/niños de manera segura, acogedora y formativa. Las acciones para condicionar los caminos pueden ser: elementos de señalización y de seguridad, mejora de la regulación semafórica, cambiar sentidos de dirección del tráfico en alguna calle, retirar elementos del mobiliario urbano que dificultan la visibilidad de los pequeños en los pasos de peatones, en casos más raros, se realiza la implantación de medidas de reducción de velocidad (zonas 30, 20 o 10km/h), entre otros.

En los pasos de peatones se pinta una ola verde donde se inscribe el nombre del programa (Fig. 13). Ésta se pinta en el suelo, sobre todo en los cruces cercanos al centro escolar, en los itinerarios escolares identificados como más habituales y frecuentados. La intención inicial era de constituir un elemento comunicador y tuvo mucha resistencia por parte de los agentes de movilidad urbana.



**Figura 13** - Ola verde, pintada en el suelo en los pasos de peatón.

Motivadas por las pintadas de las advertencias de muertes por atropellamiento a los peatones en el suelo (al lado del paso de cebra), se intensificó la demanda por pintar la ola verde del camino escolar y se logró hacerlo.

### *Estrategias pedagógicas*

Las etapas entendidas como planeamiento e implantación del programa se realizan, normalmente, en los dos primeros años. No obstante, ellas se acompañan de actividades formativas y de sensibilización a la comunidad escolar y especialmente volcadas al alumnado ya que las actividades pedagógicas juegan un papel fundamental. Se listan algunos ejemplos:

Inserción del programa en el currículo escolar: a través de trabajos de formación de profesores y articulación con la dirección de las escuelas, los técnicos del programa ofrecen formación con

vistas a desarrollar un programa específico en las escuelas, cuyo objetivo es insertarlo en el currículo escolar. Normalmente lo que se propone es facilitar a los/as alumnos/as el conocimiento y apropiación del entorno de la escuela/barrio, incentivando que los profesores críen o adapten los contenidos de sus asignaturas a este fin.



**Figura 14** - Aula de educación viaria impartidas por la Guardia urbana.



**Figura 15** - Reunión de la comisión del camino escolar

Educación viaria: ofertada por la Guardia Urbana (Fig. 14), consiste en salidas por el barrio donde se proponen a los estudiantes la vivencia de situaciones reales en el tráfico y se tratan de temas como la prevención de conductas de riesgo para el peatón, conductor de bicicleta u otros.

Semana del Camino Escolar: Este es uno de los espacios libres para crear las actividades que les parezcan más interesantes o viables, desde el punto de vista de la escuela, si bien, normalmente apoyada por la comisión del camino escolar y grupo técnico del programa (Fig.15). Las escuelas son libres de preparar una semana de actividades con el tema del camino escolar, vale decir que suelen motivarse por aspectos como el desplazamiento activo y la ciudad, calidad y uso de los espacios públicos, seguridad vial, autonomía infantil u otros, conforme la programación de cada una de ellas, como ejemplos: la Bicicletada (escuelas del barrio de Gracia –Notas 9 y 12 - Apartado 14.1) y la Semana del Camino Escolar y las Matemáticas (Escuela Prosperitat - Nota 3 - Apartado 14.1).



### 5.2.2. Carona a pé - São Paulo

El programa está organizado en la modalidad Bus-a-pié y se instituye como una acción social en la cual no intervienen políticas públicas. A continuación, explicamos algunos detalles del diseño y estrategias utilizadas, agrupadas en tres categorías: organizacionales, territoriales/comunitarios y vivenciales o grupales.

#### *Estrategias organizacionales*

El grupo gestor formalizado como una consultoría, el grupo se organizó a partir de la iniciativa de una profesora a lo cual se sumaron dos madres, una de ellas videomaker y la otra arquitecta. El proyecto viene recibiendo demandas de otras escuelas en São Paulo y de otras regiones de Brasil, buscando apoyos para implantarse y expandir su actividad de asesoría.



**Figura 16 - Mapeo de los actores del Programa Carona a Pé.**

Voluntarios: son los padres/madres que participan de manera voluntaria, responsabilizándose de las rutas. Éstos constituyen una parte fundamental del programa ya que, sin ellos, la



propuesta no podría realizarse tal y cual se propone, puesto que no se trata de un servicio de pago, y sí un grupo de personas que colaboran motivadas por las ideas del. En el caso del CP en el Colegio Equipe, los principales actores (Fig. 16) son:

- El equipo gestor responsable por la conducción del proyecto;
- Voluntarios/as: padres/madres que se proponen para guiar las rutas;
- La escuela apoya institucionalmente ofreciendo organización y administración de la empresa, página web del programa, logística y espacio para reuniones, etc.;
- Red informal de comercio local que se dispone a atender a los estudiantes en alguna necesidad.
- Alumnos del ciclo fundamental y mayores de 12 años como voluntarios/as para conducir rutas juntamente con adultos.

### *Estrategias territoriales y comunitarios*

Los apoyos locales incluyen una diversidad de acciones, desde colaboraciones puntuales (Manifestación del día sin coche – Fig. 17) de la escuela o de familiares involucrados en el programa a otros más constantes como es el caso *los amigos del Carona a Pé*, que funciona como una red social informal con el comercio local. Éste colabora para atender eventuales necesidades de los niños y niñas en ruta.



**Figura 17** - Actividades del Día Amarillo con la Ong Criança Segura.

Además de la colaboración de los primeros bares y restaurantes se pidió a un quiosco que no expusiera una serie de revistas pornográficas, ampliando la red de colaboración.

Ampliación del programa a partir del barrio, empezando por otras escuelas particulares cercanas a la actual, pretenden aumentar la visibilidad, impacto y aceptación del programa. Cuentan con

apoyos que les permitieron implantarlo en la red pública de escuelas en otras ciudades, pero, todavía queda pendiente la inserción en la red pública en São Paulo (Notas 29 y 43 - Apartado 14.1).



*Figura 18 - Punto de encuentro en la ruta*

La organización de las rutas obedece criterios de proximidad de los inscritos. El trazado se hace buscando conciliar la seguridad y la cercanía a las residencias de los participantes. Algunas/os niñas/niños, aun viviendo lejos de la escuela, optan por formar parte del programa. Para estos casos, se establecieron puntos de encuentro (Fig. 18), hasta los cuales se desplazan en bus o coche, sumándose a los compañeros de ruta.

### ***Estrategias vivenciales (grupo)***

Se proponen reglas para caminar juntos como, por ejemplo, respecto a los horarios, avisar las ausencias, andar de la mano de un compañero, hacer cola, etc. Normalmente cuentan con dos adultos por cada grupo de niñas/niños, que suele ser muy variable en cuanto al número de integrantes, pero no ultrapasa los 10/12. Para facilitar la comunicación entre los monitores del grupo y los padres/madres de los participantes de una ruta se organizan grupos en WhatsApp, proponen acuerdos ‘sobre la marcha’ para garantizar el buen funcionamiento de la ruta.

Encuentros y reuniones organizados semestrales con los voluntarios/as y las familias participantes, ya sea para corregir posibles problemas encontrados o invitar nuevos participantes, y a la vez, facilitar la integración a partir de actividades lúdico/festivas.

### **5.3. Caracterización de los entornos escolares**

Los contenidos que componen este apartado son los siguientes:

- Escenario de la movilidad a pie (São Paulo y Barcelona)
- Apuntes históricos de los barrios
- Perfil socio económico y demográfico de los vecindarios
- Caracterización socioambiental de los entornos escolares.

### **5.3.1. Apuntes sobre el escenario de la movilidad a pie**

Uno de las principales impulsos a la creación de los CE es la inseguridad vial, un tema que no atañe sólo a la infancia. Con relación a este aspecto, las previsiones para el futuro global no son nada estimulantes, lo que llevó a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a declarar el *Decenio (2011–2020) de Acción para la Seguridad Vial*, presentando el siguiente pronóstico:

Cada año, cerca de 1,3 millones de personas fallecen a raíz de un accidente de tránsito —más de 3000 defunciones diarias — y más de la mitad de ellas no viajaban en automóvil. Entre 20 millones y 50 millones de personas más sufren traumatismos no mortales provocados por accidentes de tránsito, y tales traumatismos constituyen una causa importante de discapacidad en todo el mundo. El 90% de las defunciones por accidentes de tránsito tienen lugar en los países de ingresos bajos y medianos, donde se halla menos de la mitad de los vehículos matriculados en todo el mundo. Entre las tres causas principales de defunciones de personas de 5 a 44 años figuran los traumatismos causados por el tránsito. Según las previsiones, si no se adoptan medidas inmediatas y eficaces, dichos traumatismos se convertirán en la quinta causa mundial de muerte, con unos 2,4 millones de fallecimientos anuales. (Naciones Unidas, 2011, p.4)

Un aspecto especialmente relevante a tener en cuenta, y que se desprende del fragmento anterior, es que más de la mitad de las víctimas no viajaban en automóvil, dicho de otro modo, más de la mitad de las víctimas de la inseguridad vial en el mundo son peatones. Según el último informe de seguridad vial, los países de ingresos bajos y medianos tienen la mayor carga y las tasas más altas de mortalidad por accidentes de tránsito. La mayor parte (91%) de las víctimas

mortales causadas por el tránsito tiene lugar en los países de ingresos bajos y medianos, que tienen sólo el 48% de los vehículos registrados en el mundo. Aproximadamente el 62% de las víctimas mortales notificadas por accidentes de tránsito se produce en 10 países, entre ellos Brasil, y representan el 56% de la población mundial, según la World Health Organization (WHO, 2013b).

La seguridad vial, aun que no de modo exclusivo, es uno de los aspectos clave para estimular la movilidad a pie. La tasa estimada de mortalidad en el tránsito<sup>31</sup> en el caso de Brasil es de 22,5 % mientras que en España es de 5,4% (WHO, 2013b). Según el Observatório Nacional de Segurança Viária (Sant'Ana et al., 2017), en São Paulo, el mayor índice de víctimas mortales en accidentes de tráfico apunta los peatones, sumando un 27% del total de modos de desplazamiento de las víctimas.

En las modalidades de desplazamientos a la escuela en São Paulo, según últimas encuestas (Governo do Estado de São Paulo, 2018), hubo un incremento del uso de automóviles y transporte escolar motorizado, con destaque para los primeros. Este aumento dependió de los niveles económicos de las familias de manera que a menor renta le corresponde un mayor número de desplazamientos a pie. Esta tendencia se repite en el caso de los desplazamientos en general, o sea, cuanto mayor es la renta familiar, mayor es la utilización del modo motorizado.

Por otro lado, según la referida encuesta, en los tres rangos inferiores de renta hubo un aumento en los últimos años (2007/2012) de la participación del transporte motorizado, mientras que las dos franjas de mayor renta presentaron una disminución en la participación de los modos motorizados. Una interpretación posible para la disminución del uso del transporte motorizado por la clase media es que ésa se deba, en parte, a las mejoras en las estructuras de las aceras, sobre todo en algunos barrios de clase media, permitiendo un desplazamiento a pie más

---

<sup>31</sup> Calculada en términos de la incidencia 1 a cada 100 000 habitantes.

cómodo. Asimismo, observamos una evaluación positiva sobre las políticas de incremento del uso de la bicicleta en São Paulo en los últimos años (Prefeitura de São Paulo, 2015).



**Figura 19** - Calle cercana a una escuela en Paraisópolis, São Paulo.



**Figura 20** - Calle cercana a la Escuela Prosperitat, Barcelona.

Uno de los dispositivos más relevantes para los desplazamientos a pie es la existencia y calidad de las aceras en el viario urbano. En São Paulo la calidad de las aceras es muy inferior a la que encontramos en Barcelona (Figs: 19 y 20). Según los datos recogidos en el Plan de Movilidad Urbana (PMU/SP) de la ciudad (Prefeitura de São Paulo, 2015), los desplazamientos a pie totalizan el 30% de los viajes diarios y son practicados en aproximadamente 35.000 km de aceras. Según la misma fuente, apesar de ello, el 98% de las aceras se presentan irregulares, con problemas que varían desde revestimientos resbaladizos e inadecuados hasta su total inexistencia.

Una de las razones para este escenario es el hecho de que las aceras de las vías colectoras y locales son responsabilidad de los propietarios de los inmuebles lindantes. En consecuencia, solamente una parte del sistema vial estructural de la ciudad es responsabilidad del Ayuntamiento. El PMU/SP, establecido en 2015, pretende superar esta condición; para ello opera bajo el entendimiento de que la gestión del espacio público vial debe ser única y sometida a la responsabilidad exclusiva de la municipalidad (Prefeitura de São Paulo, 2015). No obstante, dicho Plan carece todavía de regulamentación y, por lo tanto, no ha sido implantado.

En el caso de Barcelona, considerando todos los modos de desplazamiento utilizados, los ciudadanos eligen el caminar como su principal medio de transporte. Los datos de la Encuesta de Movilidad en Día Laborable de Barcelona (Ayuntamiento de Barcelona, 2015a) revelan que en 2015 se llevaron a cabo diariamente 6, 8 millones de desplazamientos con origen o destino en la ciudad. De éstos, el 73,1% fueron internos (con origen y destino Barcelona) y el 26,9% de conexión (con origen o destino fuera de Barcelona). Los desplazamientos internos, según Instituto Infancia y Adolescencia de Barcelona (2017), ocurren a pie o en bicicleta (56,0%), en transporte público (29,6% ) o en transporte privado (14,4% ).

### ***Movimientos sociales y movilidad sostenible en São Paulo***

Recientemente, una serie de iniciativas visualizan la agenda de la movilidad a pie en São Paulo, contribuyendo a evidenciar el tema y crear un escenario para desarrollar acciones favorables a la movilidad sostenible. Estas acciones están protagonizadas por las organizaciones sociales, especialmente Ongs<sup>32</sup> arrojando luz a la movilidad infantil en el escenario brasileño.

Resumimos a continuación sus principales hitos:

- I. La aparición de una serie de organizaciones, sobre todo en los últimos años, teniendo el movimiento ciclista como pionero, impulsando otros movimientos en pro de la movilidad activa, especialmente la movilidad a pie;
- II. La creación de la Política Nacional de Movilidad Urbana - PNMU (Ministerio das cidades, 2013) fomenta condiciones favorables al exigir un plan de movilidad local para acceder a recursos públicos, en el que se contempla el tema de la movilidad a pie como obligatorio;
- III. São Paulo lideró el movimiento nacional, lo cual se atribuye en buena parte a la gestión del alcalde Fernando Haddad (2013-2016) que crea oportunidades de intercambio de experiencias que ayudó a consolidar acciones locales;
- IV. Contactos entre organizaciones propiciado por la Ong Como Anda - que mantiene actualizado el inventario de organizaciones e iniciativas de movilidad a pie en Brasil;

---

<sup>32</sup> Muchas de ellas en interacción con los programas de la mostra complementaria de S.P descritos en Nota 33/35; 38 a 40/42 y la Tabla 2 describe las ONGs que interactúan con estos programas.

- V. Iniciativas anteriores de estudios e intervenciones específicas tratando de la movilidad infantil en Brasil, como es el caso del proyecto los caminos escolares de Paraisópolis en São Paulo y el proyecto *A pezito* en Porto Alegre;
- VI. La afluencia de organizaciones internacionales, así como intercambios de tecnologías y profesionales, beneficiados por las facilidades de comunicación que permiten conocimientos de las tendencias globales en estos temas.

A pesar de la predominancia de la modalidad a pie en los desplazamientos realizados en las ciudades brasileñas, la infra estructura viaria sigue orientada a priorizar el modelo motorizado individual (Xavier, 2011). El autor advierte que se hace *la vista gorda* ante el elevado número de muertes en el tránsito, así como la contaminación ambiental, el excesivo consumo de espacio público para fines particulares (es decir, estacionamientos, entre otros). En conclusión, para revertir esa hegemonía del motor, haría falta un largo proceso de transformación social y política, además de cambios de hábitos de la población.

En Brasil, un paso importante en la dirección de revertir esta lógica ha sido la promulgación de las directrices de la PNMU (Ministerio das cidades, 2013), cuyos principios son: (1) Accesibilidad urbana como derecho universal; (2) Garantía de acceso de los ciudadanos al transporte colectivo urbano; (3) Eficiencia y eficacia de los servicios de transporte colectivo; (4) Contribución al desarrollo sostenible de las ciudades; (5) Transparencia y participación social en la planificación, control y evaluación de los servicios de transporte y de la política de movilidad urbana; (6) Justa distribución de los beneficios y cargas derivadas del uso de los diferentes modos del transporte urbano; (7) Equidad en el uso del espacio público de circulación y viario.

Los movimientos sociales por el uso de la bicicleta y aquellos que defienden la movilidad a pie en Brasil surgieron casi al mismo tiempo, aunque el activismo ciclista abrió espacio para el otro. De acuerdo con Xavier (2011) el activismo ciclista es reconocido por su papel como

promotor del anteproyecto de ley de la PNMU, lo cual representa un importante marco para la movilidad sostenible, fortaleciendo los movimientos en favor de los peatones y del transporte público. Estudios reunidos en Avila-Palencia et al (2018), refuerzan la importancia del uso de la bicicleta como una manera de mejorar el planteamiento urbano y potenciar ciudades más saludables.

En el escenario del cambio en la movilidad en Brasil, el movimiento cicloactivista ha jugado un rol determinante. Barcellos (2015) concluye que los movimientos por movilidad activa en América latina, particularmente en Brasil, asumen rasgos que los encajarían en los nuevos movimientos sociales dadas sus relaciones con otros movimientos populares urbanos, su inserción en la política parlamentaria, así como la inmersión en la gestión, ampliando las fronteras clásicas de los movimientos sociales tradicionales. Además, emerge como nuevo actor en los conflictos urbanos y en las luchas por el derecho a la ciudad, articulándose con los movimientos ecologistas, que tienen una composición social multiforme y heterogénea.

### **5.3.2. Contexto histórico de los entornos escolares abarcados en el estudio**

Aportamos algunos datos históricos para situar los entornos donde se ubican las escuelas que integran este estudio. En el caso de Barcelona añadimos algunos datos relativos a los distritos donde se sitúan los respectivos vecindarios: Barrio Prosperitat en el distrito Nou Barris; Vila de Gracia en Gracia y Fort Pienc en L'Eixample. En el caso de São Paulo, en función de los tamaños de los distritos, nos centramos en el barrio de Higienópolis, ya que en él residen casi la totalidad de los alumnos que participan en el programa CP.

#### **5.3.2.1. Caso 1 – Barcelona (Camí Escolar Espai Amic)**

##### ***Prosperitat (Nou Barris) – Escola Prosperitat***

García (1998) reporta datos históricos de Nou Barris y del barrio La Prosperitat que permite perfilar esta descripción. Nou Barris era el nombre de la revista de la primera asociación de



vecinos de la zona al inicio de los años setenta, adoptada como nombre del distrito en 1984, cuando se hizo la actual división de la ciudad en diez distritos. Hasta entonces pertenecía al municipio de San Andrés de Palomar, y hasta el inicio del siglo XIX, su paisaje era rural.

A mediados del siglo XIX, como consecuencia de la Revolución Industrial que afectó a Barcelona y los pueblos alrededor, se empezó un proceso de urbanización, con la construcción de grandes obras de ingeniería: la línea ferroviaria de Barcelona a Zaragoza y los Talleres del Ferrocarril del Norte, así como la construcción de dos acueductos que atravesaban el territorio de Nou Barris. En seguida, se inició tímidamente la industrialización, con la presencia de manufacturas dedicadas a la producción de tejidos, de abonos, de jabón, de ladrillos, de productos químicos, entre otros.

A partir de 1917, se produce en la ciudad, un nuevo fenómeno con la aparición en el plano de Barcelona de unas nuevas periferias urbanas integradas por una población básicamente obrera y con una alta proporción de inmigrantes. En estas circunstancias, y hasta el año 1936, Nou Barris se convirtió en las afueras que experimentó el crecimiento más dinámico de Barcelona, recibiendo la décima parte de toda la nueva edificación que se hizo en la periferia de la ciudad. Esta fue acompañada de las históricas barriadas, caracterizadas por la auto construcción de las viviendas. Como rasgos generales se puede decir que esta población era relativamente joven, con una notable presencia de inmigrantes y un gran número de niños. La incidencia del analfabetismo era grande, y resultaba más patente entre las mujeres.

Las duras condiciones económicas derivadas de la inmediata posguerra, unidas a la necesidad imperiosa de vivienda y al férreo control político ejercido sobre la población, dieron lugar al chabolismo y autoconstrucción. Como consecuencia de ello los vecinos tomaron la decisión de dotar al barrio de los inexistentes servicios de agua y alcantarillado, construyéndolos ellos mismos los domingos, que más adelante se reconoció como "urbanizado en domingo".

No obstante, fue en los años sesenta cuando, en el marco del desarrollismo y de la llegada de miles de inmigrantes en Barcelona, los planes parciales se transformaron en verdaderos instrumentos para la especulación, ya que permanecían en manos de grandes compañías inmobiliarias que en Nou Barris hacían negocios multimillonarios. Bajo este enfoque se construyeron varios polígonos de viviendas en los años 70. La consecuencia lógica de este urbanismo especulativo del franquismo era el déficit de equipamientos y de servicios públicos que se hacía patente en toda la ciudad, pero con más intensidad en los barrios periféricos y de nueva construcción. La toma de conciencia de los ciudadanos ante estas carencias hizo nacer, en 1970, la Asociación de Vecinos de Nou Barris, una entidad pionera en la lucha contra los planes parciales y por la mejora de las condiciones de vida y las libertades democráticas.



**Figura 21** - Entorno de la Escuela Prosperitat.

Nota: Recorte del mapa obtenido de Google Maps

El barrio de la Prosperitat (Figs. 21/22), estuvo ocupado hasta el primer tercio del siglo XX por campos de cultivo, algunas masías y torres de la burguesía de San Andrés. A raíz de las olas

migratorias de los años veinte y cuarenta, se inició un poblamiento chabolista. El barrio recibió el mismo nombre de la cooperativa creada en Nou Barris en los años 30.

Con la formulación de un plan parcial de ordenación urbana en 1957, se desarrolló un proceso importante de crecimiento de este sector, con la edificación de casas de pisos y bloques, sin embargo, ésta no se acompañó de la dotación de los equipamientos urbanos previstos en el plan. En poco más de quince años, el barrio sufrió una transformación profunda con la llegada de los inmigrantes provenientes del resto del Estado, que provocó la construcción especulativa sin equipamientos ni servicios suficientes.

Hasta 1976 no se urbanizó la primera plaza, la de la Prosperidad, fruto de la reivindicación vecinal, seguida de nuevos espacios urbanos como la plaza de Ángel Pestaña (Fig. 22), que se ha convertido en un espacio central del barrio, o la calle de Pablo Iglesias (Fig. 21), que congrega una importante vida vecinal y comercial.



**Figura 22** - Plaza D'Angel Pestana cerca de la Escuela Prosperitat.

Más recientemente, según Borja (2009), la transformación de Nou Barris es un ejemplo de lo que se puede hacer en una zona marginal de la ciudad, en la cual se tiene que rehacer todo o casi todo. Los factores sociopolíticos han sido decisivos para hacer posible este éxito, entre ellos la fuerza de la demanda popular y la capacidad de dar unas respuestas positivas por parte de la ciudad, en los años (1980/90) de la renovación democrática.

### ***Vila de Gracia (Gracia) – Escola Reina Violant***

Apoyados en el relato de la historia del distrito de Gracia (Ayuntamiento de Barcelona, 2019a) se conoce que la Vila de Gracia (Fig. 23), centro histórico de lo que vino a ser el actual distrito



con el mismo nombre, era un pueblo rural hasta el siglo XVIII, articulado por dispersas masías típicamente catalanas, conventos religiosos y alguna casa señorial que la alta burguesía de Barcelona utilizaba para el veraneo. A partir del siglo XIX, con la Segunda Revolución Industrial y el derribo de las murallas medievales que aprisionaban Barcelona, el barrio se convirtió en pieza clave de la expansión urbanística de la ciudad. Los antiguos campos de cultivo se convirtieron en terrenos para edificar e instalar las nuevas industrias.



**Figura 23** - Entorno de la Escuela Reina Violant – Vila de Gràcia.

Nota: Recorte obtenido del Google maps.

La urbanización del Paseo de Gràcia, lugar favorito para los recorridos dominicales de los burgueses, propició que la *Vila de Gràcia*, antes municipio independiente, se anexionara definitivamente a Barcelona en el año 1897. Para entonces, tenía casi 62.000 habitantes y era una ciudad muy poblada y activa, pero con una gran falta de equipamientos y servicios. Poco a poco, se fueron construyendo calles que conectaban el barrio interna y externamente y, además, los equipamientos. La urbanización menuda la hacían de manera autónoma los propietarios de los terrenos, lo que explica los cambios de nombre y la discontinuidad física de algunas calles, así como las numerosas plazas, normalmente una en cada propiedad.

Gracia siempre se caracterizó, y lo sigue manteniendo, por una vida política y social activa y un rico tejido de instituciones cívicas, culturales, recreativas, artísticas y deportivas de gran arraigo popular. Además, se reconoce el barrio por su mezcla de usos residencial, comercial (Fig. 25) e incluso de ocio y turismo creciente, por sus famosas terrazas con bares, las muchas pequeñas plazas y pacificación del tráfico (Fig. 24) que permite paseos por el barrio.



**Figura 24** - Señalización de zona escolar en el entorno de la Escuela Reina Violant.



**Figura 25** - Niños en área comercial localizada cercana a la escuela Reina Violant.

Gracia cuenta con una gran riqueza asociativa debido a la actividad de sus decenas de entidades cívicas y sociales. La tradicional Fiesta Mayor de Gracia, que tiene lugar a mediados de agosto, es el más vivo ejemplo, cuando sus calles se ornamentan con adornos preparados por los vecinos durante meses, deseando ser premiados como la calle mejor decorada. Dichas fiestas son populares en toda Cataluña, atraen a los ciudadanos de toda Barcelona e incluso a los foráneos, que acuden al distrito para disfrutar de las terrazas de verano y las actuaciones de música en directo que proliferan en todas las plazas. Cabe mencionar la importante presencia gitana que históricamente ha habido en Gracia, y que ha contribuido a imprimirle carácter al barrio, del cual han surgido diversos artistas reconocidos.

#### ***Fort Pienc (L'Eixample) – Escola Fort Pienc***





Después del cierre de la estación ferroviaria en el último cuarto del siglo XX, en las últimas décadas se ha ido transformando la fisionomía del barrio. La antigua estación ferroviaria se ha convertido en la principal estación de autobuses de la ciudad. Junto a ella se construyó un parque urbano importante y, al otro lado, un gran conjunto de equipamientos (jardín de infancia, apartamentos tutelados para las personas mayores, mercado, biblioteca, etc.).



**Figura 27** - Eje peatonal Calle Ribes con su comercio, parques, biccing.

### 5.3.2.2. Caso 2 - São Paulo (Carona a Pé)

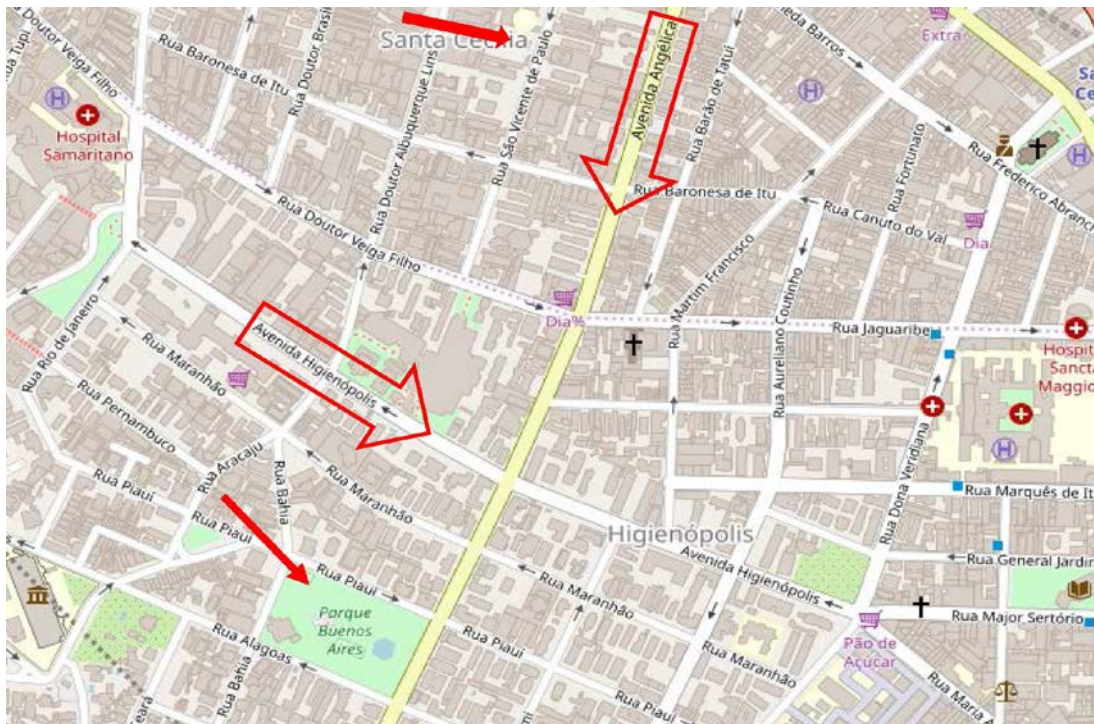
#### *Santa Cecília e Higienópolis - Colegio Equipe*

El colegio Equipe se ubica en el barrio Santa Cecília, muy cercano del barrio Higienópolis, cuya frontera es la Av. Higienópolis (Fig. 28). En estos dos barrios residen muchos de los alumnos del colegio. El barrio es reconocido como noble, está ubicado en la región central de la ciudad de São Paulo, en una de las zonas más altas de la ciudad, conocida como Espigão da Paulista. Presenta perfil residencial, caracterizado por una población de rentas media-alta y alta, siendo también conocido por la presencia de relevantes instituciones culturales.

Naclario (2011), reporta datos históricos del barrio Higienópolis (ciudad o lugar de higiene), cuyo nombre le fue atribuido por cuenta de las condiciones climáticas y de limpieza, en función



de la altitud del barrio que impedía la acumulación de grandes inundaciones, que podrían resultar en áreas de fácil contaminación de la Malaria, Fiebre Amarilla y Tifo. Estas condiciones se reflejaron en la publicidad de los primeros emprendimientos inmobiliarios en el local, que ofrecía ventajas tales como el suministro de agua y alcantarillado, servicios que en la época prácticamente no eran proporcionados en la ciudad.



**Figura 28 - Entorno del colegio Equipe – Bairro Higienópolis en São Paulo.**

Nota: Recorte obtenido en Streetmaps

La ocupación empezó en el siglo XVI, cuando el lugar formaba parte de una Sesmaria, grandes parcelas de tierra cedidas por el rey de Portugal a la orden religiosa Compañía de Jesús o Jesuitas, a ser cultivadas. Los Jesuitas fueron expulsados en 1760 y sus tierras luego fueron ocupadas por miembros de la aristocracia paulistana, la mayoría de origen portugués al principio y luego norteamericanos y actualmente, de otras nacionalidades, incluyendo judíos de varias nacionalidades e inmigrantes, en su mayoría de Europa Central. En la actualidad, el barrio alberga del 20-40% de los judíos paulistanos, y según la Federación Israelí del Estado de São Paulo, viven en él 12 mil de las 60 mil personas que forman la comunidad.



Más tarde, el barrio sería ocupado especialmente por la burguesía local, granjeros de café e industriales, cuyas mansiones reproducían los modelos franceses, cuando se intentaba recrear el modo de vida de las metrópolis europeas más importantes del siglo XIX. En la actualidad, muchas de estas antiguas casas fueron tomadas por el Consejo Municipal de Preservación del Patrimonio Histórico Cultural y Ambiental de São Paulo. Otros de estos antiguos caseríos se transformaron en renombradas instituciones educativas o instituciones públicas en general.



**Figura 29** - *Barrios Higienópolis y Santa Cecilia.*

*Nota: Imagen obtenida en Wikipedia*



**Figura 30** - *Parque Buenos Aires en Higienópolis.*

A partir de 1930, con la crisis del café en Brasil, empieza a cambiar el perfil de los residentes del barrio, así como el padrón arquitectónico. En la década del 40-50 se hicieron algunos proyectos de vivienda residencial en edificios de apartamento, lo que se denominan hoy modernistas, y no siguieron el patrón de construcción europeo que predominaba hasta entonces.

A partir de la década de 1960, una gran transformación pasa a conformar un aspecto de "bosque de hormigón armado"(Fig. 29), entremezclados, con tiendas. Hubo un gran aumento de la población, permitiendo otros perfiles de moradores como: profesionales liberales, funcionarios, estudiantes, comerciantes, industriales y judíos, éstos últimos trayendo colegios y sinagogas. Incluso después de la apertura de otros barrios de perfil de elite, Higienópolis (Fig. 30) se

mantuvo como un área de gran valor y logró adelantarse en la evolución urbanística paulistana. En el período entre las décadas de 1970/1990, se mantuvo excepción frente al vaciamiento del centro de São Paulo por las capas de renta superiores, constituyéndose aún en un espacio de segregación social, denominado por Caldeira (2000) como un *enclave fortificado*, destinado a diferenciar determinadas zonas en la ciudad de São Paulo.

### 5.3.3. Perfil socio demográfico de los entornos

#### *Barcelona*

Comparando los barrios contemplados en el caso, ofrecemos algunos datos que auxilian a ilustrar sus perfiles, visualizando las semejanzas y diferencias entre ellos.

#### *a) Densidad demográfica*

Los datos relativos a la superficie y densidad de los distritos y barrios en Barcelona, informan que prácticamente todos los barrios de la ciudad presentan altas concentraciones de población, una característica de ciudades compactas. Los datos no revelan diferencias muy significativas entre los barrios Fort Pienc y Prosperitat, ya Gracia (Tabla 3) es significativamente menos densa, por otro lado, ésta se acerca a las densidades medianas en la ciudad de Barcelona, mientras los demás la ultrapasan.

**Tabla 3**

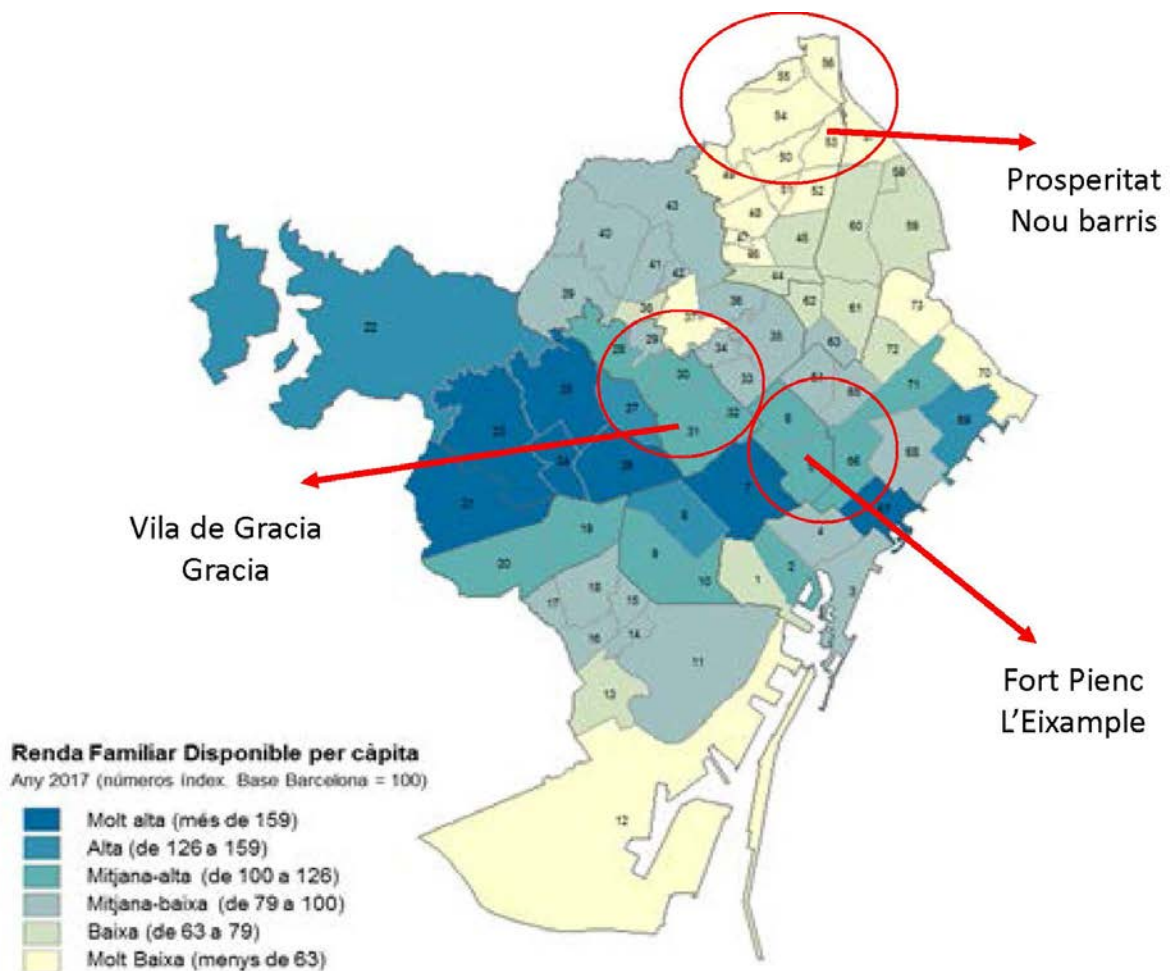
*Datos sobre población, superficie y densidad por distritos y barrios*

Distritos/Barrios	Población 2017	Superficie (ha)	Superficie residencial (ha)	Densidad (hab/ha)	Densidad neta (hab/ha)
<b>Barcelona (media)</b>	1.620.809	10.215,9	2.590,0	158,7	625,8
<b>Eixample</b>	266.416	747,6	372,1	356,3	715,9
<b>Fort Pienc</b>	32.016	92,9	33,4	344,7	958,6
<b>Gracia</b>	121.347	418,6	200,8	289,9	604,3
<b>Vila de Gracia</b>	50.662	132,6	83,5	382,1	607,0
<b>Nou Barris</b>	166.579	804,1	232,7	207,2	715,8
<b>Prosperitat</b>	26.389	59,5	27,3	443,7	965,3

*Nota: Datos recuperados de Ayuntamiento de Barcelona (2018c).*

### ***b) Renta Familiar Disponible (RFD)***

El RED es el indicador utilizado en España para el cálculo de la renta media de las familias. Comparando los índices específicos (Fig. 31) de los tres barrios, se constata que el de la Prosperitat de 56.0, se caracteriza como una de las medias más bajas, considerando que el más alto es el del barrio Pedralbes con 248,8. Por otro lado, los barrios de Vila de Gracia y Fort Pienc, que presentan respectivamente 104.4 y 106.5 (Ayuntamiento de Barcelona, 2017b), corresponden a los valores medianos de las estadísticas de renta familiar.

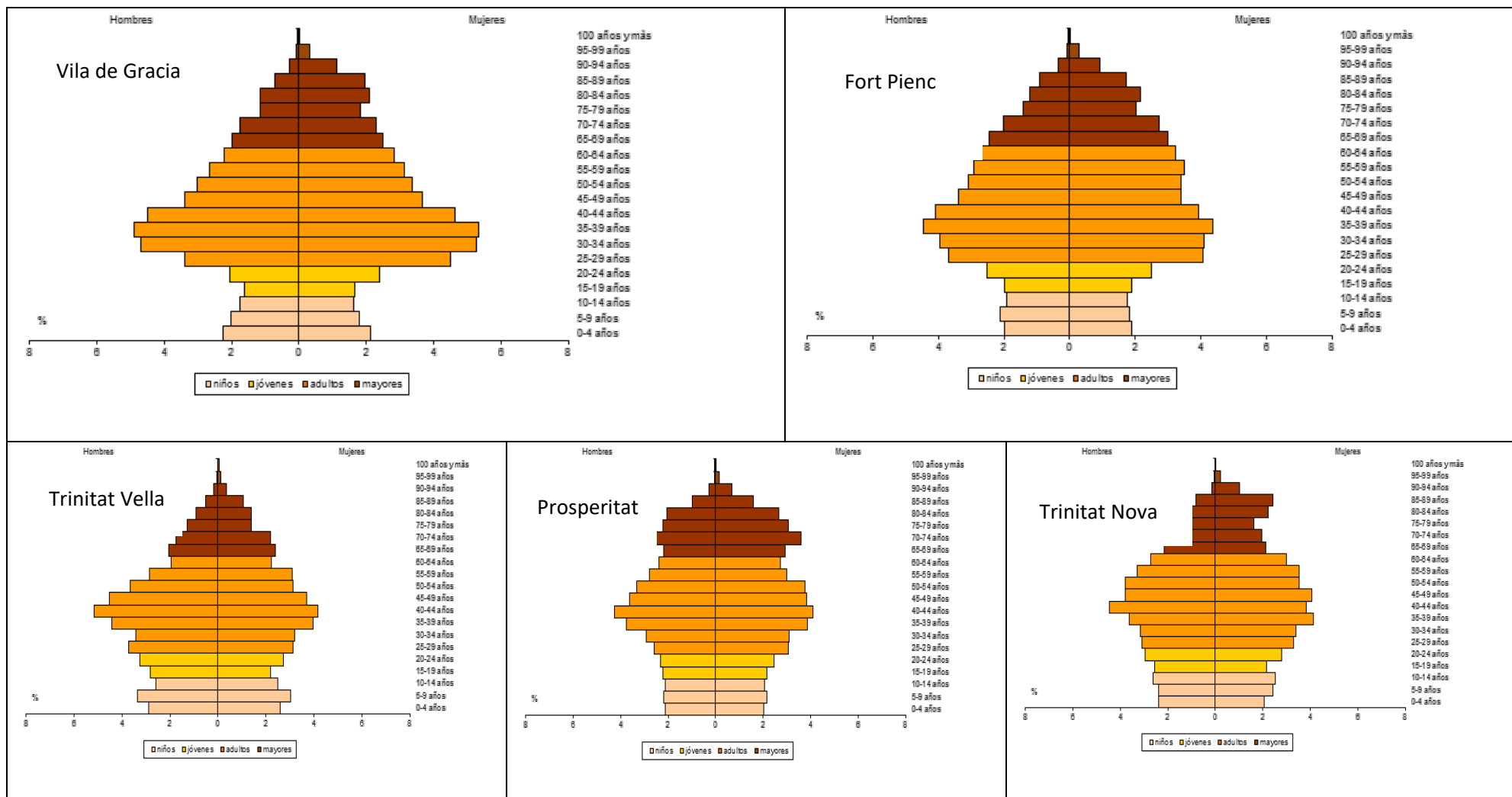


**Figura 31 - Mapeo de la Renta Familiar Disponible por barrios en Barcelona**

Nota: Datos obtenidos en Ayuntamiento de Barcelona (2017b, p.19)

**Tabla 4**

*Escalas de edades: Vila de Gracia, Fort Pienc, Prosperitat, Trinitat Vella y Nova*



Nota: Informaciones obtenidas en Ayuntamiento de Barcelona (2018c)

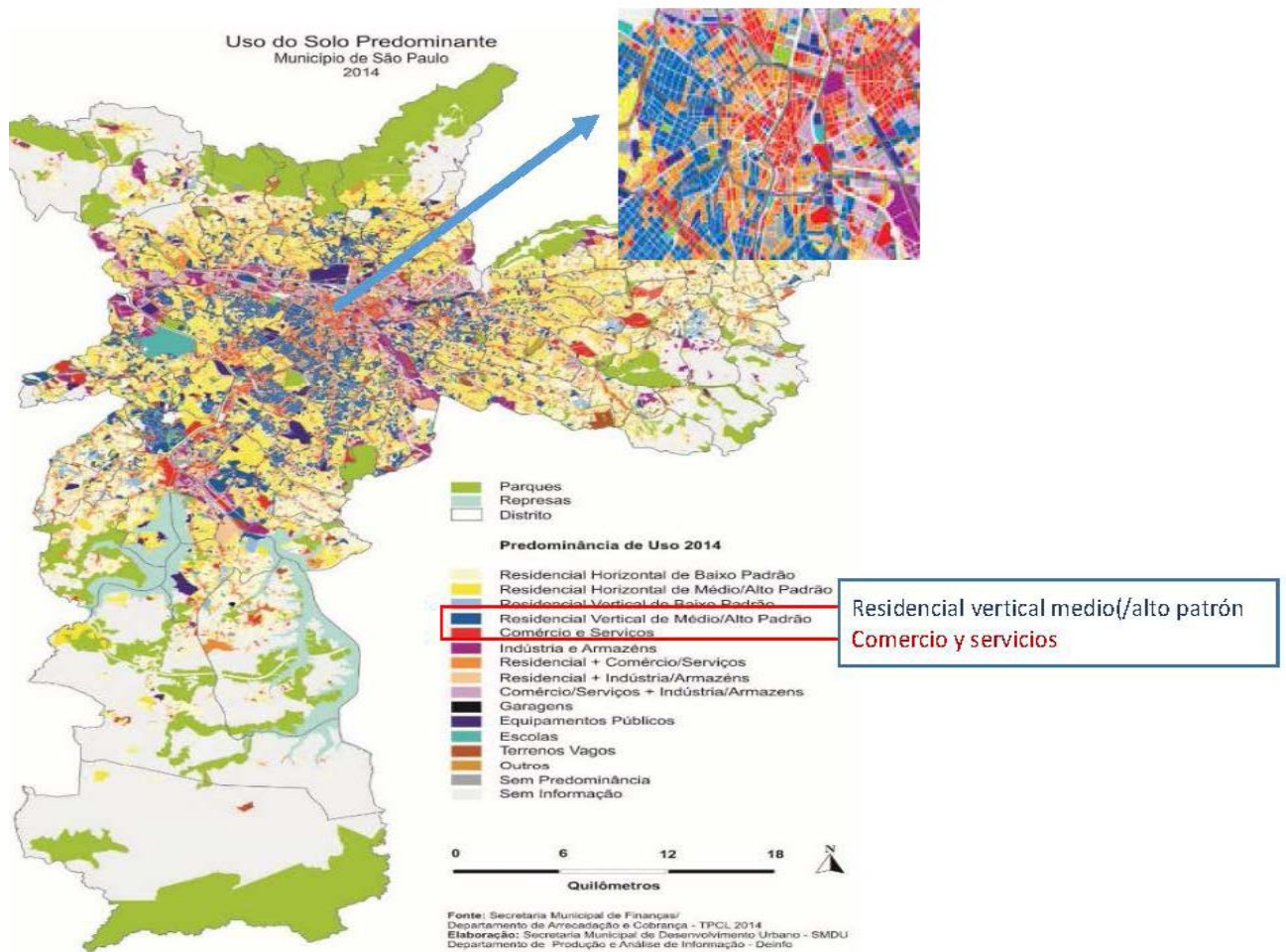
### ***c) Perfil de la población – franjas etarias***

Analizando la predominancia de las franjas de edad en la población, se nota una ligera tendencia a concentrar población más joven (Tabla 4) en Prosperitat, Trinitat Nova y Vella (barrios del Distrito de Nou Barris) cuando comparado con Vila de Gracia y Fort Pienc. No obstante, tratándose del número de escuelas de educación infantil disponibles en los barrios, el Fort Pienc y la Prosperitat poseen 9 cada uno de ellos, mientras que la Vila de Gracia tiene 22 (Ayuntamiento de Barcelona, 2019 a/b/c). Una posible explicación para la aparente ventaja en el caso de la Vila de Gracia se debe a los tamaños de las escuelas. En función de una característica constructiva, el barrio no dispone de grandes espacios, conformando menores escalas para las instituciones, entre ellas las escuelas.

### ***São Paulo – Santa Cecilia/Higienópolis***

Lo que se denomina Higienópolis, es, en realidad, el barrio de Santa Cecilia, especialmente en su parte reconocidamente más noble o de un patrón más elevado de viviendas. El colegio Equipe está localizado en el barrio de Santa Cecilia y los entrevistados, en su mayoría, residen en él, siendo varios de ellos residentes en la parte reconocida como Higienópolis, recortada en el mapa arriba. Tiene unas características claramente de un barrio de clase media/alta, de acuerdo con los patrones establecidos en las estadísticas proporcionadas por estudios oficiales de la ciudad de São Paulo (Prefeitura de São Paulo, 2019). Para destacar algunos de sus aspectos, ilustramos con los datos abajo:

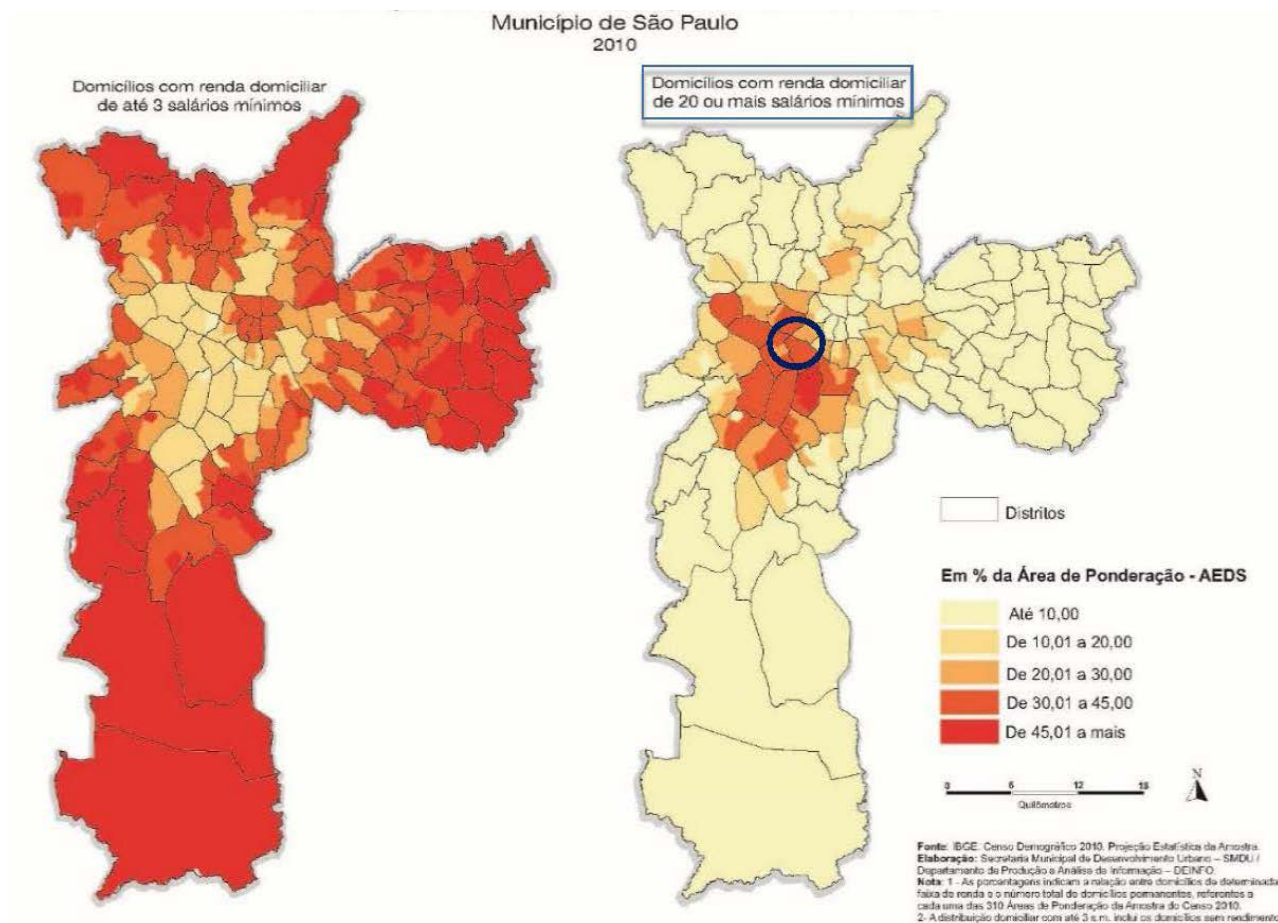
- a) La densidad demográfica (Ha/km<sup>2</sup>) del barrio de Santa Cecilia es de 21.454 siendo la densidad media de la ciudad de São Paulo de 12.454.
- b) Uso del suelo urbano – patrones predominantes: residencial vertical padrón medio/alto y alto índice de comercio y servicios (Figs. 32 y 34)
- c) Predominan domicilios con alta renda familiar (Fig. 33)



**Figura 32 -** Mapa de la predominancia de usos de suelo.

*Nota: Datos obtenidos en Prefeitura de São Paulo (2019).*





**Figura 33** - *Distribución de renda familiar por domicílios.*

Nota: Datos obtenidos en Prefeitura de São Paulo, (2019).



**Figura 34** - *Calles cercanas al Colegio Equipe y carril bici.*

#### **5.3.4. Observaciones entornos escolares**

Conforme previsto en la metodología y apoyados por el marco teórico, se elaboraron una serie de indicadores que orientaran las observaciones de los aspectos ambientales realizadas en los entornos escolares. En este sentido, esta pieza se puede considerar como un resultado del trabajo de campo propiamente dicho. No obstante, la opción de ubicarlo al final de este capítulo viene motivada por la intención de aportar informaciones relevantes para la presente contextualización. Los parámetros contemplados en esta observación, son: Calidad de las aceras y calles; Organización y reglamento del tráfico; Iluminación; Señalización; Conectividad/transporte público; Actividades constantes y mezcla de usos; Calidad de los espacios – planta baja; Visibilidad; Apropriación de los espacios públicos (Tabla 5). Además, se especifican los ítems observados en cada uno de los parámetros.

Para la realización de dicha caracterización ambiental de los entornos escolares y de los barrios donde éstas se insieren (Tabla 6), se utilizan datos provenientes de los diagnósticos realizados en cada una de las escuelas durante el programa, así como la observación in situ.

Para mejor comprensión de los datos aquí presentados, se apuntan algunas particularidades<sup>33</sup> que facilitan su lectura: a) en el caso de la Escuela Fort Pienc, en general, coinciden el diagnóstico y las observaciones in situ, ya que la misma está en el proceso de implantación del programa. b) en el caso de São Paulo no se ha realizado tal diagnóstico inicial en el ámbito del programa, lo que nos lleva a considerar las aportaciones realizadas por los distintos actores entrevistados, encuadrando sus observaciones en los parámetros establecidos para este análisis ambiental.

---

<sup>33</sup> Para aclarar las fuentes de los datos, los identificamos respectivamente como P - provienen del diagnóstico realizado en el programa y O - decurrentes de la observación in situ y que se refieren a situaciones actuales, incluyendo a aspectos superados del diagnóstico anterior, así como otros ítems abordados por los entrevistados. También hay coincidencias entre ambos (P y O), especialmente en los aspectos positivos, además hay algunos apuntes (tanto P como O) que se repiten en las tres escuelas, en este caso, hacemos constar un único relato con letra cursiva.



**Tabla 5**

*Lista de ítems para la observación de los aspectos ambientales.*

Ítem	Descripción / Aspectos	Lista para chequeo
Calidad de las aceras y calles	<p>Las aceras como espacio peatonal deben propiciar una serie de condiciones que favorezcan la caminata en lo que se refiere a la seguridad, espacio necesario, confort, etc.</p> <p>Diseño urbano (calles, aceras, cruces, vías, etc.) amigable con el peatón.</p>	<p>Pavimentación, arbolado, mobiliario urbano y la iluminación adecuados para los flujos peatonales existentes; Calidad del material de que están hechas – superficies lisas o rugosas, agujeros y otras fisuras; Accesibilidad sobre todo en las esquinas, desnivel, etc... Rampas en las esquinas para acceder a las aceras; Ancho de aceras - Aceras en los dos lados de la calle; La ordenación del aparcamiento en la calzada; Fluidez de circulación peatonal - Obstáculos en las aceras: aparcamientos de coches, motos e bicis, etc. Diferenciación entre calzada y acera, el trazado de la franja de circulación, la disposición del mobiliario urbano y del arbolado, etc. Limpieza y mantenimiento. Facilitar caminos directos, acortando distancias: directa y lineal, sin obstáculos y nivel. Modelos de cruces amigables con el peatón, con los pasos de peatón elevados como una extensión de las aceras.</p>
Ordenamiento del tráfico	<p>Establecer áreas de coexistencia de tráficos. El propósito es que la circulación motorizada se supedite a otras funciones como el juego, la estancia o el tránsito peatonal.</p>	<p>Red de calles peatonales – recomendable, especialmente en áreas residenciales, cambiar el aspecto y el uso de la calle, invirtiendo las prioridades actuales. Tráfico calmado - zonas 30 y otras. Pasos de cebra, semáforos (tiempo y tipos instalados) Democratizar los semáforos, ampliando la fase de verde de los peatones y hacer mantenimiento regular de los mismos; Presencia de la policía municipal o de la GU (encargada del tráfico) en las rutas escolares.</p>
Iluminación	<p>Iluminación y jardinería adecuadas; Vegetación no debe bloquear la visibilidad; Rutas de peatones y puntos de interés bien iluminadas. Limpieza y manutención.</p>	<p>Luces y árboles en las aceras/calles, plazas, jardines, etc.; Follaje con altura adecuada – tamaño y localización adecuados de la vegetación; Disponibilidad de accesos. Iluminación en todas las caras identificando bolsones de oscuridad. Bajo puentes, pasajes estrechos o caminos subterráneos;</p>
Señalización	<p>Señalización adecuada en las rutas del Camino Escolar pero también para que cualquier persona pueda orientarse en la ciudad</p>	<p>Señales específicas para peatones; Señalización que oriente recorridos: horizontal y vertical – (como las pintadas del camino escolar en el suelo); Identificación (pegatinas) de las “Botigas Amigas”, en el caso de tener esta estrategia implantada en el programa, u otras, si fuera el caso; Mapas de los barrios-ciudades con puntos de referencia identificados; Identificación del transporte público (buses y metro) con mapas de itinerarios.</p>
Conectividad y transporte público	<p>Ir en transporte público o en bicicleta puede ser buenas opciones en el caso de largas distancias.</p>	<p>Red de transporte público local – conexión metro/bus;</p> <p>Si hay rutas de bicicleta y cómo están estructuradas – conectadas con transporte público</p> <p>Acceso peatonal y ciclista a las paradas y terminales.</p>

Actividades constantes y mezcla de usos	Ofertas de actividades: comercios, servicios, ocio, otras actividades. La variedad y mezcla de usos genera una riqueza de actividades y de personas de diferentes edades, clases sociales, etc. en los espacios y genera posibilidades de redes de comercio y servicios locales e interacción espontánea entre los vecinos, reforzando el sentimiento de pertenencia y vigilancia informal.	Puntos de actividad permanente que generen presencia de personas y vigilancia natural (quioscos, puntos de venta o información). Tener en cuenta las “Botigas Amigas” (en Barcelona) Lista de las actividades desarrolladas en el barrio (tipos de comercios y servicios, entidades y servicios públicos, servicios de ocio, espacios públicos (plazas, parques, etc.)).Densidad residencial - La orientación y la proximidad de las viviendas y edificios para velar por la calle; Espacios para circular y estar cerca de los hogares ¿Hay diferencias entre los barrios periféricos, donde pueden predominar las residencias, y los barrios más centrales donde puede predominar el comercio?
Calidad de los espacios –planta baja	Dependiendo de la calidad de los bordes y de la ocupación de la planta baja de los edificios, éstos serán más o menos atractivos y estimulantes para los peatones, invitándolos a transitar y/o a permanecer en los espacios públicos.	Fachadas transparentes, abiertas – ventanas o puertas anchas y con vidrios; La frecuencia y la variedad de edificios; Riqueza de detalles en la planta baja, como entradas y otros escaparates a lo largo de las fachadas de la calle. Las unidades angostas con muchas puertas que a su vez cuentan con una oferta (visual)variada; Aspecto visual de muros y fachadas (coloridos, cuidados o con pintadas descuidadas).
Visibilidad	Es importante ver y ser visto de cualquier punto en un espacio público (vigilancia informal), es crucial no tener obstáculos en el campo de visión.	Campos visuales para ver y ser visto: en el caso de los niños y niñas, deben ser vistos, sobre todo en los cruces y también tener despejado su campo visual, teniendo en cuenta su altura. Puntos de control visual interior/exterior (ventanas, balcones, terrazas, miradores, etc.); Ubicación de áreas de estacionamiento y condiciones de conexión visual con las áreas de recorrido peatonal.
Apropiación de los espacios públicos	Para que los espacios públicos sean percibidos como democráticos, seguros, inclusivos, agradables, deben permitir/invitar tanto a realización de actividades de movimiento como de permanencia en los mismos; Indicadores del civismo y cuidado con el espacio público - la sensación de espacios abandonados que a nadie le importa – espacios despersonalizados – propicia que se cometan actividades vandálicas.	Mobiliario urbano que apoye actividades de permanencia en los espacios: bancos, zonas de juegos, zonas infantiles, bares en las terrazas, mobiliarios insertos en el espacio, etc. Calidad del mobiliario: bancos confortables, con apoyo para la espalda, opciones para sentarse solo o acompañado, sillas móviles, etc.; Grupos de adolescentes/adultos ruidosos/vándalos, embriaguez pública, uso o venta de drogas en público, peleas, molestias de la calle: la prostitución, la mendicidad agresiva, edificios vacíos o quemados, tiendas cerradas, empresas desagradables (tales como librerías, otras tiendas o cines: pornográficos), espacios abandonados y basuras llenas, grafiti, basura y coches abandonados, excrementos de perros y otros animales domésticos en las aceras, entre otros. Horarios y públicos - característica y predominancia: horarios en que están los niños y niñas, mujeres, las personas mayores, diversos/mezclas, jóvenes/adolescentes... y ¿Qué actividades realizan?

**Tabla 6**

*Observaciones de los aspectos funcionales, arquitectónicos, ambientales de los entornos de las escuelas.*

Ítems	Prosperitat	Reina Violant	Fort Pienc	Higienópolis
1-Calidad de las aceras y calles	<p>P - Aceras estrechas con obstáculos como los contenedores de basura, motos aparcadas y otros.</p> <p>O - La ampliación de la acera, el caso específico de las calles alrededor del colegio, especialmente la acera donde se localiza la entrada, fue apuntada como favoreciendo la permanencia y sociabilidad de las familias, permitiendo incluso el cuidado colectivo de los niños/as, ya que algunos los dejan con otros padres.</p>	<p>P - Aceras estrechas y concurridas: a veces con coches aparcados, con circulación de bicis o, las esquinas son muy peligrosas porque se han definido como un vado y los coches, al girar, invaden la acera y, si los niños pasan en ese momento, se arriesgan a ser atropellados. Motos aparcadas en aceras, impiden paso y acceso a centro escolar.</p> <p>P y O – Las calles consideradas más seguras son las que tienen poca circulación de coches o son peatonales, como es el caso de algunas de algunas de las más cercanas a la escuela. Entrevistados se refieren a la falta de separación/señalización clara de los límites de la acera y calzada en algunas calles, llevando a confusión de usos: las aceras no son muy anchas y están al nivel de la calzada. Esto, por un lado, es más cómodo, pero, por otro, desorienta a los pequeños, que no tienen claro quien tiene preferencia cuando pasa un vehículo. Esto también hace que algunos tramos de acera se aprovechen para aparcar coches y motos y para dejar contenedores, lo que la inutiliza.</p>	<p>P y O - Calles peatonales formando un eje entre las 3 escuelas involucradas en el programa es visto como un aspecto que facilita la realización del programa.</p> <p>P - Aceras no son propias para ir en patinete. Hay algunas aceras, como la del colegio Sagrado Corazón que son intransitables, especialmente a la hora de la salida del colegio, cuando hay mucha circulación de personas, ya que las aceras son muy estrechas.</p>	<p>O – En la mayor parte del barrio predomina unas aceras anchas, con árboles, con comercio de calle y servicios, indicadas por los entrevistados como agradables para andar, aunque también señalicen que hay pasos de cebra mal diseñados que acaban donde hay algún tipo de obstáculo que impide el paso, además hay agujeros en las aceras o los pisos no son los más adecuados para caminar. No obstante, se nota la falta de prioridad al peatón, en general, incluso en las aceras, especialmente en los casos de salidas de coches de los aparcamientos en los edificios: los conductores no se fijan en los pequeños. Tampoco la accesibilidad en las aceras está garantizada, aunque sea mejor que la media de los barrios en SP.</p>

P - Vías con tráfico intenso; aparcamiento en doble fila, poca señalización, semáforos con tiempo insuficiente para cruzar la calle o inexistencia de los mismos, pasos de peatones en mal estado o inexistencia de rebaje para acceder a la acera.

O – En la zona muy cercana a la escuela se puede observar la presencia de la GU reforzando la seguridad en los pasos de peatón, señalando la prioridad de los escolares, especialmente en las horas de entrada y salida del colegio.

P - Demasiado tráfico especialmente en las grandes avenidas que cortan el barrio, los coches van muy rápidos, se recomienda elevar paso de peatones, falta paso peatonal, coches en las dos direcciones, y una de ellas tiene mala visibilidad cuando hay coches mal aparcados; semipeatonal, pero peligroso. Coches y motos en alta velocidad. Horas punta con muchas niñas / niños; Poca señalización y control. Faltan semáforos, falta ordenar el tráfico de bicis, éstas van en todas direcciones. Se propone que el acceso al barrio en vehículos sólo se permita a vecinos y comercio; Coches que salen del parking en contra dirección no respetan paso peatonal.

O – Los temas fueron superados en parte, especialmente en las calles más cercanas a la escuela. Entre las medidas que han mejorado está la creación de un aparcamiento de bicis al lado de la escuela, donde había apenas aparcamiento de motos; además, las calles más cercanas a la escuela las hicieron peatonales (sólo comercio y vecinos)

P - Falta prioridad del peatón: sugieren no tener semáforos en ámbar, más tiempo para que puedan cruzar, paso de peatones elevados. Hay coches que salen demasiado rápidos de los parkings y sin pararse; sugieren poner un parche en la salida de todos los parkings. Conflictos entre usos del carril bici y peatones: sugieren indicar carril bici con piezas rígidas en el suelo y luces en el suelo y / o reformularlo. Se sugiere también poner más carriles bici. Indicar mejor a los peatones (¿multar?) para que no lo invadan y no crucen sin mirar.

O – Hasta el momento de este estudio, sólo se había cambiado el tiempo semafórico en dos cruces y pintado la ola del camino escolar en algunos cruces cercanos al colegio.

P – Muchos semáforos cuyos interruptores están rotos, falta mantenimiento.

O - Falta paso de peatón en la calle delante del colegio; Hay muchos vehículos, sobre todo en horas punta de entrada y salida, incluso aparcamiento en doble fila; Cruces sin semáforos o que no funcionan adecuadamente y con poco tiempo para peatones.

Al final, el paso de cebra fue instalado por la comunidad escolar que buscó los recursos para costearlo (Nota 43 - Apartado 14.1).

### 3-Illuminación

P - Iluminación insuficiente en algunas calles cerca del cole.

O - *Este tema no interfiere mucho con la hora del colegio, pero, en invierno, por las tardes, los chicos están más limitados en sus salidas a la calle. En estas circunstancias, disminuye el tiempo de jugar en la plaza después de clase.*

### 4-Señalización

O – Entrevistados indican como positivas las áreas de reducción de velocidad cerca de la escuela (Zonas 30, 20 y 10). Por otro lado, se refieren a una posible confusión que genera la ola verde del camino escolar, al no indicar efectivamente (como señal de tráfico formal) la preferencia de los alumnos, contribuye para la seguridad vial de los mismos.

O – Se aplica las observaciones genéricas, referidas en la escuela anterior.

O – Entrevistados indican las pintadas del camino escolar en el suelo como positivas ya que llaman la atención para la presencia de los escolares, indican que hay escuela cerca y alertan a la gente en general a hacer cuidado.

O – Se aplica las observaciones genéricas, referidas en la escuela anterior.

O - *Se aplica a todas de Barcelona: El área cercana a la escuela esta señalizada con pancartas que indican área escolar.*

O - Este tema no interfiere mucho con la hora del colegio, con excepción del invierno, ya que por las tardes a eso de las 17h30 ya suele ser más oscuro. No obstante, este factor atañe a los alumnos del período integral, que en algunos días tienen clases hasta las 17h30. En general, el barrio está bien iluminado.

O – La señalización en general prioriza al conductor, casi no hay indicaciones para peatones, pero tampoco hay una indicación del área escolar para el conductor.

<p>5-Actividades constantes y mezcla de usos<sup>34</sup> <i>explícita entre los ítems del diagnóstico</i></p>	<p>O – En el área más cercana a la escuela, hay una mezcla de usos residenciales y comerciales con un gran número de tiendas, a medida que nos alejamos, disminuye la presencia de comercios. Dependiendo de los barrios, la proporción entre zona residencial y comercial va cambiando. Se observan algunos parques cercanos a la escuela y por el barrio.</p>	<p>O - El tema de la llegada de turistas al barrio se percibe como elemento que contribuye para aumentar la percepción de inseguridad, ya que, hace que circule mucha gente que no es del barrio y, por lo tanto, tiene una relación distinta con el mismo, no tiene el mismo compromiso e interés que los vecinos.</p>	<p>O - El eje peatonal de la Calle Ribes con la simultaneidad de una serie de servicios: escuela, centro cívico, mercado, instalados a lo largo de la misma, especialmente concentrados en alrededor de la escuela, favorece la peatonalización, así como el encuentro de los vecinos y su convivencia.</p>	<p>O - El comercio de calle le da mucha vida y sensación de seguridad en la calle, a los niños y niñas les encanta saludarse con los conocidos, hablar con los dueños de comercio y, evidentemente, también comprar, especialmente en los quioscos de chucherías.</p>
<p>6-Calidad de los espacios – planta baja</p>	<p>P y O – Entrevistados indican algunos espacios agradables, como el paseo de Pablo Iglesias, Calle Joaquin Valls, Vía Julia y Plaza Nou Pins, estas tienen un gran número de tiendas y en general hay gente por las calles.</p>	<p>O - La alta presencia de tiendas, bares y comercios en prácticamente todas las calles del barrio, le confieren un atractivo al caminar, asociado a la percepción de seguridad.</p>	<p>O - Una manzana de la Calle Ribes donde hay mucha vegetación y faltan actividades en la planta baja, hay muy pocas tiendas y resultan poco atractivas. Plantas bajas no transparentes en algunos tramos de calles, especialmente en la calle Ribes que es peatonal.</p>	<p>O - El comercio de calle le da “vidilla” al barrio, a los niños y niñas les encanta hablar y comprar en el quiosco cerca de la escuela; Por otro lado, hay muchos edificios residenciales con aparatos de seguridad diversos: verjas, muros, cámaras de seguridad, ‘agentes de seguridad privada’, entre otros.</p>

<sup>34</sup> Este tema no estaba incluido de forma explícita entre los Ítems del diagnóstico realizado en Barcelona.

## 7-Visibilidad

P - Hay poca visibilidad en el cruce de peatones.

O – retirada de obstáculos visuales (contenedores de basura o aparcamiento de motos, etc.) que disminuyen la visibilidad de los pequeños.

P - Falta señalización de *Zona Escolar* en zona muy transitada. O – incluida señalización - una de las medidas en general adoptadas en las zonas escolares, especialmente a partir del programa camino escolar.

P –Casos de poca visibilidad debido a contenedores en la esquina donde giran los coches. O -La tendencia es que sea superada ya que una de las acciones sobre la cual hay consenso es la retirada de ítems que impiden/limitan la visibilidad de los pequeños, especialmente en los pasos de peatón.

P - Carril bici en el barrio es indicado como algo muy positivo, pero mal señalado, concretamente se observa que han sido abandonados por la actual gestión.

## 8-Conectividad y transporte público

*O – (Todas de Bcn) Este tema no gana mucho relieve ya que prácticamente todos se desplazan a pie. En la media alrededor de los 92% van a la escuela caminando. Por otro lado, todas las escuelas del muestreo están servidas de metro y buses.*

O - No hay carril bici, ni biccing en la estación de metro más cercana a la escuela.

*O – Se aplica la misma observación general, pero en este caso hay carril bici y biccing cercano a la estación del metro Fontana, cercana a la escuela.*

*O – Se aplica la misma observación general, pero en este caso hay carril bici en la calle Ribes y biccing en la estación de metro Arc de Triomf, cercana a la escuela.*

O - Indicado por casi todos los entrevistados como un barrio muy bien servido de transporte público, con metro cercano y muchas opciones de buses, especialmente en la Av. Angélica, un centro del barrio en lo que se refiere al tráfico.

O - Entrevistados indican algunas plazas y calles peatonales en la proximidad de la escuela, como espacios donde pueden dejar a sus hijos/as ir a jugar. Por su vez, los niños/as señalizan a estos mismos sitios, como a los que suelen acudir para sus actividades de ocio, con destaque especial para la plaza D'Angel Pestaña, indicado por casi todos los niños/as como el sitio donde suelen ir después del cole, a jugar, o de fin de semana.

*P- Referente a todas las escuelas, son aspectos apuntados en las encuestas: "cacas de perros" en las calles; "vagabundos o borrachos" en calles y plazas ; demasiados coches y mucho ruido;*

OP- Plaza de las Dones - Peligro en las puertas de hierro, muchos niños juegan dentro y en caso de accidente sería difícil sacarlos de la reja con agilidad; Las esquinas son muy peligrosas porque se han definido como un vado y los coches al girar invaden la acera, constituye riesgo de atropello a los niños; Definir la función de la Plaza: mal construida, niños caen por adoquinado levantado, pocos columpios, columpio peligroso – habría que revisar la distribución del espacio. Suciedad (cacas perro), juegos limitados, pavimento dañado y peligroso. Al ser un poco solitario, hace sensación de inseguridad. O – Los aspectos apuntados fueron superados en parte. La plaza y algunas calles peatonales próximas a la escuela, son indicadas como espacios adecuados para que los niños y niñas acudan a jugar. Por su vez, éstos las señalizan como sitios donde suelen ir a realizar sus actividades de ocio, con destaque muy especial para la Plaza de les Dones, indicado por casi todos los niños/as (MC<sup>35</sup>) como lugar donde van después del cole. Algunos entrevistados apuntan que faltan espacios de ocio fuera de la escuela y de un centro cívico. Los niños/as citan la contaminación acústica del barrio (MC).

P – Uno de los aspectos más valorados es la plaza delante del cole, porque se puede jugar con muchos amigos, pero les gustaría que estuviera más limpia y que hubiera algunos juegos y una zona más verde con más árboles. También en esta plaza hay gente sin hogar, niños grandes jugando a pelota, palmeras con palomas que ensucian la zona. Se sugiere modificar los usos de la plaza. Se desea que se ejecutara el proyecto de unir la escuela con la calle Ribes, eliminando el cruce de Sicilia, implantando un parque infantil sobre el parking. En un proyecto posterior, se propone trasladar la estación de autobuses que genera mucha polución al costado de la escuela, y unirla con otros parques en un gran parque en la zona.

O – No hubo ninguna intervención urbanística en ninguno de los Ítems apuntados en el diagnóstico hasta el momento de este estudio.

O - Algunas plazas en el barrio son indicadas como las preferidas por padres/madres para ir y/o permitir a sus hijo/as acercaren se y jugar o pasar un rato. No hay bancos en las aceras para que la gente pueda estar sin que sea en un café u otros sitios donde se tenga que consumir. Se observa en algunas calles, más periféricas al barrio, la presencia de personas que viven en la calle, consumen drogas, recogen basura, además hay otros pidiendo limosna.

<sup>35</sup> Para más detalles ver anexo Mapas Cognitivos (14.3)



---

## ***IV. MÉTODO***

---

---

### ***6.1- REFERENCIAS METODOLÓGICAS***

---

---

### ***6.2 - PROCEDIMIENTOS O FASES DE LA INVESTIGACIÓN***

---

## 6. Método

Este apartado se compone de dos partes: *Referencias Metodológicas* y *Procedimientos o Fases de la investigación*. En la primera de ellas se encuentra la base teórica que fundamenta la metodología utilizada, así como la presentación de los *métodos de recogida de datos*, y a la segunda parte corresponde una descripción de las distintas fases, incluyendo la definición de los casos de estudio, la aplicación de los métodos, los procedimientos y herramientas utilizados, así como el proceso de análisis de los datos y las características de la escritura de una teoría interpretativa.

### 6.1. Referencias Metodológicas

El planteamiento general del trabajo incide en algunos principios o referencias metodológicas:

- 1) El *estudio de caso* - la selección del estudio de caso colectivo (Stake, 1999) se justifica por el interés instrumental en los casos a la vez que en una perspectiva comparativa.
- 2) Una *investigación cualitativa y comparativa* que trata de mostrar la especificidad de cada contexto como cuestión fundamental, poniendo en valor el carácter situado del conocimiento y de la aplicación. Por lo tanto, lo que se busca en la comparación es no tanto la convergencia entre resultados sino resaltar las diferencias inter-contextuales.
- 3) El método de comparación constante de la Teoría Fundamentada como procedimiento de recogida y análisis simultáneo de datos, basado en Charmaz (2006).
- 4) Proceso de validación con los propios participantes, además de la utilización de multimétodo o triangulación para la recogida de los datos.
- 5) El análisis interpretativo constructivista referenciado en Charmaz (2006), una aproximación interpretativa de la Teoría Fundamentada.

### **6.1.1. Investigación con estudio de caso**

Se opta por el *estudio de caso* porque éste se convirtió en un importante sistema de investigación para estudiar programas sociales y educativos (Simons, 2011). Asimismo, un *estudio de caso instrumental* se adapta a la intención de obtener conocimiento específico de una situación y a la vez, una comprensión general sobre un tema, tal como sugiere Stake (1999). Además, siguiendo con el mismo autor, el *estudio de caso colectivo* permite que examinemos más de un caso, siempre que estos compartan por lo menos uno de los siguientes aspectos: a) un mismo *objetivo*, (los programas CE buscan promover una movilidad activa); b) referirse a *temas comunes* (Seguridad vial y ciudadana, desplazamiento hacia la escuela, entre otros) o, c) tener estrategias semejantes (el estilo de movilidad bus a pie, entre otros).

Según Simons (2011) se puede generar una teoría del caso a partir de los propios datos, “sea a través de un enfoque clásico de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967), un enfoque de la teoría fundamentada constructivista o alguna otra lente interpretativa (Charmaz, 2006) que acabe por conducir a la elaboración de una teoría del caso colectivo. En este sentido, el estudio de caso y la opción por la TF en la perspectiva interpretativa son compatibles.

### **6.1.2. Investigación cualitativa y comparativa**

La razón por la cual combinamos métodos cualitativos en una investigación con *estudio de caso* es porque esto nos “permite estudiar de forma exhaustiva la experiencia y la complejidad de los programas y las políticas, e interpretarlos en los precisos contextos socioculturales en que se aplican” (Simons, 2011, p. 45). Esta premisa supone una caracterización detallada de los contextos en los que se inscriben los distintos casos analizados, con sus programas específicos, ilustrando las condiciones ambientales, sociales y comunitarias donde se desarrolla cada uno de ellos.

En nuestro estudio, aparte de una *investigación cualitativa*, se propone que ésta asuma la lógica de la comparación inter-contextual para comprensión de los casos específicos estudiados, tal como referido por Stake:

Ya he señalado que la epistemología del investigador cualitativo es existencial (no determinista) y constructivista. Estas dos visiones van unidas habitualmente a la idea de que los fenómenos guardan una estrecha relación entre sí debida a acciones fortuitas, y que la comprensión de los mismos requiere la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales. (1999. p. 47)

Un procedimiento característico de los investigadores cualitativos es que se puede añadir nuevas piezas al rompecabezas de investigación mientras recogemos los datos, lo cual incluso puede ocurrir más adelante en el proceso de análisis. La flexibilidad de la investigación cualitativa permite al investigador seguir las pistas conforme van surgiendo (Charmaz, 2006), presupuesto compartido por Stake cuando aborda el enfoque progresivo: “a la mitad del estudio, el investigador de casos puede modificar e incluso sustituir las preguntas iniciales. El objetivo es entender en su totalidad. Si las primeras preguntas no funcionan, si aparecen temas nuevos, se cambia el diseño” (Stake, 1999, P.21).

Al proponer una teoría emergente, consideramos que ésta no se generalice fuera de los casos tratados y respete precisamente la lógica de comparación inter-contextual. Ahora bien, sí se puede considerar lo que Flick (2006) denomina *transferibilidad*, es decir, considerar en qué medida la teoría emergente puede ser útil y válida para comprender fenómenos de contextos análogos.

Por otra parte, el abordaje Socio-constructivista, según Willig, llama la atención sobre el hecho de que la experiencia humana, incluyendo la percepción, está mediada histórica, cultural y

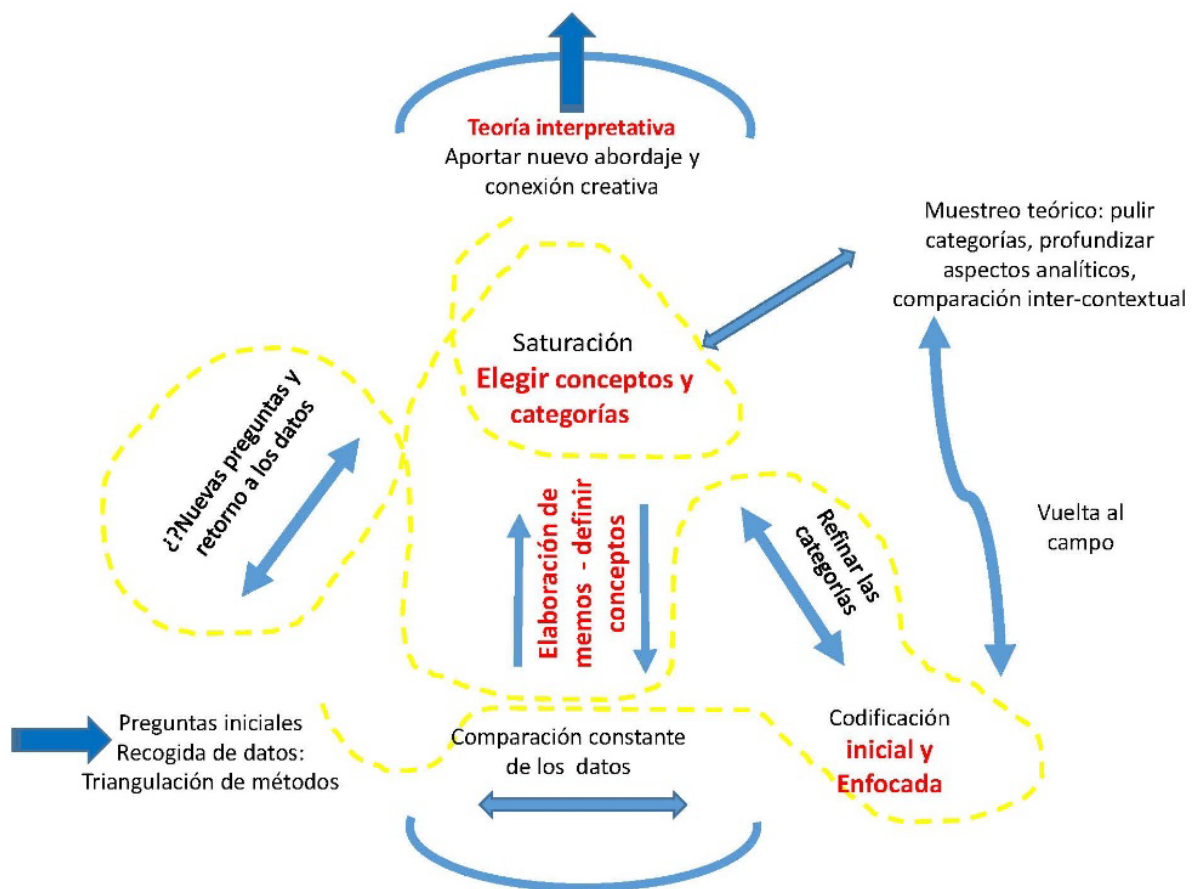
lingüísticamente. Es decir, lo que percibimos y la experiencia no es un reflejo directo de las condiciones ambientales, sino que debe entenderse como una lectura específica de estas condiciones. Esto no quiere decir que nunca podemos realmente saber nada; más bien, sugiere que hay 'conocimientos', en la forma plural. El lenguaje es un aspecto importante del conocimiento socialmente construido. El mismo fenómeno o evento puede ser descrito de diferentes maneras, dando lugar a diferentes formas de percibir y entender. La investigación desde una perspectiva constructivista social tiene que ver con la identificación de las distintas formas de construir la realidad social que están disponibles en una cultura, para conocer las condiciones de su uso y para rastrear sus implicaciones en la experiencia humana y la práctica social (Willig, 2013).

### **6.1.3. Método de comparación constante – Teoría Fundamentada**

El *método de comparación constante* permite un procedimiento de recogida y análisis simultáneo de datos, generando conceptos cada vez más abstractos y teóricos a través de procesos inductivos de comparación de los datos entre sí, de los nuevos datos con las categorías emergentes, de las categorías entre sí y de las categorías con los conceptos. Los sucesivos niveles de abstracción, a través de la comparación, constituyen el núcleo del análisis de la teoría fundamentada y las direcciones analíticas dependen de cómo los investigadores interactúan e interpretan sus comparaciones y análisis procedentes, construyendo sus respectivos productos dependiendo de sus interacciones con lo presenciado y vivido en el proceso de investigación, que debe ser fluido, interactivo y de composición abierta (Charmaz, 2006).

La TF se centra en la creación de marcos conceptuales o teorías a través de la construcción de análisis inductivo de los datos. En la versión interpretativa de Charmaz (2006), el método implica al investigador en el análisis que ocurre simultáneamente a la recogida de datos, siendo estas dos fases del proceso de investigación intencionalmente borrosas. Algunos conceptos

(Fig. 35) son claves en el proceso, tales como: la codificación, la categorización, el análisis comparativo constante y la escritura de memos, que detallamos a continuación.



**Figura 35 - Etapas de la investigación con Teoría Fundamentalada – versión interpretativa**

Nota: El esquema, adaptado de Charmaz (2006), representa el proceso y pasos realizados, poniendo en color rojo los procedimientos de los que la autora propone una interpretación diferenciada de la Grounded Theory. Asimismo, se busca imprimir la faceta abierta e interpretativa, que caracterizan su versión de la TF, en la representación del proceso con el trazado en amarillo.

**Codificación Cualitativa** - es el proceso de elección y creación de los códigos cualitativos mediante la definición de lo que el investigador ve en los datos. En los primeros contactos con los datos se comienza a separar, ordenar y sintetizar la información y se colocan *etiquetas a los segmentos de datos*. La codificación es el vínculo fundamental entre la recogida de datos y el desarrollo de una teoría emergente para explicarlos. Se trata de un proceso simultáneo a la recogida de datos que nos obliga a parar y hacer preguntas analíticas a los mismos; lo que

mejora nuestra comprensión de lo estudiado. Así, los códigos emergen mientras el investigador escudriña sus datos y “el proceso de codificación puede llevar al investigador a temas o aspectos no previstos, o a nuevas preguntas de investigación” (Charmaz, 2006, p.46), orientando la posterior recopilación de datos de acuerdo con las cuestiones analíticas que se va definiendo.

La codificación consiste en al menos dos fases: *codificación inicial* y *codificación centrada*. Durante la *codificación inicial* estudiamos fragmentos de palabras, líneas, segmentos e incidentes buscando su significado analítico. Algunas de las técnicas utilizadas son: “Línea por línea; evento por evento y códigos in vivo. En la **codificación centrada**, seleccionamos lo que parecen ser los códigos iniciales más útiles y los aplicamos, comparando con una gran cantidad de datos” (Charmaz, 2006, p.11). Durante todo el proceso, se comparan los datos entre sí y luego los datos con códigos, para determinar o elaborar los códigos teóricos, aquellos que se van confirmando en el proceso.

La *categorización* es una etapa analítica en la TF en la cual se realiza la selección de ciertos códigos que tienen importancia primordial -o la abstracción de temas y patrones comunes en varios códigos- elevándolos a un concepto analítico. A medida que el investigador categoriza, eleva el análisis desde la descripción hacia un nivel conceptual más teórico y abstracto. Luego, el investigador trata de definir las propiedades de la categoría, las condiciones bajo las que opera, o las condiciones bajo las que se modifica, así como su relación con otras categorías.

*Escritura de Memos* constituye un paso intermedio entre la recogida de datos y la escritura de borradores de la teoría en desarrollo. Al escribir memos, el investigador se detiene y analiza sus ideas acerca de sus códigos y categorías emergentes de manera libre y espontánea. Incita a los investigadores a analizar sus datos y desarrollar sus códigos en categorías en el proceso de investigación. Escribir notas sucesivas mantiene a los investigadores involucrados en el análisis y los ayuda a aumentar el nivel de abstracción de sus ideas.

**Muestreo Teórico** basándonos en Charmaz (2006) presume que el procedimiento simultáneo de recogida de datos y análisis durante la investigación suscita preguntas sobre los caminos a seguir, la velocidad del proceder y hasta donde se puede llegar. *El muestreo teórico* pide una vuelta atrás en el camino recorrido para tomar una nueva dirección cuando se tiene algunas categorías provisionales y emergentes, pero todavía, las ideas están incompletas. A veces se tiene que volver al *campo* y recoger más datos sobre las propiedades de una determinada categoría, lo que conlleva a la saturación deseada de las mismas con los datos y la escritura de memos, haciéndolas más analíticas a medida que avanza.

El propósito del muestreo teórico es la obtención de datos para ayudar a explicar las categorías elegidas. En consonancia con la lógica de la TF, el muestreo teórico es emergente. Sus ideas en desarrollo dan forma a lo que se hace y a los temas tanteados y preguntas planteadas durante el proceso. La **Saturación teórica** supone que las “categorías están saturadas cuando al recoger nuevos datos ya no te encuentras con nuevas ideas/conceptos teóricos, ni revelan nuevas propiedades de sus categorías teóricas centrales” (Charmaz, 2006, p.113).

#### **6.1.4. Triangulación de métodos y Validación de los participantes**

En este apartado se describen los métodos seleccionados para validar esta investigación, ya sea en la recogida de información -realizando una triangulación de métodos con la cual se garantiza una diversidad de tipología de datos- o, a partir de la participación de los informantes en la interpretación de los análisis y resultados previos, a través de la *revisión de los interesados*.

##### **6.1.4.1. Triangulación de métodos de recopilación de datos**

Una de las estrategias más aceptadas para la *validación de los datos* cuando se lleva a cabo una investigación cualitativa, según Stake (1999), es la *triangulación metodológica*. En su defensa esclarece que, al utilizar múltiples enfoques dentro de un único estudio, “es probable que



clarifiquemos o que anulemos algunas influencias externas. Cuando hablamos de métodos en los estudios de casos, nos referimos una vez más sobre todo a la observación, la entrevista y la revisión de documentos” (p. 99). Por otro lado, Charmaz (2006) dice que el problema de investigación informa de opciones metodológicas iniciales para la recogida de datos; los investigadores son parte de lo que estudian; el análisis emergente puede dar lugar a la adopción de múltiples métodos de recogida de datos.

En este estudio se utilizan diversas técnicas de recogida de información con tal de posibilitar perspectivas de las distintas facetas del tema abordado. El método cualitativo interpretativo significa entrar en el mundo de los participantes de la investigación, lo que lleva a:

Enfocar a las acciones y procesos, así como a las palabras; Delinear cuidadosamente el contexto, escenas y situaciones de acción; Registrar quién hizo qué, cuándo ocurrió, por qué ocurrió (si se puede determinar las razones), y la forma en que ocurrió; Identificar las condiciones en que ocurren acciones específicas, intenciones y procesos instalados o que se haya anulado; buscar maneras de interpretar estos datos; Centrarse en las palabras y frases específicas con que los participantes parecen atribuir un significado particular; Encontrar premisas asumidas y ocultas de los participantes, mostrando la forma a través de la cual se revelan e influyen en acciones. (Charmaz, 2006, p.19)

Los datos deben ser en cantidad y calidad, detallados, centrados y completos. Deben revelar opiniones de los participantes, sentimientos, intenciones y acciones, así como los contextos y estructuras en que se producen. La obtención de datos ricos significa buscar la descripción consistente, como por ejemplo escribir extensas notas de campo de observaciones, recoger apuntes de informes personales de los encuestados y/o la compilación de relatos detallados, tales como cintas transcritas a partir de entrevistas (Charmaz, 2006). En este caso elegimos cuatro métodos: *observación, entrevistas, mapas cognitivos y análisis de documentos* que describimos a continuación.

### Método Observación

Según Guber, el objetivo de la observación participante ha sido tradicionalmente “detectar los contextos y situaciones en los cuales se expresan y generan los universos culturales y sociales, en su compleja articulación y variabilidad” (2004, p.109). Siguiendo con la autora, se constata que la observación participante ha sido replanteada en su lógica interna, en cuanto técnica de obtención de información y metodología de producción y elaboración de datos. Siendo así, prosigue Guber (2004), la observación participante concibe los datos, no como una captación inmediata de lo real, sino como una elaboración reflexiva teórico-empírica que emprende el investigador en el seno de las relaciones con sus informantes.

Los roles de participante observador y de observador participante constituyen una combinatoria sutil de observación y participación. El participante observador es aquel que se desempeña en uno o varios roles locales, habiendo explicitado el objetivo de su investigación. La opción adoptada en este trabajo es la de *observador participante*, asumiendo el rol observador externo, tomando parte de actividades ocasionales o imposibles de eludir. Recordando que, de acuerdo con Guber (2004) la observación no *interfiere* menos en el campo que la participación y de acuerdo con Charmaz: “la teoría fundamentada disipa la noción positivista de observadores pasivos que simplemente absorben sus escenas circundantes. Los teóricos fundamentados seleccionan las escenas que observan y dirigen su mirada dentro de ellos” (2006, p.23).

Charmaz (2006) recalca que, lo que se puede encontrar en las Notas de campo en un proyecto de la TF, son registros de acciones individuales y colectivas, notas completas y detalladas con anécdotas y observaciones que hacen hincapié en los procesos importantes que ocurren en el entorno, localizando lo que los participantes definen como interesante y/o problemático; todo ello teniendo en cuenta el uso del lenguaje de los participantes, el posicionamiento de los

actores en las escenas, acciones y contextos y también la inscripción de borradores progresivamente centrados en las ideas analíticas clave.

### *Entrevistas individuales y en grupos*

Buscando una entrevista más interactiva -donde los actores puedan ser participantes activos, espontáneos, honestos- se intenta proporcionar una situación más cercana a una conversación, eso sí, una conversación con una finalidad, guiada, sin perder de vista la finalidad de obtener *conocimientos como conversación* (Simons, 2011). En otras palabras, a diferencia de la conversación ordinaria, un entrevistador puede cambiar la conversación y seguir sus intuiciones o intenciones. Entrevistas intensivas, según Charmaz (2006), permiten al entrevistador profundizar una narración acerca de una experiencia; dirigir la entrevista según la necesidad de explorar una declaración o tema; solicitar más detalles, preguntar acerca de pensamientos, sentimientos y acciones de los participantes y mantenerlos en el tema, pudiendo volver a un punto anteriormente explorado o reformular algún enunciado del entrevistado para verificar la exactitud; también puede ralentizar o acelerar el ritmo y cambiar de tema o tópico.

Para la selección de las personas a ser entrevistadas, bien como el número de entrevistas a realizar, se tuvo en cuenta Guber, según quién “el criterio de significatividad es fundamental para la selección de discursos, personas, prácticas que observar y registrar, y para su ulterior incorporación al análisis y la construcción de esa lógica en su diversidad” (2004, p.76).

Las entrevistas fueron realizadas tanto individualmente como en grupo. Acerca de esta última configuración se considera que ahorra tiempo y presenta varias ventajas: pueden intimidar menos a determinadas personas, nos permiten hacernos una idea del grado de consenso sobre los temas, y nos facilitan una comprobación cruzada de la coherencia de las opiniones y las afirmaciones de determinadas personas.

Simons (2011), recuerda que se enfrentan a algunos inconvenientes, como pueden ser la “opinión de grupo”, o las personas dominantes que se imponen en la entrevista e impiden que las respuestas sean variadas. Ante diferentes personas que quieren manifestar su opinión, puede hacerse difícil controlar la entrevista para que siga centrada en el tema de la investigación, además de las dificultades para transcribirlas. No es fácil escuchar diferentes voces; la comprobación de la coherencia de lo dicho y atribuir lo expresado a la persona o personas correctas puede ser un problema.

### *Mapas Cognitivos*

Utilizaremos la técnica de los mapas cognitivos referenciada en diversos autores (Aragonés, 2010;1983; Carreiras, 1986; Castro, 1999) que vienen perfeccionando y confirmando su utilidad en sus distintas revisiones y recreaciones del método originalmente propuesto por Lynch (1960). Lo que se plantea es recabar información acerca de la representación o la imagen del vecindario significativa para nuestros sujetos, que corresponde a la ruta que les lleva a su escuela, y que abarca los entornos (de su barrio o sitios significativos alrededor de su residencia) frecuentados por ellos.

En cuanto al concepto de mapa cognitivo, nos referimos al de Carreiras (1986), que lo caracteriza como una estructura multirrepresentacional, que engloba tanto el conocimiento en lo que se refiere a la localización - que nos indica donde se encuentra un determinado lugar - como el atributivo-contextual - que corresponde al conocimiento de cómo son los lugares, qué función desempeñan, qué acontecimientos suelen ocurrir en ellos y cuándo ocurren, entre otros. Otra característica, según el mismo autor, es que el mapa cognitivo se comporta como un aspecto ejecutivo, dirigiendo la acción conductual. Además, Aragonés, según quién “Un mapa cognitivo funciona como un marco de referencia ambiental” (2010, p.46)

Según Castro (1999), el peatón urbano construye su propia memoria de los recorridos que realiza. Ésta se forma por puntos significativos que envuelven un mensaje de orientación, que pueden transformarse en hitos urbanos, componiendo el itinerario orientativo que ayuda al peatón a fijar su camino. Asimismo, esta memoria se puede describir como un *escenario de desplazamientos*, construido individualmente, pero que se puede cargar de significados colectivos al compartir los mismos “hitos” de la geografía urbana.

### **Análisis de documentos**

Stake (1999) considera que los documentos son relevantes, ya sean los memorandos informales como la documentación formal, pues contienen indicios sobre la cultura de la organización. En estos se señalen los fines, los objetivos y la visión de futuro, o sea, el valor colectivo de todos ellos puede aportar significado al contexto del estudio y profundizar en su propósito.

Simons (2011) y Stake (1999) remarcan su importancia en la investigación con estudio de caso, donde suele ser un útil precursor de la entrevista y de la observación, para indicar los temas que valga la pena analizar en el caso, y ofrecer un contexto para la interpretación de los datos obtenidos en la entrevista y con la observación. También se recomienda su uso como fuente de información complementaria en composición con entrevistas y observaciones (Simons, 2011). Asimismo, se utiliza como sustituto de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente, pudiendo éstos ser registrados por observadores más expertos que el investigador (Stake, 1999).

Para abordar el contenido de los documentos, utilizamos algunas “preguntas auxiliaoras” sugeridas por Charmaz (2006). Asimismo, de acuerdo con la autora, también se incorporó un análisis de documentos, atendiendo a una necesidad de un muestreo teórico, para desarrollar algunas categorías teóricas que había que aclarar, definir los límites y su relevancia.

#### **6.1.4.2. Validación con los actores participantes**

Las observaciones e interpretaciones de los actores participantes de la investigación ayudan a triangular. Stake (1999) se refiere a este proceso como *revisión de los interesados* y propone para ello que los participantes/colaboradores en el estudio, puedan conocer el contenido del análisis que estamos proponiendo y tengan la posibilidad de dar sus versiones o interpretaciones a los mismos, antes de la elaboración de la versión final. Así mismo, considera que éste es un momento en que se puede enriquecer el análisis con matices que no habíamos considerado anteriormente o en los que se manifiestan diferencias que tendremos que considerar, sabiendo que la decisión final de incluir o no los análisis y/o cambios sugeridos por los interesados, es responsabilidad del investigador.

#### **6.1.5. Análisis interpretativo**

La aplicación de la metodología TF puede asumir distintas tendencias, posturas, enfoques, o manera de abordar su objeto de estudio, así como el procedimiento y productos. Según Charmaz (2006) hay diferencias sustanciales entre una tendencia constructivista y otra que ella denomina objetivista. La teoría constructivista en la TF es parte de la tradición interpretativa y el enfoque objetivista deriva del positivismo, sin embargo:

El hecho de hacer esta yuxtaposición no quiere decir que los dos estilos no puedan convivir o confundirse: para decir que un estudio específico es constructivista u objetivista depende del grado en que sus principales características se ajustan a una de las tradiciones o la otra (Charmaz, 2006, p.130).

En función de asumir una tendencia u otra, el investigador se enfrenta a un reto. En un enfoque constructivista se da prioridad a los fenómenos del estudio: los datos y el análisis provienen de las experiencias compartidas y las relaciones con los participantes y otras fuentes de datos. Para Charmaz “Los constructivistas estudian el cómo - y, a veces por qué - los participantes construyen significados y acciones en situaciones específicas” (2006, p.130). Por su parte, el

*enfoque objetivista* se ocupa de los datos como reales en sí, y por sí mismos, sin dar mayor atención a los procesos de su producción.

El giro interpretativo que tuvo lugar con los constructivistas sociales desde la década de 1960, enfatiza las prácticas y acciones. En lugar de explicar la realidad, se observan realidades múltiples, abriéndose a las preguntas: ¿Qué es lo que la gente asume como real? ¿Cómo se construyen y actúan en su visión de la realidad? Situando el conocimiento y teorías en distintas posiciones, perspectivas y experiencias.

En resumen, la teoría interpretativa tiene por objeto: a) Conceptualizar el fenómeno estudiado para entenderlo en términos abstractos, b) Articular las afirmaciones teóricas relativos al alcance, profundidad, poder y la relevancia; c) Reconocer la subjetividad en la teorización y por lo tanto el papel de la negociación, del diálogo y la comprensión; d) Ofrecer una interpretación imaginativa (Charmaz, 2006).

Siguiendo con la autora, la teorización interpretativa surge a partir de supuestos construccionistas sociales que incluyen la interacción simbólica, la etnometodología, los estudios culturales, el discurso fenomenológico y análisis narrativo. Además, un enfoque constructivista asume un mundo siempre cambiante, reconociendo una multiplicidad de realidades circunscritas a la manera de cómo las acciones de las personas afectan sus mundos locales o más amplios. Por lo tanto, se pretende mostrar las complejidades de los mundos particulares, sus puntos de vista y acciones, lo que conlleva a explorar e interpretar las declaraciones o acciones implícitas en el discurso.

## **6.2. Procedimientos - fases de investigación**

En este apartado se describen las distintas fases que componen el procedimiento de investigación desarrollado, comprendiendo desde la presentación de los casos de estudio, las distintas fases de recogida y análisis de los datos, hasta la escritura de una teoría interpretativa

que busca contestar a las preguntas y objetivos propuestos. Se atiende a un orden lógico encuadrado en fases, sin embargo, estas no siguen una secuencia lineal, varias de ellas ocurren simultáneamente, lo cual se justifica por el *método comparación constante* de la TF.

### **6.2.1. Definición de los casos de estudio**

El muestreo se compone de dos casos de estudio (Fig. 35) que corresponden a dos programas de Caminos Escolares, siendo: caso 1 - *Camí Escolar Espai Amic (CEEA)* en Barcelona y el caso 2 - *Carona a Pé (CP)* en São Paulo. Ambos casos atienden a los criterios de inclusión de un estudio de caso colectivo, según Stake (1999), por presentar objetivos, temas y estrategias en común. Asimismo, se incluye una muestra complementaria en São Paulo (SP), compuesta por dos programas que, a pesar de no cumplir con los mencionados criterios, contribuyen a ampliar el análisis del contexto de la movilidad infantil en la ciudad de São Paulo, ofreciendo un escenario actualizado (Fig. 36).

#### **Caso 1 – Barcelona – Camí escolar espai amic**

Para la selección de las escuelas participantes en el estudio se utilizaron una serie de criterios, aunque no de modo exhaustivo. El objetivo que guio la selección fue el de garantizar la representatividad, recogiendo la diversidad local. Los criterios son:

- Socioeconómicos<sup>36</sup> - escuelas localizadas en barrios con distintos índices de ingresos familiares;
- Barrios con distintos índices de victimización y percepción de inseguridad, evaluados normalmente en el conjunto del distrito (Ayuntamiento de Barcelona, 2016b<sup>37</sup>);

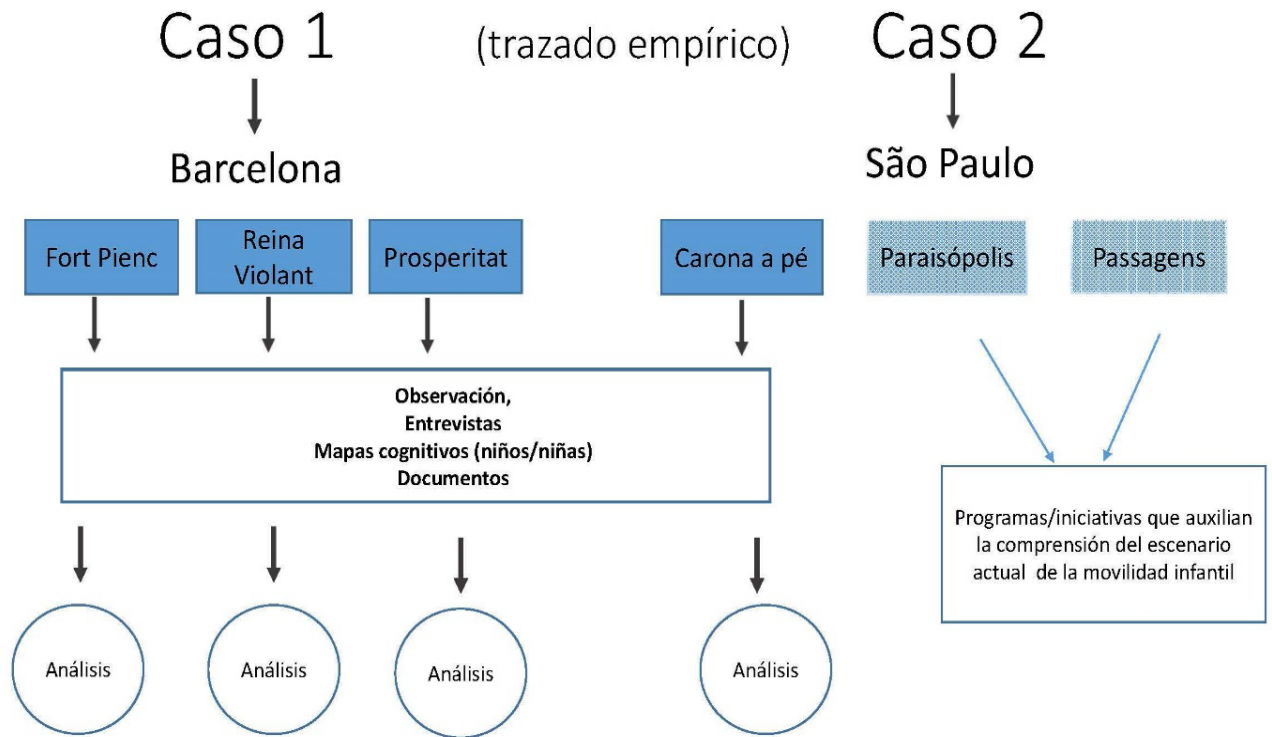
---

<sup>36</sup> Índices de renta familiar de los barrios donde se localizan las escuelas seleccionadas: Fort Pienc (104,5), Vila de Gracia (118,1) y Prosperitat (53,7). (Ayuntamiento de Barcelona, 2017b).

<sup>37</sup> La Encuesta de Victimización, que se realiza desde más de 30 años por el Ayuntamiento de Barcelona, tiene el objetivo de conocer la percepción sobre la seguridad y la convivencia en la ciudad y en los barrios, así como las experiencias de victimización de la ciudadanía. Encuesta de Victimización/2016. Divulgación de resultados. Recuperado de [http://ajuntament.barcelona.cat/prevencio/sites/default/files/2016EVB\\_Informe\\_Executiu.pdf](http://ajuntament.barcelona.cat/prevencio/sites/default/files/2016EVB_Informe_Executiu.pdf)



- Distintas características topográficas y de trama/diseño urbano. Aunque Barcelona en general se caracterice como una ciudad compacta, se puede diferenciar entre barrios céntricos o periféricos.



**Figura 36** - Esquema ilustrativo de la composición de los casos de estudio.

La selección de escuelas fue de tipo no probabilístico, abierto y también dependió, en alguna medida, de la disponibilidad en participar manifestada por sus actores. Según Stake (1999): “Incluso en el estudio colectivo de casos, no se debe dar la máxima prioridad a la selección mediante muestras de características. El equilibrio y la variedad son importantes; las oportunidades de aprendizaje son de máxima importancia” (p.19). Finalmente, los centros seleccionados fueron:

- Escuela Prosperitat – localizada en un barrio periférico del mismo nombre que la escuela en el distrito de Nou Barris, caracterizada por bajos índices de percepción de seguridad y

bajos niveles de ingresos familiares. El programa fue inaugurado en 2003, pero los trabajos se iniciaron en 2001;

- Escuela Reina Violant – localizada en un barrio céntrico, Vila de Gracia en el distrito de Gracia, se incluye entre los que presentan los mejores índices de percepción de seguridad de Barcelona y presenta niveles de ingresos familiares medianos. Viene desarrollando el programa aproximadamente desde 2013;
- Escuela Fort Pienc – Localizada en un barrio céntrico, Fort Pienc del distrito de l'Eixample, es un barrio caracterizado por altos índices de percepción de seguridad y niveles medianos/altos de ingreso familiar. Se encuentran en el proceso de implantación de su camino escolar.

### **Caso 2 - São Paulo**

*Carona a Pé*<sup>38</sup> – Se trata de una escuela privada, localizada en Santa Cecilia/Higienópolis en SP, caracterizado como un barrio céntrico y compacto, de nivel socio económico medio/alto.

### **Selección complementaria<sup>39</sup>**

Se opta por esta selección en función del carácter innovador que caracteriza este tipo de programas en São Paulo y en Brasil. Las experiencias seleccionadas aportan estudios específicos de la movilidad infantil en São Paulo y Brasil, además, representan la diversidad de contextos y actores. Son el Camino Escolar de Paraisópolis y Proyecto *Passagens*.

### **6.2.2. Recogida de datos – Triangulación**

Para la realización de este estudio se contó con distintas fuentes de información y diferentes instrumentos de recogida de datos. A continuación, detallaremos cada uno de los métodos e instrumentos específicos utilizados en el proceso de recogida de datos.

---

<sup>38</sup> Descrito detalladamente en el apartado 4.

<sup>39</sup> Se puede encontrar una explicación detallada de las razones de esta selección (Apartado 4.1.2.1.), así como una presentación detallada de los programas (Notas: 23, 27, 33, 36, 38).

## ***Observación***

Esta actividad estuvo presente a lo largo de todo el proceso de recogida de informaciones, volcándose sobre todas las actividades y documentos (planes, folletos, prensa, video, informes, etc.) significativos, producidos por los programas y escuelas seleccionadas. La descripción actual de las actividades sufrió alteraciones. Lo que empezó como un guion preliminar para orientar las primeras *miradas* hacia el campo, poco a poco fue cambiando, se le fueron añadiendo o quitando aspectos, alterando el foco de algunos ítems, atendiendo el criterio de una redefinición o ajuste fino de objetivos y métodos, conforme previsto en la realización de una investigación basada en la TF. El material generado por las observaciones fue incorporado en la contextualización de los casos de estudio y en el análisis y discusión de los resultados.

## **Aspectos y actividades observadas**

1. Recorrer y observar las rutas utilizadas por los programas de camino escolar, así como los barrios donde están inseridas, con el objetivo de identificar las condiciones ambientales. Para esta actividad se elaboró una lista de indicadores y aspectos a observar (Tabla 5) llevando en consideración las referencias teóricas<sup>40</sup> aliñadas con una visión de ciudad que prioriza las condiciones de peatonalización. Para demarcar las interferencias de los programas en estos aspectos, fueron registradas las intervenciones realizadas, así como las demandas presentadas a lo largo del planteamiento de los programas en cada una de las escuelas. Para la elaboración de este material (Tabla 6) se recurrió al contraste y/o complementación entre la observación in situ y los datos de las entrevistas a distintos técnicos, profesores, integrantes de Ampas y agentes comunitarios, también se utilizaron documentos elaborados en los programas.

---

<sup>40</sup> Destacamos los siguientes actores consultados: Barroso (2014) y Ghel (2014).

2. Observación de los niños/niñas en ruta de Bus a pie – fueron observados y registrados algunos de los recorridos habituales, en los cuales caminamos con los grupos en sus desplazamientos por las rutas diseñadas por el programa. Para esta observación apuntamos algunos aspectos clave, tales como: la relación que establecen los niños/niñas en la calle, entre ellos, entre ellos y padres/madres, otros adultos, entre vecinos y también las medidas de seguridad (agarrados de la mano, pararse en los semáforos, etc.) adoptadas por los padres/madres y entre ellos.

3. Actividades realizadas en los diferentes ámbitos del programa como fue el caso de las actividades de las comisiones de seguimiento, formadas en cada una de las escuelas; actividades de formación de profesores, acciones realizadas con los alumnos o abiertas a toda la comunidad, así como las que se organizaron en el ámbito general de los programas: Jornadas, seminarios, fiestas/celebraciones, actividades especiales como por ejemplo las relacionadas a la semana del camino escolar, entre otras.

### ***Entrevistas individuales y en grupos***

Para realizar las entrevistas no directivas nos apoyamos en un guion de tópicos y preguntas orientativas. De acuerdo con la configuración de los programas, las distintas realidades locales y la disponibilidad de los actores, fueron aplicadas entrevistas individuales o colectivas<sup>41</sup>. A continuación, se dispone una lista resumida de los temas y objetivos adaptados a los distintos guiones utilizados. Cabe recordar que todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas<sup>42</sup>.

**Entrevistas con los padres/madres** - Los principales<sup>43</sup> aspectos explorados fueron: dinámica familiar y modelo de desplazamiento utilizados; percepción y participación/implicación en el programa (motivaciones y relato de la experiencia); Imagen de la infancia y de su hijo/hija; experiencia personal/familiar de desplazamiento y uso/exploración de la ciudad; percepción de

---

<sup>41</sup> Se intentó sortear las dificultades indicadas en relación con esta modalidad, limitando el número de personas en una misma entrevista, generalmente realizadas con dos integrantes y no ultrapasando a cuatro/cinco participantes.

<sup>42</sup> Disponibles en un CD encajado en la tapa de esta tesis.

<sup>43</sup> Una versión completa del guion podrá ser consultada en el anexo 14.2.

la relación infancia y ciudad; desplazamientos en general (ocio, tiempo libre, actividades sociales, culturales, etc.); descripción y evaluación del barrio donde viven; percepción de las relaciones vecinales; motivaciones para vivir en el barrio; inserción en actividades del barrio y participación ciudadana.

**Entrevistas con agentes comunitarios<sup>44</sup> y representantes de las Ampas de las escuelas** - Los principales aspectos explorados fueron: histórico del programa y compromiso personal; descripción de los procesos/actividades del programa; estrategias y actividades concretas desarrolladas en el programa; problemas identificados en la implantación y sus soluciones; seguimiento y evaluación del programa; directrices y expectativas de futuro; relaciones con otras políticas y actividades en el barrio; percepción de la incidencia del programa en la seguridad y la vida comunitaria; participación de la comunidad en el programa<sup>45</sup>.

**Entrevistas con técnicos de los distintos servicios públicos, profesores y directores** - Los técnicos seleccionados dependen de cada caso. Los ítems explorados en las entrevistas fueron básicamente los mismos utilizados en el caso de los agentes comunitarios, con algunos matices y detalles, especialmente los relacionados con los aspectos técnicos del programa (objetivos, directrices, estrategias, actividades) que fueron más explorados con este grupo de actores<sup>46</sup>.

### ***Mapas cognitivos***

Incluir las voces de los niños y niñas en la investigación exigió la búsqueda de instrumentos que se adecuasen a esta participación, en función de ello, se elige los mapas cognitivos. Esta técnica nos permitió conocer el punto de vista infantil sobre algunos aspectos: cómo realizan

---

<sup>44</sup> Incluye representantes de entidades/asociaciones, comerciantes y otros agentes locales.

<sup>45</sup> En el caso específico de las entrevistas realizadas con representantes de las Ampas, que son a la vez padres/madres, se aplicaron los dos guiones de entrevista: el correspondiente a los agentes comunitarios, así como el que se aplica a los padres/madres.

<sup>46</sup> Una versión completa del guion podrá ser consultada en el anexo 14.2

su itinerario casa-escuela, cuál es la percepción que tienen de su barrio (que les gusta o no, a qué sitios suelen ir y qué actividades realizan, entre otros), cómo se manejan por las calles y el grado de autonomía con que lo pueden hacer, etc.

Para realizar la actividad se les pidió que dibujasen la ruta normalmente utilizada por ellos en el desplazamiento casa/escuela, así como los lugares frecuentados por ellos en el barrio. La actividad fue seguida de una pequeña entrevista individual o preguntas escritas en la cual se buscó conocer su descripción de la ruta que realizan, cómo lo hacen y qué aspectos les agradan, así como los que les disgustan en su recorrido, entre otros. La técnica<sup>47</sup> fue aplicada en dos escuelas de Barcelona: Reina Violant y Prosperitat, respectivamente en una clase de quinto y otra del tercero de primaria. Contó con la participación de 49 alumnos, con edades entre 8 y 12.

### ***Análisis de documentos***

De acuerdo con las fases en que fueron utilizados y, sobre todo, atendiendo a distintos objetivos, se empleó el análisis de documentos en dos circunstancias: 1) *Fuente de información complementaria* especialmente inseridos en la presentación de los casos (Apartado 6) y contrastados en las observaciones (Anexo Notas 14.1). 2) *Muestreo teórico*, atendiendo a objetivos en concreto, definidos en el curso de la investigación.

1) *Fuente de información complementaria* - utilizados con el objetivo de contrastar o complementar informaciones sobre varios aspectos y actividades del programa. En algunos casos estas lecturas sirvieron para preparar algunas entrevistas o para obtener detalles de temas tratados en entrevistas y/u observaciones realizadas. Se trata de documentos como diagnósticos, planes, informes, comunicados, evaluaciones, encuestas, peticiones, actas de reuniones, así

---

<sup>47</sup> Detalles del diseño de la técnica pueden ser consultados en el Apartado 14.2.

como contenidos de páginas web, vídeos y otros medios de comunicación, elaborados a partir de los distintos programas y notas de prensa local.

2) *Muestreo teórico* - a partir de la necesidad de confirmar e ilustrar algunas de las categorías que se fueron diseñando, pero que necesitaban corroborar, tales como: la influencia de las intervenciones urbanísticas implementadas por el programa en los entornos escolares y en las dinámicas comunitarias locales; experiencias de inclusión de los niños y niñas en la planificación y toma de decisiones en las actividades del programa; así como comprender las intervenciones que contribuyeron al uso de los espacios públicos locales, entre otras.

Para consolidar estas categorías emergentes se utilizaron documentos que posibilitaran la expresión de voces distintas, originadas de actores diversos, invitados a contar sus experiencias en folletos informativos compartidos con toda la red de escuelas que forman parte del programa en Barcelona, extrapolando las escuelas en estudio. En la tabla 7 se presenta un resumen de la utilización de los datos generados a partir del análisis *de documentos*, así como un resumen de los métodos, instrumentos específicos y datos generados en la Tabla 8.

**Tabla 7**

*Usos destinados al Análisis de Documentos.*

Descripción	Objetivos de análisis	Resultados o productos	Referencia
Contexto - historia	Obtención de informaciones y confrontación con otros datos, como los originados en las entrevistas	Contextualización de los casos de estudio	Capítulo 5 - Contexto
Observación	Análisis ambiental; Descripción de las características de los programas y Seguimiento de actividades.	Notas generadas en las observaciones de campo	Apartado 14.1 – Notas de campo
Muestreo teórico	Conocimientos específicos relacionados a la modalidad Bus a pie en Barcelona;  Conocer las acciones llevadas a cabo en el programa Camí Escolar en el ámbito de las intervenciones urbanísticos y sociales.	Nota 18  Producciones del programa: Full Informatiu y Vimeo	Apartado 14.1 – Notas de campo  Tabla 12 – Apartado 9.1. intervención local

**Tabla 8***Métodos: técnicas, datos generados y muestreo.*

Métodos	Descripción	Soporte Datos	Datos generados
Observación	Observación in situ; caminada en las rutas y observación de los niños/niñas en las rutas, participar de actividades y mapa de actores.	Notas de campo y/o cintas grabadas con relatos de la observación o entrevistas realizadas, fotos, mapas, SIG, etc.	Notas/observaciones: 47 entre SP y BCN; Síntesis de observaciones aspectos ambientales Tabla 6.
Entrevistas individuales y grupales	Entrevistas con distintos actores (padres/madres, representantes de las Ampas de las escuelas, técnicos y agentes locales, dueños de tiendas).	Cintas grabadas de las entrevistas realizadas, apuntes o notas de las observaciones del investigador.	Entrevistas: 21 individuales y 10 en grupos, total de 50 adultos (6 representantes de Ampas, 4 agentes escolares, 8 técnicos/gestores, 1 dueño de comercio amigo y 31 madres/padres no participantes de Ampa)
Mapas Cognitivos	Dibujo del camino a la escuela, mini entrevista realizada con los alumnos o algunas preguntas escritas.	Producciones de los niños/niñas (dibujos) y cintas grabadas de los relatos verbales de sus “dibujos” y/o entrevistas con los mismos.	49 estudiantes con edades entre 8 y 12 años.
Análisis de documentos	Documentos tales como: folletos informativos, vídeos de los programas, informes, evaluaciones, notas de prensa, documentos institucionales diversos, tanto escritos como videos.	Lista de los documentos consultados – Apartado 14.4. Referencias a los mismos o apuntes en las observaciones.	Tabla 16 - Lista de documentos consultados. Tabla 12- Síntesis de modelos de actividades de intervenciones locales recogidas en informativos del programa Camí escolar Espai Amic.



### **6.2.3. Procedimiento de análisis de los datos**

Se triangularon diversas técnicas: observación, entrevistas, mapas cognitivos y análisis de documentos, que se sometieron a un mismo proceso analítico de la comparación constante basado en la Grounded Theory, según la versión interpretativa de Charmaz. En un primer momento, la aproximación, manipulación e introducción a los datos, con su consecuente codificación inicial, fue realizada a partir de las informaciones del caso de Barcelona, ya que las actividades de campo de la investigación empezaron por el Camí Escolar. En la secuencia, cuando se iniciaron las interacciones en São Paulo, se siguió realizando la codificación simultáneamente a la colecta con los datos provenientes de ambos casos.

Una primera codificación fue realizada a partir de las entrevistas individuales y grupales. En seguida, en el proceso de comparación constante, esta primera codificación fue confrontada con los datos provenientes de las observaciones, mapas cognitivos y análisis de documentos; en un procedimiento simultáneo que nos sirvió para confirmar, desechar o crear nuevos códigos. Paralelamente, estos códigos seleccionados fueron agrupados, sintetizados y transformados en categorías teóricas.

El proceso de codificación y de comparación constantes fue realizado con el auxilio del programa Atlas-ti (versión 7.5.7). Se empezó con una codificación inicial (CI) que fue seguida de una codificación centrada o *enfocada* (CC), en un proceso simultáneo y continuo, paralelo a la recogida de informaciones y la escritura de memos que nos auxiliaron en el proceso de construcción de las categorías conceptuales que responden a las preguntas de investigación. A medida que se fueron profundizando la escritura de memos y la selección/definición de las categorías de análisis en el proceso de categorización centrada, estos códigos fueron separados por casos, a la vez que se identificaban los aspectos de mayor diferenciación entre São Paulo y Barcelona.

Para ilustrar eso que acabamos de explicar, todos los aspectos que se referían a la gestión de estos programas de caminos escolares tuvieron implicaciones de análisis distintas, una vez que el programa Carona a Pé no se constituye como una política pública. Entre tanto, se destaca la gestión comunitaria del mismo, sin dejar de considerar las consecuencias de la falta de políticas de movilidad, de educación y otras que se acompañan. Otra especificidad de este programa, es el uso del bus a pie para gestionar los desplazamientos en grupos, lo cual nos lleva a realizar un análisis específico de esta estrategia de movilidad infantil.

En una primera versión de la codificación, se generaron una copiosa cantidad de códigos que, en la práctica fue imposible abarcar en todas sus dimensiones. La elaboración de memes fue esencial para confirmar o descartar las categorías más consistentes de análisis, así como su coherencia con el encuadre teórico conceptual y objetivos del presente estudio.

Por poner un ejemplo, que ilustra muchos de los dilemas que hemos vivido en este proceso de elecciones de las categorías, tenemos el caso del concepto de *modelo de crianza*. Fueron inúmeras las referencias a él como una de las principales razones que impiden la movilidad infantil autónoma. Si por un lado no se puede negar su importancia en este contexto, profundizar en este aspecto podría derivar en un análisis *demasiado psicológico* del mismo y desviar la atención a los fenómenos socio-ambientales que guían nuestra investigación. La solución encontrada fue considerar el tema, circunscribiendo sus interferencias en el contexto psico-socio-ambiental en que se manifiesta.

#### **6.2.4. Revisión de los interesados**

Paralelamente al proceso de análisis/interpretación de los datos obtenidos en el proceso, se ofrecieron a los participantes, en la medida de la disponibilidad de éstos, los borradores de los memos e informes. Concretamente, a medida que se fue elaborando, antes de llegar a su versión final, se solicitó una revisión de parte de los informantes o actores de la investigación, en la

cual se presentó lo que denominamos “resultados previos”. Esta revisión también incluyó grupos de interés que no habían participado anteriormente, el caso de São Paulo.

Esta devolución de los análisis se hizo en grupos o individualmente y se buscó promover, sobre todo, una discusión de las principales líneas de interpretación que se estaban configurando en el proceso de análisis, con la intención de confirmar, complementar o reelaborar las categorías previas en desarrollo (Notas 22, 44/47 - Apartado 14.1). Además, las contribuciones también colaboraron para la formulación de las sugerencias a las políticas públicas, incluidas en el capítulo de conclusión.

Aportamos algunos ejemplos para ilustrar las principales contribuciones de este proceso, que confirmaron la dirección de las hipótesis analíticas llevadas a cabo en la elaboración de la tesis interpretativa presentada. En el caso de Barcelona se ha confirmado de manera muy contundente las posibles consecuencias de la participación ciudadana, caracterizándola como un proceso conflictivo, lo cual se transformó en un capítulo de esta tesis. Por otro lado, las implicaciones del modelo de ciudad en el estilo de movilidad, así como el deseo/necesidad de influir en ello a partir de los caminos escolares, fue uno de los aspectos centrales del debate y valorado en este estudio.

Teniendo en cuenta el caso de São Paulo se destacan los efectos negativos de la ausencia de políticas locales, especialmente con relación a la gestión del tráfico y a la vez, se evidencia la poca visibilidad o importancia atribuida a la autonomía infantil en comparación con la movilidad activa. Estos aspectos, además de confirmar la perspectiva de la investigadora, insisten en la pregunta sobre qué aspectos pueden ayudar a superar esta condición, además, queda clara la centralidad del tema. Asimismo, se refuerza el sentimiento de pertenencia a la comunidad escolar /vecindario y la identidad de lugar, como los factores determinantes en la

peatonalidad del barrio, bien como en la motivación para participar en el programa, aspectos explorados en esta tesis.

### **6.2.5. Escritura de una teoría interpretativa**

Charmaz (2006) propone algunos instrumentos metodológicos para ayudar en el proceso que denomina de *desarrollo teórico del análisis*. La escritura de *memos* sirve para propósitos analíticos, se escriben en el lenguaje informal y sirve como una nota para coger ideas fugaces sobre el código y los datos para investigar. *Memos* pueden ser libres y que fluyen; pueden ser cortos y rebuscados, especialmente al entrar en un nuevo terreno analítico, lo importante es registrar ideas que se seguirán escribiendo a la medida que se profundice el pensamiento.

Sirven, además, para definir cada código o categoría por sus propiedades analíticas; deletrear y detallar procesos subsumidos por los códigos o categorías; hacer comparaciones constantes entre los primeros datos y los subsecuentes, trabajar y transformar los datos brutos; ofrecer conjeturas para comprobar el ajuste en campo; identificar los vacíos en el análisis; interrogar a un código o categoría haciéndoles preguntas.

A parte, se utilizan para explorar las primeras ideas acerca de las categorías, se considera parcial, preliminar, provisional y corregible. Al hacer una conjetura, se debe volver a los datos o incluso al campo y comprobarlas. En sucesivos *memos* se puede integrar categorías comparándolas y delinear sus relaciones, delimitar el ámbito y el alcance de la teoría emergente mediante la comparación de las categorías con los conceptos y escribir la teoría, que se puede comparar con otras teorías en la misma área de estudio. Con esta herramienta, se fue contrastando y delimitando las categorías comparativas entre los casos de Barcelona y São Paulo.

La escritura de *memos* es un ejercicio constante de pensar y tratar cualitativamente los datos, desarrollar los códigos y categorías de análisis; elaborar el ritmo y el estilo de escritura;

avanzar nuevas ideas, crear nuevos conceptos y encontrar nuevas relaciones entre ellos y no encuadrar los datos en conceptos o teorías existentes; demostrar las conexiones entre las categorías; descubrir lagunas en la recopilación de datos y enlazar la recogida de datos con el análisis; simultanear la escritura y la investigación.

El contenido de la teorización lleva al núcleo de lo estudiado y plantea nuevas preguntas sobre el mismo. Aunque las herramientas pueden ayudar, la construcción de la teoría no es un proceso mecánico. El sentido del humor y la capacidad de sorprenderse puede llevar a ver lo nuevo en lo que nos parece familiar o muy conocido. La apertura a lo inesperado amplía la visión de los hechos estudiados y posteriormente de posibilidades teóricas. Las duras jornadas de trabajo en aquellas ideas que mejor se adapten a los datos, nos puede llevar a buen término.

En el proceso de refinamiento de categorías en el presente estudio, se ha elaborado una gran cantidad de memos, entre ellos: *modelos de movilidad infantil, autonomía y participación infantil, escuela: arena política, percepción de (in)seguridad, modelo de crianza, ciudadanía, inseguridad vial y ciudadana, imagen del vecindario, caminar como estilo de vida, sentido de comunidad*, entre otros. Algunas de estas categorías fueron ganando consistencia, otras fueron descartadas o articuladas como subcategorías en la definición de nuevos conceptos. Estos cambios también significaron adaptaciones o nuevos encuadres de las preguntas de investigación. En este sentido, algunas de las categorías fueron reagrupadas en configuraciones distintas, siempre buscando adecuar a los objetivos de la investigación.

En el proceso de plantear códigos, refiriéndose a las categorías teóricas, se requieren las explicaciones del proceso y las predicciones relativas a estas clases. Al elevar un código para una categoría, se empieza a escribir declaraciones narrativas en memos que tienen la función de: definir la categoría; explicar sus propiedades; especificar las condiciones en las que surgen y se mantienen, y los cambios; describir sus consecuencias, entre otras funciones.

Clasificación, diagramas y la integración de los memos son procesos interrelacionados. Su clasificación puede incorporar el análisis y un bosquejo, que puede ordenar e juntar simultáneamente las interpretaciones o elucidaciones realizadas. La imagen visual de un esquema puede sugerir el contenido y la dirección del análisis, así como su forma. Todos los investigadores cualitativos usan estrategias metodológicas tales como la categorización, los esbozos y la composición de sus materiales. Sin embargo, los teóricos de la TF utilizan estas estrategias al servicio del desarrollo teórico de su análisis.

---

***BLOQUE IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN***

***TEORÍA INTERPRETATIVA***

---

---

***7 - Caminhos Escolares e a mobilidade infantil ativa e  
autónoma***

---

---

***8 - Posicionamientos de los actores con relación a los programas***

---

---

***9 - Impactos psico-socio-ambientales - percibidos/potenciales***

---

---

***10 - Teoría Interpretativa***

---

### *Claves para facilitar la lectura de esta sección*

El análisis de los resultados, se realiza y se expone centrados en los objetivos específicos. Lo que se presenta, en la lógica de la metodología seguida, es una interpretación de los mismos a partir de las vivencias de los actores involucrados en los casos estudiados, que se apoya en los datos (discursos, hechos, procesos, productos, documentos, dibujos, acciones, etc.) recogidos a través de la triangulación de métodos.

La elaboración de los conceptos y categorías, así como su refinamiento y elección de los más adecuados para contestar a las preguntas de investigación planteadas, ocurrió en un largo proceso de análisis, realizado en paralelo a la recogida de informaciones y complementada con la producción de memos que suponen un retorno constante a los datos. Las análisis y discusiones son coronadas con la elaboración de una teoría interpretativa que se presentará en las conclusiones.

Las “citas”<sup>48</sup>, utilizadas para ilustrar los análisis realizados, son identificadas como Extractos. Estos son provenientes de distintos métodos empleados, así siendo, para facilitar la consulta a los anexos correspondientes, los identificamos con E cuando se refieren a segmentos de Entrevistas; Notas relativo a las observaciones y MC se refiere a los fragmentos de las pequeñas entrevistas realizadas con los niños y niñas para los Mapas Cognitivos.

Por fin, reunimos en los tres apartados siguientes los análisis y discusión sobre los temas relacionados a los objetivos específicos, correspondiéndose a los siguientes enunciados:

1. Modelos de desplazamientos de los niños y niñas a la escuela;
2. Posicionamientos de los actores acerca de los programas;
3. Impactos psico-socio-ambientales (percibidos/potenciales) y sus dinámicas.

---

<sup>48</sup> Las **citas** se refieren a los distintos materiales producidos. Están precedidas por un número que corresponde a la secuencia en que aparecen en el apartado y finalizan con las referencias del documento original donde pueden ser consultadas en su totalidad.

- **E**, se identifican los actores – con la letra E y un número secuencial - que podrán ser consultados en una lista en los anexos en el Apartado 14.2. Las entrevistas se encuentran en un CD en la tapa. Los segmentos citados en el texto respetan el idioma original del entrevistado.
- **Notas** de referencia están identificadas con una N y se refieren a la secuencia numerada de Notas, y el número secuencial en el apartado. También se identifican con un número de la secuencia en que fueron editadas en el Apartado 14.1.
- Las informaciones relativas a los Mapas Cognitivos o **MC** se podrán consultar en el Apartado 14.3.



## 7. Caminhos Escolares e a mobilidade infantil ativa e autônoma<sup>49</sup>

Este primeiro estudo está pautado pelo seguinte objetivo específico:

*Objetivo 1: Analisar as implicações dos programas Caminhos Escolares (CE) nos modelos e práticas de mobilidade infantil nos deslocamentos casa-escola-casa.*

Nesta seção analisa-se a estratégia *ônibus a pé*<sup>50</sup> com base nos programas CE, tanto de Barcelona como de São Paulo, identificando os aspectos que incentivam a mobilidade ativa das crianças, bem como aqueles implicados no desenvolvimento de mobilidade autônoma. Nesse sentido, oferece-se uma interpretação segundo a qual esse modelo representaria uma “solução” para o impasse, vivido essencialmente pelas famílias, entre as dimensões da segurança e da autonomia no traslado à escola.

Em Barcelona, essa estratégia não é significativamente empregada se consideramos as dimensões do programa, mas, em São Paulo, no momento deste estudo, essa foi a única modalidade<sup>51</sup> encontrada. Quando deste estudo, não havia grupos ativos de ônibus a pé nas três escolas participantes da pesquisa em Barcelona. Para viabilizar este estudo realizou-se uma mostra teórica<sup>52</sup> de outras escolas que o possuíam ou que o realizaram anteriormente.

Nesta análise expõe-se uma narrativa conflitante, na qual há uma visão expressa hegemonicamente pelos atores participantes, que enfatiza os impactos positivos de tal estratégia de deslocamento infantil; enquanto, por outro lado, é evidente outra faceta que explica as contradições ou limitações da estratégia de ônibus a pé e processos a ele associados.

---

<sup>49</sup> Este capítulo se escreve em português atendendo às exigências para obter o título de Doutorado Internacional.

<sup>50</sup> Tradução adaptada de Bus a Pie ou Pedibus.

<sup>51</sup> Nos referimos ao *ônibus a pé* como uma estratégia ou uma modalidade, referindo-se a um tipo de organização do deslocamento infantil, em grupos que caminham, especialmente no trajeto casa-escola-casa, ademais, estes contam com a presença de adultos.

<sup>52</sup> Detalhado na seção 6.1.3., se trata de uma busca de informações específicas (resumidas nas notas 2 e 18) motivadas por uma lacuna na definição de uma categoria emergente no processo de coleta e interpretação simultânea de dados.

### 7.1. Ônibus a pé - “solução” para o impasse entre autonomia e segurança?

Os termos que designam os projetos de Caminhos Escolares nos dão pistas sobre os valores e significados neles implícitos. Tomando alguns desses nomes e buscando por seus significados, percebem-se diferentes concepções filosóficas subjacentes aos mesmos. Eleggem-se algumas denominações genéricas, amplamente usadas em países como os Estados Unidos e outros de identidade anglo-saxônica, em que se utiliza o termo *Safe Routs to School*, e, por outro lado, a denominação *Walk to School*, que representa vários países, especialmente no norte da Europa. Comparando esses títulos genéricos com os nomes específicos dos programas que compõem nosso estudo de casos, temos:

*Safe Routs to School* – o foco está posto na segurança de uma rota escolar;

*Walk to School* - coloca a ênfase na mobilidade ativa;

*Camí escolar - Espai amic* (CEEA) Barcelona – centra-se nas condições do viário/tráfego e do espaço público: pretende-se que estes sejam amigáveis com os escolares;

*Carona a Pé* (CP) São Paulo – se contemplam ao mesmo tempo a solidariedade e a mobilidade ativa (as duas palavras começam com uma letra maiúscula, adverte a criadora do programa), assumindo pesos equivalentes em seu significado.

O *Ônibus a pé* evidencia o debate entre segurança e autonomia. Se por um lado, essa modalidade pode proporcionar experiências de crescimento pessoal, por outro, também pode significar submissão a um modelo blindado e sujeito à tutela de adultos, mais a serviço da dinâmica familiar que à promoção da autonomia infantil. Ao optar por uma interpretação alternativa -considerando essa experiência como um estágio intermediário que pode contribuir para a aprendizagem e conquista da autonomia das crianças- o debate se coloca entre as necessidades de autonomia destas e a incontestável "responsabilidade parental": “El foco se dirige a esa tensión entre autonomía y libertad que desean y precisan los adolescentes para

crecer y el control y protección que se asume como una tarea irrenunciable de la condición de adultos responsables<sup>53</sup>” (Román, 2015, p.11).

Estudos anteriores confirmam o protagonismo dos pais/mães na determinação de modelos de mobilidade infantil, conseqüentemente, considerou-se fundamental a imersão em seus discursos e imagens projetadas, examinando todas as nuances de suas posições. O resultado é uma narrativa conflitante que reflete não apenas os diferentes contextos dos programas de CE, mas, principalmente, destacam as diferentes perspectivas de mobilidade: a ativa e a autônoma.

### **7.1.1. Benefícios da estratégia Ônibus a pé**

Nos dois casos deste estudo, atribuem-se inúmeros benefícios ao ônibus a pé (Fig. 36). No caso de Barcelona, observam-se algumas especificidades: as escolas que têm o programa implementado geralmente estão localizadas em áreas com maior desnível do terreno, onde há maiores dificuldades de locomoção. Neste caso, as vantagens associadas à proposta (Extrato 7.1) são de natureza prática, incluindo apoio à auto-organização das famílias, proporcionando segurança: os coletes visibilizam não apenas as crianças, mas também o projeto. Além disso, traduz-se em melhorias para o bairro, principalmente na organização do tráfego, sendo reconhecido, ademais, como um estágio de aprendizado e conquista de autonomia.

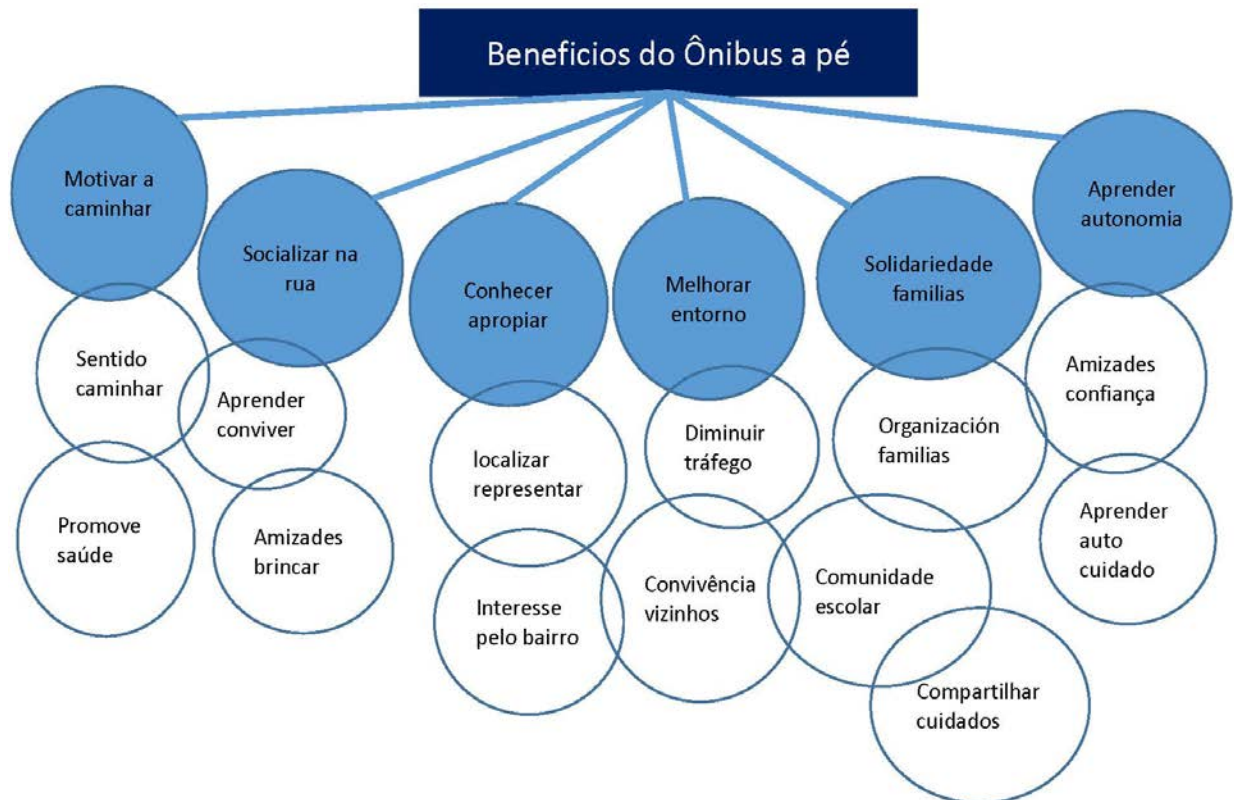
#### **Extrato 7.1**

- É um projeto que ajuda a auto-organização das famílias;
- Os coletes tornam as crianças visíveis e dão credibilidade ao projeto;
- Às vezes, outros adultos e crianças que não participam, também são incluídos na rota. Eles fazem companhia e isso cria um grupo;
- O projeto é um passo intermediário para ir à escola sozinho, contribui para a autonomia das crianças. Os alunos acabam indo para a escola sem adultos;
- Facilita que eles compartilhem uma jornada com os alunos dos 4º, 5º e 6º anos, que já estão sozinhos e aprendam a ser cidadãos responsáveis, respeitosos e cuidadosos com o meio ambiente.
- Recupera o espaço público como um local de relacionamento, jogo, aprendizado, experiência e convivência.

---

<sup>53</sup> O foco está voltado para a tensão entre autonomia e liberdade que os adolescentes desejam e precisam para crescer, e o controle e proteção assumidos como tarefa irrenunciável da condição de adultos responsáveis (Tradução nossa).

- Promove a mobilidade sustentável, a pé, contribui para a melhoria ambiental e a segurança nas ruas, ou seja, para tornar o entorno escolar mais amigável.
- Ajuda a desenvolver uma consciência crítica em relação ao uso e gestão do espaço urbano e, ao mesmo tempo, sugere propostas para promover uma melhor convivência nas ruas e adaptar a cidade às crianças. (Nota 18 - Apartado 14.1).



**Figura 37 - Benefícios (percebidos) dos programas Ônibus a Pé.**

Nota: Elaborado com o auxílio do programa Atlas-ti a partir dos discursos dos atores nos dois casos em estudo, conforme a lo descrito no Capítulo 6.2.3.

Apresentamos abaixo os aspectos mais evidenciados como benefícios do Ônibus a pé.

#### **7.1.1.1. Atribuindo sentidos ao caminhar – ‘iniciação’**

O fato de deslocar-se a pé, em grupos de amigos e colegas, associa-se a uma série de vantagens (Fig. 37): o aprendizado das regras sociais na rua; caminhar aumenta a disponibilidade para estudos e pontualidade na chegada à escola. Também possibilita a socialização, não apenas entre os participantes, mas repercute no bairro, criando e/ou fortalecendo laços de solidariedade entre as famílias e a comunidade. Todos esses elementos atribuem um significado à caminhada,

incentivando as crianças a incorporar essa prática diária, uma vez que a mobilidade ativa é uma das maiores motivações das famílias para participar do programa, especialmente em São Paulo. Estudos realizados nas escolas participantes do Camí Escolar em Barcelona (Instituto da Criança e do Adolescente de Barcelona, 2017) revelam que os deslocamentos são realizados principalmente a pé ou outras modalidades ativas. Em relação a São Paulo, estudos comparativos sobre mobilidade infantil no mundo (Shaw et al., 2015) - que incluem as principais cidades do Brasil - colocam-no entre países com taxas muito baixas de mobilidade infantil independente, assim como de uso de mobilidades ativas, sendo os deslocamentos feitos principalmente por transporte escolar público ou privado. Nesse contexto, iniciativas que incentivam a deslocar-se ativamente, ganham especial relevância.

Segundo a perspectiva evolucionista, no princípio da existência humana, a primeira conquista foi se levantar, alcançar a posição ereta e andar. Caminhar é considerada a atividade que nos humaniza -a própria condição de nossa humanidade. Segundo Solnit (2015), o fato de andar de pé constituiu a primeira marca do que reconhecemos como humanidade. Primeiro se andou, diz a autora, apoiada por inúmeras explicações científicas que justificam o porquê e como, nós, seres humanos, somos bípedes. Apesar das inúmeras discordâncias nesta discussão, existe um acordo fundamental entre as diferentes teorias que a explicam: há consenso sobre o papel do bipedismo no desenvolvimento de homínídeos. Esta é a tese: liberando as mãos para várias outras possibilidades, foi possível o desenvolvimento de toda a tecnologia.

Hillman (1993) nos lembra que caminhar tem sido o único dos movimentos humanos básicos que mudou radicalmente. Os outros (curvar-se, dançar, deitar, sentar, ficar em pé, correr, alcançar algo, pegar alguma coisa, etc.) mudaram ou se adaptaram, mas muito pouco. A caminhada se tornou obsoleta, à medida que nós não mais precisamos fazer isso. Algo muito desconcertante acontece quando se descobre que cada vez mais, os médicos recomendam

caminhar. Quando precisamos de orientação médica para realizar essa atividade "natural", é porque algo muito básico foi esquecido, estamos em um estranho mundo novo, adverte o autor.

A seguir, detalhamos este aspecto, que se articula em torno a três tópicos principais: *A poética da caminhada*; *Caminhar e cultivar amizades* e *Deslocar-se a pé - um hábito saudável*.

### ***Afirmção como humanos - A poética da caminhada***

Considerando o caminhar como uma etapa do desenvolvimento infantil, sua conquista se dá quando bebês. Quando crescem, porém, as crianças nem sempre têm a mesma liberdade de andar onde querem, pois, quando, quanto e como andam serão determinados por circunstâncias como o local onde moram, a permissão de sua família e outras. Da mesma forma, simbolicamente, dependerá de que sentido se atribuí ao *caminhar*.

A caminhada, ao longo da história, tem sido associada a uma série de conotações diferentes. Gros (2014) indica algumas: longas caminhadas e/ou peregrinações (com sentidos religiosos/espirituais); o "flâneur urbano"; o místico e o político -para o qual Gandhi é um ícone- são algumas dessas atribuições de significado ao caminhar. O autor alerta, muitas vezes associamos a caminhada a algumas percepções negativas, caracterizando-a como uma atividade chata. Ele enfatiza que a marcha não é chata, e sim, monótona e repetitiva, neste sentido se associa ao desenvolvimento da capacidade de pensar, pois pode liberar a mente. "Caminando, uno ya no tiene la obligación de pensar en esto o en aquello, de pensar así o asá. Mediante el esfuerzo continuo y automático del cuerpo, la mente recupera su disponibilidad, y entonces, pueden los pensamientos venir, sobrevenir, advenir"<sup>54</sup> (Gros, 2014, p.167)

Uma das virtudes do Ônibus a pé é "ensinar a andar". Obviamente, esta afirmação não se refere às conquistas das condições previstas nos estágios do desenvolvimento infantil. Indica, isso

---

<sup>54</sup> Caminhando, não se tem mais a obrigação de pensar sobre isso ou aquilo, pensar assim ou assado. Através do esforço contínuo e automático do corpo, a mente recupera sua disponibilidade e, em seguida, os pensamentos podem vir, sobrevir, advir (Tradução nossa).

sim, outro aprendizado igualmente importante, ou seja, a experiência pessoal de caminhar ou a *poética da caminhada*, a partir da qual cada um pode atribuir seus próprios significados e ritmos, demandas e gostos individuais ao caminhar, tal como reconhecido pelos participantes neste estudo.

### **Extrato 7.2**

Então, tem uma coisa bacana que aconteceu, acho que ela está andando mais mesmo. Ela tinha mais preguiça, começava a andar e “ai, tô cansada!” Hoje em dia, o carona ajudou muito, a gente anda a cidade inteira e ela não enche mais a paciência. Porque na verdade, acho que tem um aprendizado aí, o que é que você faz com a sua cabeça enquanto você está andando, basicamente. Porque não é a perna que cansa, é que nem, sei lá, você tem que dar conta de você como um todo (E18).

### **Extrato 7.3**

[...] antes de ter o CP aqui, os meninos estudavam em outra escola, a gente sempre andava, tanto que eu fiquei amiga da J. (outra voluntária) a gente tinha uma turma que andava, sempre. (E22)

À sua maneira, essa mãe (Extrato 7.2) evoca o sentido historicamente construído que liga a caminhada ao pensamento (Gros, 2014; Solnit, 2015).

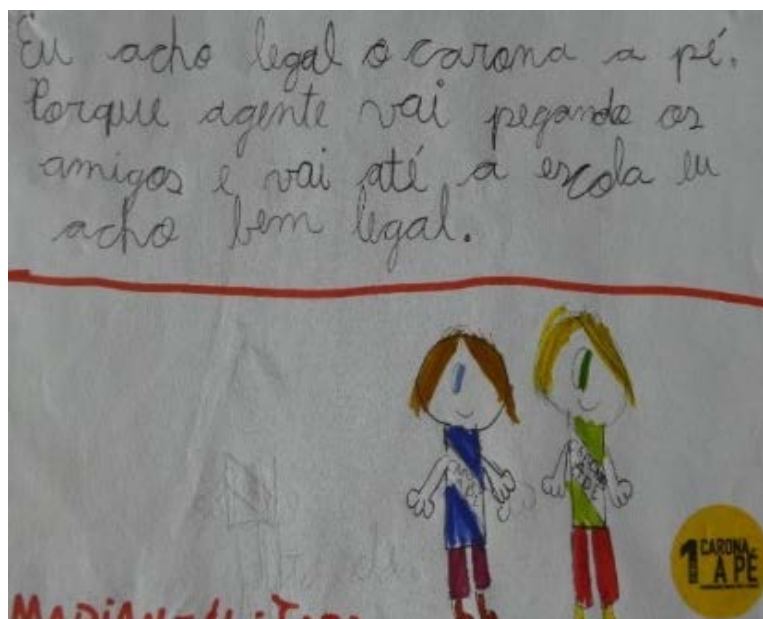
O significado de caminhar na experiência das crianças adere à disponibilidade para a exploração do meio ambiente, possibilitando o exercício de sua curiosidade, permitindo que se desloquem e descubram sua cidade. Essas atividades infantis permitem que eles desenvolvam a capacidade de "pensamento", exercitando suas habilidades intelectuais, conhecendo e atribuindo significado ao ambiente (Tonucci, 2006).

### ***Caminhar e cultivar amizades – transmitir e reforçar valores***

Alguns dos voluntários do CP fazem parte de grupos formados com o objetivo de caminhar. Andar pelo bairro motivado pelo prazer de mover-se e, ao mesmo tempo, com o objetivo de praticar atividade física é uma boa desculpa para conhecer pessoas e cultivar amizades para além da caminhada. No Extrato 7.3, vemos que algumas dessas pessoas, especialmente mulheres/mães da escola, estabeleceram amizades caminhando juntas. A experiência dos adultos de "caminhar com os amigos" é transferida para a criança, ajudando-a a atribuir sentido à caminhada, associando esse ato a uma atividade agradável, sociável/coletiva na qual se encontra entre amigos (Fig. 38).

#### Extrato 7.4

[...] antes do Carona ela não caminhava nunca [...] ou queria colo, ou queria ir no carrinho. E isso de a gente vir com os amigos fez com que ela andasse na rua e a partir de então ela anda, e anda na Paulista, e anda toda orgulhosa! (E26)



**Figura 38** - Avaliação do programa ( menina 10 anos).

Nota: Desenho cedido pelo Carona a Pé.

#### Extrato 7.5

Acho que fica mais gostoso! Além de ele estar fazendo novos amigos [...] para ele é um passeio, uma diversão (E27).

Em um outro exemplo, temos o caso de uma menina que (segundo sua mãe no Extrato 7.4), apesar dos seus cinco anos de idade, não se dispunha a andar e preferia ser empurrada no carrinho. Um novo significado foi atribuído ao caminhar quando ela passou a integrar o grupo de Ônibus a pé: caminhar passa a fazer parte da sua vida como uma atividade agradável. Ela manifesta desejo e 'orgulho' nesse ato e já não se limita a passear pelo bairro, ampliou seu repertório e participa de passeios pela Av. Paulista, um lugar emblemático da cidade que aos domingos fecha para o tráfego de carros, tornando-se um espaço público destinado ao lazer para os paulistanos.

#### Extrato 7.6

É ir com amigos...[...] Meu filho deu uma entrevista, em um site da TV Cultura, que ele fala isso: "Eu amo o CP porque eu venho falando as novidades para os meus amigos" (E14).

Ir à escola com os amigos se associa ao prazer do encontro (Extratos 7.5/6/7<sup>55</sup>; Fig. 39) e às novas amizades. *Conversar durante a caminhada,*

<sup>55</sup> Utilizamos a barra (/) para indicar que a referencia inclui toda a sequência de números que se encontram entre o primeiro e o último indicados.



*não ficar sozinho, compartilhar experiências ou contar suas histórias torna a atividade diária de ir para a escola mais atraente e agradável (Extratos 7.5/6/7).*

#### **Extrato 7.7**

O momento de chegada à escola também é vivenciado como um encontro agradável. Muitos se conhecem (não apenas aqueles que participam das rotas) e se cumprimentam com beijos, entre pais/mães/filhos, entre si e também com adultos. (Nota 31)



**Figura 39** - Encontro dos grupos na porta do Colégio Equipe.

É importante notar que a maioria dos participantes já costumava caminhar à escola quando o projeto iniciou (Nota 29 - Apartado 14.1). Mas também há aqueles que, impossibilitados de se deslocar a pé por todo o trajeto, pois moram em bairros distantes da escola, também foram incluídos. Em resposta às demandas destas famílias, se estabeleceram pontos de encontro, até os quais eles se deslocam, geralmente usando carro ou um transporte público, passando a integrar as rotas a partir deste ponto.

#### **Extrato 7.8.**

À tarde, ao voltar da escola, às vezes as mães/guias compram um presente, algumas “bobagens” para comer, alguns doces para compartilhar com todos na rota. No bairro e no passeio existe uma variedade de lojas, cafés e restaurantes, além de serviços em geral. (Nota 31).

Nas observações realizadas, apreciou-se essa atmosfera de alegria e encontro entre os membros dos grupos e as pessoas com quem se encontram na rua, sejam pessoas conhecidas dos comércios amigos ou transeuntes desconhecidos, como as pessoas que circulam com seus cães (Extratos 7.9; Fig. 41), por exemplo, com quem as crianças costumam parar para brincar.

Outros destes momentos são as paradas para compartilhar uma merenda na rua (Extrato 7.8; Fig. 40), além disso, o Carona a Pé realiza reuniões periódicas com objetivo de socialização (Notas 29,31/32 - Apartado 14.1).



**Figura 40** - Parada na rota para compartilhar merenda.

Ao promover essa experiência de caminhar e estar na rua com outras crianças, minimiza ou pode evitar-se a solidão infantil, doença para qual Tonucci (2012) chama atenção, indicando que se manifesta especialmente nas cidades mais ricas e mais desenvolvidas. Muitas vezes, por não ter outros irmãos com quem compartilhar e não poder sair com os amigos ou sozinho na rua, os menores são continuamente sujeitos à companhia exclusiva de adultos.

#### **Extrato 7.9**

A propósito, um evento que os deixa muito felizes é cruzar com um cachorro no caminho. Eles costumam parar, especialmente se estão voltando para casa, quando o percurso geralmente é mais descontraído e mais lento, pois não tem a pressão do horário de entrada à escola. (Nota 32)

Gros (2014) argumenta que se levarmos em conta o ritmo acelerado que as cidades impõem, a caminhada é um ato revolucionário, que promove um hábito que tende a desaparecer e que vem sendo evitado, pois significa opor-se a velocidade que o cenário urbano pede. Caminhar, então, é uma

apologia à lentidão e à calma, um ato contra a agressividade que prevalece nos deslocamentos protagonizados pelo uso abusivo de carros.

#### **Extrato 7.10**

Então eu acho que é questão de mudar, e fora a questão da saúde, obesidade infantil, as crianças estão tomando antidepressivo hoje (E14)

#### **Extrato 7.11**

Eu sou a que mais ganho ... Bom, atividade física, andar é algo superimportante pra mim, na minha vida, fazer o sangue circular e não estar no trânsito (dirigindo), isso é incalculável (E18).



**Figura 41** - Crianças brincam com cachorro e conversam com vizinhos.

#### ***Deslocar-se a pé - um hábito saudável***

Nesta direção, um dos sentidos atribuídos à caminhada é a necessidade de mudança de comportamento, descrita no Extrato 7.10, para lidar com alguns dos problemas derivados da vida sedentária nas cidades. Se assume que é preciso tomar uma atitude e mudar o modelo de deslocamento para promover a saúde das crianças. A mobilidade ativa é muito reforçada pelos profissionais de saúde como um hábito saudável e prescrito contra a obesidade infantil. Além disso, a caminhada pode substituir ou diminuir o uso de antidepressivos infantis, contribuindo para a saúde mental.

A Nota Técnica do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade - FMES (Harayama et al., 2015) confirma essa preocupação. De acordo com os dados fornecidos, houve um aumento expressivo (mais de

### Extrato 7.12

Ah! A convivência com eles, com as crianças, é muito legal! Cça faz você aterrissar, você está com muita coisa na cabeça, outras no coração e outras tantas no corpo e de repente isso tudo, você tem que centrar-se, isso para mim é um exercício bom, de qualidade de vida mesmo. Tempo de estar inteira, de ser uma só. Para mim isso é muito importante! (E18).

300% em 2013) do uso de medicamentos psico estimulantes, como a Ritalina e outros, cuja substância ativa é o metilfenidato, indicado para o tratamento do TDAH. Esta não é uma tendência exclusivamente brasileira, a ONU (2015) afirma que o aumento na fabricação de metilfenidato é um fenômeno global. A mesma tendência de aumento de consumo é indicada pelo FMES para medicamentos de transtorno de ansiedade e humor como o clonazepam.

Caminhar, como uma oportunidade de se exercitar ou simplesmente uma opção para escapar do inconveniente de ficar preso no tráfego intenso de São Paulo (Extrato 7.11) refletido no entorno escolar, são outros sentidos atribuídos à caminhada.

Os voluntários também ganham muito no convívio com as crianças. Andar se associa à sensação de acalmar, desacelerar e facilitar a *presença*, descrita por Gros (2014) e revelada nas palavras da entrevistada no Extrato 7.12 ao reconhecer que caminhar com as crianças a ajuda a estar *inteira* e focar em si mesma e no que está acontecendo ao seu redor.

Muitos estudos (Cuesta y Calle, 2013; García, 2005) afirmam as vantagens e os numerosos benefícios, tanto físicos como psicológicos, associados ao caminhar e, ao mesmo tempo, para a qualidade de vida e a sustentabilidade: andar é o único sistema de transporte, juntamente com a bicicleta (sem bateria), que não apenas não produz impacto social ou ambiental, mas é benéfico para a saúde. Caminhar meia hora por dia é a mudança no estilo de vida que trará mais benefícios à nossa saúde cardiovascular, aconselha Elosúa (2018), apontando que os infartos agudos do miocárdio podem ser reduzidos em cerca de 20% ao ano com esta medida. Esses 30

minutos de caminhada equivalem à distância de 3 km que constitui, por sua vez, entre um terço e metade dos deslocamentos urbanos realizadas de carro, conclui o autor.

### 7.1.1.2. Aprendizagem a partir da socialização

#### Extrato 7.13

Poder ir em grupo [...] entender que existem regras, que existe o respeito, que a gente não pode ocupar a calçada inteira porque outras pessoas têm que passar também. Observar qual é o melhor farol, não passar em vermelho [...] respeitar as regras de convivência (E25).

#### Extrato 7.14

A socialização acho importante. E esta de poder contar com o outro, você está voltando da escola, ela reconhece um ou outro pai que é condutor, de outras salas, assim ela tem outras referências. [...] então ela reconhece mais as pessoas, até mais que eu (E30)

#### Extrato 7.15

Tem uma coisa de perder o medo da cidade, de se sentir parte, estar integrada. [...] Acho que quanto mais você se isola...tem muita gente que opta por exemplo por viver trancada no carro e aí que morre de medo. No farol fica com medo porque te roubam [...] de assalto, de sei lá, das outras pessoas, da cidade. [...] Talvez tenha uma coisa de aprender a andar na rua, a não dar bandeira (E18).

#### Extrato 7.16

[...] para as crianças acho que é isso, a socialização e tal...o andar e o aprendizado de suportar este caminho, o que você faz? Acho que é isso... (E18)

#### Extrato 7.17

Existe um paralelo com quem vem de transporte, seja ônibus ou perua escolar. E eu sei que sempre tem muito problema de atraso. Então, uma coisa atrasa e acaba atrasando toda a perua, porque vai de casa em casa. Perguntei: vocês não têm problema

O aprendizado das crianças sobre a convivência social em espaços públicos, bem como reconhecer as regras de segurança na rua, mediadas pelo Ônibus a pé estão condensados no Extrato 7.13, que permite visualizar vários aspectos relacionados a esta experiência. *Socialização* é um termo multifacetado que condensa vários aspectos da convivência promovida pelo grupo. Ao permitir às crianças, outras referências além da família (Extrato 7.14), se expande o círculo de amigos e conhecidos na vizinhança e reforçam valores associados à convivência.

Também se valoriza a experiência de caminhar proporcionada às crianças como um novo paradigma em relação ao espaço público, descrito como uma oportunidade de *perder o medo da cidade* (Extrato 7.15), por meio do aprendizado das regras de trânsito e aquisição de repertório de autocuidado, à medida que aprendem a identificar e não se expor a situações vulneráveis.

O fato de *pisar a rua*, de *tocá-la com os pés*, permite ao pedestre apropriar-se, conhecer a anatomia desta rota em detalhes pormenorizados, transformando-a em *seu caminho*. De acordo com as observações do Extrato 7.16, a socialização ajudaria as crianças a atribuir seus próprios significados a esta experiência única, -em

de atraso? “Não”. Então isso para mim foi uma surpresa. [...] em vez de você contratar um serviço, todo mundo se responsabiliza por uma atividade e isso muda. A pontualidade, o compromisso com o outro. Ou seja, seja solidário, não comprometa o grupo por causa disto. (E17)

#### **Extrato 7.18**

Mas eu acho interessante a gente ter outros fatores que façam cumprir o horário que não sejam regras, somente as regras externas, duras. Você tem um compromisso com o outro, não dá para atrasar, então. (E30)

#### **Extrato 7.19**

Tem uma história da Av. Angélica (que corta o bairro), que a gente atravessa, o farol é assim né (faz um sinal indicando que é muito rápido). Então ele demora para abrir e quando ele fica em vermelho, começa todo mundo a conversar. Aí o sinal abre e quando está fechando é que a gente fala: Ah!! Temos que atravessar! Aí tem que esperar de novo. Uma vez uma falou: “Ah! Mas que droga, esse farol fica um minuto aberto para gente e 4hs aberto para o carro”. Quer dizer, já vai refletindo sobre estas questões... (E15).

consonância com a atribuição de sentido ao caminhar (seção 7.1.1.1)- aqui interpretada como aprender a *suportar* o caminho.

Os benefícios também se apresentam em aspectos logísticos, como a pontualidade no momento da chegada à escola, por exemplo, que depende basicamente da dinâmica familiar. No entanto, nesse contexto, ganha novos contornos, refletindo não apenas o compromisso pessoal com os horários, mas, especialmente, a responsabilidade assumida coletivamente (Extrato 7.17/18), com todos os outros membros do grupo.

Grandes avenidas sempre representam um perigo adicional. Nas suas andanças pelas ruas, as crianças aprendem a ver como funciona e que critérios predominam na gestão do tráfego. Nestes momentos, elas percebem (Extrato 7.19) entre outros aspectos, que os tempos semafóricos não são equitativos entre pedestres e carros. Neste sentido, o aprendizado das regras de trânsito ocorre na rua, que funciona como um verdadeiro laboratório de observação infantil.

### **7.1.1.3. Caminhando e se apropriando de seu bairro/cidade**

#### **Extrato 7.20**

[...] este caminho de cá para lá, que tem, que não tem, que apareceu, que sumiu, está limpo, está sujo, está perigoso, onde estou, onde o sinal de tráfego tem um tempo bom e onde não tem. (E17)

#### **Extrato 7.21**

Eu moro na Roosevelt, eu não moro em uma área restrita, com quintal e casa, etc. as crianças brincam na praça,

Realizar o percurso casa-escola-casa a pé, além de aprender a andar pelas ruas e compartilhar esse espaço com outras pessoas, permitiria às crianças o tempo/espaço para capturar a observação (Extrato 7.20) que levaria a uma apropriação de seu caminho diário como cidadão, atentando para os elementos que compõem seu entorno imediato, o bairro.

A consequência natural seria estender essa prática à sua cidade. Nesse sentido, o projeto funcionaria como uma escola ao ar livre, enfatizando a



enfim, acredito nisso, na convivência. (E18)

### Extrato 7.22

Uma outra coisa que eu acho muito bacana é a questão de as crianças irem se apropriando da cidade: conhecendo os caminhos, observando o caminho por onde vem, o que tem o que não tem. E, por incrível que pareça, quando está a pé, você se sente mais pertencente ao bairro, a esta comunidade do que quando está dentro de um transporte fechado [...] eu sinto que as crianças que participam deste CP, é um efeito indireto, quando você vai ver em trabalhos, em reflexão sobre a cidade, é algo que acaba tendo uma percepção maior deste espaço e deste sentimento de pertencimento. Não é Cidade, porque nesta idade é mais este bairro aqui, o entorno mais imediato que vem da casa até a escola (E17)

importância de usar os espaços da cidade para conviver, permitindo que meninas e meninos brinquem (Extrato 7.21) e promovendo a convivência entre as famílias. Além do mais, confirmam a verdadeira vocação desses espaços, seja na rua ou nas praças, toda a cidade deve servir à convivência de seus cidadãos e permitir a brincadeira das crianças, aproveitando inclusive o tempo/espaço dos traslados para a escola.



**Figura 42** - *Desenho coletivo em aula de arte.*

Nota: Foto cedida pelo professor de artes do Colégio Equipe

### Extrato 7.23

Para explicar essas diferenças observadas, os entrevistados nos contam alguns casos, que mais parecem anedotas, por seus contrastes. Uma dessas crianças que são levadas pelos pais, de carro, não conseguem fazer a lição, seu desenho é reduzido a um ponto inicial que é o seu quarto/casa e um ponto final, representado pela porta da escola. Quando perguntado sobre o significado do seu desenho, um deles me disse (conta o professor) que não tinha a menor ideia de por onde passava, que nem sequer olhava pela janela, pois estava completamente absorvido em seus jogos eletrônicos. Por outro lado, outro aluno, que se desloca com o CP propõe uma

Alguns profissionais de educação foram unânimes em reconhecer a influência do projeto, por meio da comparação dos resultados acadêmicos de estudantes que caminham com aqueles que são transportados à escola (Extrato 7.22/23/24). Eles chamam a atenção para maior disposição para os estudos verificada nos alunos que andam, em função do exercício físico que realizam. Além disso, os membros do Ônibus a pé têm maior capacidade de representação ambiental e conhecimento sobre seu bairro, assim como um maior interesse nas relações de vizinhança.

atividade que envolve entrar em contato com os moradores do bairro para propor essa discussão que eles estavam tendo em sala de aula, na qual esses vizinhos também poderiam projetar a cidade que imaginam ou gostariam para o futuro. (Nota 37).

#### **Extrato 7.24**

Eles fazem um trabalho no ensino fundamental II, que é mapear o que tem no quarteirão. Os efeitos deste trabalho você percebe: quem já tem um quarteirão praticamente registrado, porque anda a pé e quem nunca nem parou para pensar nisso. Por isso falo que a gente percebe, não diretamente, mas conversando com as crianças e por efeito de alguns trabalhos que a gente tem feito que tem a ver com a observação da cidade e que as crianças que vem do Carona tem uma atenção, um olhar mais minucioso para isso. (E17)

O Extrato 7. 23 mostra que há maior facilidade dos participantes do CP para localizar-se e representar seu bairro, assim como uma manifestação de interesse e curiosidade em relação à cidade e seus vizinhos. Aqueles que praticam mobilidade ativa, especialmente os participantes do Ônibus a pé, possuem um repertório narrativo (oral/escrita) e recursos figurativos (desenhos – Fig. 42) mais desenvolvidos e ricos em detalhes no que se refere ao conhecimento de seu entorno (Extrato 7.24), em comparação com os outros.

Segundo Tonucci (2016), é desejável que as crianças se apropriem do seu entorno de forma gradativa, levando em consideração as diferentes amplitudes de espaços que elas precisam de acordo com as franjas de idade. Deste modo, começaria pelo jardim da casa, extrapolando em seguida para seu bairro, passando por várias fases intermediárias, chegando a ocupar, explorar e utilizar todos os espaços públicos de sua cidade.

Em seus discursos, os educadores concordam que o fato de caminhar aumenta não apenas o conhecimento sobre o bairro, mas o sentimento de fazer parte deste entorno e da comunidade onde mora. Esse sentimento e percepção se acerca ao conceito de cidadão em Solnit (2015), que deriva de cidade e, por sua vez, é idealmente organizado em torno a participação cidadã na vida pública. A autora nos lembra que caminhar marca o início da cidadania. Nesse sentido, muitos entrevistados concordam com ela, quando reconhecem que deslocar-se a pé permite ao cidadão conhecer sua



cidade desde tenra idade (Extratos 7. 20/24) e realmente a habite, além do uso particular dos metros quadrados de sua casa.

#### 7.1.1.4. Mudanças nas relações sociais e sustentabilidade ambiental

##### Extrato 7.25

Então eu acho que é questão de mudar (...) a situação no mundo eu acho que está bem complicada, eu acho que é isso, acho que vários países já estão virando a história como pedestres, vamos tirar carro da rua, vamos usar a rua... (E14)

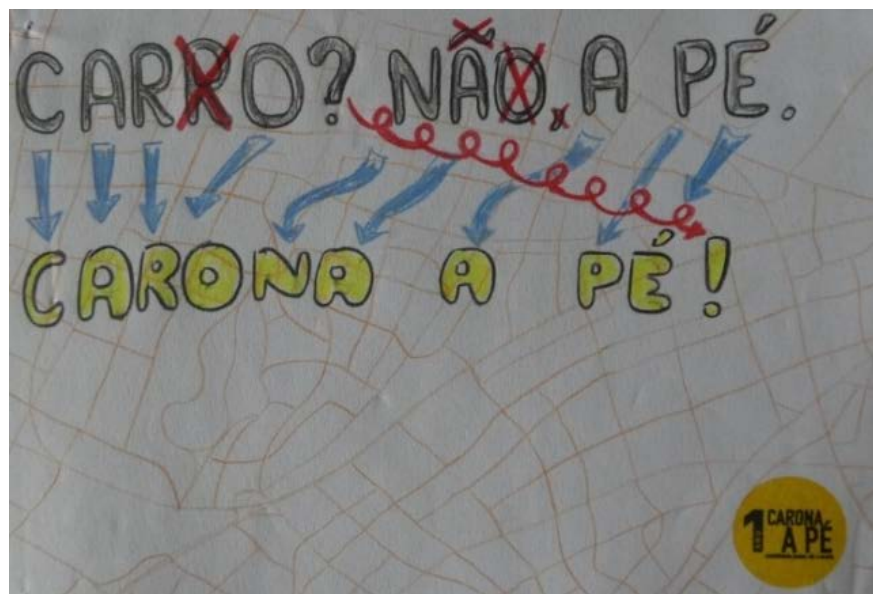
##### Extrato 7.26

Bom, eu sou uma pessoa que já há alguns anos abandonou o carro, e eu acho que o meio de transporte, para mim, é caminhar [...] você começa a ter uma relação com a cidade e com as pessoas que estão aí em volta, muito diferente. Você observa as pessoas, tem uma conexão com elas [...] achei que tinha todo o sentido para o que eu já estava vivendo na minha vida. Eu já levava elas a pé. Ah! Só vai somar (E25).

##### Extrato 7.27

[...] eu acho que é um certo absurdo todo mundo ter um carro, as vezes dois, até 3 carros as famílias mais abastadas, é um lance de não sei lá quantas toneladas de materiais lançados no planeta[...] Acho que a cidade não suporta, não só a cidade, na questão da mobilidade, como o planeta. Eu não tenho carro e nem vontade de ter um (...) existem alternativas, a

Muitos dos participantes do Carona a Pé, assumem que andar como meio de transporte é uma postura que implica um compromisso político de mudança (Extrato 7.25) e que os conecta com seu entorno e sua cidade. O programa está associado a um forte compromisso de caminhar (Fig. 43) em oposição ao transporte motorizado, o que constitui uma das tônicas identitárias dos integrantes do Programa CP. Muitos deles já usavam transporte ativo, tinham o hábito de passear pelo bairro e o compartilhavam com os filhos (Extrato 7.26). Atribuem a esta experiência e estilo, a possibilidade de uma nova relação com as pessoas e a cidade.



**Figura 43 - Desenho de um voluntário do programa.**

Nota: foto cedida pelo Programa CP.

O discurso ecológico motiva a busca de alternativas à mobilidade nas cidades (Extratos 7.25/27) e desperta a sensibilidade para um modelo de deslocamento mais sustentável. Neste sentido, caminhar como meio de

gente anda de bicicleta, até para ir à escola (E27).

#### **Extrato 7.28**

[...] para mim é um stress ir de carro, esperar lá é superchato, uma confusão. [...] E estar na rua, andar e com os amigos, é legal para investir o tempo com eles. [...] um tempo que eu faço algo que eu gosto, eu amo andar, e ainda assim reduzir o stress (E18).

#### **Extrato 7.29**

E aí, quando ela (iniciadora do programa) me contou, eu não sei, eu sempre fui muito ativista a pé, não tenho carro há muito tempo... de andar a pé, de querer que meus filhos andem a pé, eu sempre andei a pé desde criança. (E14)

#### **Extrato 7.30**

Eu acho que mostra para as crianças, primeiro, o andar na rua, que é muito difícil, hoje em dia você faz 99% das coisas de carro. [...] não só aprender a andar, mas andar consciente, andar respeitando o outro, né? Acho que soma tudo: Soma que você tem

transporte, segundo Solnit (2015), é a forma mais democrática e sustentável de deslocar-se, pois permite que todas as pessoas se movam sem a necessidade de pagar uma taxa ou comprar um veículo para se transportar. Mover-se a pé, diminuindo ou mesmo abandonando o uso do carro, não é exclusivamente motivado pelas implicações ecológicas (Extrato 7.27), embora estejam dispostos a melhorar a cidade, os participantes apontam que o fazem atendendo também a outros critérios. Mais especificamente, o discurso *contra o carro* está associado à percepção de seus efeitos colaterais negativos na qualidade de vida, como o estresse experimentado na condição de motorista no trânsito (Extrato 7.28). Da mesma forma, a caminhada está associada a uma maneira de se relacionar com a cidade, na qual se prioriza a boa convivência entre as pessoas. Por último, mas não menos importante, deslocar-se a pé está associado ao simples *prazer de caminhar*.

Há uma relação entre a opção das famílias pela mobilidade ativa -*andar a pé, abandonar ou reduzir bastante o uso do carro*- e sua adesão ao Programa, assim como seu desejo de transmitir esse hábito ou atitude aos filhos. Alguns se identificam como ativistas do '*a pé*' (Extrato 7.29) e o assumem como uma ideologia e estilo de vida, não usam carro em seus traslados e procuram inculcar esse valor aos filhos.

Para ter cidades melhores e promover a sustentabilidade ambiental, é necessária uma responsabilidade social contrapartida. Em outras palavras, o projeto é apoiado por uma atitude solidária das pessoas que, além de

voluntários que o fazem: assumir isso todos os dias [...] É um compromisso! A questão é que ajuda muito o coletivo, [...] Eu paro antes, eu ajudo a não ter um trânsito enorme na entrada do colégio. Eu acho assim, a gente tem um jeito de lidar com a cidade, eu acho que você pode ser solidário com a cidade ... a gente pode ajudar a ter uma cidade melhor. (E28)

### Extrato 7.31

Eu acho que tem que tirar o carro da rua [...] tem uma coisa a mais: que é ensinar as crianças... [...] Crianças que conheço que moram a 10 min a pé da escola e vão de carro, não andam pela cidade [...] por uma questão de segurança, de preguiça, de ... acho que estas crianças [...] podem até ter carro um dia, mas, vão pelo menos olhar para o pedestre. (E14)

### Extrato 7.32

Eles vêm brincando, eles vêm pulando todos os brancos e pretos da calçada, eles têm fome e paramos para comprar algo para comer [...]um casal de velhinhos esperavam a gente chegar em uma esquina, e então diziam: vamos, vamos com o pessoal do carona! Então a gente parava a rua e eles aproveitavam para atravessar junto com a gente [...] são pessoas que criam uma relação com as pessoas e acho isso bem legal, me atrai bastante! (E15)

compartilhar responsabilidades na condução das crianças, colaboram para reduzir o tráfego no entorno escolar, normalmente congestionado (Fig. 44).



**Figura 44** - Engarrafamento na hora da entrada ao Colégio Equipe.

Mesmo sem abandonar completamente o veículo privado como meio de transporte, o gesto de diminuir seu uso, representa uma contribuição individual na construção de uma cidade mais saudável e sustentável. Sendo assim, assumir um compromisso pessoal de caminhar, mesmo que seja apenas a última parte do percurso (Extrato 7.30), contribui para reduzir alguns impactos urbanos e ao mesmo tempo, se trata de uma atitude que coloca o bem coletivo à frente.

Uma mudança na paisagem urbana poderia ser facilitada pelo desenvolvimento de uma nova posição sobre os direitos dos pedestres. O gesto de deslocar-se a pé, convida às novas gerações a uma sensibilidade e percepção mais agudas em relação ao pedestre (Extrato 7.31). Essa experiência levaria a outra visão da cidade, da qual estariam privadas as crianças transportadas em um carro.

O fato de caminhar em grupo contribui para a visibilidade das crianças na rua e em outros espaços públicos, passando a ser lugares compartilhados por elas que podem ser desfrutados como locais de brincadeira e convivência (Extrato 7.32). Grupos de crianças na rua também atraem a atenção das pessoas do bairro e promovem a socialização intergeracional.

A marcha coletiva, nos lembra Solnit (2015), tem sido um rito da sociedade civil, significando uma forma de resistência. Podemos citar aqui desde grandes manifestações contra um ataque terrorista ou as inúmeras caminhadas para reivindicar direitos sociais. A adesão ao movimento pela mobilidade sustentável, que começa com a opção por caminhar, contribui para uma mudança real com implantação de políticas públicas, já iniciada em muitos países.

Ter cidades com menos carros, traria muitos benefícios à saúde, especialmente para as crianças, o que tem sido demonstrado em diferentes investigações. A poluição do ar gerada pelos carros é especialmente prejudicial para essa faixa etária, pois estão na fase de crescimento. Alvarez-Pedrerol et al. (2017) apontam que o efeito de poluentes estaria associado, entre outras consequências, a danos causados à memória das crianças, enquanto Bont et al. (2019) indicam sua influência no aumento da obesidade e sobrepeso.

#### **7.1.1.5. Dinâmica familiar e solidariedade na comunidade escolar e moradores locais**

##### **Extrato 7.33**

A gente criou uma ação no ano passado que eram os amigos do CP. Porque o que acontece é que você vai fazendo aquele percurso todos os dias e vai conhecendo quem trabalha nesta padaria, quem é o dono desta banca (...). Eles ajudam a gente. Tem o rapaz que fica na esquina da escola... Ele é um segurança do bairro [...] Mas ele ajuda a gente a atravessar a rua, tem uma esquina aí que é difícil, ele ajuda a parar o trânsito. Tem uma banca, o Osmar que é o dono da banca, que conversa com as çças. Tem uma história de uma vez uma

Uma rede de solidariedade e cuidado coletivo se estabelece em torno do grupo de crianças que andam e se cria uma relação de colaboração entre comércios locais e outras pessoas, com quem estas se encontram quando estão na rua. Essa experiência é percebida como o reverso do individualismo e o "pouco caso" experimentados pelas pessoas nas cidades. Ao se encontrar e compartilhar espaços, se cria uma rede de solidariedade (Extrato 7.33) que ajuda na "travessia" diária.

menina que estava comigo caiu. Tropeçou e ralou o joelho. Aí, para em um lugar [...] era uma lojinha. Então venho alguém que trouxe um gelo, ajudou, quer dizer, isto cria uma relação com as cças que não, que indo só a pé com a mãe não tem. Isso eu acho muito importante, para as crianças hoje acho fundamental porque é um tal de cada um por si. Eu acho que se dá uma oportunidade que se tinha antes. E que hoje... as cças vivem cada uma no seu mundo e não tem mais esta preocupação com o outro, não é só das cças, né. [...] E se vai criando esta rede. (E15)

#### **Extrato 7.34**

[...] tem dias que eu não vou buscar ou levar, que eu só iria para buscar o pequeno. Então isso te dá uma liberdade, eu acho que é bom a gente compartilhar esta possibilidade de ter um jeito seguro de leva-los, de um jeito bacana e ao mesmo tempo de participar, de ajudar outras cças, de fazer parte da comunidade da escola. Eu acho tb importante. (E24)

#### **Extrato 7.35**

Outra é o círculo entre os pais que é muito legal. Que quando um não pode o outro cobre, sabe? (E25)

No que diz respeito aos pais/mães, a socialização é uma maneira de se envolver com a comunidade escolar. Ao se voluntariar no Ônibus a pé, assumem um compromisso com os outros e o cuidado dos filhos é compartilhado. Além disso, percebe-se que caminhar juntos oferece ainda mais segurança no caminho à escola e contribui para aumentar a solidariedade entre os adultos (Extrato 7.34/35), levando-os a compartilhar a responsabilidade com o cuidado.

Contribui para a organização do Ônibus a pé em São Paulo (Notas 24 e 29/32 - Apartado 14.1) a sua estrutura flexível (uma das sugestões apontadas no caso de Barcelona - Nota 18 - Apartado 14.1), uma vez que as rotas não necessariamente funcionam todos os dias e períodos (ir e voltar). Os voluntários, geralmente dois adultos por rota, estabelecem a ordem das mesmas de acordo com sua disponibilidade, bem como os acordos possíveis com os demais integrantes. Para isso, as novas tecnologias prestam seu apoio, os participantes organizam um grupo no whatsapp para cada rota, permitindo a substituição rápida de um voluntário ou adaptação a outros imprevistos.

### **7.1.1.6. Aprendizagem e conquista de autonomia**

#### **Extrato 7.36**

Um processo de aprendizagem do que é andar na rua: como atravessar, prestar atenção. Acho que isso vai ajudar muito no futuro, neste passo de andar sozinha eu vou me sentir muito mais segura depois de ter feito uns aninhos de CP com ela. (E18)

#### **Extrato 7.37**

Elas irem se acostumando com esta caminhada para eventualmente quando

Considera-se que o Ônibus a pé contribui para a aprendizagem e preparação para a autonomia futura. Nos dois casos, Barcelona e São Paulo, admite-se que esta estratégia funciona como um passo intermediário que possibilita um tempo de aprendizagem (Extrato 7.36/37) aos seus usuários. Esta serviria

forem maiores poder ter esta autonomia. (E25)

#### **Extrato 7.38**

E eles já estão se conhecendo. Já aconteceu isso com crianças: saíram do carona e continuam indo juntas porque vão sozinhas para a escola. Temos um exemplo de uma rua que eram 6 moradores de um mesmo prédio e iam separados, passaram a ir juntos (E14)

#### **Extrato 7.39**

Eu tenho a preocupação de como ela vai ter uma rotina de andar sozinha sempre e isso chame a atenção de alguém. Mas eu espero que até lá haja uma alternativa. Quem sabe eu combine com uma mãe para ela caminhar junto com outra amiga, né? Não tem necessidade de ela realmente ficar sozinha (E26).

#### **Extrato 7.40**

Eles querem vir sozinhos, mas os pais ainda não deixam, eles estão naquela transição. E aí se fez este convite para que eles fossem monitores das crianças mais novas. Seria uma forma de fazer esta passagem. Eles assumem um papel de responsabilidade, e ao mesmo tempo, não vem sozinhos, vem sem os pais, mas vem um adulto com eles. Para alguns funcionou muito bem. Tem uma garota [...] Ela passou a ser monitora do CP e deixou de se atrasar. Não era uma responsabilidade dela, era um contexto que [...] Hoje ela vem sozinha porque, eu acho que eles querem vir sozinhos ou com os amigos... (E17).

para ganhar a confiança dos pais/mães que, depois de algum tempo/experiência, permitiriam às crianças a autonomia desejada.

Muitos genitores concordam que essa experiência constitui uma fase prévia para a autonomia, pois propicia conhecer outros moradores do bairro e inclusive estabelecer amizades com quem formar grupos (Extrato 7.38/39) para transladar-se à escola sem o acompanhamento de um adulto.

O programa CP abriu a possibilidade de adolescentes (11/12 anos) serem incluídos como auxiliares de monitores adultos nas rotas, inaugurando uma espécie de *ritual de passagem*, no qual os participantes - cujos pais ainda não lhes permitiam ir à escola sozinhos- assumiam responsabilidades na condução de outras crianças (Extrato 7.40). Esta foi a chave para obter a permissão que eles desejavam, além de passar a gestionar seus próprios horários.

### **7.1.2. Contradições e limites da estratégia Ônibus a pé**

Assumindo a dimensão de transição para a autonomia, apontada nos discursos como um aspecto favorecido pelo modelo Ônibus a pé, se analisam limites indicados em aspectos estruturais desta estratégia. Nesta interpretação se destacam algumas dimensões: 1) A obsessão pela segurança, que se apresenta como uma barreira que impede a percepção e/ou priorização das necessidades de autonomia das crianças; 2) As múltiplas implicações entre a dinâmica familiar e o discurso social, ou o imaginário sobre a responsabilidade parental; 3) Contradições dos discursos e

posturas entrelaçadas no modelo de educação infantil; e, finalmente, 4) Incidência de políticas públicas na promoção da mobilidade ativa e um restringido compromisso com a mobilidade autônoma das crianças.

### 7.1.2.1. Obsessão por segurança ofusca as demandas infantis por autonomia

#### Extrato 7.41

R - Tem uma coisa que ainda nem te falei: um dia eu fui arrumar a faixa dele nas costas, por cima da mochila que eu arrumo de todos para ficar aparecendo, ele me disse: eu te odeio!! Eu não quero ir com o CP, eu não vou mais com o carona. [...]

G – Eu acho que os 8 anos é uma adolescência da infância (risos) é para tudo, os caras estão... Coisas que não havia problema, para tomar banho, para comer, para... [...]

R – Mas é que a gente fica com receio, porque é isso, o P. (outro participante), os pais deixam ele vir, eu descobri, eles só deixam ele vir porque é comigo. Porque ele sai correndo! Sai correndo com o pai ou a mãe, é uma coisa, se sair correndo comigo, é outra! Então: Pedro, vem para cá! Vamos de mãos dadas até a escola. Aí ele vem, a gente vai brincando, negociando, enfim... [...]

R – Está acontecendo uma coisa agora nas rotas que eu faço que as crianças, se não ficam com quem elas querem (dar a mão) elas acham ruim. (E24)

#### Extrato 7.42

As crianças também se comprometem a seguir as regras na rota, em dois itens: 1) Segurança: usar a faixa de identificação, cuidados ao caminhar (esperar os adultos nos cruzamentos e escutar suas instruções, não sair do grupo, caminhar de dois em dois e de mãos dadas), 2) Boa convivência: estar no local e horário acordados, andar tranquilamente, sem incomodar os outros. (Nota 29).

#### Extrato 7.43

Muitas vezes as reivindicações, protestos e demandas de autonomia e independência por parte das crianças, são assimiladas pelos adultos como conflitos na condução das rotas e representam uma ameaça à segurança.

Se percebe um claro conflito entre segurança e autonomia (Extrato 7.41), explicitado no diálogo entre uma voluntária (R) e o pai (G) de uma criança que participa da rota pela qual ela é responsável. Em sua função de monitora, responsável pela segurança dos participantes na rota, ela se esforça para tornar visível um elemento associado a este quesito, a faixa (Fig. 45) que eles usam para dar mais visibilidade. Além de manter essa peça visível, espera-se que outros acordos, que interferem na segurança durante a rota sejam cumpridos (Extrato 7.42), assim como obediência aos monitores. Muitas vezes esses itens envolvem "negociação" e os voluntários assumem o "papel de educadores" do grupo a seus cuidados.



- A maioria não gostaria de vir sozinha, mas sim com os amigos.
- Eles (as) acreditam que poderão fazer isso a partir de 10/11 anos, alguns com 12 (Quando vão para o Fundamental II);
- Alguns nunca se haviam perguntado a respeito;
- Outros se referem aos medos dos pais, para justificar por que eles não podem ir sozinhos;
- Muitos dizem que gostariam de vir sem adultos; em geral demonstram interesse em ir com amigos, alguns já o fazem, mesmo que acompanhados por adultos.
- Eles não gostam de não encontrar nenhum amigo, mesmo que seja por acaso, no caminho (Mapas cognitivos - sistematizados na Tabela 9).

#### **Extrato 7.46**

G - Ele acha um saco! Ele não quer ir com os outros. (Risadas) A R. (Monitora da rota) dá bronca nele para ele não pular na rua. Eu digo que comigo ele também não pode, que ele nem se atreve a tentar, então porque você vai pular com ela. Ele acha horrível, ele não vê a hora de crescer para não precisar ir no CP. (E24).

#### **Extrato 7.47**

Meu envolvimento inicial é porque eu queria que ela tivesse esta oportunidade. A gente já ia caminhando para a escola, não foi novidade neste sentido, mas o 'a pé com os amigos', eu acho que faria toda diferença, foi o que me encantou! (E15)

#### **Extrato 7.48**

Impasse: as crianças rejeitam o colete, mas ele ajuda na visibilidade;

Em algumas seções, o trânsito é uma dificuldade e em outras, o trecho de montanha é muito solitário;



**Figura 45 - Faixa de segurança utilizada pelos integrantes da rota**

Essas situações de desobediência, mostram o confronto entre o desejo de autonomia das crianças e as regras de convivência e segurança do Programa. Os adultos (Extrato 7.41), respondem exercendo o controle, uma vez que se sentem ameaçados em sua capacidade de corresponder à responsabilidade com a qual se comprometeram, eles se apoiam em sua autoridade para corrigir a atitude ou tentativa de liberação da criança que "se rebela" no caminho.

As crianças (Mapas Cognitivos) expressam sua preferência para ir à escola acompanhadas por seus amigos. Elas deixam isso claro em suas respostas (Extrato 7.43) à pergunta: como você gostaria de ir à escola? Frequentemente escolhendo a companhia de amigos. Da mesma forma, para a pergunta: que coisas você não gosta no caminho para a escola? Onde eles apontam sua decepção quando não se encontram com seus amigos (as), mesmo que por acaso, ao longo do caminho.

Observa-se que o Programa CP corresponde muito bem às expectativas e necessidades dos adultos, o que não significa que atenda às



O sucesso do projeto depende de muitos fatores (Ampa/famílias, escola, professores ...)

Às vezes não há voluntários;

Quem não realiza atividades extraclasse da escola, deve pagar um seguro, fato que retira algumas famílias;

Implicações relativas ao tópico “seguro”: há uma pressão crescente sobre a responsabilidade se algo acontecer. Em alguns casos, a questão segura está bloqueando a implementação do projeto;

O projeto não deve ser rigoroso, deve ser mais flexível;

Dificuldade em envolver famílias, que sintam o projeto como sua "visão da comunidade";

A falta de continuidade do grupo de promotores familiares geralmente afeta o projeto, levando a interrupções permanentes ou temporárias;

Às vezes, o alto volume de tráfego afeta o ônibus a pé, não há solução para o tráfego complicado em algumas áreas;

Dizem que os pontos de ônibus a pé não são visíveis no chão; considera-se que seria melhor se fossem verticais;

Gerenciamento de incidentes - frequentemente acontecem imprevistos (Nota 18).

#### **Extrato 7.49**

Autonomia, então, a que se refere, incutir responsabilidade que devemos ir à escola, que devemos fazer sempre o mesmo trajeto [...] que não se deve distrair-se, que devemos olhar para a rua, que eles saibam o que é uma travessia de pedestres, que eles saibam que precisam olhar e voltar a olhar, [...] isso é o que lhes dá mais autonomia? [...] Não, que sejam acompanhados, que não devem ir sozinhos (E4)

necessidades e interesses dos menores (Extrato 7.46). Enquanto o pai o valoriza positivamente, seu filho (8 anos) ‘protesta’ motivado por seu desejo de autonomia.

Chama a atenção a alta valorização e necessidade, manifestada pelos familiares, de oferecer a seus filhos a experiência de “caminhar para a escola com os amigos” (Extrato 7.47), facilitando seus encontros. Se trata de uma atividade que poderia ocorrer naturalmente se as crianças tivessem a liberdade de combinar passeios, ir à escola ou brincar em um parque com seus amigos. Ao contrário, suas atividades são todas mediadas por adultos, que, preocupados com a segurança, também controlam os relacionamentos estabelecidos por seus filhos na rua, criando uma ‘bolha’, que inclui a proteção de amizades indesejadas.

No caso de Barcelona, ao tentar criar grupos de Ônibus a pé se deparam com limitações impostas pela preocupação com questões de segurança em geral (Extrato 7.48). Observa-se que há uma pressão crescente sobre a responsabilidade, expressada como “se algo acontecer”, bloqueando o início ou andamento do projeto.

A questão da autonomia não aparece de maneira espontânea nos discursos. Quando questionados sobre como valorizam ou o que pensam sobre este tema, os entrevistados manifestam uma série de contradições. Na dúvida sobre se sua filha teria "inculcado" o comportamento adequado no trânsito, sua mãe (Extrato 7.49) prefere não permitir que ela caminhe desacompanhada de adultos.

A alta percepção da insegurança viária e cidadã, os altos encargos atribuídos à responsabilidade parental que pesam sobre as famílias e a falta de apoio das políticas públicas e da sociedade em geral, todos esses fatores, somadas às (des)informações -muitas vezes em direções ambivalentes - em relação à educação de seus filhos/filhas<sup>56</sup>, levam ao sacrifício da autonomia em função da proteção de seus pequenos.

### 7.1.2.2. Dinâmica familiar e voluntariado no programa

#### Extrato 7.50

M - A gente acorda no mesmo horário quando papai trás de carro.

H - Não, a gente acorda um pouquinho depois!

M - Pior que não, ultimamente a gente acorda exatamente no mesmo horário. (...) A nossa rota diminuiu (há menos participantes) por estas coisas. [...] Começou a dizer: Ah! Ela está com dificuldade de acordar, não sei que, e ela parou de vir. (Entrevista realizada na rota, com mãe e filha, respectivamente identificadas como M y H - E25)

#### Extrato 7.51

[...]Vejo alguns pais/mães chegando à porta da escola correndo, com os filhos de mãos dadas. Percebo um deles que chama especialmente minha atenção. É um homem adulto (possivelmente o pai) que carrega uma menina (possivelmente sua filha) de aproximadamente 10 anos de idade que ele carrega nos braços. [...] O pai parece ter 30 anos ou menos, é negro, assim como a menina. Aparentemente, ele está vestindo roupas de

A dinâmica familiar e o uso do automóvel para deslocar-se ao trabalho, associados à 'cultura do carro', facilitam a prática (automática e inquestionável) de acompanhar as crianças à escola usando essa modalidade. A percepção de conforto, velocidade, praticidade, entre outras associadas ao uso do carro no cotidiano, acaba sendo incorporada pelas crianças (Extrato 7.50) que o associam às vantagens de dormir um pouco mais pelas manhãs.

Pode-se arriscar uma interpretação, segundo a qual caminhar para a escola não é atraente o suficiente para as crianças (Westman et al., 2013), principalmente se esse momento não for acompanhado de liberdade e autonomia de movimentos para jogos e observação infantil, assim como a pressa imposta às crianças. A dinâmica de trabalho dos membros da família acelera o deslocamento para a escola (Extrato 7.51; Fig. 46). Por outro lado, o uso do carro está 'naturalizado' como o meio de transporte preferido.

Diferentes aspectos da dinâmica familiar motivariam a implementação do Ônibus a pé em Barcelona, especialmente nos casos das famílias mais

---

<sup>56</sup> Este tema será analisado com mais detalhes, mais adiante, no Capítulo 7.1.2.3, sobre Modelo de Educação Infantil

trabalho - calça e colete do próprio trabalhador - indicando que ele provavelmente irá trabalhar depois de deixar sua filha, que está fazendo isso às pressas. (Nota 4).

#### **Extrato 7.52**

J - Eu acho que o tipo de família que temos pode estar interessado no Ônibus a pé, pois, a mãe que vai trabalhar muito cedo pode deixar com outras mães em quem pode confiar e que funciona, mas elas não têm capacidade de se organizar.

D - Olha, o que eu te contei sobre Ferrer e Guardia, que eu te disse que existe um (Ônibus a pé) lá no Ágora [...] Eles não queriam mais o Caminho Escolar, eles queriam o Ônibus a pé, porque o que eles tinham eram muitos sul-americanos que as mães saíam cedo e a criança ...

J - Elas ficavam dormindo [...] Isso exige um compromisso, um compromisso que eles às vezes são incapazes de assumir. Eu digo que as mães são incapazes, porque os homens passam por tudo, se houver pais (E2).

#### **Extrato 7.53**

O fato de muitas crianças da comunidade se deslocarem à escola sozinhas a partir dos 8 anos de idade, ou mesmo antes, é visto de maneira controversa pelos presentes na reunião. Em geral, a autonomia não é valorizada. Alguns tendem a responsabilizar os genitores por isso, enquanto outros chamam a atenção para a necessidade de não culpar esses pais por sua condição, mesmo assim, reprovam a falta de companhia de adultos. Há também os que valorizam positivamente, pois essas crianças não vão totalmente sozinhas, geralmente se encontram espontaneamente

pobres em que a conciliação dos horários de trabalho é mais difícil (Extrato 7.52), também constatado no caso Paraisópolis (Extrato 7.53). Em ambos os casos, por razões que vão desde o alto número de famílias monoparentais ou questões culturais, as mulheres são as responsáveis por acompanhar os filhos à escola, porém, elas frequentemente têm empregos que as impedem de conciliar horários.



**Figura 46** - *Um senhor leva uma menina (sua filha) nas costas.*

No caso de Paraisópolis (Fig. 47), se observa uma prática social na qual se estabelece uma solidariedade orgânica, propiciada pelas condições de pobreza das famílias e principalmente porque estas não têm flexibilidade horária no trabalho, não podendo acompanhar seus filhos à escola. Nesses casos, muitas vezes a ajuda com a qual podem contar é a colaboração de vizinhas que acompanham os seus filhos e os de várias famílias (Extrato 7.53). No entanto, de modo aparentemente contraditório, com a proposta de formalizar essa prática no modelo Ônibus a pé, o peso atribuído à responsabilidade pode dificultar o voluntariado.

na rua (Fig. 46) e se deslocam em grupos, o que aumentaria a segurança. (Nota 41).

#### Extrato 7.54

O Carona tem um problema que é a falta de pais voluntários, muitos adultos deixam os filhos irem, mas eles próprios ficam com medo ou não querem/não podem abrir mão da rotina para fazer um percurso. (E17)

#### Extrato 7.55

Sim, mas é claro, sobre a proposta do Ônibus pé, a mãe que mora no final do trajeto terá que subir para encontrar as crianças. Me entende? Porque aqui está realmente em baixo e se a voluntaria estiver lá encima, como fica quando se revezam, por exemplo, porque nem todos vivem nas proximidades. Então, sai com a hora justa. Ela teria que trazer as crianças um bom tempo antes, porque no dia em que ela seja responsável pela rota, terá que subir (se refere ao desnível que há no seu bairro em Barcelona) para pegar a criança e depois descer completamente para a escola. (E4)

#### Extrato 7.56

Existe uma forte tendência, especialmente nas comunidades mais pobres (Extrato 7.53), que os profissionais de serviços públicos que interagem com as famílias, julguem como uma negligência das mesmas o fato de não acompanharem seus filhos a escola. Essa atitude foi analisada, não sem ambiguidades e diferenças, pela comunidade de Higienópolis.



**Figura 47** - Ruas de Paraisópolis - entrada e saída da escola.

Nota: foto cedida por Irene Quintáns da Red Ocara.

Estas percepções estão de acordo com aquelas em que a autonomia permitida às crianças, principalmente nos casos de população de baixa renda, é frequentemente associada a omissão de suas famílias. Román y Canosa (2010), lamentam um processo histórico que acabou causando a visão de que “grupos de meninos e meninas vagando sem controle adulto representam no imaginário coletivo um estágio mais próximo da natureza selvagem do que da civilização, gerando medo e rejeição” (p. 24). Expressões como “crianças na rua” geralmente têm sentidos pejorativos, associados à falta de cuidado e proteção de seus parentes.

A questão da necessidade das crianças em relação à autonomia precisaria ser enfatizada, especialmente considerando que são as famílias que

Mas no dia a dia também as vezes é mais cansativo, as vezes vc perde mais tempo do que, no meu caso, só levar os dois para a escola, eu vou correndo, ainda mais eu que moro do lado. [...] Vc tem que sair um pouco mais cedo, chega um pouquinho mais tarde. Se eu for leva-los, porque assim, se eu for a pé só eu e eles, é 1min e estou lá. Com o projeto eu levo um pouco mais de tempo (E25).

precisam ser sensibilizadas para isso e, talvez, ajudando-as no sentido de resignificar ou aliviar a carga atribuída à responsabilidade parental. Ao mesmo tempo, o fator “medo” dos membros da família (Extrato 7.54), aliado a uma dinâmica familiar às vezes complexa, dificultam o voluntariado.

Os voluntários expressam o peso de assumir o controle de uma rota, observando que caminhar em grupo requer uma adaptação à velocidade média e aos itinerários, ao grau de interação do grupo e também ser flexível às regras estabelecidas (Extrato 7.55). Em outras palavras, quando as crianças são acompanhadas a escola por seus pais/mães (Extrato 7.56), estes conseguem controlar a velocidade e o nível de interação com o ambiente, acelerando o tempo da rota.

Em Barcelona, os participantes apontam que o apoio da escola à disseminação e organização dos grupos de Ônibus a pé é essencial, e sugerem a criação de um "Ônibus Informal" que seja mais flexível em sua organização (Extrato 7.48). Por outro lado, outros o desestimulam em função de critérios de praticidade. Segundo estes, é mais fácil que cada um acompanhe seu filho, que não se justificam os esforços necessários, como revezamento entre famílias e uma série de dificuldades práticas (Extrato 7.54/55), para organizar as rotas e os voluntários.

### **7.1.2.3. Modelo de educação infantil – sobreproteção e ambiguidades**

#### **Extrato 7.57**

Nossa, não sei [...] eu comecei a ir para a escola sozinha quando tinha 12 anos, talvez esta seja uma referência. Mas acho que o bom seja ir com outras crianças, sozinha não. Mas assim, na idade (8 anos) que eles estão agora eles precisam

Autonomia, se aprende, se ganha ou se conquista? Com que idade e ‘quanta’ autonomia? Estas questões são vivenciadas com ambiguidades (Nota 5 - Apartado 14.1) pelos pais/mães: se, por um lado, não sabem ao certo com quantos anos podem/devem ‘dar autonomia’ aos filhos/filhas

de ajuda. Também tem uma coisa: quando tem adultos eles ficam infantilizados. Porque, no carona, a gente fica encima: olha, presta atenção, eles atravessam a rua e nem olham, mas acho que se estivessem sozinhos seria diferente. (E18)

#### **Extrato 7.58**

Muita gente que fica na neurose com a segurança, que eu acho que não é o caso, acho que é mais seguro um grupo de crianças andando na rua que uma mãe sozinha em um carro. (E14)

#### **Extrato 7.59**

A<sup>57</sup> – Com que idade você pensa em deixa-la vir sozinha a escola?

V - Eu não tenho a menor ideia... Nossa! Com que idade elas começam a andar sozinhas? (Pergunta a uma colega (C) que está ao seu lado)

C - Eu acho que começa no sexto ano. Com uns 11 anos, por aí.

A – Esta é a referência de idade que vocês observam que os pais deixam?

V – Não que deixam, mas eu vejo o movimento de crianças na escola. Eu vejo que eles querem ir sozinhos, começam a ir ao inglês a tarde, sozinhos, saem para tomar lanche.

C - Ah! Eu não tinha nem esta percepção. Eu não tinha a menor ideia.

A – Não havias pensado no assunto?

V -Não, como se elas jamais fossem crescer (risas) (Entrevista a duas mães (V e C) - E25)

em seus deslocamentos; por outro, reconhecem que suas atitudes protetoras em relação a eles, não lhes incentiva a assumir o autocuidado no trânsito (Extrato 7.57). Além disso, eles reconhecem que as crianças se comportariam de forma mais responsável sem a supervisão de um adulto, e que a segurança não é necessariamente garantida com a presença deste (Extrato 7.58).

Paradoxalmente, o Ônibus a pé favorece a visibilidade das crianças no espaço público. Enquanto isso, em meio a tantas virtudes (percebidas pelos familiares) da estratégia, a questão da autonomia não ganha destaque. Seus atributos positivos e o tipo de ‘bolha de segurança’ que fornece, favorecem o encobrimento e de alguma maneira, minimizam a percepção da necessidade que tem as crianças de se locomoverem autonomamente.

As famílias, assim como os proponentes dos projetos (profissionais, educadores/técnicos de organizações e/ou instituições públicas, etc.) não assumem a autonomia infantil como uma orientação ou critério prioritário. Este, quando contemplado em seus discursos, aparece de maneira diluída, disputando espaço com outras. Ao perguntar aos pais/mães sobre com que idade eles permitiriam que seu filho/filha se locomovesse sem a tutela de um adulto, as respostas mostram falta de sensibilidade e relevância do tema.

As respostas dos entrevistados deixam claro que esta questão não estaria no centro do problema, que não faz parte de suas preocupações ou que

---

<sup>57</sup> Entrevistadora/autora

### **Extrato 7.60**

Os pais precisam fazer uma autorização (escrita) para os filhos saírem sozinhos no Fundamental II (a partir dos 11/12 anos). No ensino médio os pais só precisam dizer que seus filhos estão autorizados a sair sozinhos (E17)

### **Extrato 7.61**

I: Fico impressionada com a orientação assumida pela ONG, ao interpretar que a proteção se traduz na presença de adultos, necessariamente, até os 10 anos. A justificativa para essa idade está especialmente baseada no desenvolvimento da memória. De acordo com estudos que acreditam que as crianças não seriam capazes de se orientar pois, ainda não possuem certas faculdades mentais relacionadas à percepção do ambiente e à toma de decisões quando se trata de lidar com os possíveis problemas encontrados, principalmente relacionados ao tráfico. Consequentemente, eles assumem a perspectiva de segurança acima de tudo e nem sequer abordam a questão da autonomia infantil. (Nota 40)

eles não têm uma opinião clara sobre a mesma. Em consequência, não estão preparados para julgar qual seria a melhor atitude em relação ao assunto. Como é o caso das entrevistadas no Extrato 7.59 que se surpreendem com a pergunta, buscando apoiar-se mutuamente em referências externas, adequando-se, portanto à norma social, e só então, se sentem autorizadas a emitir sua opinião.

Muitas responsabilidades inerentes à segurança pesam sobre a família e a escola. Por sua vez, as escolas atribuem às famílias as decisões relativas à idade mínima para ‘dar’ autonomia aos seus filhos/as. Na escola, se deixam claras as regras que as famílias devem seguir (Extrato 7.60), responsabilizando-as pela permissão para que as crianças saiam da escola sozinhas. Eles fazem isso por um senso de prudência, buscando impedir qualquer incidente com os/as alunos/as, em todos os casos, acionam a responsabilidade parental.

Atores sociais, como a escola e algumas ONGs que trabalham com o segmento infantil, são formadores de opinião que possuem um determinado saber, que serve para definir as posições corretas ou mais apropriadas diante destes temas. Além da própria escola, outra dessas ‘agências reguladoras’, que interatuam com o programa CP, é a ONG Criança Segura (Extrato 7.61), que editou sua própria guia de Ônibus a pé<sup>58</sup>.

---

58 Publicação: Programa Ônibus a pé. Guia passo a passo. Listado nos documentos consultados – Tabla 16 no Capítulo 14.4.

Em seu site se encontram diversas publicações, utilizadas em cursos e treinamentos oferecidos às famílias e profissionais de diversas áreas, principalmente da educação, que interagem com crianças e adolescentes de 0 a 14 anos. Em uma de suas publicações, se encontra esta diretriz:

A grande maioria das crianças menores de 10 anos de idade não consegue lidar seguramente com o trânsito. Aqui estão as razões:

- Crianças têm dificuldade de julgar a velocidade em que os carros estão se movendo, a qual distância eles se encontram e de que direção os sons do trânsito estão vindo;
- Crianças pequenas muitas vezes têm opiniões equivocadas e fantasiosas sobre carros, como pensar que os veículos podem parar instantaneamente e, se elas podem ver o motorista, eles também podem vê-las;
- Alto volume de tráfego, alto número de veículos estacionados na rua, limites altos de velocidade estabelecidos, ausência de uma rodovia dividida e poucos dispositivos de segurança de pedestres, como passarelas e lombadas eletrônicas, são fatores que aumentam a probabilidade de atropelamentos. (Criança Segura Brasil<sup>59</sup>, s/data, p. 13)

A responsabilidade parental comprometida com a prevenção de acidentes, transmitida pela ONG citada e por outras organizações, muitas vezes acabam acentuando a dependência infantil, reforçando as responsabilidades que, atualmente estão estabelecidas em um nível muito alto e muitas vezes salpicado pela sobre proteção. Evidentemente, esta leitura deve ser contextualizada em função das diferenças culturais e condições socioeconômicas. O que se pretende chamar a atenção é ao fato de a sociedade ter se desvinculado da socialização dos cuidados das crianças, fortalecendo a privatização da maternidade. Em consequência, conforme Román y Canosa: “las culpas se dirimen en un juego perverso entre la familia y la escuela por desatender sus funciones<sup>60</sup>” (2010, p. 26).

---

<sup>59</sup> Se trata da publicação: Programa Criança Segura pedestre. Educação para prevenção de acidentes no trânsito – Manual do Professor. Listado nos documentos consultados.

<sup>60</sup> [...] as culpas se dirimem em um jogo perverso entre a família e a escola por negligenciar suas funções.



A importância atribuída à autonomia no deslocamento até a escola, não se desvincula da valorização deste atributo em outras dimensões da vida infantil. Sendo assim, o modelo parental orientará as medidas de proteção e autonomia consideradas apropriadas para a educação infantil. No que diz respeito ao binômio proteção e autonomia, segundo Freire, entra em cena uma ambiguidade e confusão muito frequentes:

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 a retroalimentarse: el exceso de protección deja, paradójicamente, desprotegidos a nuestros hijos. Su autoestima, su confianza en sí mismos y su creatividad se resienten<sup>61</sup>. (2010, p.155)

Questões culturais e realidades socioeconômicas influenciam os modelos de educação estabelecidos em diferentes países. O documentário *Sur le chemin de l'école* (Fougea, Schorter & Plisson, 2013) mostra realidades muito diferentes. Vemos que crianças da Argentina, Índia, Quênia e Marrocos enfrentam muitas dificuldades e perigos para ir à escola, percorrendo muitos quilômetros, viajando sozinhos ou acompanhados por irmãos ou companheiros de sua idade. Enquanto isso, em outros países, como Espanha, por exemplo, essa realidade é impensável. Pelo contrário, pais/mães são assediados por uma norma social e também por normas legais, que levam muitos a não ver com bons olhos que um menino ou menina de sete anos ou mais, possa sair sozinha à escola ou ser encarregado de ir comprar algo no supermercado. Se isso acontecer, alguém pode chegar a ligar para a polícia para encontrar seus pais.

---

<sup>61</sup> Quando, para proteger as crianças, não se permite que façam as coisas por si mesmas, saltam-se estágios fundamentais de aprendizado, não são responsabilizadas pelas consequências de suas ações, nem são capazes de avaliar riscos; a probabilidade de que sofram acidentes é multiplicada por 100. O medo e a desconfiança tendem a se retroalimentar: o excesso de proteção, deixa, paradoxalmente, nossos filhos desprotegidos. Sua autoestima, sua autoconfiança e sua criatividade, se ressentem (Tradução nossa).

As famílias se encontram com discursos diferentes e contraditórios relacionados às competências das crianças para assumir autonomia. Uma delas é a posição defendida acima (Criança Segura Brasil<sup>62</sup>, s/data, p. 13) segundo quem, somente com a partir dos 10 anos, uma criança poderia atravessar uma rua de forma autônoma. Este enunciado considera os aspectos relacionados à maturidade biológica, concebidos como garantia de percepção e reflexos necessários para a tomada de decisões no trânsito. Diferentes representações sociais de cuidados infantis, assumem abordagens e interpretações que confundem, não apenas a opinião sobre a idade mínima desejável ou recomendada para a mobilidade autônoma das crianças, mas também os graus de autonomia que podem ser assumidas em diferentes estágios do desenvolvimento infantil.

No imaginário das famílias, dos educadores e da sociedade em geral, a criança é considerada menor, frágil e deficiente, o que leva a uma tendência a supervalorização dos adultos em relação a elas, observada por Tonucci: “Como el niño es cada vez más un bien escaso en el seno de la familia se tiende a sobrevalorarlo, mimarlo y protegerlo y, en consecuencia, a separarlo y marginarlo cada vez más del mundo de los adultos<sup>63</sup>” (2016, p.51). Por outro lado, a criança nem sempre é vista como um cidadão de pleno direito, não sendo reconhecida como “sujeito ativo para exercer ou gozar de direitos civis, sociais e políticos em condições adequadas à sua idade” (Luengo, Revilla y Uceda, 2014). Portanto, o direito à mobilidade autônoma e o "direito à cidade" por parte das crianças, são mediados e adaptados, basicamente, à concepção de educação infantil de suas famílias, adaptada à uma determinada norma social tácita.

---

<sup>62</sup> Se trata da publicação: Programa Criança Segura pedestre. Educação para prevenção de acidentes no trânsito – Manual do Professor. Listado nos documentos consultados: Apartado 14.4.

<sup>63</sup> Como a criança é cada vez mais um bem escasso na família, há uma tendência a supervalorizá-la, mimá-la e protegê-la e, conseqüentemente, separá-la e marginalizá-la cada vez mais do mundo dos adultos (Tradução nossa).

#### 7.1.2.4. Compromisso político com a mobilidade ativa/autônoma

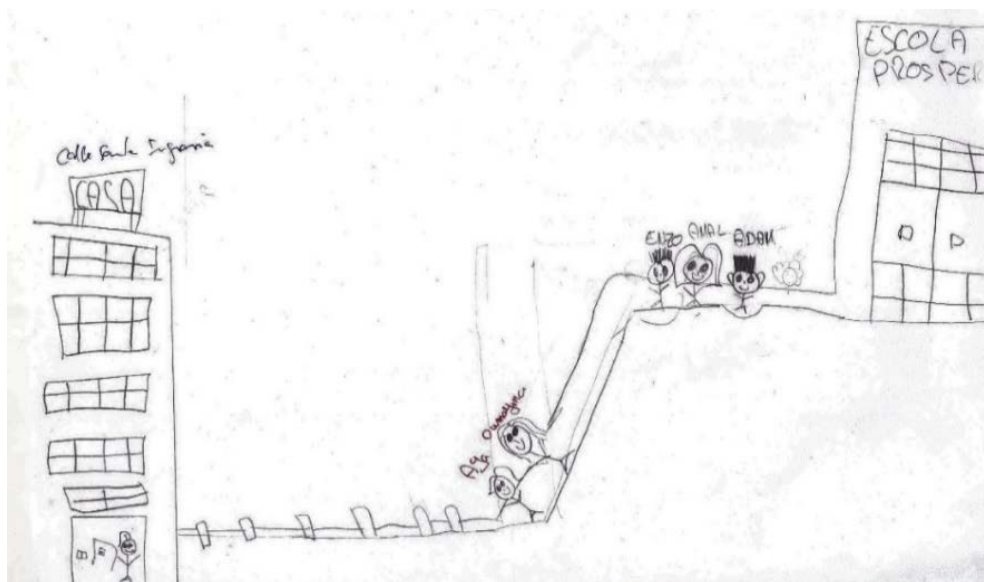
Para os integrantes do CP, a falta de políticas públicas que possam melhorar as condições dos pedestres - especialmente proporcionando um aumento da segurança viária - é responsabilizado como um dos principais impedimentos à mobilidade ativa e autônoma dos estudantes em São Paulo. Além disso, assumem que há somente uma opção coletiva que combina mobilidade ativa com segurança, que seria a estratégia de *Ônibus a pé* (Nota 44 - Apartado 14.1), ou então, esta tem que ser assumida como responsabilidade individual, pelas famílias.

##### Extrato 7.62

N - Bem, isso não, porque tenho um pouco de medo de ir sozinha às vezes.

A - Do que você tem medo?

N- De que... talvez alguém me pegue (menina 9 anos. E 24. M.C.).



**Figura 48 - Caminho da escola (desenho de uma menina de 9 anos- MC)**

Apesar da modalidade *Ônibus a pé* não ser muito estimulada em Barcelona, ela é incentivada como uma alternativa nas áreas consideradas mais inseguras, como é o caso de zonas mais isoladas de montanha. Entre as dificuldades na organização desses grupos, destaca-se o peso dado à responsabilidade parental (como já mencionado no pagamento do seguro no Extrato 7.48). Em todos os casos, seja em Barcelona ou em São Paulo, as famílias podem escolher o meio de transporte e, ao mesmo tempo, cabe a elas a responsabilidade de decidir a idade apropriada para o deslocamento autônomo de seus filhos/as.

Em Barcelona há uma orientação, incluída nas diretrizes do programa, sugerindo que os alunos se desloquem autonomamente para a escola a partir dos oito anos de idade. Mesmo assim, esta se acompanha de uma orientação para que as famílias e a escola ajudem as crianças a se organizar em grupos -na prática, seria uma espécie de *Ônibus a pé sem adultos* – juntando-se com colegas que residem mais ou menos próximos. Se admite que eles possam ter medo de ir sozinhos (Extrato 7.62), mas se acredita que este receio seria facilmente superado quando acompanhados pelos amigos. Além disso, os alunos normalmente expressam seu desejo de ir à escola com os/as amigos/as e revelam o prazer de se encontrar com colegas de turma ao longo do caminho<sup>64</sup> (Fig. 48).

A pesar de ser assumido como uma política pública, o programa CEEA não alcançou implementar muitas das demandas de intervenções urbanas solicitadas, nem sempre contribuindo significativamente para aumentar a percepção de segurança no trânsito, segundo estudo realizado pelo Instituto para Crianças e Adolescentes de Barcelona (2017). Referido estudo também aponta algumas razões para tal, entre elas: a falta de orçamento específico para esse projeto, a baixa incidência de trabalho coordenado, a complexidade de algumas das medidas propostas e a baixa penetração do discurso sobre mobilidade sustentável, segura e autônoma no âmbito da administração local que impedem a priorização de ações que poderiam impactar a mobilidade no entorno escolar.

No Japão<sup>65</sup> (Mori et al, 2012), políticas comprometidas com a mobilidade infantil ativa e autônoma são desenvolvidas há mais de meio século e tem sua sustentação na cultura da sociedade japonesa. Lá, as crianças se deslocam à escola sozinhas ou com amigos, a partir dos cinco ou seis anos de idade, e isso é visto como algo normal e desejável. Além disso, compete

---

<sup>64</sup> No anexo mapas cognitivos (14.3) estão transcritas uma série de entrevistas realizadas com as crianças e que foram sistematizadas na Tabla 10 incluída no Cap. 8.2.1.

<sup>65</sup> No Capítulo 2.5 se pode ler mais detalhes sobre como se organiza esta política no Japão.

à unidade administrativa do distrito, determinar o modo de deslocamento adequado, respeitando os critérios de distância das escolas e assumindo os cuidados de segurança.

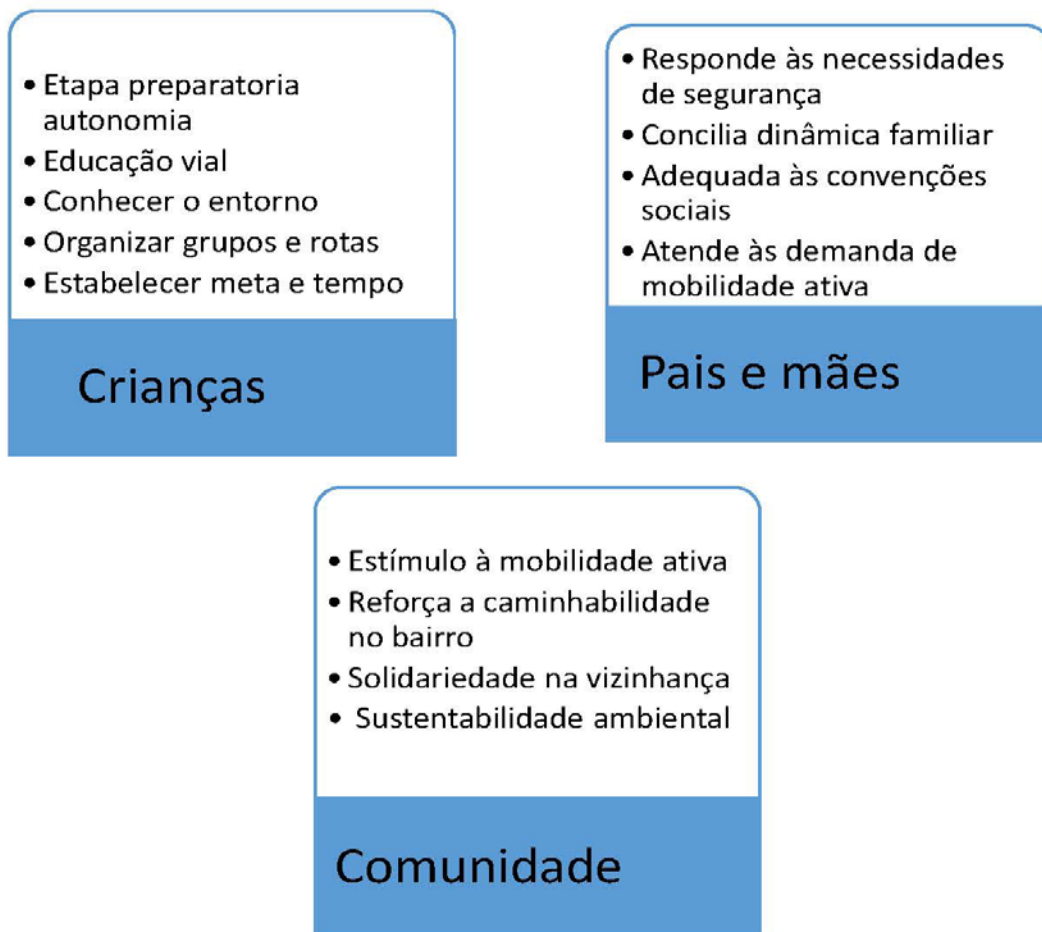
A partir do caso japonês, podemos questionar as opções políticas e culturais perpetradas em nossas sociedades. Questões como a importância atribuída à mobilidade autônoma das crianças e como este tema é visto na nossa sociedade. Esse debate deveria ganhar mais relevância e visibilidade, substituindo ou, pelo menos, compartilhando espaço e importância com as questões de segurança e mobilidade ativa. No entanto, o discurso em defesa e sobre a importância da autonomia é tímido. Na realidade, não se observa um discurso enfático e convincente no sentido de oferecer outras versões, opiniões e posições às famílias, pelo menos no sentido de polemizar o tema e, quem sabe, chegar a convencê-las da importância da mobilidade autônoma para o desenvolvimento infantil.

### **7.1.3. Ônibus a pé não estimula a autonomia, porém, incentiva a mobilidade ativa**

Voltando a pergunta/hipótese proposta no início deste capítulo: O *Ônibus a pé* serve como estratégia para resolver o impasse entre segurança e autonomia na mobilidade infantil? Apurando a escuta e utilizando distintos ‘pontos de vista’, como sugere Charmaz (2006) para penetrar nos discursos, vislumbram-se outras possibilidades interpretativas. Voltando aos resultados analisados, tomados na perspectiva do desenvolvimento da autonomia infantil, constata-se que o *Ônibus a pé* não está comprometido com a mobilidade infantil autônoma.

Os estudos de Depeau (2009) já sinalizavam esta conclusão, no entanto, alguns benefícios reconhecidos desta estratégia (Fig. 49) observados neste estudo, dialogam e acrescentam argumentos às constatações da autora. Segundo a mesma, esta estratégia garante certas rotinas que previnem riscos relacionados aos efeitos negativos percebidos no entorno e também cria e/ou fortalece certas formas de coexistência e solidariedade no entorno residencial. Além disso,

favorece a aprendizagem das crianças, conferindo-lhes novas dimensões identitárias, baseadas em valores ecológicos, educacionais e solidários.



**Figura 49** - *Uso instrumental proposto ao Ônibus Pé - distintas perspectivas.*

Sendo assim, essa maneira de organizar os deslocamentos infantis, oferece um claro incentivo à mobilidade ativa, seja por meio da atribuição de um sentido ao caminhar e consequente “iniciação à arte de andar pela rua” ou, ensinando-lhes as regras de trânsito e a exercer autocuidado. Além disso, facilita o aprendizado das regras sociais de convivência nos espaços públicos e o uso dos mesmos, incluída a rua, para brincar. Ademais, colabora para a dinâmica familiar e comunitária, entre outras esquematizadas na Figura 49.

No entanto, para que o *Ônibus a pé* corresponda à lógica do desenvolvimento da autonomia infantil, esta meta teria que estar contemplada na sua organização e incorporada em seus objetivos e práticas, habilitando esta estratégia, efetivamente, como um estágio preparatório para o deslocamento autônomo. Para que isso seja possível, esta teria que ser projetada em uma lógica instrumental que proporcionaria às crianças certas experiências, conhecimentos e habilidades (Fig. 49). Além do mais, para ser compatível com as necessidades crescentes de independência das crianças, esta estratégia deveria constituir-se em uma etapa demarcada, com tempo estabelecido, após o qual as crianças formariam grupos e passariam a se deslocar sem a tutela de adultos.

Se elegemos Tonucci (2012; 2006) como referência, esses grupos supervisionados, somente se justificariam até os seis ou sete anos aproximadamente, uma vez que o pedagogo defende que as crianças saiam sozinhas (sem adultos) às ruas a partir dessa idade e não somente para ir à escola. Para o autor, assumir responsabilidades adequadas à sua idade, exercitar-se em pequenas escolhas diárias, enfrentando os ‘riscos’ correspondentes a eles, são contribuições razoáveis que fazem parte do processo de aprendizado e treinamento necessário para o desenvolvimento cognitivo e emocional adequado das crianças. Além disso, *a estratégia Ônibus a pé sem adultos* (Fig. 49), exigiria dos pais um esforço para superar a reivindicação de segurança como uma prioridade absoluta, assumindo o desafio da autonomia infantil como um valor em si.

## 8. Posicionamientos de los actores con relación a los programas

Este segundo estudio viene motivado por el siguiente objetivo específico:

Objetivo 2 – Examinar los posicionamientos afectivos, discursivos y actitudinales de los actores involucrados hacia los programas de CE y su relación con los vínculos con el entorno.

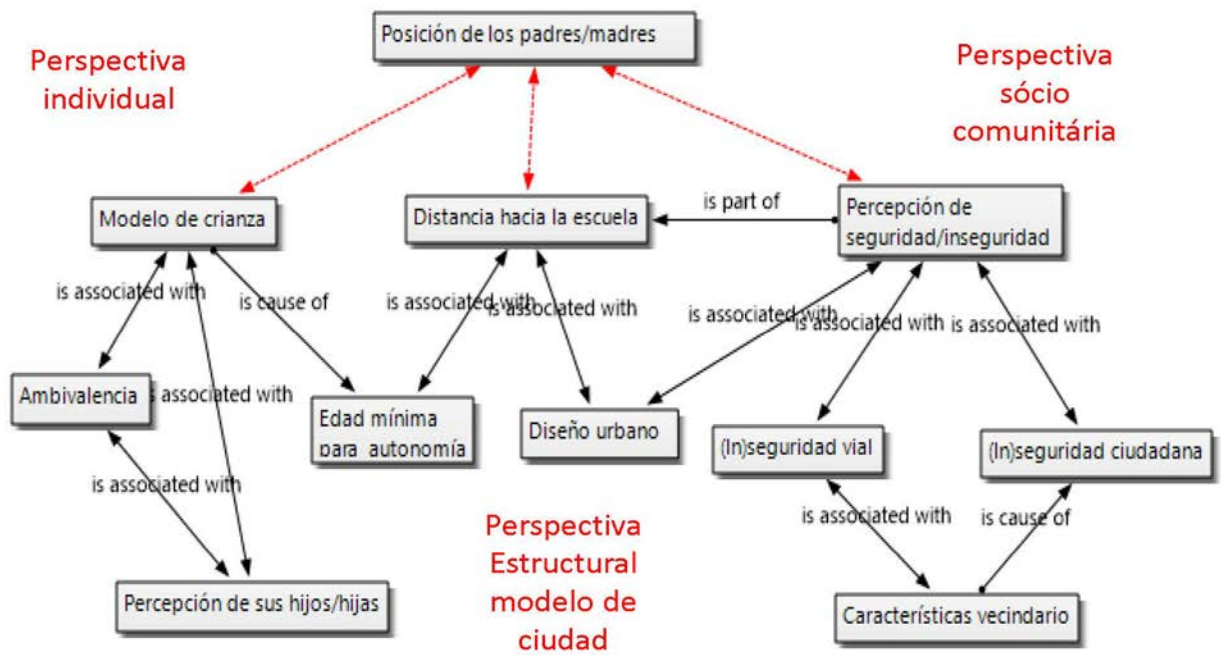
En este capítulo, se analizan los marcadores de las posiciones de los actores relativos a la movilidad infantil activa y autónoma. Según este análisis, la posición de las familias con respecto al ejercicio de la autonomía de sus hijos/as en el desplazamiento hacia la escuela se configura básicamente en la intersección de tres aspectos: la distancia hacia la escuela, el modelo de crianza y la percepción de (in)seguridad (Fig. 50). Es más, los discursos también reflejan aspectos asociados a la evaluación de los programas y el grado de implicación en los mismos. Aunque nos ocuparemos del análisis de la percepción de (in)seguridad como foco principal, ésta no actúa sola, sino que comparte protagonismo a la hora de influir sobre las decisiones de las familias acerca del permiso (o no) para la independencia en el desplazamiento infantil.

En función de lo expuesto, el capítulo empieza con el análisis en relación a la *distancia hacia la escuela*, que se trata como una perspectiva estructural/ambiental y relativa al modelo de ciudad, y a continuación sobre el *modelo de crianza*<sup>66</sup>, considerado como una perspectiva individual (de la propia familia) y a. Por último, se pasa a las consideraciones sobre la *percepción de (in)seguridad* y su relación con los vínculos establecidos con el vecindario.

---

<sup>66</sup> La interferencia del modelo de crianza en el desarrollo de la autonomía de la movilidad infantil fue tratada anteriormente, especialmente en el apartado 7.1.2.3.





**Figura 50 - Aspectos que influyen las decisiones sobre la movilidad infantil.**

Nota: Elaboración propia con auxilio del programa atlas-ti.

## 8.1. Distancia hacia la escuela y modelo de crianza

### Extracto 8.1

E1 – Donde vivo yo, desde aquí, el trayecto es muy recto y no hay muchos coches, fíjate hay Providencia que es una calle estrecha que hay solo una calle para cruzar, para cruzar de Providencia a Torrent de Lolla es solo un semáforo y luego ya se meten en la plaza, mucho peligro no tiene. Yo me quedo tranquila. (Una madre en entrevista colectiva - E8)

### Extracto 8.2

Yo a 4min o así...De hecho el mayor ya viene solo, ya lo dejo. Sí, porque es sólo bajar la calle esta, al final y ya está... (Una madre en entrevista colectiva - E10).

### Extracto 8.3

Bueno, yo tengo la suerte de vivir a algunas manzanas de la escuela y encima hay un proyecto de hacerla peatonal,

El modelo de ciudad, así como las políticas públicas relacionadas con la educación, influyen en la posibilidad de las familias de optar por una escuela cercana a su residencia. Este factor es apuntado como una de las condiciones indispensables, no sólo en relación con a la movilidad activa, sino también para el permiso a la independencia en el traslado a la escuela. Residir cerca de la escuela, es un factor tranquilizador (Extracto 8.1/2) ya que disminuye los obstáculos con los que enfrentarse en el traslado, empezando por la reducción del número de cruces de calles.

Un factor añadido es el índice de peatonalización de las calles: cuanto mayor sea el índice, más se dan las condiciones óptimas para permitir la

entonces...en cuanto esté peatonal, ellos, con 7 años ya pueden ir. [...] Yo creo que tengo la suerte de no tener muchas calles para cruzar, entonces no creo que le pueda pasar tanta cosa en tan poco tiempo. Creo que puedo quedarme en la calle y mirar hasta que llegue a la escuela (risas) control visual, a principio, luego ya... Si no, no sé, supongo que depende mucho del niño también. Un niño que vea que no... que ves que se despista con cualquier cosa. (Madre – Entrevista individual - E31)

**Extracto 8.4**

El hecho de venir solo es igualmente vivido como algo no deseado. Esta alumna es la única de su clase que vive fuera del barrio de Gracia, por lo cual, tiene que desplazarse en metro (vemos en su dibujo que lo coge en la estación Joanic y cambia en Vía Julia) y lo hace sola. Ella migró recientemente a España y está desfasada con relación a la edad – tiene 12 años mientras que sus compañeras tienen 10 años. Comentando su dibujo, deja claro que no le gustan estas dos condiciones: estar lejos del colegio y venir sola, sin amigos(as) o hermanos(as) (M. C)

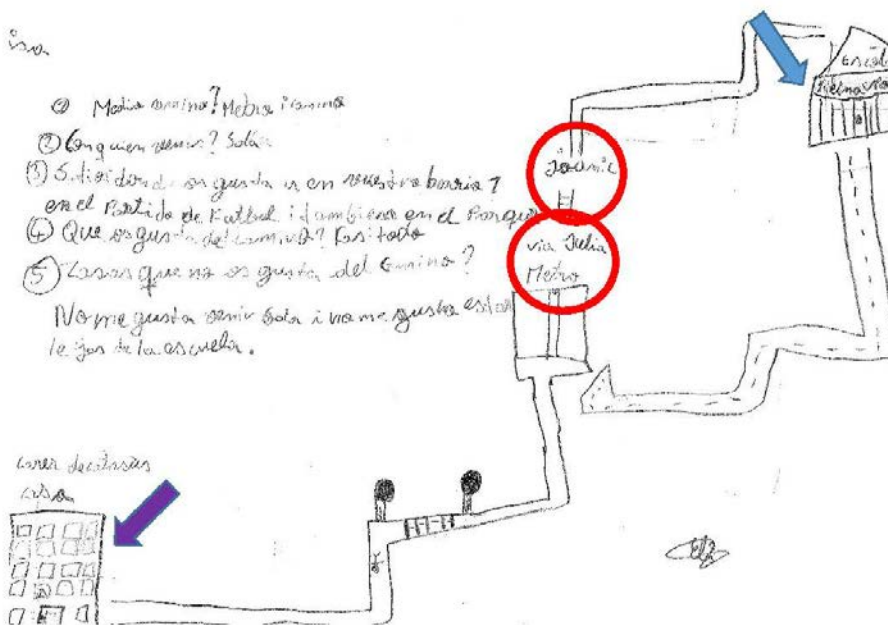
**Extracto 8.5**

E1 – Yo pienso como él...Si tú ves que tu niño no puede hacer. Ella (se refiere a su hija de 4 años) es más cabrita, no sé hasta qué punto, con la edad de U. (su otro hijo, que empezó a ir solo a los 9 años) podrá ir sola, a lo mejor va antes (Madre – Entrevista colectiva - E8)

**Extracto 8.6**

La semana pasada un nene de sexto, decían que se había desorientado al coger el metro... Yo, personalmente eh...Luego habrá otras madres que seguramente dirán: ¡eres una exagerada! Tratáis a los niños como bebés. Yo considero que, con 11 y 12 años no es lo suficientemente maduro ni

autonomía infantil. Esta madre (Extracto 8.3) admite que podría permitírsele a partir de los 7 años, pero lo condiciona a las habilidades que reconozca en su hijo en el ejercicio de su autocuidado, aun así, lo “vigilaría” al principio, aludiendo a un ‘ritual de iniciación’. De su parte, los estudiantes dejan claro que no les gusta vivir lejos de la escuela (Extracto 8.4; Fig. 51), ya que tendrían que desplazarse utilizando transporte motorizado, sin poder contar con la compañía de otros niños(as).



**Figura 51 - Camino a la escuela (dibujo de una niña 12 años - MC).**

Pasamos al abordaje del *modelo de crianza*, que influye en la percepción que tienen los padres/madres de las características y capacidad de autonomía de sus hijos/hijas (Extractos 8.5/6) y el grado de importancia atribuida a la misma. Con la tasa de natalidad hundida en mínimos históricos en Estados Unidos, se ha disparado una concepción de crianza originaria y definida por Millet (2016) como *hiperpaternidad*. Los familiares son hiperpendientes de sus hijos/as, a quienes veneran.

adulto como para venir solo (E4)

**Extracto 8.7**

Claro, si, pero, intento no pensar, pero, no...yo sé que tengo que dejar, tiene ya 7 años y tienen que empezar ya, es que mucho más tampoco no le puedo atar, no. El hecho de ir y venir, vale. Tendré que ir dejando hacer cosas porque es lógico. Él tiene que ir siendo autónomo. Pero sí que es cierto que, bueno, quieras o no, interiormente, una piensa ¡ostras! Y si ... (madre – entrevista colectiva E10).

**Extracto 8.8**

E2 – Yo creo que va acorde con eso, yo no doy el paso si no creo que esté de acuerdo con este punto de madurez mínimo, que exigiría para mi propia tranquilidad. Que, así como con el mayor lo vi pronto, con el pequeño lo veo todavía...que es más despistado, que le cuesta más [...] yo soy totalmente a favor de facilitar eso, pero claro, con esta mínima seguridad, que vea que se fija... (padre – entrevista colectiva E8).

**Extracto 8.9**

“O sea que hay muchos padres que piensan que sus hijos pueden ir solos, pero que no se lo permiten. La edad para gozar de autonomía en sus desplazamientos es alta, en general a partir de los 12 años sí que pueden ir solos, pero tenemos niños de 12 que todavía los padres los acompañan y a los 10 años un 46% piensan que pueden ir solos” (Anotación 2).

Sobrevuelan constantemente sobre sus vidas, convertidos en padres-helicóptero, ejercen de padres-quitanieves y eliminan cualquier obstáculo, preparando el camino para los hijos/as en vez de prepararlos para el camino. Incluso hacen los deberes escolares de sus *mimados cachorros*.

Algunos padres/madres expresan ambigüedad al referirse al binomio seguridad/autonomía infantil (Extractos 8.7/8). Por un lado, se sienten inseguros y presionados por la responsabilidad parental<sup>67</sup>; por otro, no pueden negar la demanda de autonomía infantil que se insinúa por su lógica propia (Extracto 8.7). De todos modos, está implícito el juego de fuerzas entre la importancia atribuida al desarrollo de la autonomía infantil y la confianza en las capacidades de sus hijos(as) para asumirla (Extracto 8.8).

En el Extracto 8.9 se constata una contradicción entre los discursos de las familias y sus prácticas reflejada en la citada encuesta<sup>68</sup> con el siguiente resultado: un tercio de los padres piensan que sus hijos podrían desplazarse solos a la escuela, entre tanto, la mayor parte de los alumnos son efectivamente acompañados por adultos a la escuela (85-89%) y solo una minoría se desplaza sin adultos (8-13%).

<sup>67</sup> Este tema fue tratado anteriormente, especialmente en el apartado 7.1.2.1.

<sup>68</sup> En la Nota 2 en el Anexo 1 se pueden consultar más detalles de referida encuesta.

## 8.2. Percepción de (in)seguridad – Perspectiva socio comunitaria

### Extracto 8.10

M – A mí me preocupa todo.

Quiero decir, cuando sale para ir al colegio pienso más en la seguridad vial pues pienso que es más el tema de los coches y la otra no pienso tanto pues, por la mañana hay gente que va al cole y a trabajar. Pero, por la noche te da miedo que pase alguna cosa, que pueda pasar algo más.

P – Sí, las dos cosas por igual.

(Madre (M) y padre(P) - E8)

### Extracto 8.11

L – Yo todavía no... Y con lo que se escucha ahora, ¿vamos! Ni cuando vayan al instituto [...]– Entre el abuso escolar, entre que desaparecen niños, entre, entre que ... ¡Todo! Te da miedo. A mí me da miedo. (E5)

Buscando profundizar y contextualizar este importante argumento, diferenciamos en términos de (in)seguridad ciudadana (o miedo al crimen/delito) e (in) seguridad vial. Por su parte, en los discursos de los familiares (Extracto 8.10/11), ambas se mezclan en un ‘miedo difuso’ y se muestran equivalentes en cuanto a la atribución de peligrosidad.

Vivimos bajo una fuerte tendencia a sentir miedo y una obsesión maniaca por seguridad. Para Bauman (2008), los peligros a los cuales tenemos miedo pueden ser de tres tipos distintos: los que amenazan al cuerpo y la propiedad; otros de orden más genérica que amenazan la durabilidad del orden social y la confiabilidad en ella, incluyendo el sustento (renta, empleo) y, finalmente, los peligros que amenazan el lugar de la persona en el mundo, que incluye la inmunidad a la degradación y exclusión social. No obstante, numerosos estudios muestran que el miedo no se corresponde exactamente con los peligros que lo causan (Núñez et al., 2012, Valera, 2011).

Volviendo a Bauman (2008), el sentimiento de incertidumbre o de vulnerabilidad puede ser interpretado en función de cualquiera de los tres tipos de peligros. Del mismo modo, las reacciones defensivas o agresivas resultantes, destinadas a mitigar el miedo, pueden ser direccionadas lejos de los peligros realmente responsables de la inseguridad.

### 8.2.1. Percepción de inseguridad vial

**Tabla 9**

Resumen de la percepción de inseguridad vial.

Locales	Aspectos de la percepción de inseguridad vial
<i>Barcelona<sup>69</sup></i>	<p>Cruces de calles y atropellamientos u otros incidentes en el tráfico;                      Aceras estrechas y otros aspectos que dificultan la caminata;                      Desorientación (despiste) del niño/niña acerca de las señales o comportamientos inadecuados en el tráfico (en función de la edad);                      Cruzar calles, especialmente las grandes avenidas, rondas (la ronda de D'Alt en Nou Barris, Gran de Gracia en Gracia, Gran vía CC en Fort Pienc.)                      Incumplimiento de las normas del tráfico y falta de atención por parte de los conductores para con los escolares;                      Poco control del tráfico o ausencia de la Guardia Urbana (Nou Barris);                      Faltan zonas peatonales (Nou Barris);                      Concomitancia de carriles bici y zonas peatonales (Fort Pienc);                      Calles peatonales sin separación entre acera y calzada, puede confundir a los pequeños, que no perciben su uso compartido (Gracia).</p>
<i>Higiénpolis - SP</i>	<p>Cruzar calles, especialmente las grandes avenidas;                      Incumplimiento de las normas del tráfico por parte de los conductores y falta de atención para con los peatones y con los estudiantes;                      Descuidos (sobre todo con los pequeños) por parte de los conductores en las entradas y salidas de los garajes;                      Demasiados coches – stress en el tráfico aumentando posibilidad de todo tipo de accidentes;                      Falta de prioridad de los peatones y ciclistas en el tráfico (aspectos legislativos y de comportamiento);                      Desorientación (despiste) del niño/niña acerca de las señales o comportamientos inadecuados en el tráfico (en función de la edad);                      Ausencia o mal funcionamiento de pasos de peatones y otras señales en el tráfico (botoneras que no funcionan, etc.) faltan semáforos y los tiempos no son equitativos entre peatones y coches.</p>
<i>Otros barrios<sup>70</sup> - SP</i>	<p>Tráfico intenso y caótico;                      Aceras muy estrechas o ausencia de las mismas;                      Cruces de calles y atropellamientos;                      El peligro representado por las grandes avenidas y con mucho tráfico;                      Ausencia o mal funcionamiento de pasos de peatones y otras señales en el tráfico (botoneras que no funcionan, etc.) faltan semáforos con tiempos más equitativos entre peatones y coches.</p>

<sup>69</sup> Se opta por notificar el barrio em los casos específicos, en los demás, coinciden las mismas observaciones.

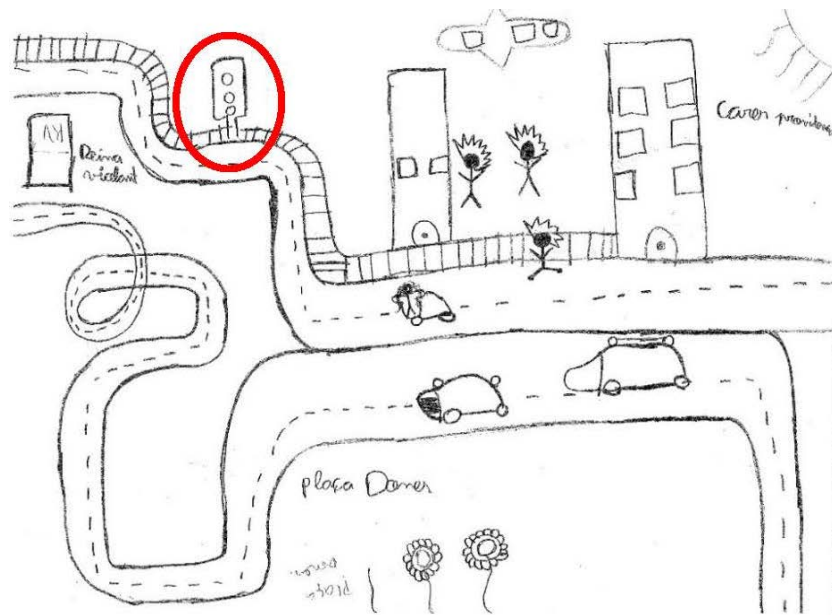
La inseguridad vial es el aspecto que asoma con mayor evidencia (Extractos 8.12/13) y recibe más atención en el estudio diagnóstico del programa camino escolar de Barcelona<sup>72</sup>. Del mismo modo, ganan más visibilidad las intervenciones en el tráfico, en comparación con la atención dispensada a la inseguridad ciudadana. En la Tabla 9 se presenta un cuadro resumen con los temores asociados al tráfico, organizado en tres bloques<sup>73</sup>.

**Extracto 8.12**

Pues que me atropellen, que no vea el semáforo y eso... (Niño 9 años - Tabla 10 - M. C.)

**Extracto 8.13**

En los diseños de los estudiantes queda reflejado su desplazamiento activo. Aquí vemos que la autora del dibujo, se desplaza en patinete con sus amigos (as), mientras varios compañeros van caminando. El tráfico de coches no pasa desapercibido en su diseño, ni las señales de tránsito, vemos un semáforo nada discreto. (M.C; Fig. 52).



**Figura 52** - Señales del tráfico (Dibuo de una niña 10 años - MC).

Comentamos a continuación aquellos aspectos relativos a la percepción de inseguridad vial detectados, atendiendo a las particularidades de los discursos por segmentos de actores. Así pues, en relación con la percepción de los niños y niñas (Tabla 10), se percibe como ésta refleja los miedos de los padres/madres, siendo asimilada por sus hijos/as, que lo interpretan como la razón por la cual no se les permite desplazarse autónomamente.

**Extracto 8.14<sup>71</sup>**

Tem muitas garagens. Isso me deixa mais preocupada [...] eles têm pouca paciência, com criança, sabe? (E22)

**Extracto 8.15**

Mas a garagem é uma coisa que super me preocupa neste bairro. As pessoas são super mal-educadas com os pedestres, é impressionante! E a cça muito

<sup>71</sup> Extractos 14 y 15 de las entrevistas, mantenidos en el idioma original.

<sup>72</sup> Ver modelo encuesta - Nota 16 – Apartado 14.1.

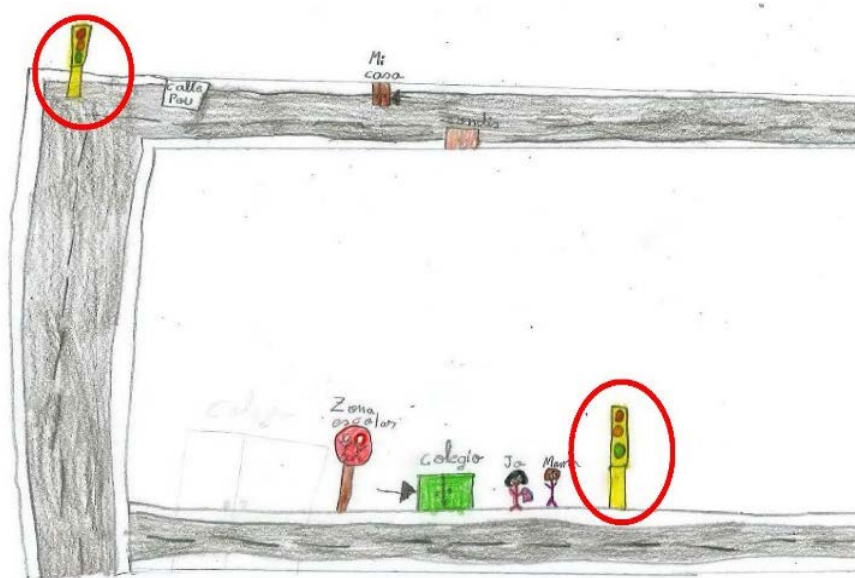
<sup>73</sup> Los datos fueron recogidos en diagnósticos previamente realizados en el ámbito del programa Camí escolar (Barcelona), en las entrevistas o en las observaciones. En el caso del muestreo complementario, se utilizan datos suministrados por estudios del perfil de la movilidad infantil desarrollados por Quintans (2015).

pequena fica invisível. Eles param em cima da calçada para ver se vem um carro, mas eles (conductores) não estão olhando se tem um pedestre ou não. (E14).

La representación explícita de las señales del tráfico en sus diseños (Figs. 52/53) y sus respuestas (Extractos 8.16) confirman que los niños(as) reconocen su función (Charron et al, 2009). Vale destacar que los miedos, recogidos en este estudio, están acordes con otros investigadores (Beck y Greespan, 2008; Boarnet et. al., 2005; Charron et. al., 2009; Hillman et. al., 1997; Pico et. al., 2010; Su et. al., 2013; Waygood y Susilo, 2015; Zani, 2012).

**Extracto 8.16**

No me gusta que mi casa esté aquí (apuntala en su diseño) pues hay veces que me paro aquí (refiere al local en su diseño) y miro...esta calle es un poco peligrosa y una vez casi me atropellan a mí y a una otra niña también. (E. 11 - Niña 9 años - autora del diseño fig. 53 M.C.)



**Figura 53 - Parada en el semáforo con su amiga. (Dibujo de una niña 9 años - MC).**

En el presente estudio, se valora y se incluyen algunos matices en función de los distintos contextos analizados. Un aspecto manifestado por algunos de los padres/madres (Extracto 8.14/15) en el barrio Higienópolis/SP, se refiere a las salidas/entradas de los aparcamientos privados en los edificios.

En barrios periféricos de la ciudad de São Paulo, el miedo al tránsito caótico, atropellamientos y otros que denotan preocupación con el tráfico que mata (Tabla 9) efectivamente, confirman las informaciones sobre las



causas de la mortalidad infantil en Brasil. Teniendo en cuenta las estadísticas realizadas en los últimos años, una media de un 34% de la mortalidad entre 0 y 14 años se debe al tránsito, siendo que la incidencia más alta se da en la franja de edad de 10 a 14 años, según el Centro Brasileiro de Estudos Latino-americanos (2013) y Companhia de Engenharia de Tráfico (2019).

#### **Extracto 8.17**

M – [...] lo que están haciendo en la calle de ponerlas todas al mismo nivel, no sé si esto es bueno o no. Porque el hecho de que haya un bordillo te señala como una zona, que ésta es mi zona y si bajo estoy entrando en otro terreno que no es el mío. El hecho de que esté todo al mismo nivel, a veces pues eso, el hecho de que van distraídos [...] A parte las pilonas estas que delimitaron un poco, entonces con un carrito y tal tienes que salirte y esto no sé si favorece...

P – Esto lo han hecho por las sillas de ruedas...Pero yo pienso como él, para los niños es fatal, porque les da igual estar en la acera como estar en la calzada, no sube ni baja. Yo he observado, un día que los he seguido, que iban hablando y estaban la mitad en la acera y la mitad en la calzada y no se daban cuenta (Madre (M) y padre(P) entrevista colectiva - E8).

Una particular controversia en el caso de Barcelona, se refiere a una de las medidas adoptadas para aumentar la peatonalización y accesibilidad de determinadas calles. Algunos entrevistados observan con reserva (Extracto 8.17) una de las medidas implantadas alrededor de las escuelas a raíz del programa Camí escolar, que consiste en poner la acera y la calzada al mismo nivel en calles peatonales. Ellos consideran que este hecho puede influir negativamente en la seguridad vial, especialmente de los pequeños, ya que puede confundirlos y disminuir su atención.

La controversia indicada en el Extracto 8.17, llama la atención por el carácter novedoso del diseño de las calles que busca priorizar a los peatones<sup>74</sup> a partir de algunas medidas. A la vez, los entrevistados explicitan la falta de confianza en los conductores, así como en los mecanismos de control que le impedirían saltarse las reglas, dudando que esta medida pueda facilitar la seguridad del niño/niña peatón. Además, protestan por la inserción de las pilonas instaladas para impedir aparcamientos indebidos, ya que estas reducen el espacio para peatones y en especial aquellos que conducen carritos.

#### **Extracto 8.18**

[...] aparte de eso es un barrio bastante tranquilo y bastante familiar, mucha gente que conoces de la escuela, de... siempre te encuentras con conocidos. Es bastante pueblo en este sentido, pero esto hasta el límite de las calles grandes, es lo que me marca a mí, cuando hay que cruzar estas grandes avenidas ya es otro barrio y no dejaría tanta libertad (risas) (E31)

---

<sup>74</sup> Este aspecto se tratará en detalles en el apartado 9.3.1.



**Extracto 8.19**

El tráfico se hace aún más presente para los alumnos de la Escuela Prosperitat en comparación a los de Reina Violant. En el dibujo al lado hay una clara referencia a la Ronda de D'Alt (vía expresa que corta el barrio) que la niña denomina 'carretera', a la cual le corresponde un porcentaje alto de su diseño y relata: "la tengo que cruzar entera". La vemos presente en muchos de los dibujos, y en sus relatos de sus creadores, asociada a la idea de peligro (M.C).



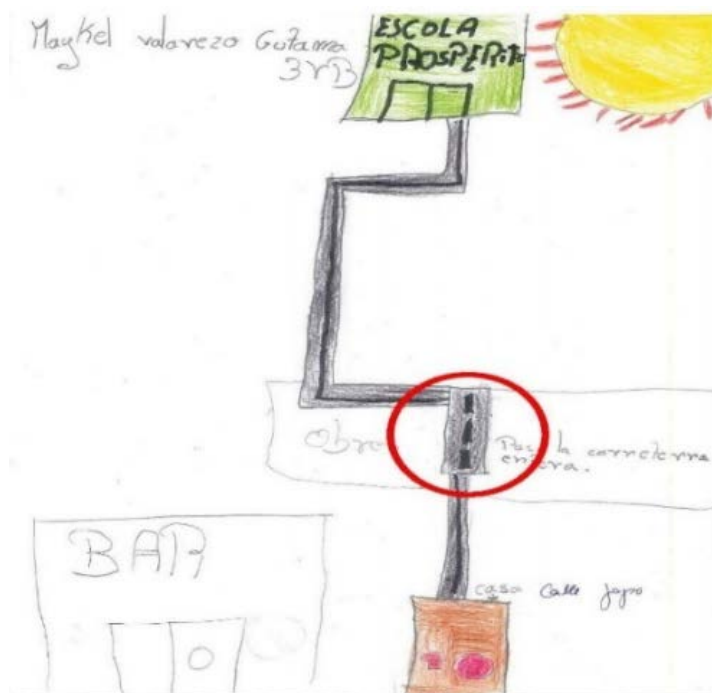
**Figura 54 - Av. Angélica en Higienópolis-SP**

Las grandes avenidas o rondas, son amenazas a la seguridad vial, asociadas a la disminución de desplazamiento infantil autónomo, siempre que coincidan con los trazados de las rutas hacia la escuela. Esta percepción es compartida en todos los casos<sup>75</sup>: la Ronda de D'Alt – Prosperitat (Figs. 55/56), la Avenida Angélica en Higienópolis (Fig. 54), las calles Gran de Gracia y Torrent de L'Olla en Gracia y la Av. Les Cortes Catalanes en Fort Pienc (Figs. 57/58).

La confianza de los progenitores se acaba cuando los hijos/as se salen de las calles más tranquilas del barrio y las alertas se ponen sobre las grandes avenidas y super infraestructuras urbanas. A su vez, los niños y niñas confirman las percepciones de los familiares (Extractos 8.18/19; Fig. 55) referente al peligro que representa tener que cruzar unas calles muy amplias o con tráfico intenso.

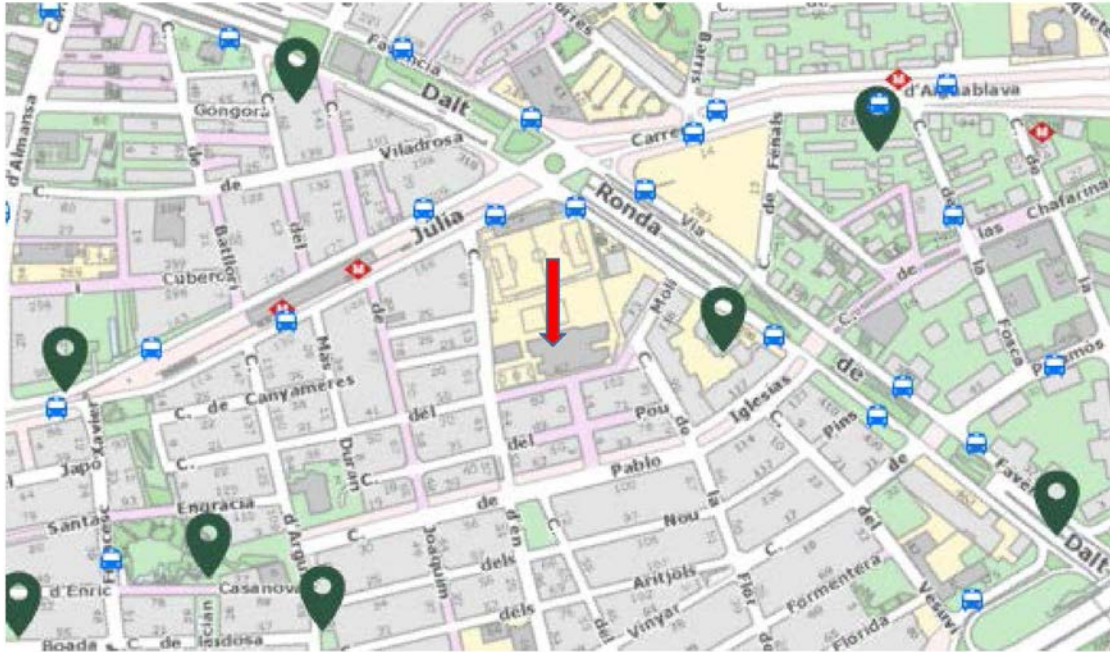
---

<sup>75</sup> Las observaciones realizadas en los entornos escolares (Tabla 6-Apartado 5.3.4), expresan esta preocupación.



**Figura 55** - Trayecto casa-escuela pasa por la Ronda de D'Alt.  
(Dibujo de un niño 9 años - MC)

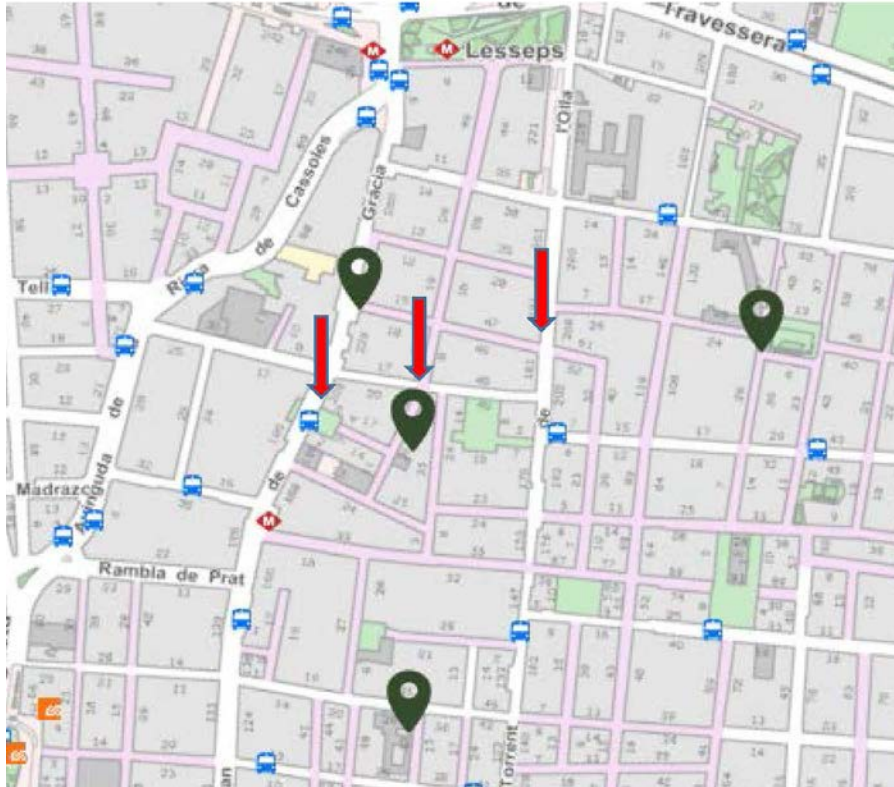
Las calles peatonales se asocian a una alta percepción de seguridad, pero además son percibidas como muy agradables para caminar, a la vez, ofrecen espacios de encuentro para las personas. Aunque el barrio de Gracia esté pacificado, el hecho de estar inserido en una gran ciudad hace que se perciban insuficientes estas medidas de pacificación local ya que la seguridad vial se ve perjudicada por el hecho de la escuela estudiada se localiza entre dos calles anchas que cortan el barrio (Fig. 57), canalizando mucho del tráfico de paso. En conclusión, todas estas observaciones apuntan a que la prioridad al peatón tiene que ser una apuesta por la convivencia pacífica de todos los medios de transporte en la ciudad -ya que el tráfico rodado no puede ser totalmente prohibido- y en ninguna medida puede fragilizar la seguridad del peatón.



**Figura 56** - Arterias del tráfico local, estaciones de metro y áreas verdes - Escola Prosperitat

Nota: Información obtenida en Ayuntamiento de Barcelona (2019c) - distrito Nou Barris

El tráfico se hace aún más presente para los alumnos de la Escuela Prosperitat en comparación a los de Reina Violant. En el dibujo en la Figura 54, un niño hace referencia a la Ronda de D'Alt, diciendo que no le gusta tener que cruzarla y la denominan 'carretera' (Extracto 8.19). La vemos presente en muchos de los dibujos y en los relatos de sus creadores (Tabla 10 y Anexo 14.3), siempre asociada a la idea de algo desagradable y peligroso en su camino a la escuela.



**Figura 57-** Arterias del tráfico local, estaciones de metro y áreas verdes Entorno Escuela Reina Violant - Gracia.  
 Nota: Información obtenida en Ayuntamiento de Barcelona (2019a)



**Figura 58 -** Arterias del tráfico local, estaciones de metro y áreas verdes Entorno de la Escuela Fort Pienc.  
 Nota: Información obtenida en Ayuntamiento de Barcelona (2019b)



## 8.2.2. Percepción de Inseguridad ciudadana o miedo al delito

**Tabla 10**

*Síntesis de las explicaciones de los actores en los Mapas Cognitivos.*

PREGUNTAS	RESPUESTAS		DIFERENCIAS ENTRE NIÑOS Y NIÑAS
	PROSPERITAT (alumnos 3º)	GRACIA (alumnos 5º)	
¿Cómo te desplazas hasta la escuela? ¿Qué transporte utilizas?	Caminando* Alguno ha contestado que le gustaría venir en bici, pero que no lo hace pues no se puede aparcar la bici en el cole.	Caminando* – con alguna incidencia de uso de patinete y bici.	
¿Vienes solo o acompañado? ¿Quién te acompaña?	Acompañado por un familiar. Hay los que vienen solos, sin la presencia de adultos, normalmente con amigos/as o hermanos/as mayores.	Acompañado por un familiar. Hay mayor incidencia de niños y niñas (13 de los 24) que vienen con amigos (sin la presencia de adultos).	Entre los que se desplazan solos/amigos hay un predominio de niños.
¿Cómo te gustaría venir a la escuela? ¿Te gustaría venir solo?	No les gustaría venir solos, pero sí con amigos. Creen que lo podrán hacer a partir de 10/11 años, algunos solo con 12 (en la ESO); Algunos no se habían planteado el tema. Algunos se refieren a los miedos de los padres, para justificar por qué no vienen solos/as.	Muchos manifiestan que les gustaría venir sin adultos, en general, manifiestan interés en venir con amigos, como ya lo hacen, aunque en algunos casos, acompañados de adultos	Hay mayor incidencia de niños entre los que manifiestan que les gustaría venir solos (sin adultos).
¿Qué te gusta del camino al cole?	Lugares o actividades que pueden observar en el camino. Ir caminando, sobre todo en los casos en que la escuela está cerca de sus casas.	Encontrarse con amigos es de las respuestas más frecuentes, así como pasar por las plazas u otros sitios en concreto por el barrio. También les gusta encontrarse y jugar con los perros por la calle.	

¿Qué cosas no te gustan del camino?	<p>Muy frecuentemente no les gusta las calles y aceras sucias (muchos se refieren a la “caca” de perros). Observan que hay muchos coches, semáforos que tardan para ponerse en verde y ruidos.</p> <p>A muy pocos no les gusta caminar, o no les gusta “subir” (hay una cuesta para llegar al cole).</p> <p>Algunos no saben o dan respuestas como “nada”. Uno de los niños se refiere a una posible situación de violencia (unos colegas que “pegan” a su primo) Y una chica se refiere a la inseguridad vial: “No me gusta que mi casa esté aquí pues hay veces que me paro aquí y miro...esta calle es un poco peligrosa y una vez casi me atropellan a mí y a una otra niña también”.</p>	<p>Les desagrada mucho no encontrarse con ningún amigo, aunque sea por azar, en el camino.</p> <p>Muy frecuentemente no les gusta la basura y “caca” de perros por las aceras;</p> <p>Hay muchos coches, semáforos que tardan para ponerse en verde y ruidos.</p>	<p>Hubo una mayor incidencia de niños que no han contestado a esta pregunta, o que han dado respuestas como “no lo sé” o “nada”.</p>
¿A qué sitios de tu barrio sueles ir?	<p>Destaque especial para la Plaza D’Angel Pestaña y la vía Julia y el Parque Plaza verde de la Prosperitat.</p>	<p>Distintas plazas del barrio, con destaque para la Plaza de les Dones que está al lado de la escuela.</p>	
¿Puedes ir solo o con amigos?	<p>En general van con los padres, algunos pocos quedan con amigos y van en grupos, sin adultos.</p>	<p>En general van con los padres, algunos pocos quedan con amigos y van en grupos, sin adultos.</p>	
¿Qué actividades realizas en estos lugares?	<p>Futbol o jugar a la pelota, ir en bici/patinete, jugar con perros, quedar con amigos, juegos como pilla-pilla, al frisb, a encontrar moneda, pipas...</p>		<p>Futbol es la respuesta más frecuente de los niños.</p>

Nota: Para conocer detalles de los resultados aquí sistematizados, consultar Anexo 14.3 – Mapas cognitivos.

\*En general, los participantes residen en el barrio, cerca de la escuela (aproximadamente 1km), pero también los hay que residen en otros barrios, más frecuente en el caso de Nou Barris.

**Extracto 8.20**

3 – Me da más miedo por las niñas, ¿no? Yo que sé, yo ahora con la mía, ahora él porque tiene 11 va para 12, pero la niña no sé, te da como más cosas.

5 – Yo no me fío, de verdad... las niñas te... a mí me pasa igual con mi hija. Mi hijo es más pequeño y me preocupa más mi hija que mi hijo. A lo mejor mi hijo lo dejo aquí en el patio o, pero si está la niña ya estoy ¡Uyy! ¡Ah! Espera, ven conmigo o espérate que vamos o si estamos en un lavabo entras tu conmigo dentro... mil cosas, es que con todo lo que se oye por ahí y pasa... (dos madres: 3 y 5, entrevista colectiva - E10)

**Extracto 8.21<sup>76</sup>**

Mas eu vejo que as mães de meninos têm mais confiança. Não sei porque ao mesmo tempo os meninos são mais expertos, mais safos para algumas coisas, tem mais malícia. Neste quarteirão, neste quadrante que eu vivo, tem meninos mais novos que já voltam para casa mais tranquilos. (E26)

En este apartado se recogen aquellos conceptos empleados por los participantes para referirse a su percepción de inseguridad ciudadana (resumidos en la Tabla 11). Estos provienen especialmente de las entrevistas realizadas, que fueron contrastadas con los datos de los diagnósticos llevados a cabo anteriormente por el programa en el caso de Barcelona. En el caso de São Paulo, además de lo relativo al barrio estudiado, se presentan las percepciones de los participantes de los programas contemplados en la selección complementaria (apartado 6.2.1), para los cuales recogemos datos generados en estudios de Quintans (2015).

Comparando Barcelona y São paulo, se constata que la percepción de inseguridad está marcada en ambos casos por un claro *tinte de género* (Extracto 8.20/21) en la medida en que los padres/madres perciben mayor vulnerabilidad de las niñas en comparación con los niños. Otro cariz de esta percepción asociada al género contempla diferencias entre los sexos relativas al tipo de problemas o peligros a los cuales estarían más expuestos. En la percepción de las familias (Extracto 8.22), las niñas se las asocia con la fragilidad sexual y los niños con conflictos donde prevalezcan situaciones de competiciones y violencia.

En estas percepciones de los progenitores vemos reflejadas las realidades sociales locales. En el caso de Brasil (Ministério da Saúde, 2018), la violencia sexual a la cual están sometidos los niños/niñas y adolescentes, es uno de los relevantes problemas de salud. Además, el Instituto de Políticas de Transporte e Desenvolvimento – ITPD (2018) relata que las desigualdades de acceso a la ciudad, particularmente en lo que se refiere a la

<sup>76</sup> Extractos de entrevistas mantenidos en el idioma original, así como de los extractos 22, 23 y 24.

**Extracto 8.22**

Eu acho que é diferente, tem esta coisa, assim, pelo menos na fantasia, de meninas pega mais esta coisa da questão sexual, a o medo de ela se expor a uma situação de risco, sexualmente falando. E acho que menino pega mais o medo da briga. Acho que são exposições diferentes [...] creio que os meninos se envolvem mais em situações de competição. (E18).

**Extracto 8.23**

Tenho medo de rapto ou que peguem, que façam mal, porque as crianças não podem defender-se ou tem menos condições de fazê-lo que os adultos. Penso que não seria tanto o transito, acho que ele (hijo) está atento, e saberia respeitar as leis do transito, sabe se orientar, não se perderia, é mais este medo de que alguém possa, sei lá, sequestrar, outro tipo de violência. (E27)

**Extracto 8.24**

Eu tenho medo, eu tenho medo, medo de mãe assim (risas) eu morro de medo de roubarem çça. [...] Não sei, tenho um pouco de medo mesmo que mexam com os meninos. (E22).

movilidad, vienen condicionadas por el género. Particularmente, se constata que el miedo generado por la violencia sexual condiciona o restringe a las mujeres, forzándolas a cambiar sus prácticas de desplazamientos para protegerse:

Para enfrentar el miedo, ellas desarrollan estrategias para garantizar mínimamente su derecho de ir y venir con alguna seguridad: ajusta sus horarios y modo de transporte utilizado; aumentar rutas para reducir los riesgos; se hacen acompañar por otras personas; cuentan con maridos, hijos y parientes para hacer determinados recorridos. En último caso, cuando las estrategias no son suficientes, las mujeres dejan de desplazarse y realizar actividades. (ITPD<sup>77</sup>, 2018, p.25)

Asumiendo la percepción de seguridad desde una perspectiva feminista, se entiende que ésta viene determinada por la diferencia que existe entre el tipo de violencia que pueden experimentar las personas dependiendo de su sexo, género, edad, origen, etc. El miedo y la percepción de inseguridad tiene referentes y significados distintos para hombres y mujeres. Según Ortiz (2014), en la experiencia femenina estos aspectos se definen por la violencia ejercida sobre su cuerpo sexuado, y determina en gran medida, cómo estas viven los diferentes espacios, ya sean domésticos, comunitarios o públicos. También cuenta especialmente el rol de cuidadoras asumido por las mujeres y, consecuentemente, el temor experimentado por ellas sobre las personas que están a sus cuidados - hijos/as, padres/madres, etc.

---

<sup>77</sup> Traducción nuestra.



**Extracto 8.25**

[...] pero que ella todavía tenía miedo, que lo secuestren, por ejemplo. Por otro lado, añade, tiene confianza que su hijo sea perfectamente capaz de realizar el recorrido hacia la escuela (...) él tiene conocimiento del itinerario y también de las reglas de tráfico (Nota 28).

**Extracto 8.26**

[...] pero le (se refiere a su madre) da un poco de miedo que venga alguien y me coja y pues que... Porque aparte, hace un tiempo, un niño de aquí no volvió a casa y entonces mi madre se asustó, y entonces ya no... estaba a punto de dejarme, pero ya no (niña 9 años - M.C.)

**Extracto 8.27**

[...] con los padres, la palabra que define el camino para ellos es la seguridad [...] la parte de las mejoras urbanísticas es la que predomina (E1).

El miedo al secuestro (Extractos 8.23/24), acompañado de otros daños que puedan sufrir los niños y niñas, está más presente en São Paulo que en Barcelona, pudiendo darse el caso de que esta inquietud sea más evidente y superare a las preocupaciones (Extracto 8.25) relacionadas con la inseguridad vial.

Así como en el caso de la percepción de inseguridad vial, las niñas y niños reflejan (Tabla 10 – M.C.) los miedos de sus familiares en relación con la inseguridad ciudadana, y perciben que en función de estos miedos (Extracto 8.26) se les retrasa el permiso a desplazarse solos o con amigos/as y de forma autónoma a la escuela.

Aunque el foco de nuestro estudio sea los padres/madres -protagonistas en las decisiones relativas al modo de desplazamiento de sus hijos/hijas- se consideran los matices presentes en las percepciones de los distintos segmentos de actores. En la visión de algunos técnicos/as del programa, las familias tienden a exagerar la percepción de inseguridad (Extracto 8.27), supervalorando las acciones dirigidas a aumentar la seguridad, especialmente las relativas a las intervenciones urbanísticas. Por esta razón, éstos consideran que hay que trabajar y superar los miedos de las familias ya que estos limitan la movilidad infantil autónoma, conforme manifiestan (Extracto 8.28) en una reunión cuyo objetivo era consolidar los datos de la encuesta de movilidad realizada y acordar los objetivos específicos a ser asumidos por aquella escuela.

La alta preocupación manifiesta con la seguridad ciudadana, alerta sobre la necesidad de diferenciar entre el riesgo inmediato de victimización y las

**Extracto 8.28**

La técnica del IMEB pregunta a los presentes que les gustaría priorizar como objetivos del proyecto. Desde una gama de posibilidades que les había sido ofrecida, eligen trabajar la autonomía de los niños y niñas en su desplazamiento a la escuela. Son unánimes en la decisión y justifican que el barrio tiene el tráfico bastante pacificado, que el eje peatonal contribuye mucho para ello y que los padres/madres son muy miedosos, por lo tanto, hay que incidir en este aspecto (Nota 20).

preocupaciones más difusas sobre el crimen y la sociedad. Estudios realizados por Gray, Jackson & Farrall (2011) indican que hay diferencias entre las preocupaciones específicas (*worries*) y las ansiedades difusas (*anxieties*) en las respuestas emocionales al crimen, cuyos efectos, aunque en parte son debidos a conductas adaptativas, pueden llegar a ser contraproducentes sobre el bienestar subjetivo y sobre las actividades de toma de precaución. A partir de estos autores, se interpreta que las oposiciones de las familias a la movilidad autónoma de sus hijos/as se debe a las medidas de precaución adoptadas por ellas en función de sus ansiedades difusas, como reacción a sus miedos hacia el crimen, y frente a los cuales reaccionan con preocupación frecuente y disfuncional.

**Tabla 11**

*Expresiones que denotan percepción de inseguridad ciudadana.*

Casos	Aspectos de la percepción de Inseguridad ciudadana
<i>Barcelona</i>	“hay noticias de que han desaparecido varios niños” “Miedo que lo lleve alguien, por lo que se escucha ahora” (Nou Barris)
	“ahora (se refiere al invierno) creo que es muy tarde y oscurece y a mí me da miedo” (Nou Barris)
	“Pero, por la noche te da miedo que pase alguna cosa, que pueda pasar algo más” (Gracia)
	“Uso de drogas en la calle”, plazas y otros espacios públicos (Nou Barris y Fort Pienc)
	Gente un poco ‘rara’ por la calle (Nou Barris y Fort Pienc)
	“Me da más miedo por las niñas” (Nou Barris)
	Violencia en general, como el “bullyng” entre otras, en el trayecto casa-escuela (Nou Barris)
	“Que les digan algo, que les molesten” (Nou Barris)
<i>Higienópolis - SP</i>	En los parques hay gente desconocida que, a ver, quizás no pueden hacer nada, pero igualmente, no sabemos. (Nou Barris)
	Raptos o “secuestros” de niños y niñas;
	“São Paulo es una ciudad insegura”;
	“Asaltos”, “violencia en general”
<i>Otros - SP</i>	Diferencia entre la percepción de inseguridad de niñas y niños: predomina más miedos respecto a las niñas en comparación con los niños, asimismo se percibe exposiciones a peligros distintos, según sexos: niñas expuestas a violación sexual y los niños a ‘peleas’.
	Que las niñas y niños sean “molestados” (por adultos o por otros niños y niñas).
La presencia de “extraños” (personas potencialmente amenazadoras) en el trayecto casa-escuela;	Los “nóias” o consumidores de drogas.

Nota: La redacción obedece al estilo y categorización utilizada por los entrevistados: mantuvimos el lenguaje coloquial, las palabras textuales o aproximaciones, teniendo en cuenta la literalidad de los discursos y su mayor frecuencia.

### **8.2.3. Posiciones de los familiares y vínculos con el entorno - Imagen del vecindario**

En los análisis anteriores describimos los aspectos generales de la percepción de inseguridad vial y ciudadana, comparando y contrastando las particularidades de estos aspectos en los distintos casos estudiados y exponiendo las visiones de los distintos actores. Prosiguiendo el análisis, se pone a continuación el foco sobre la relación establecida entre la percepción de (in)seguridad y los vínculos con el vecindario. En este sentido, lo que se observó es que las posturas de los entrevistados en lo que atañe al estilo de movilidad (activa, autónoma u no) utilizado en los desplazamientos a la escuela o sus juicios respecto a los programas analizados, están ancladas en los atributos que perciben en sus vecindarios. En consecuencia, la percepción de (in)seguridad se diferencia en cada uno de los entornos estudiados según las características percibidas del barrio.

Este conjunto de atributos del vecindario se condensa en una *Imagen del Barrio*, compuesta de percepciones individuales, que son compartidas por un colectivo. En los casos estudiados, los atributos guardan entre sí un alto grado de prototypicalidad en las percepciones. En otras palabras, las apreciaciones de los individuos se amalgaman en una imagen colectiva, más o menos compartida por todos los integrantes de los grupos sociales constituyentes en cada caso. Una cuestión relevante consiste en establecer la relación que existe entre estas imágenes compuestas de los entornos y los procesos de identificación social. Para ello recurrimos al concepto de identidad social urbana:

[...] un espacio simbólico urbano será aquel elemento de una determinada estructura urbana, entendida como una categoría social que identifica a un determinado grupo asociado a este entorno, capaz de simbolizar alguna o algunas de las dimensiones relevantes de esta categoría, y que permite a los individuos que configuran el grupo percibirse como iguales en tanto en cuanto se identifican con este espacio, así como

diferentes de los otros grupos en base al propio espacio o a las dimensiones categoriales simbolizadas por éste. (Valera, 1996b, p.71)

El paso de una imagen individual a un símbolo compartido por un grupo social dependerá de algunos atributos de esta representación. Según Valera (1996b) se atribuyen seis dimensiones a lo que se refiere como valor simbólico: contenido, claridad, complejidad, heterogeneidad, distorsiones y contradicciones. Cuanto más presentes estos aspectos, mayor será la posibilidad de identidad de este elemento simbólico.

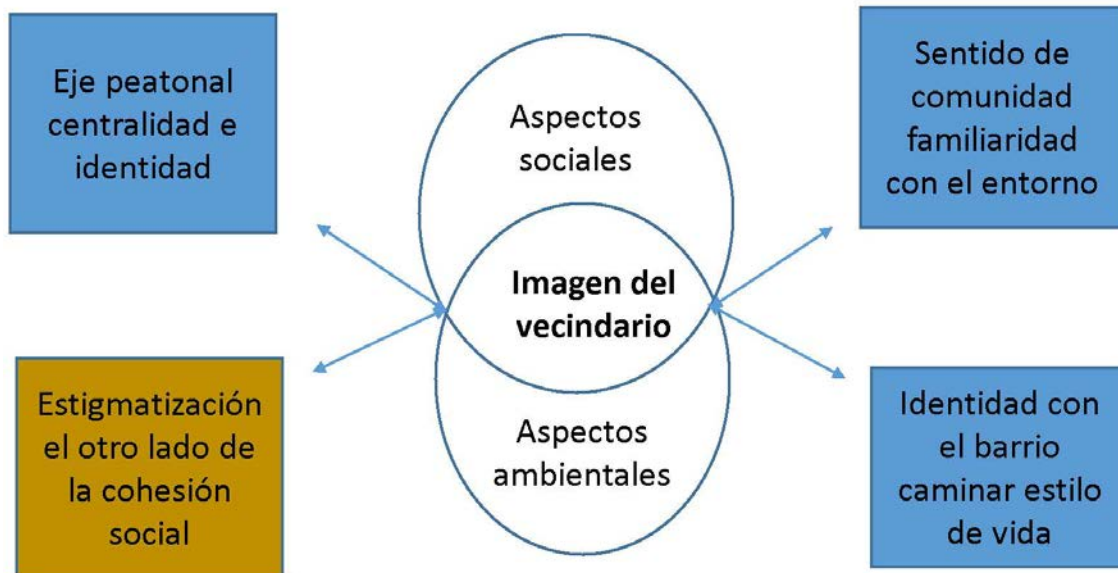
Al espacio simbólico, -en nuestro caso acotado como el entorno o vecindario donde residen los entrevistados y se localiza la escuela de sus hijos/as- se han cargado un conjunto de características, formando una imagen del barrio, la cual funciona como el soporte de diferentes percepciones de (in)seguridad. Analizando el conjunto de atribuciones a los entornos o vecindarios<sup>78</sup> especificados, se encuentran posiciones convergentes condensadas en una imagen diseñada a partir de *dimensiones categoriales simbolizadas*, que pueden constituirse a partir de atributos territoriales, psicosociales, temporales, ideológicos, sociales o conductuales (Valera, 1996b).

Examinando los posicionamientos afectivos, discursivos y actitudinales de los actores involucrados en relación con los CE y su implicación en los vínculos con el entorno, se ha podido verificar que la percepción de seguridad manifiesta en los distintos vecindarios, se entrelaza con determinadas características locales. En función de ello, asignamos a cada uno de los *espacios simbólicos* -que corresponden a los entornos incluidos en este estudio- la dimensión que se manifestó con más fuerza y claridad. A partir de este criterio, se identifican

---

<sup>78</sup> Las personas participantes de este estudio se distribuyen de la siguiente forma: Barcelona: 1) Nou Barris - Escuela Prosperitat – Barrios Prosperitat, Trinitat Nova, Trinitat Vella, Roquetes y Verdun; 2) Gracia - Escuela Reina Violant – Barrios Vila de Gracia y Gracia Nova; 3) L'Eixample - Escuela Fort Pienc – Barrios Fort Pienc y Glories – El Parc. São Paulo - Higienópolis – Colegio Equipe – Barrios Santa Cecilia e Higienópolis.

distintas dinámicas que caracterizan cada uno de estos entornos: (a) cohesión social y sentido de comunidad; (b) identidad de lugar; (c) procesos de estigmatización social y (d) vínculos comunitarios e identidad de lugar a partir de un estilo de vida (Fig. 59).



**Figura 59** - *Imagen del barrio - mediador en los programas caminos escolares.*

A continuación, se exponen los elementos que justifican la elección de dichas categorías condensadoras en la imagen social de los distintos barrios. Simultáneamente, se analiza la percepción de (in)seguridad y las posiciones sobre los programas y estilos de movilidad infantil de los familiares correspondientes a cada una de las imágenes.

### 8.2.3.1. Cohesión social y sentido de comunidad

En una visión esquemática de los atributos conferidos al entorno de la escuela Reina Violant (Fig. 59), se destacan las alusiones a un *pequeño pueblo*, donde la gente se conoce, en referencia a un determinado estilo de vida y relaciones de vecindad donde se destaca la familiaridad. Además, se resaltan una serie de condiciones que favorecen el desplazamiento a pie, ya que es bastante transitable y con buena calidad de los espacios públicos que favorece la convivencia en ellos. Asimismo, se valoran el asociacionismo, que marca históricamente las relaciones

sociales en el barrio y que identifica los moradores con su lugar de vida, considerado agradable, donde se establecen redes sociales, incluyendo los comercios (botigas amigas que participan en el programa), que le confieren la posibilidad de *estar a gusto*.

El conjunto de las asociaciones compone una percepción muy favorable, lo cual no quiere decir que no se perciban algunos aspectos negativos (Fig. 59), como son la falta de *áreas verdes*, la presencia de *gente ajena* -como un impacto del turismo que empieza a notarse en el barrio- y algunas calles con tráfico intenso que cortan el barrio.



**Figura 60** - Percepción o imagen del entorno de la Escuela Reina Violant

Nota: Elaboración propia con auxilio del programa atlas-ti, conforme descrito en el apartado 6.2.3.

**Extracto 8.29**

crear un entorno seguro dentro del barrio, hacer un poco de 'xarxa de barri', de red con todos los comercios, ir creando, o sea, yo veo esto, aparte de como un aumento de la autonomía de nuestros hijos, también ligar esta

En la imagen del vecindario, además de las dinámicas psicosociales que favorecen la percepción de seguridad, se observan un conjunto de actitudes favorables acerca del programa y a la movilidad infantil autónoma, además de una identidad de barrio (Extracto 8.29) que conlleva a la adhesión y participación en el programa. Tomando

autonomía a un espacio público de mayor calidad porque claro, si vives en un entorno muy hostil pues, por mucho que tu hayas trabajado la autonomía de tu hijo pues no acabas de sentirte a gusto. Entonces sentir que el barrio es un poco de todos y que tu hijo puede ir poco a poco ocupando este espacio y sintiéndose seguro (E7)

### Extracto 8.30

(...) Me encanta la gente, porque hay mucha gente de toda la vida, tienen muchas, muchas virtudes y muchas cualidades, muchos principios también, mucha gente honesta. Son gente buena, trabajadora. Me identifico mucho con esa gente. [...] Si, si...Aquí, de momento, todavía ocurre y la gente sale y la gente sale a tomar un café. Y sale a dar un paseo, les gusta mucho. Yo tengo una señora, se ha quedado viuda y ella viene cada día a desayunar aquí. Y viene dos veces a la semana a comer con sus nietas y dos veces por semana viene a merendar con sus amigas. Eso es un ambiente bonito. La gente sale, se conocen bastante, porque han vivido prácticamente toda la vida. Esta señora, que es de este edificio, fue donde ha vivido toda su vida. (Dueña de botiga Amiga - E9)

la dimensión psicosocial como el principal elemento de la identidad social urbana en el caso de Vila de Gracia, podemos interpretar que:

[...] cada pueblo tiene su propia imagen, la afiliación a una determinada categoría urbana puede también derivar en un conjunto de atribuciones (tanto internas como externas) que configuren un carácter especial o distintivo a los miembros asociados a esta categoría, es decir, que doten de un cierto tipo de "personalidad" a los sujetos como característica diferencial respecto a los otros grupos (Lalli, 1988; 1992). Paralelamente, un determinado entorno urbano puede diferenciarse de los otros en función de la calidad de las relaciones sociales percibidas por sus habitantes (Reid & Aguilar, 1991), en función de la calidad de vida que representa (Valera, 1996b, p.70)

El largo tiempo de residencia, que caracteriza a los residentes del barrio (Extracto 8.30), sería uno de los factores que les permite desarrollar la confianza entre los vecinos. Este factor favorecería a que la gente se conozca, aumentando la convivencia con los amigos, conocidos y parientes en un entorno familiar donde la gente puede quedar en *la calle o en las plazas*. Lewicka (2011) reconoce que el tiempo de residencia es uno de los indicadores del *apego al lugar*, que se refleja en este *estar a gusto* en el barrio, permitiendo el uso intenso de los espacios públicos (especialmente de las plazas del barrio - Fig. 61), percibidos como lugares donde se puede *hacer vida social*.

El hecho de residir por un largo período de tiempo en el mismo vecindario (Extracto 8.30) nos remite a la dimensión temporal definida en la identidad social urbana (Valera, 1996b). La historia del grupo y de su relación con el entorno resulta un elemento fundamental, generándose así un sentimiento de continuidad temporal

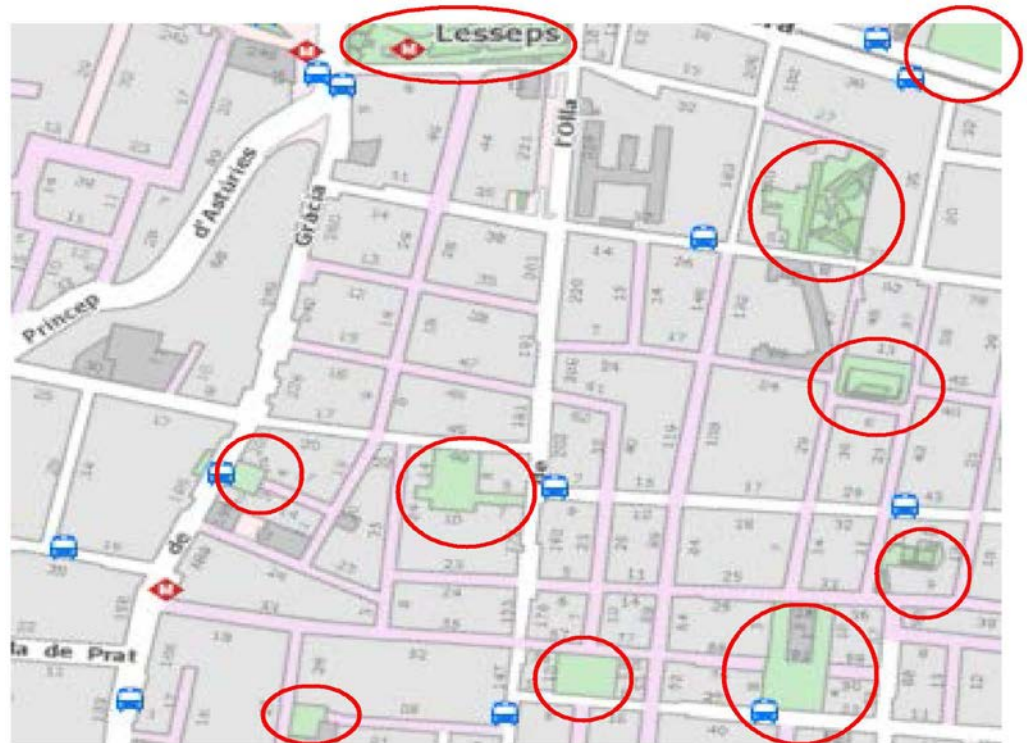


básico para esta identidad. La asociación del barrio a un *pequeño pueblo* le confiere unas características de familiaridad, manifiesta en el hecho de *conocer a la gente* (Extracto 8.31/32), que se considera elemento indispensable para generar un clima de familiaridad y sentimiento de pertenencia al vecindario, lo cual compone el sentido de comunidad (McMillan & Chavis, 1986).

### Extracto 8.31

M – Yo vivía antes en Menorca y luego vinimos a vivir aquí en Barcelona, venimos a Gracia, directamente, desde los 14 años. Para mí el barrio me gusta mucho, es como un pequeño pueblo, no sé... [...] Acabas conociendo a la gente por los comercios o aquí en el colegio, te encuentras por las plazas, por la calle, no es tan ciudad, como en Barcelona que es más ... impersonal ... aquí, conoces un poco todo el mundo, aunque sea de vista.

P – Yo soy de otro barrio, pero en mi juventud venía de fiesta los fines de semana a Gracia. Desde entonces tenía la idea de acabar viviendo aquí en Gracia, hace ya unos 16/17 años que vivo aquí. Pues lo que comentaba ella, siempre muy popular, hay cosas en la calle, hay fiestas, hay mucha cercanía, tiene mucha vida (padre (P) y madre (M) en entrevista colectiva – E8)



**Figura 61 - Placetas del entorno de la Escuela Reina Violant.**

Nota: Imagen obtenida del [OpenStreetMap](https://www.openstreetmap.org/)

Apoyados por la confianza generada en el vecindario, las familias son propensas a permitir el desplazamiento independiente a sus hijos/as (Extracto 8.32/33), a la vez, destacan el disfrute de los niños y niñas en los espacios públicos (parques, bibliotecas, etc.) de su barrio. En los mapas cognitivos, la gran mayoría de los niños y niñas representan la Plaza de les Dones localizada muy cerca de su colegio (Fig. 62).

### Extracto 8.32

Creo que si... Vaya, la mayoría, la confianza

que tienen entre ellos,  
que se conocen,  
entonces todo el mundo  
va muy tranquilo. Aquí  
no pasa nada (...) A mí  
me gusta porque te  
sientes como abrigada,  
como protegida.  
(Botiga Amiga - E9).

### Extracto 8.33

M –Este año ya viene solo, viene un amigo a buscarle, vienen juntos, andando. Llegan a la plaza que hay aquí detrás, juegan un rato, porque quedan a las 8:30. Tienen tiempo para jugar un poco. (Madre en entrevista colectiva – E8)

### Extracto 8.34

P – Pero dentro de Barcelona creo que es un barrio muy agradecido.

M – Al ser bastante peatonal, es un barrio bastante transitable. El Eixample, por ejemplo, lo veo mucho más hostil...

P – Y a nivel cultural es rico ...

M – Hay mucho asociacionismo, eso quieras o no marca un poco el carácter del barrio. Hay mucho



**Figura 62** - Plaza de les Dones al lado de la Escuela Reina Violant.

A parte, muchos de los niños y niñas manifiestan el aprecio que tienen a las plazas, siempre presentes en sus recorridos y a las que indican como sus lugares preferidos en el camino de ida o de vuelta a la escuela (Tabla 10 y Apartado 14.3; Fig. 62). La convivencia en la calle incluye a los niños/as. Éstos pueden estar en las plazas, quedar para jugar, entre otras actividades que dan vida a la calle, aumentando la percepción de seguridad y, con ella, la posibilidad de permiso de las familias a la autonomía infantil.

La presencia en un espacio público no deja de tener un componente de anonimato, conformando uno de los rasgos distintivos de la vida urbana. Es en los lugares públicos donde la vida urbana y todo aquello que la distingue de las otras formas de convivencia humana alcanzan su más completa expresión, con alegrías, dolores, esperanzas y presentimientos que le son característicos (Bauman, 2009). Por otro lado, en la contemporaneidad, puede que se considere la vida vecinal armoniosa una

comercio, mucha vida...

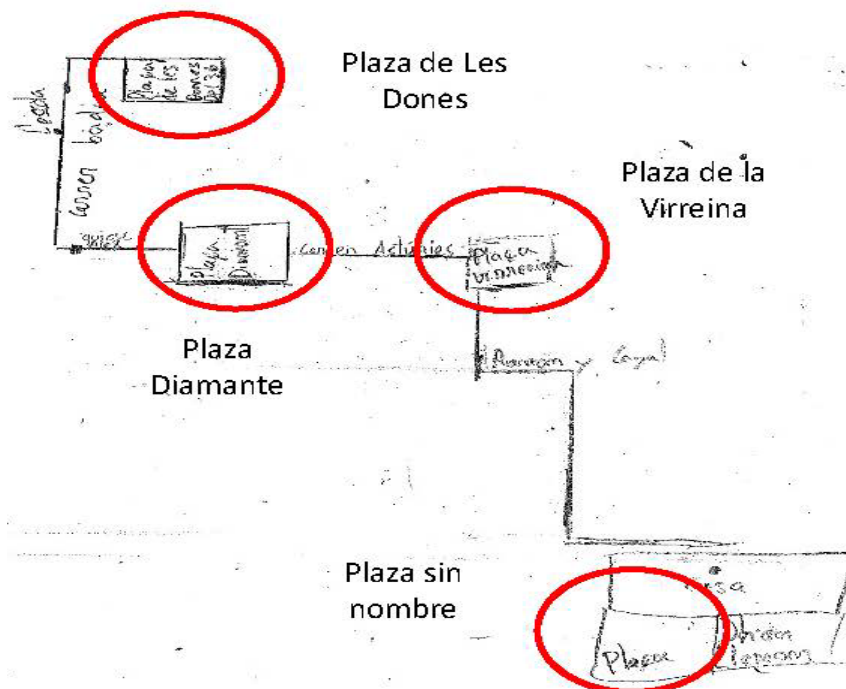
P – hay mucha vida en plazas, de niños que se encuentran y de vecinos, de amigos, ¿no?, mucho...quedar en una plaza y ya está, no hace falta que sea un bar, en una plaza y así... (Entrevista colectiva madre y profesora del ampa – E7)

ilusión, una realidad de otros tiempos, un sueño idílico que ya no se puede realizar, más cercano a lo que nos sugiere este autor:

Hacia mediados de la década de los setenta me encontré en París con un cartel editado por los Ecologistas, un movimiento radical de acción vecinal dedicado a promover un modo de vida urbana ecológicamente más sensible, que presentaba una visión alternativa para la ciudad. Era un precioso retrato lúdico del viejo París reanimado por la vida vecinal, con flores en los balcones, plazas llenas de gente y niños, pequeñas tiendas abiertas a todo el mundo, multitud de cafés, fuentes, gente solazándose a orillas del Sena, parques y jardines aquí y allá (quizá eso lo he inventado en mis recuerdos), con tiempo suficiente para disfrutar de la conversación (Harvey, 2012, p.5).

### Extracto 8.35

[...] la gente de aquí de Gracia, es bastante honesta y nunca ha pasado nada con ellos. Hay muy buen ambiente, la gente se para a hablar... (E9)



**Figura 63** - Plazas en el camino hacia la escuela (Dibujo de un niño 10 años - MC).

### Extracto 8.36

M – Es un barrio que no te encuentras vacío de gente, de tránsito, sino realmente es un barrio en que hay vida, porque hay movimiento. Puedes encontrarte con unos vecinos de vez en cuando.

P – Y movimiento, pero no sé...como, acorde ¿no? No es que se vea movimiento y la gente no se haga caso entre ellos, porque en el Raval puede haber el mismo movimiento, pero no hay la misma comunicación, por ejemplo, me da esta impresión. Puede ser muy rico en otros sentidos, pero Gracia sí que hay lazos (Entrevista colectiva madre y profesora del ampa – E7)

Sim embargo, pequeñas muestras de este *proyecto feliz de ciudad* a que se refiere Harvey, todavía se vislumbra en las opiniones de los moradores con respecto al barrio de Gracia. Éstos se refieren a aspectos que facilitan a que las familias permitan la movilidad autónoma de sus hijos(as), ya que perciben una vida relacional y cultural del barrio favorables a la buena convivencia en los espacios públicos (Extractos 8.34/35). Estas condiciones posibilitan la interacción entre la gente ya que predomina la percepción de que se puede ‘salir por la calle’ y, ciertamente, se encontrará con vecinos, amigos, gente familiar, *gente en quién confiar*.

La alta disponibilidad de plazas<sup>79</sup> (Fig. 61), es la expresión ambiental y estructural asimilada en la imagen del barrio (Fig. 60), a las cuales se asocia la posibilidad de estar, quedar con amigos y pasar un rato agradable (Extractos 8.33/34), consideradas esenciales para la calidad de las relaciones urbanas y la seguridad en los espacios públicos.

El barrio se caracteriza por lo que podemos llamar de una *intensa vida de calle* que contribuye a que haya un control informal, aumentando la sensación de seguridad, lo que Jacobs llama “los ojos en la calle” (Jacobs, 2011). Además, en este caso específico, más allá de garantizar que haya movimiento continuo de gente por la calle, se le atribuye un valor diferencial y es que se nota que *la gente se conoce y se hace caso* (Extracto 8.36), aspectos que favorecen la percepción de cohesión social y otorgan un matiz especial a las relaciones sociales establecidas entre los vecinos.

La valorada posibilidad de *conocer a la gente* con quien te cruzas en los espacios públicos, significa reconocer a estas mismas personas porque *ya las has visto anteriormente por la calle*

---

<sup>79</sup> Se puede ver las plazas: Lesseps, Les dones, Diamant, Trilla, Anna Frank, Virreina, Manuel Torrent y Nort indicadas en color verde en el mapa

o en los encuentros fortuitos entre los vecinos del barrio, aunque sea *de vista*. Estos atributos, según Jacobs (2011), caracterizan las relaciones típicamente urbanas que, aunque no necesariamente se transformen en profundas amistades, ofrecen esta *familiaridad* que se estampa en las fisonomías conocidas.

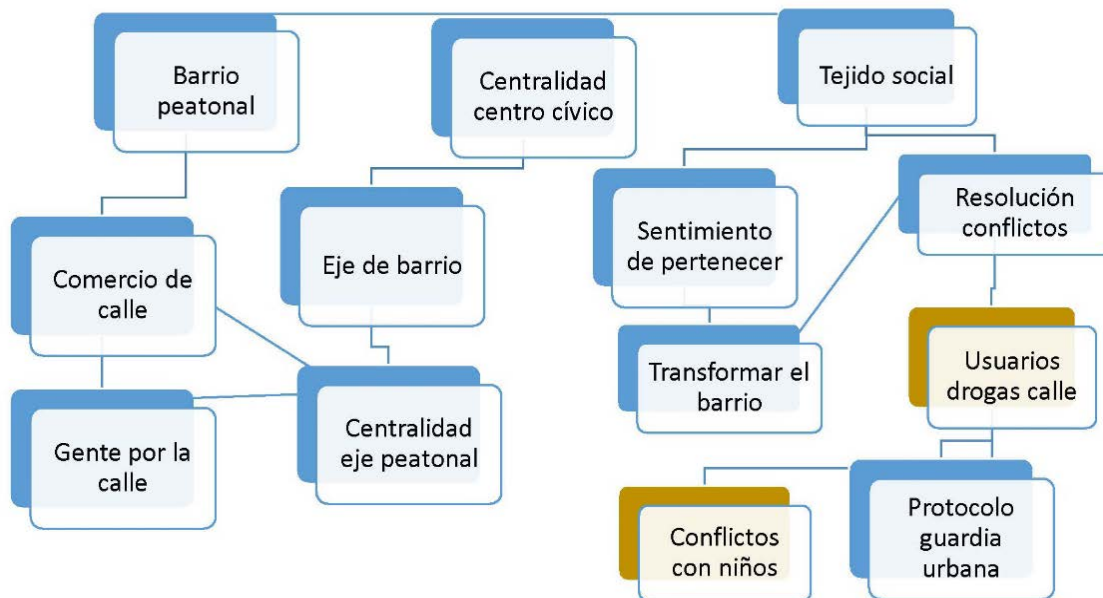
Se puede interpretar la *imagen de Gracia* a partir del estudio de Brunton-Smith, Jackson & Suther (2014) en lo cual se vinculan las características estructurales del vecindario con las creencias públicas y las preocupaciones sobre la violencia en el vecindario. Se constata que la eficacia colectiva del vecindario ejerce una presión descendente [un efecto preventivo] sobre las percepciones individuales del crimen y la preocupación por el crimen. Dicha eficacia, se compone de la cohesión social y el control social informal, de forma que la Cohesión/confianza conlleva la posibilidad de confiar en la gente del vecindario, estampada en la imagen del barrio (Fig. 60).

En Gracia se percibe que hay cortesía y la gente se enorgullece de sus espacios públicos, mientras el control social informal se caracteriza por la voluntad de intervenir en el sentido de propiciar ayuda y resolver problemas en los espacios públicos, que en el caso de Gracia se traduce como *confianza* y posibilidad de *contar con la gente*. Este sentimiento de confianza favorece a que las niñas/os se puedan desplazar solos o en grupos a la escuela, lo que significa igualmente un *visto bueno* al programa de parte de las familias.

### **8.2.3.2. Eje peatonal, centralidad e identidad**

Entre los marcadores más significativos que caracterizan el barrio Fuert Pienc está el eje peatonal de la calle Ribes, que le proporciona una centralidad de servicios y un espacio de convivencia social que, a su vez, fortalece el tejido social (Fig. 64). El entorno de la escuela estudiada es descrito como bastante propicio al programa, y, aunque también se perciban conflictos, éstos se caracterizan como un problema estacional, siendo de alguna manera

controlados por la comunidad. Tal conflicto se explica por la presencia de una gran estación de autobuses cercana, que provoca el tráfico de *personas ajenas o extrañas* al barrio y, especialmente, la presencia de adolescentes que consumen drogas en la calle y en otros espacios públicos de alrededor.



**Figura 64** - Percepción relativa al entorno de la Escuela Fort Pienc.

Nota: Elaboración propia con auxilio del programa atlas-ti.

**Extracto 8.37**

I - Saber que aquí tenemos un espacio público frente al cole, que tenemos una calle peatonal que es la Calle Ribes que es una calle histórica de Barcelona [...] esa posibilidad de la calle Ribes como el eje estructurador del barrio, así que pensamos que el camino escolar debe de estar en consonancia con el eje de barrio con este eje cívico.

M -[...] nosotros aquí con una plaza y una calle peatonal. Eso es fomento ya automático, que tú no tienes que hacer ningún esfuerzo para que la gente se congregue y se tiene una dinámica tipo pueblo, donde

El Eje peatonal de la Calle Ribes constituye un espacio simbólico representativo del barrio (Extracto 8.37), al cual se le asocia una alta percepción de seguridad que favorece la convivencia y cohesión social en el vecindario. Este eje atraviesa el barrio y conecta las tres escuelas consorciadas en el programa, confiriendo una centralidad alrededor de la escuela Fort Pienc (Extracto 8.37; Fig. 65), donde se ubican una serie de instituciones públicas: centro cívico, biblioteca mercado y otros servicios. Aparte, este eje estructural representa la historia del barrio que se formó en torno al mismo.



todo el mundo conoce a otras personas, sales a la calle.

I – El paso a exigir al ayuntamiento el camino escolar, pasa por reforzar esta idea de eje cívico, como el que aglutina a la gente y que identifica la gente. (Entrevista colectiva Ampa – E6)

### Extracto 8.38

Luego, creo que, este barrio al ser muy peatonal, tiene posibilidad de ayudar a que seamos más confiados porque siempre hay alguien que puede vigilar, entre comillas, puede estar presente. (E31)

### Extracto 8.39

El barrio yo lo veo muy centrado en esta calle, la cual es muy peatonal, es muy céntrica y es más tranquila también de cara al tráfico, entonces, en la calle esta sí que van un poco solos, bueno, van delante, yo le dejo bastante sueltos [...] es un barrio bastante tranquilo y bastante familiar, mucha gente que conoces de la escuela, de... siempre te encuentras con conocidos. Es bastante pueblo en este sentido [...] Como hay esta plaza con el centro cívico, hay mucha animación. Entonces hay un sentimiento de pertenencia al barrio y el encuentro de la gente. Tenemos la escuela en el mismo centro del barrio, así tenemos, en la salida de la escuela siempre te encuentras gente (E31).



Figura 65 - Plaza y Escuela Fort Pienc.

El eje peatonal funciona como un factor aglutinador y se asocia a una disposición favorable a la realización del proyecto (Extracto 8.38).

Contribuyen para ello factores históricos de la conformación del barrio que llevan a una dinámica específica -descrita como *de pueblo*- que facilita la convivencia en la calle y a la vez, conforma su identidad. A partir de Valera (1996b), se entiende que el eje peatonal, en este caso, se carga de elementos simbólicos de orden territorial que conforman identidades psicosociales con el entorno.

El eje peatonal de la calle Ribes, un ícono del barrio, relacionado no sólo con la peatonalización, sino con la convivencia vecinal, al favorecer la presencia de las personas en la calle, contribuye al ejercicio del control informal de los niños y niñas, aumentando la percepción de seguridad, sobre todo a las horas de entrada y salida de las escuelas. El atributo de peatonalización conferido al eje peatonal de la Calle Ribes, constituye una

centralidad del barrio y conforma el espacio simbólico que puede congregarse el carácter de un grupo.

#### Extracto 8.40

M – Hay una cosa peculiar aquí, sobre el eje de la calle Ribes tenemos 3 escuelas absolutamente asociadas al eje: [...] Pero esto es una condición también especial porque el eje de la Calle Ribes tiene una vocación de articulador de escuelas e institutos que no es que están lejos del eje, están sobre el eje. Entonces es una condición especial del barrio, de que el camino escolar puede que se impulse con nuevas escuelas.

P – el camino escolar resulta como una segunda exigencia. Primero, aprovechemos lo que hay, la centralidad de este nuevo centro cívico, la centralidad del eje peatonal, que conecta Arco de Triunfo con Glories y que además recoge una serie de equipamientos de barrio [...] ¿Un eje cívico o un camino escolar? ¿O las dos cosas a la vez? (Entrevista colectiva madre y padre-E6)

#### Extracto 8.41

Entonces romper un poco los límites, saber que aquí tenemos un espacio público enfrente del cole, que tenemos una calle peatonal que es la Calle Ribes que es una calle histórica de Barcelona y así nos salió el tema. Entonces ligar el eje cívico, esa posibilidad de la calle Ribes como el eje estructurador del barrio, así que pensamos que el camino escolar debe de estar en consonancia con el eje de barrio con este eje cívico. (E6)

Según Valera (1996b), representa determinados estilos de vida particulares, remitiendo a una dimensión psicosocial propia del grupo asociado a cierta categoría social urbana. Se asocia el espacio peatonal a la posibilidad de convivencia en el barrio y de encuentro de la comunidad escolar (Extracto 8.40; Fig. 66). Asimismo, se atribuye a esta configuración espacial una alta percepción de seguridad que potencia la implantación del programa (Extracto 8.39).



**Figura 66 - Grupos se encuentran delante de la Escuela Fort Pienc**

Los ejes peatonales son valorados por su incentivo a la convivencia entre los vecinos. Se percibe que la calle peatonal funciona como potenciadora del camino escolar en el barrio (Extracto 8.39/40), conectando varias escuelas y favoreciendo su implantación, ya que favorece la convivencia, el sentido de pertenencia al barrio y el sentido de comunidad.



Investir en modelos de ciudad que valoricen la centralidad de la vida en los barrios significa optar por un diseño que contribuye a un estilo de vida que incluye el desplazamiento a pie como una marca del tipo de relación establecida con el vecindario. La centralidad cívica (Extracto 8.41/42), se ha convertido en el referente de un nuevo patrón de integración de los equipamientos y los espacios públicos con el objetivo de aglutinar la vida de los barrios.

**Extracto 8.42**

Este centro tiene el centro cívico, la biblioteca, tiene supermercado, el mercado municipal es una centralidad. Entonces de repente aparece una centralidad que nosotros decimos que, como proyecto está muy bien, pero que no es mérito del arquitecto sino es mérito de toda una serie de reivindicaciones sociales porque el tejido social estaba pidiendo que aquí hubiese una transformación. (E6)



**Figura 67 - Cartel en el Centro Cívico Fort Pienc informa datos históricos del lugar**

Se evidencia la centralidad ocupada por los lugares que evocan la historia del barrio (Fig. 67). Valera (1996b), considera que la dimensión temporal se expresa en la evolución histórica, que permite acompañar la transformación del barrio (Extracto 8.41/42), mediada por la participación e identidad en estos procesos, reinventando y persistiendo el sentimiento de pertenecer al entorno. En las palabras del mismo autor, “en la medida en que un grupo se sienta históricamente ligado a un determinado entorno

será capaz de definirse en base a esta historia común y diferenciarse de otros grupos que no comparten el mismo pasado ambiental” (1996b, p.70).

Retomando las condiciones para generar ciudades sostenibles, vitales, seguras y sanas (Gehl, 2014), convinimos con Jacobs (2011) que las aceras en la ciudad juegan un papel vital en la convivencia vecinal, como órganos de la seguridad ciudadana, de la vida pública y de la educación de los niños/niñas. Las aceras, representada aquí por el eje peatonal, simbolizan el espacio público disponible al peatón y a todos los ciudadanos, engloba todos los espacios públicos y permite apropiación y usos colectivos que generan cohesión social y comunitaria. La vida en el espacio público viene sustentada principalmente por la presencia de personas en actividad continua. Asimismo, juega un papel fundamental la cohesión social que se expresa por la mezcla de personas de los distintos rangos socio económicos en los espacios.

### **8.2.3.3. Estigmatización, la otra cara de la cohesión social**

Las percepciones que se asocian al entorno de la Escuela Prosperitat, incluyendo otros barrios del distrito de Nou Barris, conforme Figura 68, generan una imagen estereotipada y estigmatizada, vinculada a una idea de barrio pobre y conflictivo, valorado negativamente en términos de situaciones de violencia (bullyng, niñas/niños expuestos a violaciones de adultos, etc.) y falta de control social (niños o niñas que desaparecen, la gente no se conoce, falta de confianza en general, etc.).

Del mismo modo, se hace referencias a comportamientos indeseados en los espacios públicos (drogas, robos, etc.); determinados grupos sociales son responsabilizados por los conflictos o inseguridad vividos en el vecindario (inmigrantes, nombrados genéricamente como gitanos, rumanos, etc.); el barrio es percibido como estigmatizado, marginalizado y desasistido por las políticas públicas en general, especialmente en lo que se refiere a la asistencia policial y a las

políticas de reformas urbanas ejecutadas en la ciudad de Barcelona y que influyen en la distribución demográfica en el barrio.



**Figura 68** - Percepción del entorno de la Escuela Prosperitat.

Nota: Del mismo modo que los demás esquemas, el color azul representa los aspectos positivos, el marron los negativos y el color beige, utilizado apenas en este caso, denota aspectos no necesariamente negativos o depreciativos, se tratan, más bien, de informaciones relativas a las condiciones sociales de diversos barrios del distrito Nou Barris, que influyen la imagen que tienen los actores locales. Elaborado con el auxilio del programa Atlas-ti, de acuerdo con lo explicado en el Apartado 6.2.3.

Los elementos que aluden a procesos de estigmatización y victimización del barrio, desvelan algunos de los problemas urbanos presentes en las grandes ciudades. Entre ellos identificamos: problemas sociales como la pobreza y la desigualdad; percepción de inseguridad atribuida a determinados colectivos marginalizados o empobrecidos, especialmente de inmigrantes, que conllevan al incremento de la inseguridad y las dificultades de convivencia en los barrios. Además, como consecuencia del modelo de ciudad, así como del turismo, se generan procesos de gentrificación. Todos estos aspectos afectan la cohesión social en el vecindario.

#### Extracto 8.43

I – ¿A parte del trabajo aquí, vas a la zona alta de Barcelona? (Les explico con más detalles el trabajo y los barrios incluidos en el estudio)

I – ¿Y la zona alta como lo ves? [...] ¿Ahí ellos están de acuerdo que los niños vayan solos? (Les devuelvo la pregunta, queriendo saber qué piensan)

I – ¿Quizás ahí hay más control policial? [...] Por supuesto... que haya más paso de policía, que haya más rondas, que la Guardia Urbana esté ahí en la puerta del colegio...

O – Bueno, te das una vuelta por Sarria o Pedralbes (barrios de clase alta de Barcelona), cualquier uno de estos barrios y comparas con Trinitat Vieja, en las distintas horas....

I – Es otra calidad de vida, no hay mucho inmigrante...

O – Aquí hay mucha droga, mucho porro, drogadicto de vena, que ves por delante, unos vendiendo (drogas) a la vista... luego ves la gente que sale de un sitio a otro que no hay ni plaza para pasear. [...] Si, si yo me asomo al balcón puedo ver el punto de venda, el punto del “caballo”, de hachís (Entrevista colectiva Madre (I) y padre (O) - E5).

#### Extracto 8.44

Porque tú vives aquí al lado (se dirige a otra participante) ... porque yo por ejemplo que vivo en la Trinidad (Nova) que es mi barrio, que es un poco conflictivo, bastante conflictivo y ves cada pinta rara por ahí que no, que te fijas y dices no, es que no. Ya no me fio que bajen solos a la calle y tengo el parque, que no tienen que cruzar carretera ni nada... y no te fías, no te fías (E10)

En el Extracto 8.43, los participantes atribuyen a las desigualdades sociales -expresadas en términos de barrios ricos (zona alta) o pobres y consecuentemente más o menos asistidos por la policía, entre otras condiciones- las diferentes percepciones de seguridad que conlleva a posturas igualmente desiguales de las familias en ambos tipos de vecindarios, cuando está en juego el permiso al desplazamiento infantil autónomo.

La percepción de los habitantes de su barrio como *bastante conflictivo*, impide permitir que sus hijos(as) estén en la calle (Extracto 8.44). Al describir el tipo de personas (*cada pinta rara*) que confieren una percepción de inseguridad en su barrio, afloran los prejuicios que conforman su percepción. De esta manera se justifica la interdicción a ‘estar en la calle’ en función de la desconfianza generada por determinadas personas en los espacios públicos.

Esta conflictividad es vivida incluso con relación a espacios públicos cerrados como la biblioteca. Además, la falta de confianza y percepción de inseguridad en el barrio, es reforzada por las noticias vehiculadas (Extracto 8.45) y amplificadas, que asocian estos lugares a una falta de control en lo relativo a los comportamientos no deseados, poniendo en evidencia los conflictos vividos en ellos.

La referencia a personas cuyos comportamientos son juzgados como incorrectos o indeseados, marcan la *imagen del barrio* (Fig. 68). En este caso, vemos que los espacios públicos, a priori destinados a realizar actividades ‘en familia’, tienden a asociarse a espacios donde predomina

#### Extracto 8.45

Por ejemplo, hay una biblioteca grande y se dijo que había entrado un hombre mayor y un crío que estaba por ahí, que lo había llevado al lavado y le ha hecho cosas... Los lavabos en la biblioteca son amplios, no sé cómo, hay personas ahí y no hay tampoco controles en la biblioteca. Yo vivo por ahí cerca y me enteré. Todos comentaban que era para tener cuidado con los niños en el barrio, que vigilemos, que había un hombre a partir de las 23hs y que las chicas... pero todo luego quedaba en secreto porque no podía (E10).

#### Extracto 8.46

1 - Espacios sí que hay, porque, por ejemplo, hay casales, hay parques, hay bibliotecas, ludotecas, espacios hay. El problema es la gente. El problema es, si tú a lo mejor estás en el parque, pero en este parque, es lo que dijo ella, muchas veces vas a los parques y están los típicos que se ponen ahí, se fuman sus "porrillos", están palla y paca, no vas estar ahí con el crío [...]

2 - No se puede dejar ir muy lejos, yo tengo niños que hacen patinetes, pero hay muchos chicos que fuman drogas, hay "cometas" ahí... en la Vía Favencia hay unas cuadras deportivas donde se juega basquetbol, pelota, futbol y más los patines...

1 - Y los míos tienen patinetes (alude a la posibilidad que se les roben) ...y lo hicieron muy bonito el parque (dos madres en entrevista colectiva - E10).

una *ejemplaridad negativa*, que supone inseguridad. De manera aparentemente contradictoria, se reconoce que existen espacios públicos con los cuales la gente del barrio se identifica y los reconoce como lugares *bonitos* (extracto 8.46;), no obstante, las niñas y niños los tienen limitados al uso, -a pesar de su manifiesto deseo de acudir más a menudo a jugar en estos espacios<sup>80</sup> (Fig. 69)-, y sólo se les permite acompañados de adultos.



**Figura 69** - Plaza en el camino hacia la escuela (Dibujo de un niño de 9 años - MC).

Valera (1996b) llama la atención sobre las discrepancias entre el significado simbólico de un determinado espacio y los usos o las prácticas sociales que caracterizan la comunidad involucrada en él, pudiendo el

<sup>80</sup> En el Anexo Apartado 14.3 se pueden leer las entrevistas realizadas con los niños y niñas donde manifiestan este deseo y también el uso que hacen de estos espacios.

#### Extracto 8.47

L – Contando la ludoteca sí que es todos los días [...]También prefiero que estén así un poco ocupados, porque, por ejemplo, en mi barrio no me gusta que salga mucho a la calle. [...]

L – Sí, en la Vieja estáis peor... (refiere se al barrio Trinidad Vieja) Porque a mí no me gusta mucho pues los niños que hay son un poco digamos (risas) salvajes. [...]

L – Exactamente, pero porque, porque todo el barrio, todos se conocían, sabían, la hija, la hija de, la nieta, la prima de la, pero ahora con tanta inmigración...que yo no quiero decir nada, ni nada que yo la ... que a mí me sabe mal...

O – Sabes qué pasa, que tenías un vecino que ahora cuando ves es otro...

L – Claro, claro... Y los niños que vienen...sabes qué pasa, que yo no quiero decir nada, ni nada, pero...

O – Son más espabilados...

L – Exactamente...tienen otra forma de vivir, son más espabilados y como que...

O – Los veo más adultos...

L – Con eso de decir que no te respeto...

O – La picardía...

L – Eso es...

O – Con la dificultad que ha vivido de niño en su país, pues igual

L – Claro, claro...

O – Son niños igual, como llamo yo, niños viejos. Son niños que igual tienen 10 años y actúan como unos adultos, por las circunstancias que hayan vivido (Entrevista colectiva - E5)

espacio ser afectado en su valor simbólico, dificultando los mecanismos de apropiación del mismo.

Hablando de las actividades permitidas a sus hijos/hijas, el discurso predominante valora que es mejor que estos no estén por la calle (Extracto 8.47). Además, se refieren a sus hijos/hijas, diferenciándolos de los *otros niños/niñas*, asociando éstos últimos a una ‘amenaza’. Asimismo, como *extranjeros* se les atribuye *estilos de vida* y comportamientos que contrastan con los locales y se los percibe como *niños malos* asociándoles a un factor de inseguridad.

La imagen proyectada expone problemas relacionados con el tráfico y el uso de drogas, robos, prostitución y otros, atribuidos a colectivos gitanos/rumanos u otros inmigrantes. En su discurso (Extracto 8.48), asocian el aumento de la incidencia de crímenes en general con la presencia de estas personas en el barrio.

El fenómeno de los prejuicios hacia ciertos colectivos se puede interpretar en términos de procesos sociales de discriminación en bases estereotipadas. En estudios realizados por Quillian & Pager (2010), los resultados muestran que: (1) el riesgo de criminalización está significativamente sobreestimado en relación con las tasas reales de victimización u otros eventos negativos; (2) la composición racial del vecindario está fuertemente asociada con el riesgo percibido de victimización, mientras que el riesgo real de victimización es conducido por un vecindario con características no raciales; y (3) los encuestados blancos parecen estar más fuertemente afectados por la composición racial que los no blancos en la formación de

#### Extracto 8.48

I – El otro día yo estuve en mi barrio, pues mi barrio, quieras o no es Ciudad Meridiana, pero antes...Aquí por lo menos estaban sólo los gitanos, quiera o no los conocías, ahora...El otro día, abro el capó del coche, ya no te hablo de drogas, te hablo de juguetes, vendiendo juguetes, porque los habían robado del otro lado. Es que es de todo, te puedes encontrar de todo. [...] Ciudad Meridiana es el barrio más pobre de Barcelona.

O – Y Trinitat el más conflictivo, una realidad de bosnios... Eso de los cartelistas de Madrid que van estar en el barrio. Dos meses antes de proxeneta también, dos o tres meses antes (...) El año pasado de prostitución o sea...

I - Los Rumanos que están metidos ahí en la Caixa Catalunya, en la esquina, son la mitad de los que roban, y les llevas mantas ¡tío! para taparlos, ¿qué me estás contando? Es que los he visto con mucho dinero en el banco... Yo no creo en justicia y ni en la seguridad. La seguridad te la buscas tú y luego apáñate.

O – Aparte, creo que en todas las ciudades por desgracia pasa lo mismo. Cuando se hicieron urbanizaciones, cuando quitaron la ciudad vieja y quitaron las familias que vivían ahí, los gitanos, los repartieron en los barrios que nadie quiere: Trinidad Vieja, Valdrun, Ciutat Meridiana, Torre Barró ...En Pedralbes se manifestaron, no los querían ahí. En San Andreu tampoco los querían, en estos 4, 5 barrios que no nos manifestamos, pues da igual...donde está la basura de toda la vida. [...] Llegó las Olimpiadas: ¡Limpia Barcelona, Limpia Barcelona! En nuestros barrios, que con la mierda que

sus estimaciones de riesgo. Los autores concluyen que los resultados apoyan un modelo de amplificación de estereotipos en la formación de estimaciones de riesgo.

La percepción de su entorno como es el más pobre de Barcelona (Extracto 8.48), corresponde a los datos reales. Al utilizar calificativos: ‘barrio obrero’ y “barrio poco asistido, se están refiriendo a las características económico sociales, que aluden a las desigualdades sociales y su incidencia en los barrios/distritos de Barcelona. Según los niveles de ingresos de las familias, Nou Barris es el distrito con las medias más bajas de la ciudad, mientras Gracia y Fort Pienc presentan tasas medianas/altas (Ayuntamiento de Barcelona, 2017b).

La vinculación de la percepción del aumento de la criminalidad en función del aumento de los inmigrantes en la imagen del barrio, es coherente con los resultados de la encuesta de victimización (Ayuntamiento de Barcelona, 2018). Referente a la atribución de los motivos por los que ha empeorado la seguridad en el barrio (establecida por distritos), los resultados de la encuesta atribuyen como una de las principales razones el aumento de los inmigrantes (20,2%) en el caso de Nou Barris, lo cual se sitúa bastante por encima de la atribución media (9,0%) en la ciudad de Barcelona.

El *modelo Barcelona*, adoptado en la ciudad para las Olimpiadas y reflejado en la imagen (Extracto 8.48), nos remite a la crítica de Harvey (2012) a la apropiación de los bienes culturales comunes por el capital. El autor analiza que el poder de atracción y continua acumulación del capital simbólico colectivo de las ciudades, llevó a la inserción de Barcelona en la ruta del

hay, hablando claramente, que han sacado, en estos barrios la mierda, la droga, a un punto más alejado de la “ciudad normal” entre comillas, pero ahí hay gente que vivimos también [...] Hay mucha droga y mucha delincuencia...no dejas los niños en la calle ahí (entrevista colectiva - E5)

#### **Extracto 8.49**

si lo tengo que comparar con Ciudad Meridiana, que es un barrio mucho más periférico, que no recibe ayuda de ningún sitio, te diría que es mucho mejor que Ciudad Meridiana o Vallbona o Torre Baró, pero, es un barrio de periferia, es un barrio obrero. No dedican ni las mismas ayudas al barrio que, por ejemplo, a los que viven en Pedralbes, por decir uno, por el estatus económico, supongo, también. (representante del Ampa en entrevista colectiva - E5)

#### **Extracto 8.50**

Yo cuando vivía aquí [...] pero al envés de cogerlo en el barrio nos fuimos a Sardañola. Eeehh ¿Porque? Porque los pisos aquí son muy, muy caros para la zona la que es, para los metros que tiene el piso y para las condiciones que tienen los pisos (E4).

turismo contemporáneo, juntamente con muchas ciudades de Europa. Por otro lado, de manera contradictoria, quien pierde con este proceso son los vecinos de la ciudad, especialmente los más pobres que se ven forzados a cambiar su local de residencia en función de los valores aplicados a la vivienda y alquiler.

A todo esto, contribuyeron los Juegos Olímpicos, que abrieron enormes oportunidades para obtener rentas de monopolio (...) Pero el éxito inicial de Barcelona parece insertarse profundamente en la primera contradicción. A medida que crecen las oportunidades de embolsarse grandes rentas de monopolio sobre la base del capital simbólico colectivo de Barcelona como ciudad [...] su irresistible fascinación atrae una mercantilización multinacional cada vez más homogeneizadora. Las últimas fases del desarrollo urbanístico frente al mar parecen idénticas a las de cualquier otra ciudad del mundo occidental; la monstruosa congestión del tráfico induce a abrir bulevares en la Ciutat Vella, grandes almacenes multinacionales sustituyen a las tiendas locales, La gentrificación desplaza a los antiguos residentes y destruye el viejo tejido urbano, con lo que Barcelona pierde parte de sus marcas de distinción (Harvey, 2012, p.156-157).

Las consecuencias de referido modelo, son percibidas de manera distinta según los barrios (Extracto 8.49), como apunta una vecina de uno de los barrios de Nou Barris, declarando que su vecindario se insiere en la periferia de la ciudad y no recibe las mismas ayudas que otros.



### Extracto 8.51

5 – Había un poco más de seguridad... bueno, no seguridad, no sé, era diferente... yo, por ejemplo, mi barrio era como un pueblo: ahí salías por la calle ... Pero ahora, ahora no conoces a nadie, la mayoría de la gente se ha ido, ya no es lo mismo.

3 – Yo lo mismo... Mucha libertad, nos conocíamos en mi barrio a la gente, teníamos mucha libertad, muchísima.

4 – Yo desde quinto iba sola al cole, con mi hermana. De pequeña yo era de Ciutat Vella y mi cole estaba en Pedralbes, íbamos en ferrocarriles nosotras dos solas [...] Sí que dicen que en los barrios ahora... Antes eran unos barrios que toda la gente se conocía y ahora no.

5 – Es que, en mi barrio era lo que pasaba [...] todos se conocían, todo, todo, todo el barrio era como un pueblo. Siempre, en todo momento, cada una sabía dónde estaba su hijo [...] Nuestros padres creo que tenían más seguridad por eso, nos dejaban ahí. Sabían que de allí no salíamos, si no estábamos en la calle estábamos en casa de una o en casa de otra. Pero siempre conociendo con las personas que estábamos, claro, de toda la vida.  
(Entrevista colectiva: madres 3, 4 y 5 - E10)

La gentrificación es otra consecuencia reconocida y con mucho eco mediático (Escribano, 2016; Gabancho, 2017). Una de sus causas es el turismo. Este ocasiona un efecto dominó, provocando que la situación se extienda al conjunto de distritos y no únicamente a aquellos que tienen presencia turística. La expulsión de los vecinos afincados en los barrios céntricos provoca su traslado hacia zonas más periféricas, aumentando así la demanda de pisos de alquiler en la periferia y su consecuente subida de precio; empujando a estos a trasladarse todavía más lejos del centro (Ayuntamiento de Barcelona, 2018). Este efecto perverso, afecta sobre todo a los más pobres, que sufren la falta de políticas que frenen los precios de los alquileres (Extracto 8.50), sumadas a una precariedad de la oferta de viviendas sociales (Aznar, 2017), agravando los efectos de la gentrificación, relatados en primera persona.

La imagen del barrio está cargada de la sobreestimación del riesgo e influencia de los factores raciales en la percepción de victimización en Nou Barris, se refieren a determinados grupos sociales amenazadores (los inmigrantes, los gitanos, etc.), a quienes se atribuye la percepción de inseguridad vivida en el barrio. Se atribuye a esos grupos sociales la responsabilidad por el cambio de una percepción de familiaridad (Extracto 8.47/48) a otra en que la gente ya no se conoce en el barrio, que caracterizaría una mudanza percibida en la experiencia comunitaria y el tejido social, en la cual se destaca una sensación de pérdida de calidad de las relaciones vecinales. Relatos nostálgicos (Extracto 8.51) de un tiempo en que la gente *convivía, se conocía y se sentía segura*; expresan el sentido

### **Extracto 8.52**

Mira, básicamente porque, últimamente, como que... hay noticias de que han desaparecido varios niños. La semana pasada un nene de sexto, decían que se había desorientado al coger el metro (E4)

### **Extracto 8.53**

Encima se pegaron, salió en las noticias del barrio... (varios comentarios de las presentes confirmándolo) sí, se pelearon dos chicos, se hicieron daño, vino la ambulancia y todo... Debían controlar estos sitios y no dejar que se beba cerveza, y que fumen, todo huele a drogas... Hay controladores del ayuntamiento, pero no (E10)

de comunidad y la cohesión social que se ven sustituidos actualmente, por sentimientos opuestos.

Esta percepción marcada por la nostalgia se remonta a los años 1970/90, período de la infancia o adolescencia de las personas entrevistadas. Los distintos barrios del distrito de Nou Barris tienen una historia de décadas de lucha, en las cuales la población se articuló para la conquista de muchos derechos básicos, lo cual acompañó la transformación de sus barrios. Estos eventos son descritos por Borja como la metáfora de un tejido social asociativo que posibilitó el nacimiento del nuevo distrito, el Nou Barris:

Se trata de barrios populares, residenciales, mal urbanizados y mal equipados, también mal comunicados con la ciudad, poco visibles, que han carecido durante décadas de la indispensable acción pública en urbanización, servicios, vivienda, equipamientos y espacios públicos. Unos barrios populares de población trabajadora que no es, ni quiere ser, marginal, que en los periodos iniciales y más difíciles se espabila para obtener los servicios básicos y hace por su cuenta las obras mínimas para dotarse de la urbanización mínima para vivir dignamente. Después se organizará, se asociará y desde inicios de los años setenta desarrollará un movimiento reivindicativo que obtendrá mejoras y sobre todo reconocimiento en especial durante la transición. Hay que tener en cuenta un importante movimiento social y un tejido asociativo arraigado en una población de tradición reivindicativa (Borja, 2009, p. 91).

Harvey (2012) caracteriza la gentrificación como un fenómeno derivado de un urbanismo capitalista. El autor ejemplifica situaciones ocurridas en New York, cuando Robert Moses le dio «un hachazo al Bronx» lo cual

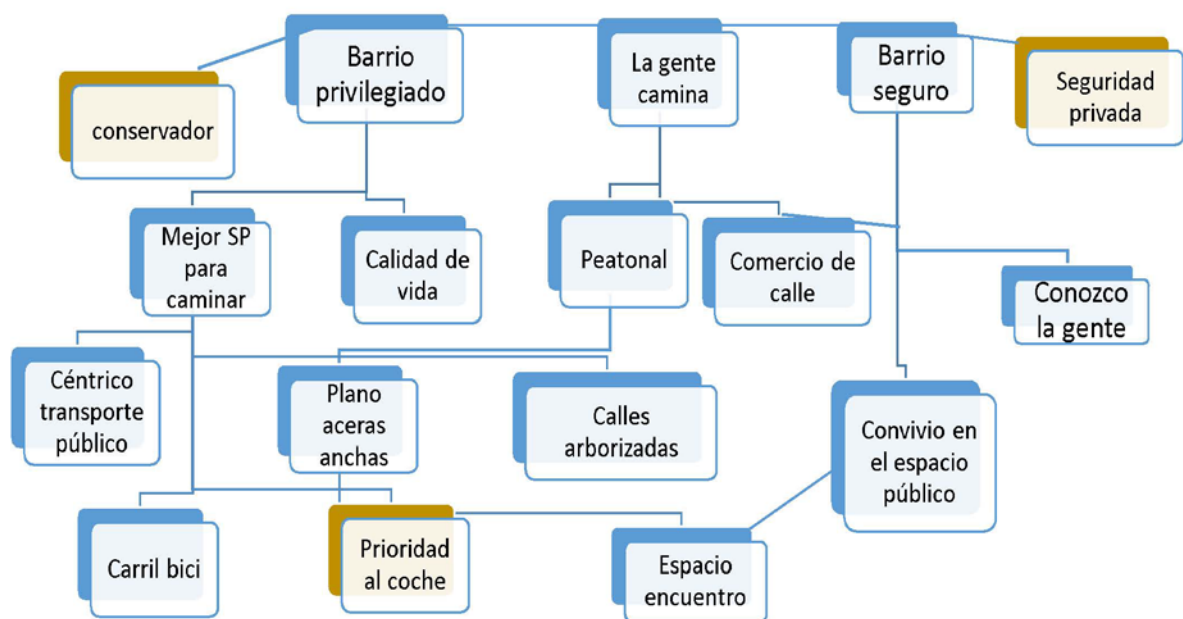
provocó largas y sonoras lamentaciones de los grupos y movimientos vecinales, finalmente condensadas en la retórica de Jane Jacobs sobre la inimaginable destrucción de un valioso tejido urbano, así como la pérdida de comunidades enteras de residentes y sus arraigadas redes de integración social. (Harvey, 2012, p.38).

Los procesos de comunicación contribuyen a la formación de una determinada imagen del entorno, a medida que contribuyen para la magnificación del peligro asociado al miedo del crimen (Extractos 8.52/53) que informan de desapariciones de niños/niñas, así como, violencias y abusos sufridos por éstos en espacios públicos. Noticias como éstas, suelen ser recogidas, repetidas, y adulteradas por la prensa sensacionalista; tendencia que amplifica los datos con contenido de violencia con relación a la infancia y que refuerza la percepción de inseguridad.

Enmarcada en una auto-imagen de su entorno, que pone en evidencia aspectos estigmatizadores asociados a la victimización, la percepción de inseguridad afecta negativamente el permiso de movilidad infantil autónoma. De acuerdo con Cruz (2016), en la representación simbólica de un lugar, el lenguaje aparece como un vehículo esencial, según varios abordajes teóricos. En este sentido, como constatamos en esta tesis, la imagen proyectada se constituye de los signos lingüísticos, o sea, de los discursos y de las narrativas que contribuyen a que un determinado lugar proyecte y, a la vez, sea el producto, de multitud de significados surgidos de la interacción social.

#### 8.2.3.4. Identidad y estilo de vida - “Un barrio que la gente camina”

El barrio es percibido como privilegiado en comparación con otros en São Paulo. Esta percepción está anclada especialmente en los atributos que le confieren unas características amigables a los peatones y una intensa vida de calle, a la cual se asocia una alta percepción de seguridad. A estas características se asocian otras, como: muy agradable, bonito, con calidad de vida, ofertas de servicios (lo cual incluye disponibilidad de transporte público), barrio céntrico, entre otras (Fig. 70).



**Figura 70** - Percepción relativa al entorno del Colegio Equipo en el barrio Higienópolis.

Nota: Elaborado con el auxilio del programa Atlas-ti, conforme explicado en el Apartado 6.2.3.

La comparación con otros barrios es un recurso utilizado para referirse a los atributos favorables a la peatonalización característica de su barrio y la importancia de este aspecto en la promoción de la seguridad. Al relacionarlo con otros vecindarios, se refuerza la importancia atribuida a la imagen del barrio como elemento mediador en la percepción de seguridad. En este caso, la

#### Extracto 8.54<sup>81</sup>

Ah! Eu acho que é um oásis, a gente está em

<sup>81</sup> Extractos de entrevistas mantenidos en el idioma original (secuencia 54/62).

um bairro com muita facilidade para fazer o projeto. Não acho que não dê para fazer em lugares diferentes, piores, mas assim, melhor(?), eu acho que não vai ter. A gente está em um bairro bem plano, com calçadas largas e com uma vida na rua, intensa. É um bairro que o pessoal está na rua. Acho que isso facilita muito! Ir para um Morumbi que as pessoas não andam na rua, é mais difícil! A gente está privilegiada, neste sentido. (E15)

#### Extracto 8.55

É um oásis, é isso! [...] A gente está em um bairro superprivilegiado, com calçadas boas, aqui, ainda, as pessoas andam, tem comercio de rua [...] eu acho que muita gente do bairro anda. É um bairro que as pessoas circulam. Eu morei uma época no Pacaembu e você não via uma alma viva na rua e eu me sentia na verdade eu me sentia muito mais segura no centro (barrios centrales de la ciudad), com um monte de gente andando do que num bairro que ninguém anda. (E14)

#### Extracto 8.56

Tem tudo a ver com nosso bairro, porque aqui é perto da escola,

comparación se establece con barrios como Morumbi y Pacaembu, vecindarios típicamente residenciales, estilo condominio cerrado (Morumbi), donde predominan residencias con alto padrón de ingresos familiares, o de casas aisladas con grandes jardines cerrados (Pacaembu). En ambos los barrios (Extractos 8.54/55), la conformación del diseño urbano no estimula a caminar y a realizar actividades en la calle, contrariamente a lo imputado a su barrio.

La condición de privilegio (Fig. 70), por un lado, se relaciona con las condiciones de peatonalización (Extractos 8.56/58) y por otro, se atribuye al alto nivel socio económico de sus residentes<sup>82</sup>. Ambos aspectos se suman para conferir una *alta calidad de vida* percibida que se asocia a la percepción de seguridad en el barrio.

De acuerdo con la dimensión conductual, descrita por Valera como parte de la identidad social urbana, “en tanto que fruto de un sentido grupal de pertenencia a una determinada categoría o entorno urbano, genera también determinadas manifestaciones conductuales. Esta dimensión pues está estrechamente ligada al conjunto de prácticas sociales propias de una determinada categoría social urbana” (1996b, p.70). La percepción de seguridad está directamente asociada a la constatación de que se trata de un barrio peatonal – *un barrio privilegiado, un oasis, un barrio que permite caminar, donde hay gente conocida por la calle, etc.* (Extractos 8.54/58)-expresiones que describen una imagen del barrio que favorece la realización del proyecto.

Según Valera, (1996b) un espacio simbólico urbano representativo de un determinado grupo o comunidad puede ser definido también a través de las

<sup>82</sup> Conforme datos presentados en el apartado 5.3.3

a gente consegue andar no bairro e é um incentivo para a M. (hija) andar na rua. (Madre - E26)

#### **Extracto 8.57**

Contribui sim, tem coisas que estão abertas até mais tarde, as ruas não são vazias, as que tem menos comercio, sim, aí você já começa a restringir as tuas rotas de circulação a noite. Mas, no geral, aqui neste quadrante, é super vivo. Não é ermo, da Angélica para lá, tem muitas ruas que fecham os bares, vai ficando mais sombrio. (Madre - E30)

#### **Extracto 8.58**

Mas ainda é um bairro que tem muita vida na rua, tem regiões aqui que você só vê muro e não vê ninguém caminhando, aqui ainda tem esta oportunidade. Apesar de ter estas dificuldades de travessia, eu acho que ainda é um bairro bacana para quem está caminhando em SP (Madre - E26)

#### **Extracto 8.59**

Eu gosto muito desta possibilidade de andar e nem precisar muito do carro, nem se deslocar tanto assim, o acesso ao mercado, banco, serviços em geral, estas coisas (E17).

#### **Extracto 8.60**

A gente veio morar em Higienópolis já com uma mentalidade de

prácticas sociales asociadas a este espacio y consideradas características del grupo, es decir, en base a la dimensión conductual de la identidad social urbana del grupo o comunidad. A través de la evolución de las prácticas sociales asociadas a un espacio, éste deviene significativo para la comunidad implicada.

Corroborando lo declarado, el hecho de que el grupo de familias integrantes del programa CP comparten una realidad social y varios elementos identitarios.

Aparte de residir en el mismo barrio y que sus hijos frecuenten el mismo colegio, pertenecen a la misma clase social y tienen más o menos las mismas edades. Además, todos tienen estudios universitarios y muchos de ellos son profesionales autónomos (Nota 29 - Apartado 14.1), formando un grupo más o menos homogéneo.

El andar se asocia al estilo de vida con lo cual se sienten identificados los participantes del programa CP. Expresiones como: “*barrio privilegiado, donde la gente camina*” indican algunas de las razones de varios de ellos para haber elegido este lugar para vivir. La posibilidad de realizar las tareas cotidianas desplazándose a pie por el barrio (Extracto 8.59), es uno de los aspectos que configuran este estilo de vida y su relación con el barrio en que viven.

Entre las razones indicadas para residir en el barrio están: el tráfico moderado, acera ancha, arborizada y comercio de calle (Tabla 6 – Apartado 5.3.4) condiciones que se vinculan a los desplazamientos a pie, que les permite utilizar mucho menos el coche, llegando a abandonarlo definitivamente. Pasar a residir en el barrio se asocia a un cambio en su *estilo de vida*, llegando a considerar la movilidad a pie como el modelo de desplazamiento ideal. A la vez, estos aspectos relacionados con la movilidad activa, representan algunos de los

ficar mais leve, vender carro, caminhar mais, usar mais a cidade. Quando a escola veio com esta possibilidade de a gente fazer o CP, a gente achou incrível, achou uma super ideia, porque a gente já estava, já andava a pé (...) Eu morava em casa, em um bairro muito mal servido de transporte público (E24)

#### **Extracto 8.61**

Quando começou o projeto, que a C. (se refiere a la profesora que empezó el proyecto) falou, a gente sempre a encontrava andando, porque a gente também anda muito aqui. Meu marido nem dirige (...) Isso era uma coisa que fazia parte da gente, e o projeto é muito legal, porque no Brasil estas coisas não são muito valorizadas. (E22)

#### **Extracto 8.62**

Quanto ao bairro, a minha mulher sempre morou aqui, ela morava lá embaixo e ela tinha uma meta, um sonho de viver na Vila Buarque ou Higienópolis, aqui para cima é um pouco mais tranquilo, lá é mais barulhento. Ela sempre achou um bairro bonito e que tem de tudo, né? (...) Eu gosto daqui, é bom, é bonito, não tinha nenhum motivo para não vir morar aqui. (E27).

factores de identidad y adhesión al proyecto (Extracto 8.60), expresadas como:

*Opción por caminar relacionada a la calidad de vida y renuncia al coche privado como medio de transporte principal.*

Prácticas y representaciones son elementos inseparables del comportamiento.

Para proponer un modelo heurístico de la movilidad cotidiana es necesario identificar qué componentes forman parte de este patrón basado en contextos espaciales, sociales y psicológicos. Para entender de forma simultánea estos contextos, Carpentier utiliza el meta concepto “estilo de vida”. Si el anclaje residencial y el comportamiento de movilidad no son independientes, el autor, considera que se puede concluir que existe una identidad del desplazamiento que estaría estrechamente asociada al ancla residencial (Carpentier, 2007).

De acuerdo con lo anterior, la identidad de movilidad está anclada en el espacio físico, barrio. Esta identidad, anclada en la movilidad a pie (Extracto 8.61), contempla a los *anti coches* y a los que eligen caminar para realizar sus tareas cotidianas y/o para *quedar con la gente del barrio*, todas estas características son vistas como parte de un *estilo de vida*. Esta faceta de la identidad con el barrio, -la posibilidad de caminar por sus calles- se ancla en determinados aspectos estructurales y de diseño urbano que permite que las familias residan cercanas a la escuela y se desplacen caminando, factor con el que se identifican los adeptos al programa.

Analizando los datos de São Paulo en lo relativo a la calidad de las aceras, se reconoce que la ciudad tiene un altísimo índice de aceras inadecuadas e incluso inexistentes (Prefeitura de São Paulo, 2015). Considerando que se trata de una de las principales estructuras urbanas para el

peatón, la calidad de las aceras (Fig. 71) recalca los *privilegios* de este barrio. Esta relación favorable con el barrio (Extracto 8.62), se percibe en la tranquilidad que ofrece, la cercanía a los servicios, además de aspectos estéticos: un *barrio bonito* donde se está a gusto



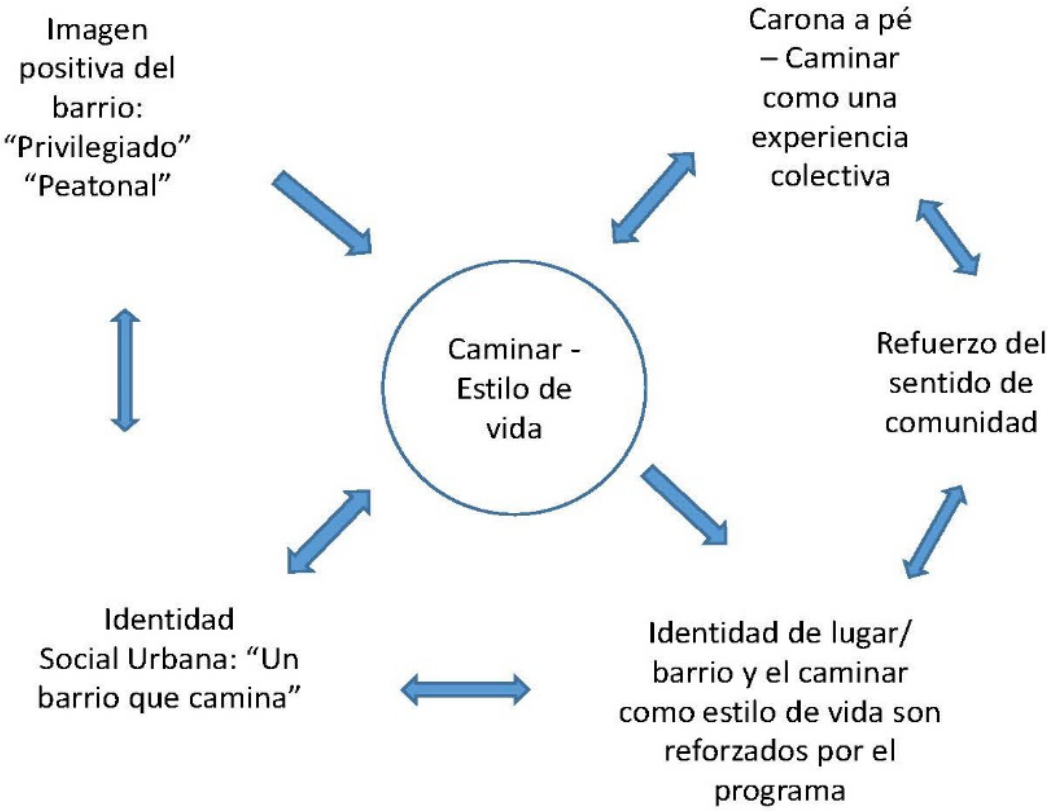
**Figura 71-** Calle cercana a la escuela en el barrio Higienópolis.

La relación entre determinados aspectos de identidad de los individuos que se traducen en una representación del lugar donde viven, o, en otras palabras, la relación con su entorno, que identifica los individuos con determinadas características de su vecindario, constituye la base de la *identidad social urbana*, tal como la describimos a continuación:

La relación entre individuos y grupos con el entorno no se reduce sólo a considerar éste último como el marco físico donde se desarrolla la conducta, sino que se traduce también en un verdadero "diálogo" simbólico en el cual el espacio transmite a los individuos unos determinados significados socialmente elaborados y éstos interpretan y reelaboran estos significados en un proceso de reconstrucción que enriquece ambas partes. (Valera y Pol, 1994, p.8).



Un grupo de investigadores liderado por Ramadier (2007) ha estudiado en qué medida la identidad social y espacial estructuran la movilidad cotidiana, proponiendo, como uno de los resultados de sus estudios el concepto de Identidad del desplazamiento. En este sentido, el autor aclara que la movilidad no es interpretada como un instrumento al servicio de la construcción de una identidad, sino al contrario, es asumida como un modo de inserción social que se apoya en las identidades ya existentes. De acuerdo con esta interpretación, en el caso a que se refiere, se puede decir que el *caminar* (Fig. 72) es un trazo del *estilo de vida* que caracteriza el barrio.



**Figura 72 - Caminar como un estilo de vida del barrio Higienópolis.**

## 9. Impactos psico-socio-ambientales - percibidos/potenciales

El estudio que sigue se corresponde al tercer objetivo específico, aquí citado:

Objetivo 3 – Analizar los posibles impactos psico-socio-ambientales en las dinámicas sociales locales y en las políticas relacionadas con la movilidad infantil.

En este capítulo se expone una interpretación de los impactos psico-socio-ambientales impulsados por los programas analizados: Camí escolar – espai amic y Carona a pé, en Barcelona y São Paulo, respectivamente, destacando el primero dadas sus dimensiones. Además, se identifican las contribuciones específicas de cada caso. La discusión se estructurará en cuatro apartados, según cada uno de los siguientes ejes: Actuación comunitaria, Participación ciudadana, cambio de modelo de ciudad y Políticas públicas infancia. Pasamos a presentar los ejes sistematizados en la Figura 73 y las líneas en que se articulan:



**Figura 73** - Impactos percibidos y potenciales de los programas de CE.

- 1) La estrategia de actuación comunitaria/territorial, favorece la implicación de los actores locales asociados al programa en Barcelona, a través de la participación ciudadana. Ésta se presenta de manera diferenciada en São Paulo, donde el programa responde a una iniciativa colectiva que se articula con otros movimientos sociales y no está inserido en políticas públicas.
- 2) Los Caminos Escolares se configuran como un instrumento que invita y propicia la participación ciudadana. Se analizan los aspectos que contribuyen para ello, caracterizando las diferencias territoriales, además de los beneficios y riesgos supuestos en el proceso.
- 3) ¿Camino escolar o proyecto de Ciudad? En este punto se analiza especialmente el caso de Barcelona, su alineamiento y contribuciones a la idea de ‘ciudad educadora’, sobre todo, desde el punto de vista de la promoción de una ciudad más amable con los peatones.
- 4) Finalmente, se analiza el caso de Barcelona en lo que se relaciona a la propulsión a las políticas públicas para la infancia, en tres dimensiones: desarrollo de sinergias, protagonismo infantil y proyecto pedagógico que contribuye a conocer y apropiarse del entorno.

### **9.1. Actuación comunitaria/territorial e implicación de los actores locales.**

Con el advenimiento de la globalización, se redescubre la dimensión local y la cuestión del lugar como repuesta a una posición según Milton Santos (2010), que, además, se carga de nuevos significados para lo cotidiano y las variables ahí presentes: los objetos, las acciones, las técnicas, el tiempo. Para el autor, la actuación sobre lo local es la que gana perspectiva y realidad, ya que es en este ámbito donde se puede, efectivamente, generar cambios.

Para Santos, en el lugar –compartido por una diversidad de personas y organizaciones– la cooperación y conflicto son la base de la vida en común “en la medida que cada uno ejerce una acción propia, la vida social se individualiza; pero, a la vez, la contigüidad es creadora de la comunión, la política asume la territorialidad, con el confronto entre organización y espontaneidad” (2010, p.592).

### Extracto 9.1

[...] cada aula o en cada rincón del vestíbulo hemos destinado un lugar para... Claro, hay que ir a un acuerdo, siempre. Porque primero dijimos que este patinete tendría que ser plegable, pero muchos no tienen el plegable. Que se lo tenían que traer en una bolsa, pero ir con una bolsa y con el patinete y luego llegar y guardarlo, bueno... Pero los niños, los alumnos son muy tozudos también y: ¡No tenemos patinetes plegables! Pues ya veremos cómo hacerlo, un acuerdo de donde guardarlos sin ser plegables. (profesora - E7)

### Extracto 9.2

[...] es un poco invisible el camino escolar. Es decir, si nosotros no tenemos muchas ganas de hacer mucha manifestación artística y mucha socialización y mucha historia, hacemos la araña, se pasa no sé qué, se intenta decorar unos cruces en el semáforo, no sé qué, pero después todo se deja. (E6)

En el caso que nos ocupa, actuaciones conjuntas, impartidas por la comunidad y centro escolar, promueven intervenciones locales (Tabla 12 – Apartado 9.1) que inciden en la cualificación del espacio público mejorando la movilidad infantil autónoma, lo cual es posible en función de la participación comunitaria y del desarrollo del protagonismo infantil. Más concretamente, en el ejemplo del Extracto 9.1, la comunidad escolar pudo incidir en medidas que facilitan los desplazamientos activos, atendiendo una reivindicación de las niñas y niños que solicitaron un espacio donde aparcar sus patinetes en seguridad. Aunque afrontando adversidades, como la falta de espacio físico adecuado, se encontró una solución y se concertó las condiciones de uso con los alumnos.

La estrategia utilizada por el programa en Barcelona busca promover la gestión en pequeña escala, actuando a partir de las estructuras del territorio cada vez más amplias: la escuela, el barrio y el distrito. De esta manera se puede facilitar el trabajo comunitario, contando para ello, con una organización más cercana a los participantes, instaurada en unidades administrativas menores, acorde y apropiada a una acción colectiva y cooperativa, como lo define Harvey:

Durante mucho tiempo se había supuesto que la gestión conjunta del suministro de servicios públicos desde estructuras de gobierno metropolitanas a gran escala, a diferencia de su desperdigamiento en numerosas administraciones locales aparentemente caóticas, mejoraría su eficiencia y eficacia; pero

esos estudios mostraban convincentemente que no era así. Las razones se redundan en definitiva a que era mucho más fácil organizar y poner en funcionamiento la acción colectiva y cooperativa con una gran participación de los habitantes en jurisdicciones más pequeñas, y en el hecho de que la capacidad de participación disminuía nítidamente a medida que aumentaba el tamaño de la unidad administrativa (2012, p.127).

### Extracto 9.3

D –[...] intentamos mantener una cierta constancia, una regularidad. Si funciona lo mantenemos. Si consideramos que es importante para nuestros niños, lo mantenemos. Aunque no tenga la misma visibilidad. Seguimos con el mismo objetivo que nos hemos propuesto: que el niño sea autónomo.

A<sup>83</sup> – ¿En el cotidiano de la escuela, de qué manera podéis tratar el tema, con los padres, por ejemplo?

D – No... explicamos a los padres a principio del curso, en la reunión a principio de curso y no mucho más.

J – sí, se prioriza una cosa u otra... Otro tema es de las botigas amigas que está un poco dejado de lado. El otro día nos planteábamos de mirar cuantas todavía tienen la etiqueta de identificación del programa. Vimos apenas una. [...]

D – ¿Qué pasa con las botigas? Cuando el ayuntamiento hizo una charla y estuvo muy bien el año que lo hicieron, pero luego se ha dejado. (Jefa de estudios (J), directora (D) - E2)

Se observa que cuanto mejor es la articulación entre los ciudadanos y los agentes institucionales, mayor será la probabilidad de mantener activo el CE. Sin embargo, a veces se da el caso que los representantes de las Ampas denuncian una debilidad del seguimiento del programa por parte de los gestores públicos (IMEB). En otras palabras, en ocasiones hay una percepción de que el trabajo recae sobre los ciudadanos (Extracto 9.2), que se tienen que encargar de la continuidad del mismo.

Las escuelas juegan un papel central como espacio de articulación entre actores para la concreción del programa. En consecuencia, se observa que cada centro viene actuando de manera distinta. En los casos en que la participación de las familias y la comunidad es baja, el mantenimiento de sus actividades es muy deficiente. En el caso (Extracto 9.3), la dirección del centro escolar mantiene las actividades pedagógicas, mientras que las Botigas Amigas, por ejemplo, es un

---

<sup>83</sup> Por A. representamos la entrevistadora que es a la vez, la autora.

#### **Extracto 9.4**

Las personas de Poblenu, en mayoría, son personas con estudios medios, en mayoría o superiores [...] por tanto, se preocupan de la educación de sus hijos. Fueron los padres los que impulsaron el camino escolar. [...] Los papás y el ampa nos ayudaron, pero quien lo impulsó fue el centro. Pues ellos no, ellos fueron los padres que fueron a las direcciones que quisieron el camino escolar y lo hicieron. [...] Son los que no se preocupan con los estudios, porque son de esta zona de aquí son madres extranjeras, que trabajan en limpieza o los trabajos que sean. Estas madres tienen un trabajo irregular, a veces tienen a veces no, de eso depende como puedan seguir el hijo en el colegio. (Entrevista colectiva - directora - E2)

segmento que no tiene continuidad si la comunidad local no está involucrada.

En el Extracto 9.4 se considera que una de las razones para esta baja inserción del Ampa y comunidad local es la condición socio económica de las familias que influye en su ‘interés por los estudios de sus hijos/as’ y su capacidad para influir en los programas CE de la escuela. O sea, cuando más bajo el nivel de renta y escolaridad de los padres/madres, más bajas sus posibilidades de incidir en los temas educativos. Independientemente de las razones, si una Ampa no está suficientemente empoderada y su participación no es efectiva, esto se notará en la eficacia del programa CE, en su alcance y en el seguimiento de las actividades.

En los dos apartados a continuación, se explicarán las interferencias más características de cada caso: en Barcelona, las interferencias más concretas inciden en el espacio público del barrio (Tabla 12), mientras que, en São Paulo, gana relieve la colaboración de los movimientos sociales locales con el programa en la promoción de la movilidad activa, especialmente a pie.

**Tabla 12**

*Síntesis de actividades de intervenciones locales recogidas en informativos del programa Camí escolar Espai Amic.*

<i>Full Informatiu Participantes</i>	<i>Descripción intervención</i>	<i>Categoría</i>
1.Full 2 Escola Pràctiques - carrer Guitard - Sants	A partir del diagnóstico inicial del programa, se optó por potenciar una calle peatonal cercana a la escuela como espacio agradable para la convivencia de las familias a las horas de entrada y salida de la escuela, constituyéndose en un espacio de movilidad autónoma de los niños y niñas.	<i>Intervenciones urbanísticas en el entorno de la escuela.</i>
2.Full 3 – varias escuelas en el Eixample.	Bicicletada organizada como un día festivo en el cual, además, se aprovechó para enseñar a los alumnos las reglas del uso de la bici y de los patinetes por Barcelona - foco en la movilidad activa.	<i>Incentivar el cambio hacia una movilidad activa y el uso de los espacios públicos.</i>
3.Full 3 - Escola del Turó del Cargol - Turobus	Organización de un bus a pie desde los años 2011/12.	<i>Impulsando cambios en la organización del tráfico del entorno escolar.</i>
4.Full 3 - Escola Vila Olímpica - Poblenou	Armario de patinetes. Con el objetivo de incentivar la movilidad activa de los niños y niñas se encuentra una solución para guardar con seguridad los patinetes de los alumnos en la escuela.	<i>Intervenciones en la escuela que impulsan la participación infantil - facilitando la movilidad activa.</i>
5.Full 7 - Escoles Jesús María, Mestre Gibert i la Llar d'Infants El Mar	Experiencia descrita como "Hacer barrio" por las familias participantes, buscando desarrollar en sus hijos e hijas el sentimiento de pertenecer al barrio, integrando los comercios y entidades que locales.	<i>Red local de actores para implantar el camino escolar en el barrio - implicación de varios actores locales.</i>
6.Full 7 - Escola Reina Violant - Gracia	Taller "El paisaje urbano desde el camino escolar: los niños en el espacio público" con el objeto de recoger las opiniones y preferencias sobre el paisaje urbano que caracteriza el camino escolar por parte de los niños y niñas de la mencionada escuela. El material generación FUE utilizada para realizar el diagnóstico inicial del programa.	<i>Modelos de participación infantil - diagnóstico participativo del entorno escolar.</i>

- 7.Full 7 - Escola Dovella - Realizada en colaboración con Escola Univers con el objetivo de acercar la infancia a la arquitectura a partir del análisis del entorno escolar, utilizando de la experimentación con los elementos y materiales arquitectónicos (ladrillos, pilares, cemento, columnas, mortero) para facilitar la comprensión a carga de los materiales que componen su entorno construido. *Fortalecer la participación infantil – herramientas y capacitación en temas que ayudan a los niños y niñas a participar en el diagnóstico inicial.*
- 8.Full 8 - Escola Guinardó – B. Un sábado haciendo barrio: el programa Tuvo el logro de juntar varios actores, proponiendo una serie de actividades para animar las familias a practicar movilidad activa. *Participación infantil - sinergia de proyectos e incentivo a la movilidad activa.*
- 9.Full 9 - Escuelas de Poblenou Actividad con las Tiendas Amigas - Yincana del camino escolar del Poblenou, que tuvo por objetivo que los niños y las niñas descubrieran el barrio y pudieran reforzar la relación de confianza con las tiendas amigas, que aumentan la percepción de seguridad, colaborando para la autonomía infantil. *Estrategia para mantener los vínculos entre los comercios locales y el programa*
- 10.Full 10 - Escola Guinardó Creación de una plataforma web que permite geo localizar los diferentes proyectos que se realizan en el marco del programa de camino escolar. *Herramienta pedagógica - promoción de la participación infantil y sinergia de proyectos.*
- 11.Full 10 - Programas Escoles+Sostenibles y Camí Escolar Celebraciones del Día Mundial sin Coches con ocupación de plazas cercanas a las escuelas para realizar una serie de actividades recreativas, deportivas, educativas y comunitarias. *Sinergia de proyectos e incentivo a la movilidad activa - apropiación del espacio público.*
- 12.Full 14 - escuelas de la calle Ribes – Fort Pienc, Sagrat Cor y Pere Vila Hacemos escuela, hacemos Barrio - El objetivo principal de la actividad ha sido de plantear una reflexión sobre el diseño urbano y la importancia de la apropiación del espacio público a partir del dibujo de flores en el suelo por parte de los ciudadanos y en particular los niños y las niñas. *Intervenciones para promover la apropiación de los espacios públicos por la comunidad local.*
- 13.Full 14 - Escola Guinardó Creación de una Comisión Verde (en conjunto con el programa Agenda 21 o Escuelas + sostenibles) para gestionar el Camino Escolar, incluyendo representación de los estudiantes. *Experiencia concreta de protagonismo infantil y sinergia de programas en la escuela.*
- 14.Full 14 - Escola Guinardó Comisión Verde (formada por profesores / as, familias y alumnos representantes de cada curso), ha trabajado con mucha ilusión tanto los aspectos pedagógicos como los de mejora del entorno de la Escuela, destacando la reurbanización del Carrer Oblit. *Transversalidad de las políticas y acciones - mejoras en el entorno, involucrando muchos agentes locales.*



15.Full 16 - Escuela Projectes	Actividades de seguimiento y observación del camino escolar: conocer los pasos de peatones y semáforos de otros lugares en el mundo y ciudades referencia en la dirección de hacer más agradable y priorizar los peatones en el tráfico.	<i>Actividades transversales de formación con el objetivo de hacer seguimiento y mantener vivo el camino escolar.</i>
16. Full 16 - Escola Sagrat Cor – Ribes.	Mapeo del Ruido alrededor de la escuela, ofreciendo medidas de las distintas fuentes de ruidos e inseguridad presentes en la ciudad: el tráfico, las grandes infraestructuras, ocio, ejes comerciales, etc. a que están sometidos en su trayecto, así como, herramientas de ayuda para supéralos.	<i>Abordaje complejo y transversal de temas como la contaminación del aire, la seguridad vial y ciudadana.</i>
17.Full 16 - Escuela Jacint Verdaguer, Montjuic	Creación de una Comisión de alumnos de Camino Escolar - formada por un representante de los estudiantes, acompañados por una referente del equipo de maestros y una del AMPA, que se encargó de los trabajos de implantación del proyecto en la escuela.	<i>Participación infantil - modelos que favorecen la actuación de los niños y niñas en el seguimiento del programa.</i>
18.Full 16 - Varias escuelas de la Izquierda del Eixample y San Antoni	Una serie de programas como <b>Ven a mover el Parque</b> con el propósito de fomentar un uso de la calle, justo y respetuoso con todas las personas a través de actividades gratuitas y al aire libre para disfrutar en familia: circo, aperitivos musicales, talleres y cine al aire libre en el Parque Joan Miró.	<i>Uso y apropiación de los espacios públicos - articulación de varios agentes locales, proyecto comunitario.</i>
19.Full 17 - Escola Josep Maria Jujol.	Actividades lúdicas y educativas desarrolladas en espacios públicos (calles, plazas, mercado, etc.) con el objetivo de hacer divulgación del programa, organizando una actividad con los alumnos de observación de las rutas escolares que realizan todos los días.	<i>Uso y apropiación de los espacios públicos - articulación de varios agentes locales, proyecto comunitario.</i>
20.Full 17 – cinco escuelas del Espacio Ampas - Camino escolar del Poblenou	Elaboración de un <i>Metro Minuto</i> - El <i>proyecto Cami9</i> - dentro del programa del Camino Escolar, se ha estrenado en Poblenou: un mapa caminable, en el que han establecido los puntos de interés de la zona con las distancias a pie para promover una movilidad sostenible e incentivarlos en el conocimiento del barrio	<i>Inserción del Camí escolar en las directrices y movimientos internacionales relacionados a los desplazamientos a pie.</i>
21.Full 17 – diversas escuelas del barrio Eixample.	Alumnos de los centros educativos de la Izquierda del Eixample (más de 2.400) hicieron un manifiesto reivindicando la pacificación de una calle, ganando espacio del coche y una transformación real del espacio público que favorezca la convivencia y cohesión social.	<i>Apropiación de la calle y reivindicación por mejoras en el tráfico local para la movilidad a pie.</i>

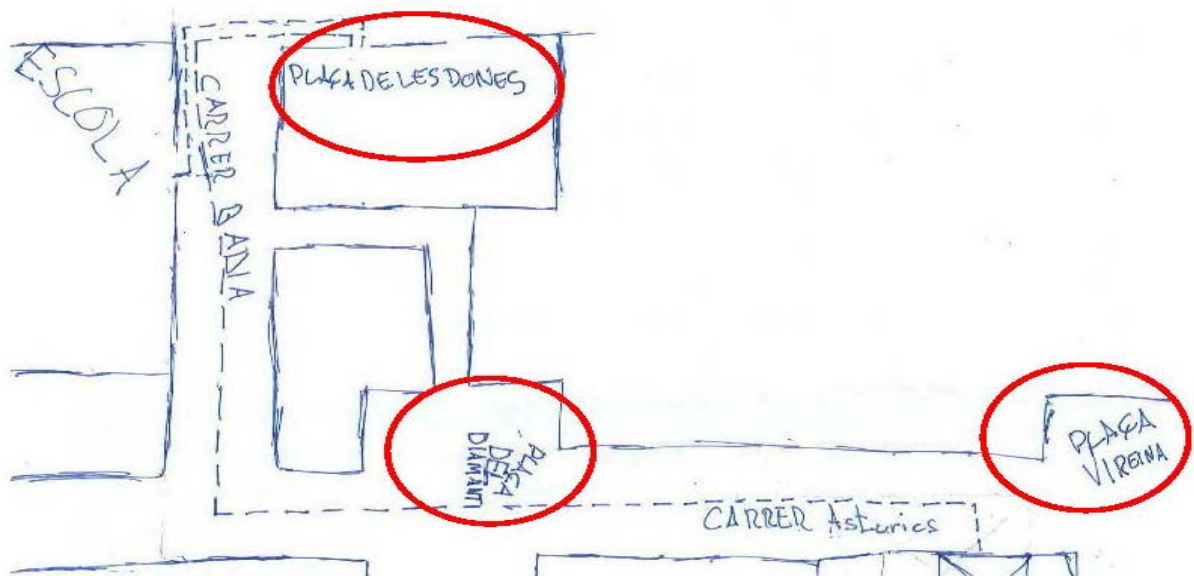
22.Full 17 – Todas las escuelas del programa	Día sin Coches en Barcelona - 22 de septiembre en el ámbito de la Semana Europea de la Movilidad 2018- llamamiento a la acción Park (ing) Day el 21 de septiembre.	<i>Intervenciones efímeras que promueven otros usos colectivos de los espacios destinados al coche.</i>
23 - Font de la Guatlla (Ref:vimeo.com/152837302)	Las AMPA de los centros educativos de Fuente de la Codorniz, conjuntamente con la Asociación de Vecinos del barrio y centro de estudios Montjuïc, organizan una ruta histórica por el camino escolar del barrio.	<i>Apropiación del barrio a través de su historia – relacionamiento con organizaciones locales.</i>
24 - Macro comisión del Camí escolar - Poblenu (Ref:vimeo.com/88568036)	Implantación de diferentes estrategias en el espacio público para mejorar la seguridad vial con intervenciones pedagógicas para incentivar la organización de pequeños grupos de alumnos que puedan desplazarse en patinetes o caminando, sin la supervisión de adultos.	<i>Organización de pequeños grupos de “bus a pie” sin adultos.</i>
25 - Escola Projecte (Ref:vimeo.com/88562533)	El programa Camí escolar fue implantado a partir del protagonismo de los alumnos de los cursos de ESO. Diagnóstico e implantación del programa incorporados a distintas asignaturas desarrolladas durante los años del programa, distribuidos en varias etapas.	<i>Implantación del programa a partir de proyectos diseñados en las distintas asignaturas por los alumnos de la ESO.</i>
26 - Escola Menéndez y Pelayo (Ref:vimeo.com/169715684)	Varias estrategias para realizar el diagnóstico inicial del programa en el barrio, incluyendo transversalmente el camino escolar en el currículo escolar, buscando contestar que les gustaría cambiar en el barrio.	<i>Diagnóstico y proposición del proyecto en la escuela a partir de la participación e protagonismo infantil</i>
27 - Escola Font d'en Fargas (Ref:vimeo.com/146615383)	Estrategias para acercarse de los comercios, proponiéndoles participar del Botigas Amigas en el barrio, contando para ello con los alumnos, en actividad transversal que incluye varias disciplinas.	<i>Movilización de los comercios locales, promoviendo la participación infantil.</i>

Nota: Esta tabla es resultado de un muestreo teórico generado a partir de la necesidad de conocer las intervenciones locales, descrito en detalles en el apartado 6.2.3. El Full Informatiu está disponible en la pág.: <http://ajuntament.barcelona.cat/educacio/ca/camins-escolars>. El Vimeo concentra una recopilación de material audiovisual sobre camino escolar, movilidad, espacio público – capsulas de buenas prácticas. La referencia completa de los materiales consultados se encuentra en la Tabla 16.

### 9.1.1. Percepción de seguridad y usos del espacio público - apropiación y conflictos

*“La urbanización capitalista tiende perpetuamente a destruir la ciudad como bien común social, político y vital” (Harvey, 2012, p.125).*

En el programa Camí Escolar espai Amic de Barcelona, hay un acento enfático en la promoción de un espacio público de calidad como garantía de la seguridad, de la convivencia social y, en consecuencia, de la promoción de la movilidad infantil activa/autónoma. Por espacio público se entiende los espacios destinados al tráfico, las plazas y parques y otros espacios urbanos donde se pueda desplazar y/o estar. Además, a su definición contribuyen, las acciones de los ciudadanos desarrolladas con el propósito de favorecer la apropiación del espacio y la convivencia en él. La Tabla 12 (Apartado 9.1) recoge las acciones generadas en torno al proyecto, valoradas como una apuesta estratégica para recuperar el uso de estos espacios para los peatones (Diputación de Barcelona, 2014).



**Figura 74** - Camino hacia la escuela (Dibujo de un niño 10 años – MC).

Como reflejan los diseños y respuestas de las niñas/os (Extracto 9.5; Fig. 74), las plazas, parques y lugares para practicar deporte o juegos (incluida la escuela abierta en fin de semana) son vistos como lugares especialmente destinados a la infancia, donde éstos pueden estar, jugar y disfrutar en su barrio; contando para ello con la supervisión de adultos y/o la compañía de los amigos(as). No

obstante, para las familias, estos espacios no siempre son considerados adecuados para la infancia, ya que, en ocasiones, la evaluación se asocia a determinados ambientes (uso de drogas en los espacios públicos) percibidos como inseguros (Extracto 9.6). Como consecuencia de los miedos generados, las familias, actúan, privando a los niños/as del acceso a estos espacios.

#### Extracto 9.5

N - Pues, hay una plaza que se llama la plaza Ángel Pestaña que ahí hay como dos parques y quedamos mucho con mis amigos para jugar y luego también, a lo mejor este colegio por la tarde está abierto y en la pista pues juego también con mis amigos (Niña de 9 años. Entrevista 1 - M.C)

Comparando los estudiantes del barrio de Gracia con los de La Prosperitat se verifica que ambos hacen referencia a las plazas de su barrio como sitios donde les gusta ir a jugar y quedar con amigos a salida de clase y/o durante el fin de semana. Además, se constata que los estudiantes de la escuela Reina Violant superan significativamente a los estudiantes de la E. Prosperitat en el uso de las plazas, ya sea después de clase o en el fin de semana. Además, en este último barrio es menor la cantidad de plazas cercanas a la escuela.

#### Extracto 9.6

1 – Y los míos tienen patinetes (alude a la posibilidad que se les roben) ...y lo hicieron muy bonito el parque.

5 – En mi barrio, en los parques hay gente drogadicta. Claro, no vas al parque que está ahí enfrente, los cuatro éstos (se refiere a los que utilizan drogas en espacios público) ...tampoco vas a estar con los niños ahí...es que...

1 – También tiran sus basuras, las dejan ahí, las jeringas esas...latas, porros a medio fumar (Dos madres, entrevista colectiva - E10).

El Extracto 9.6 explicita un conflicto que atañe al uso del espacio público. Por un lado, las madres reconocen que los parques y plazas cercanos a sus casas son *bonitos*, pero, por otro lado, admiten que no permiten que sus hijos/as os frecuenten libremente. Se puede pensar este fenómeno en términos de exclusión de ciertos grupos sociales de determinados espacios públicos, en este caso, de las niñas/niños, a los cuales se les priva o controla el uso de estos lugares en función de un escenario que suscita el miedo de los adultos responsables.

Esta dinámica de exclusión de determinados grupos sociales anuncia una contradicción, ya que se concibe un espacio público idealizado en términos de una inclusión social absoluta que nunca existió (Di Masso, Berroeta y Vidal, 2017). En este sentido, estos autores interpretan este

#### Extracto 9.7

M – Nuestra hija mayor, que siempre ha ido sola, ahora, que, en los últimos 3 años la cosa se ha vuelto más compleja por los otros grupos sociales que han venido, está haciendo, va siempre sola, pero cambia de recorrido. Claro, porque, es una población flotante que da inseguridad, inevitablemente. Porque sí, porque hay conflictos porque a veces hay algún robo. [...] Como ha habido un momento muy conflictivo este verano pues han llegado muchos, o sea, niños de 13 a 16 años que esnifan cola y que, por lo tanto, se pasan todo el día “colocados”, con las bolsas de cola, pero no es nocturno, es diurno y todos los días. Claro, eso genera mucho conflicto. [...] ¿Qué se planteó? Bueno, se estableció un protocolo de parte del distrito para que, cada vez que pasara algo así - llamar a la GU que inmediatamente llegaba y se los llevaba. Claro, porque, porque el conflicto hay cuando hay niños. Porque en el fondo para los adultos, la presencia de estas personas no debería generar un problema directo. (E6)

fenómeno como una concepción equivocada del conflicto en el espacio público:

[...]la tesis conflictivista defiende de forma radical que el espacio público siempre ha estado fundamentado en alguna forma de exclusión social (esclavos, mujeres, niños, extranjeros, bárbaros, indígenas, negros, clase obrera, indigentes, inmigrantes, adolescentes alternativos, okupas, drogadictos, homosexuales, prostitutas, skaters, movimientos sociales, etc.). (2017, p. 59/60)

Las situaciones de conflictos vividos en el espacio público son enfrentadas de distintas maneras por los participantes de las escuelas.

Comparándolos, vemos que en el caso de Prosperitat (Extracto 9.6) se priva a los niños y niñas de estos espacios o se controla su presencia, mientras que en el caso de Fort Pienc (Extracto 9.7) se encontraron otras soluciones. Estas incluyen estrategias individuales: en el caso del cambio de itinerario de su hija, sin dejar de ir sola a la escuela, o soluciones colectivas: como el ‘protocolo’ entre los vecinos y la Guardia Urbana, actuando en el sentido de impedir la presencia indeseada de los menores haciendo uso de drogas en los parques, calles, plazas de este entorno.

Los conflictos en los espacios públicos se expresan de múltiples maneras. Entre otras, la discriminación y segregación de comportamientos indeseados o prácticas controvertidas, así como las disputas y exclusión de determinados grupos sociales, como han recogido numerosas investigaciones (Di Masso et. al., 2017). El ámbito de los caminos escolares es un contexto donde se ponen en evidencia muchas de estas

### Extracto 9.8<sup>84</sup>

Existe esta confusión, que obviamente no es una confusión, entre lo público y lo privado: se acercan a ti. No conmigo, pero si eres pobre, si eres negro, si ... Entonces eso, no sólo, sino en general, ¡sucede, y no puede suceder! La calle es pública, todos pueden caminar aquí, cualquiera. ¡Me molesta! ¡En este sentido me molesta mucho! (E22)

### Extracto 9.9

Llama la atención el aparato de seguridad privada presentes en las entradas de los edificios de residencias particulares. Este incluye el contrato de agentes de vigilancia, dispuestos en las entradas, normalmente cerradas con muros y verjas, equipadas de cámara de vigilancia, acompañadas de un sistema de control, no solo de los visitantes, sino también personas indeseadas o potencialmente peligrosas (Nota 26).

### Extracto 9.10

C– Lo que sí también es verdad, que ahora lo hacen y antes no lo hacían, es que, a veces cuando tienen que salir pronto para trabajar, vienen antes y los dejan en la puerta de la escuela, y si hay algún padre o algún abuelo que está en las sillas esperando (que abra la puerta del cole) y así van tranquilos, cosa que antes no lo harían. Antes siempre estaban todos aquí, esperando.

P – Antes lo que había era una acera muy estrecha, ahora la tenemos muy amplia...

C – a ver, ahora, ven que hay algún adulto y dejan sus hijos...eso sí que es cierto.

facetas relacionadas con los conflictos. Dichos conflictos, además, difieren en función del contexto donde ocurren. En el caso del C.P. en São Paulo, se denuncia el control ejercido por la seguridad privada (Extracto 9.8) -proveída por los vecinos de su barrio en muchos edificios lujosos (Fig. 75)- con el objetivo de impedir el acceso o controlar la presencia de personas indeseadas (pobres o negros) en el entorno.

El barrio refleja la creciente polarización en la distribución de la riqueza y del poder que se materializa en las formas espaciales de nuestras ciudades (Harvey, 2012) y se van condensando progresivamente fragmentos fortificados, comunidades cercadas y espacios públicos privatizados bajo una vigilancia constante. Di Masso et al (2017) alerta que los equipamientos de seguridad implantados en algunos barrios de clase alta, como Higienópolis/SP (Extracto 9.9), donde edificios están equipados con dispositivos de control: muros, cercas, cámaras de vídeo-vigilancia y seguridad privada, privatizan espacios públicos transformándolos en ambientes “panoptizado”, obsesionados por la seguridad, que refuerzan cada vez más la reclusión de la elite.

¿Cómo se ha reaccionado, desde los programas CE objeto de esta investigación, a los conflictos en los espacios públicos? En Barcelona, se vienen realizando pequeñas intervenciones en el espacio público con el fin de promover la convivencia comunitaria con la inclusión de la infancia (tabla 12 - Apartado 9.1). En este sentido, el gran desafío de los Caminos

Escolares es la garantizar una actuación en la cual “el espacio público es

---

<sup>84</sup> Extractos de entrevistas mantenidos en el idioma original.

(Entrevista colectiva - Jefa de estudios (J) y directora (D) - E2)

### Extracto 9.11

M – Caligrafías urbanas<sup>85</sup>. Para que los niños puedan sentir, por un día, que pueden pintar en el suelo de la calle, dejar su huella en la ciudad, dejar su caligrafía [...] Estuvimos aquí reunidos, vimos los panots aquí delante y ahí salió una inspiración para hacer mutaciones de la flor del panot. El panot es la baldosa típica de Barcelona, la baldosa que más identifica el espacio público aquí, Entonces empieza a hacer el panot, esta figura dibujada en toda la calle Ribes, la tiza con pinturas, los niños con la tiza amarilla, todas unas flores o mutaciones de la flor, y por un día la calle tendrá como flores amarillas en el suelo y después la lluvia ya se lo llevará. Esto claro, ¿qué te permite? Que el niño de repente sienta que puede pintar en la calle, que esto no está prohibido.

P – El paseo de la fama de los niños (risas)

M – Claro, eso como momento de identidad con el barrio, [...] ¡Es muy simbólico! Es que la palabra simbólico es lo más importante aquí. (Madre (M) y padre (P) - E6)

el escenario material para el cambio social y un termómetro más de la calidad democrática de una sociedad” (Di Masso et al, 2017, p. 80). Según esta perspectiva, los conflictos exponen un problema con características dinámicas y cambiantes, en las cuales está implícita una lucha de clases y/o grupos de intereses, lo que demanda ‘soluciones’ de convivencia reinventadas y pactadas.



**Figura 75 -** *Entrada de un edificio en Higienópolis.*

Una de las actuaciones que se vienen realizando en las escuelas son intervenciones sobre la movilidad, que incluyen ampliación de las aceras en las calles en el entorno del centro (Fig. 76). En este caso, la nueva disposición del espacio aumentó y mejoró la convivencia entre los

<sup>85</sup> Recogemos una descripción más detallada e ilustrada de esta actividad en la Nota 14.



familiares de los alumnos en la puerta de la escuela, según observado en el Extracto 9.10.

#### **Extracto 9.12**

Actividades lúdicas, encuentros con los alumnos/as integrantes del CP, que son abiertas para otros alumnos/as de la escuela, con la finalidad que éstos conozcan y se acerquen al proyecto. Ejemplo de estos encuentros es una salida para tomar helado en una plaza, hasta donde van caminando desde la escuela (Nota 29).



**Figura 76 - Entrada de la Escuela Prosperidad.**

Un pequeño cambio en el diseño del espacio (el ensanchamiento de la acera - Fig. 76), posibilitó una mejor coexistencia entre los familiares y alumnos, aumentando la confianza entre los mismos (Extracto 9.10). Del mismo modo, acciones de carácter simbólico en la calle (Extracto 9.11;), más o menos efímeras, promocionan la ocupación/apropiación de los espacios públicos. Y esto implica no sólo a los estudiantes sino a todos los vecinos del barrio, favoreciendo la integración y reforzando la convivencia en la calle, lo cual incide sobre la percepción de seguridad y control social que favorecen los programas CE.

Otra de estas actividades que suponen un cambio en la concepción de los espacios, favoreciendo la apropiación del espacio público es la utilización de los parques para actividades que aumenten



el uso compartido del entorno por la comunidad escolar, además de favorecer una convivencia armoniosa en el barrio:

El Camí Amic, desarrollado a partir del camino escolar en el barrio, es un proyecto comunitario de educación en valores cívicos y ambientales, que quiere dar un paso más allá del diseño de un recorrido para ir a la escuela, proponiendo fomentar un uso de la calle, justo y respetuoso con todas las personas: que la calle, el barrio y la ciudad se convierta en un espacio de relación, de colaboración y de intercambio de ideas, un espacio educativo y de enriquecimiento personal para todos, agradable y seguro. El programa Ven a mover el Parque incluye actividades gratuitas y al aire libre para disfrutar en familia: circo, aperitivos musicales, talleres y cine al aire libre son algunas de las actividades realizadas en el Parque Joan Miró (Ver Tabla 12 - línea 18 – Apartado 9.1).



**Figura 77** - Taller de la flor del panot en la calle Ribes – Fort Pienc.

Nota: Imágenes recogidas en el Full Informatiu 14 (Ayuntamiento de Barcelona, 2017c)

Varias escuelas participantes en el programa en Barcelona protagonizan momentos de ocupación de la calle, plaza y otros espacios, que son destinados a la práctica de actividades lúdicas, deportivas y de carácter socio comunitario (Tabla 12 – Apartado 9.1; Fig. 77). Echo que también se observa en el caso de São Paulo, igualmente se utilizan las plazas como espacios para promocionar la convivencia. Una de las actividades propone ampliar la adhesión al programa CE a través de la promoción del encuentro y socialización (Extracto 9.12). Esta apropiación espontánea constituye una de las características del espacio público, donde se puede provocar cambios temporales compartidas por un colectivo:

Esta característica es muy cercana a la concepción materialista del “derecho a la ciudad” desarrollada por Henri Lefebvre (1968) y re-elaborado por Mitchell (1995, 2003) a

propósito de las luchas cotidianas por el espacio público. En definitiva, la apropiación espontánea del espacio público implica el derecho a hacer un uso para sí de lo público de forma temporal, implicando la posibilidad de actuar materialmente sobre la forma urbana como obra ciudadana colectiva y no planificada. (Di Masso et al, 2017, p. 69)

En la dirección de la apropiación de los espacios públicos, acorde con las necesidades de convivencia de las familias y del uso comunitario, muchas escuelas promocionan actividades e intervenciones lúdicas y pedagógicas (Fig. 77/78; Tabla 12, líneas 2, 5, 12, 17, 18 y 21 – Apartado 9.1) en el ámbito del programa. Estas se caracterizan por proponer usos colectivos de los espacios en detrimento de los individuales.



**Figura 78 - Actividades de estudio del espacio público de su barrio (Gracia)**

Como parte de la propuesta para enfrentarse a los usos conflictivos en el espacio público, el programa en Barcelona prioriza/exige la creación de un consorcio de escuelas contiguas en un territorio contiguo como condición para implantarse. Esta configuración se ha encontrado en Fort Pienc y en Gracia -en ambos se realiza trabajo conjunto de tres escuelas- asumidos colectivamente por sus respectivas Ampas que los mantienen muy activos (Notas 10/16 - Apartado 14.1).

Esta directriz también fue implantada en otros barrios, como es el caso del Poblenou y también del distrito de Sarría Sant Gervasi (Ayuntamiento de Barcelona, 2017/a). Además de estos casos, una serie de escuelas se articularon espontáneamente, logrando dinamizar acciones conjuntas (Tabla 12 – Apartado 9.1) que optimizan y logran ampliar el uso de los espacios públicos en varias iniciativas, compartiendo para ello de territorios contiguos.

### **9.1.2. Movimientos sociales avivan Políticas Públicas de movilidad sostenible**

Milton Santos (2010), explora la relación entre el espacio y los movimientos sociales a partir del contenido geográfico de lo cotidiano. El autor atribuye a la materialidad -un componente imprescindible del espacio geográfico- la propiedad de ser, al mismo tiempo, una condición para la acción, una estructura de control, un límite a la acción y a la vez, una invitación a la misma. En otras palabras, las acciones se dan a partir de los objetos que nos rodean, siendo en el espacio donde se dan las conexiones y los intercambios materiales entre las personas.

Los movimientos sociales que se forman con el objetivo de promocionar la movilidad a pie, asumen una dimensión local y urbana por excelencia. El programa Carona a Pé se suma a los movimientos sociales<sup>86</sup> que buscan promover la movilidad sostenible en São Paulo, con los cuales se conecta en identidad, acciones y en reivindicaciones, como integrantes del escenario de la lucha política.

El Carona a Pé, se caracteriza como una acción colectiva inserida en un movimiento social más amplio -por la movilidad a pie- y se organiza a partir de la auto gestión de un grupo/comunidad escolar. Su interface con el poder público local se da a través de demandas dirigidas a las políticas públicas, caracterizados como una acción ciudadana reivindicativa. Una de las acciones de los agentes del proyecto, fue la solicitud de la implantación de un semáforo delante de la escuela. Se exige determinados criterios y trámites para que una medida como ésta sea aprobada e implantada por el poder público en São Paulo, que fueron contempladas en la propuesta. Para su elaboración, se realizaron varias etapas de trabajo (Nota 43 - Apartado 14.1), resumidas a continuación:

- Solicitud de un paso de cebra en frente al colegio para lo cual estuvieron dos años realizando trámites con el órgano local responsable por el diseño del tráfico, la CET (Compañía de Ingeniería y Tráfico). Al final, tuvieron el proyecto aprobado, pero no implantado;

---

<sup>86</sup> Esta afirmación se hace a partir de la contextualización de los movimientos sociales en São Paulo, elaborado en el Apartado 5.3.1.

- Movilización local para plantear de forma alternativa la instalación del paso de cebra, considerándolo como una intervención necesaria para controlar el tráfico local, aumentando la seguridad de los peatones, especialmente la de los que acceden a la escuela;
- Contactos y negociación con la comunidad de vecinos de la escuela en función de algunas interferencias previstas en el proyecto, como las entradas/salidas de coches de los garajes instalados en las residencias cercanas;
- Una vez negada la subvención pública, buscaron apoyos de la comunidad local, logrando el recurso financiero para contratar la instalación del paso de peatón en la calle de la escuela.

### Extracto 9.13

Se quedó como un “case”, como un estudio, que fue interesante en la ciudad de São Paulo, y me imagino que en todo Brasil casi... Hubo una experiencia en Florianópolis en 2005/2006, un estudio de movilidad de los niños en la escuela, eso se quedó ahí, me parece que paró y específicamente la ciudad de São Paulo, con mucha seguridad no existe un estudio de movilidad de los niños en las escuelas. Entonces, lo que quedó, fue como un primer registro en la ciudad de SP, específico, entrando en las escuelas, porque antes lo que se había hecho era la investigación de origen destino (Nota 23).

Algunos programas de caminos escolares, aunque no hayan tenido continuidad como fue el caso de Paraisópolis, son considerados referencia para iniciativas posteriores. Estos proyectos fueron novedosos en el escenario brasileño y propiciaron los primeros estudios específicos de movilidad infantil (Extracto 9.13; Notas 38/40 y 42 - Apartado 14.1), llamando la atención para el tema en São Paulo.

Una acción local fue motivada a partir de un estudio de la movilidad infantil organizado en el ámbito del proyecto Pasajes (IVM), en colaboración con la Ong Cidade Ativa y realizada con la participación de los alumnos de la escuela y los vecinos del barrio (Nota 42 – Apartado 14.1). La intervención incidió en la infraestructura de unas *escaleras* cercanas a la escuela, mejorando el acceso de los estudiantes y, en consecuencia, aumentando la percepción de seguridad en un *espacio informal* de la movilidad cotidiana de la comunidad.

Las acciones mencionadas visibilizan la movilidad infantil, impulsando un cambio de modelos de movilidad pasiva a uno más activo y colaborativo (solidario). A la vez, estas iniciativas se suman a otras más amplias relacionadas a la movilidad a pie en la ciudad, reivindicando y actuando para influir en las políticas públicas que inciden en las condiciones de peatonalización. Esta perspectiva

se fortalece a medida que congrega ciudadanos, profesionales y organizaciones identificadas con un proyecto favorable a la movilidad activa en la ciudad, descrito a continuación.

### ***Potencial impacto en los modelos de movilidad infantil y transporte escolar***

En la perspectiva de varios actores que se muestran sensibles y deseosos del cambio -más bien en los grupos y liderazgos con los que interactuamos en este estudio- se proponen críticas y sugerencias con relación al actual diseño de transporte escolar, tanto público como particular, dibujando nuevos diseños alternativos en sustitución a los actuales. Una de las propuestas es la inclusión del Camino Escolar en las políticas públicas locales, que conllevaría a una serie de intervenciones (urbanísticas, de tráfico, de seguridad ciudadana, pedagógicas, etc.) desplegadas en su conjunto, destinadas a aumentar la seguridad vial y ciudadana y favorecer una movilidad infantil más activa y autónoma. En su ausencia, el modelo bus a pie es visto como la única alternativa posible, según integrantes del programa (Nota 44 - Apartado 14.1), para conciliar movilidad activa y seguridad.

En este escenario, iniciativas como la Ley que crea las Áreas de Seguridad en los entornos escolares (100m alrededor de la escuela) promulgada en 2007 en São Paulo (Nota 47 - Apartado 14.1) y que ofrece algunos servicios para aumentar la seguridad en los entornos escolares, se muestra insuficiente. Esta Ley, aunque está disponible para las escuelas, es prácticamente desconocida por éstas, y tampoco hay condiciones para su desarrollo, lo que se traduce en una bajísima o nula aplicación.

#### **Extracto 9.14**

Para mí lo más importante que salió ahí, es que lo que determina que los niños vayan de transporte escolar o no, no es la distancia hacia la escuela, sino que es la peligrosidad de la infraestructura. Es decir, si los niños tienen que cruzar la avenida M. Boi Mirim (por ejemplo) los papas los ponen en la “perua”. Entonces lo que salió bien claro es que, los niños que

La actual política de movilidad de los estudiantes del ayuntamiento de São Paulo, consiste en disponer transporte escolar gratuito (Nota 33 - Apartado 14.1) para los que residen a más de 2km de su escuela, o cuando estos se encuentren con un obstáculo (dependiendo de un análisis específico de cada caso) que supone situaciones peligrosas.

viven de este lado (el mismo lado donde se localiza la escuela) aunque vivan a más de 2km, ellos vienen caminando. Pero los que viven del otro lado, aunque vivan muy cerca (enseña en el mapa el punto en que los niños tienen que cruzar la M. Boi Mirim) utilizan el transporte escolar (Nota 33).

#### **Extracto 9.15<sup>87</sup>**

Outro dia eu peguei um taxi e o cara falou que o filho dele mora a 1km de escola e fica 2hs na perua (transporte escolar informal). Então eu acho que, para escola pública, mãe que contrata perua, mas nuca parou para pensar [...] Porque, para a cça ficar trancada em um carro, parada, com o celular na mão, ou sei lá, joguinhos para acalmar. Como é que esta cça aprende a dar conta de si, não aprende nada (E18).

#### **Extracto 9.16**

Los padres/madres que no tienen derecho a este transporte subvencionado por el poder público, muchas veces lo contratan, ya que no disponen de tiempo para llevar a sus hijos/as a la escuela. Este transporte, nos cuentan, en general conduce a los estudiantes en condiciones ilegales y peligrosas. Una de las excusas de esta condición es el bajo precio practicado. En el caso de una comunidad pobre, como es Paraisópolis, esto funciona como un “cala boca”<sup>88</sup>, o sea, los padres no protestan de las condiciones pues ya conocen el argumento a ser utilizado por el otro lado. Dicho de otra manera, adecuarlo a las normas y

Cuando no tienen este derecho, las familias suelen contratar un transporte de pago, que normalmente consiste en un microbús o van informales<sup>89</sup>, que muchas veces prestan un servicio de muy mala calidad, aparte de peligroso (Extracto 9.14). La alta percepción de inseguridad vial es la principal razón para que las familias recurran a este tipo de transporte (Extracto 9.14), en consecuencia, aunque residan muy cercanos a la escuela, los alumnos se apuntan al transporte mecanizado, ya sea público o privado.

Entre los que participan del Carona a Pé hay un rechazo al transporte escolar motorizado. Lo consideran muy poco favorable para la salud y el bienestar de los niños/as en la medida en que los obliga a estar mucho tiempo inactivos (Extracto 9.15). Muchas veces se usa el vehículo para realizar recorridos muy cortos, que se podrían hacer utilizando medios más saludables y activos, como caminando o en bici.

Este rechazo es compartido por los participantes del Camino Escolar de Paraisópolis que sugieren un cambio en la política de transporte público para apoyar la movilidad activa y segura. Su propuesta consiste en ofrecer un *servicio de monitores* para acompañar a los escolares de determinada franja de edad en su desplazamiento a la escuela, sustituyendo el bus escolar gratuito, pudiendo desplazarse en 20min a pie (Nota 42 - Apartado 14.1). En esta propuesta cabría la

<sup>87</sup> Extracto de entrevista mantenido en el idioma original.

<sup>88</sup> Una condición de chantaje: en que hablar o denunciar la situación, les puede costar más caro

<sup>89</sup> Éstas son popularmente conocidas como *peruas*.

mejorarlo, implicaría en un probable aumento del valor cobrado. [...]

Un aspecto destacado por los presentes a la reunión fue la falta de disponibilidad de los padres/madres (muchas veces madres solas con sus niños) del vecindario, para llevar a sus hijos/hijas hasta la escuela. Esta realidad promueve una red informal, sobre todo de madres, que pueden llegar a acompañar a unos 10 o más niños/niñas a la escuela. Analizando la oficialización de esta práctica en el ámbito del programa camino escolar de Paraisópolis, lo que no llegó a ocurrir, los presentes consideraron que estas mismas madres lo pasarían a ver con otros ojos, interpretándolo como un cambio de responsabilidad y les costaría proponerse a ello. Éste es un aspecto que complicaría la viabilidad de un proyecto “oficial” de camino escolar, según las personas en la reunión. En este sentido, proponen que se ofrezca un “servicio de monitores” que se encargan de los estudiantes en la ruta hacia la escuela. (Nota 41)

estrategia bus a pie, pudiendo ofrecerse un soporte a las familias y comunidad escolar, para organizarla de manera auto gestionada y solidaria.

La opción por el bus a pie tendría que considerar las diferencias en función de las clases sociales. En el caso de barrios donde las familias son muy pobres y muchas veces no tienen la posibilidad de conciliar la vida laboral, el transporte motorizado puede ser una (o la única) opción. En el caso Paraisópolis (Extracto 9.16), algunos vecinos, normalmente mujeres/madres, ya se encargan de acompañar a la escuela a unos cuantos niños y niñas juntamente con los suyos. Esta actitud solidaria e *informal*, relatada en el Extracto 9.16, tendría que ser cuidadosamente valorada por un programa Camino Escolar en este barrio, según la alerta de los agentes comunitarios locales.

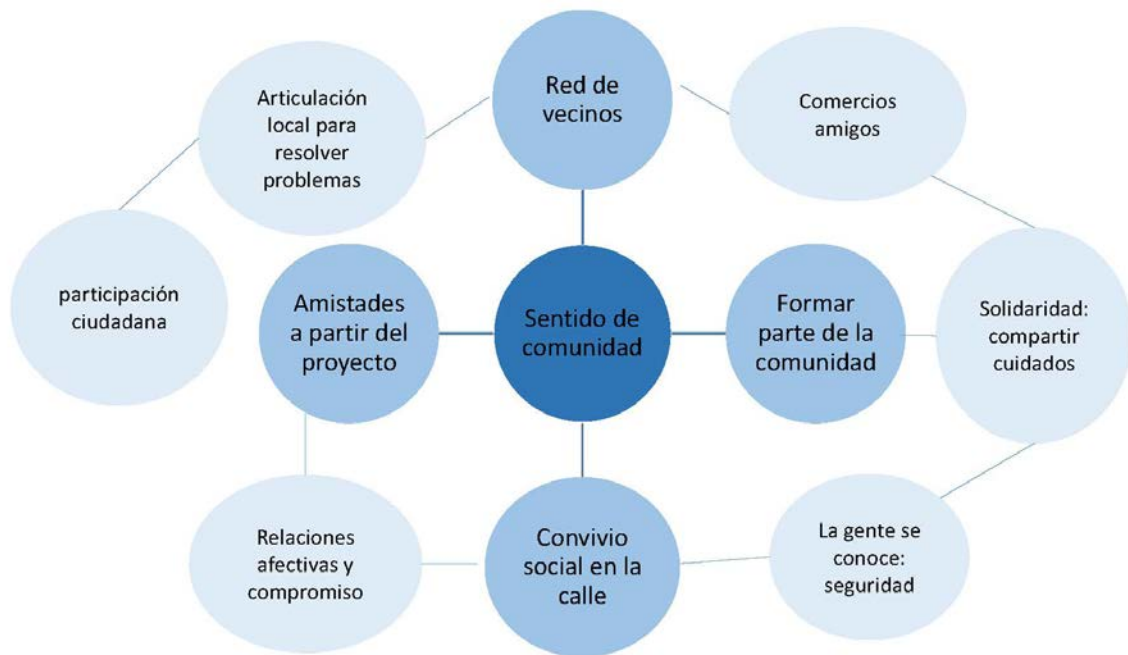
La solidaridad experimentada en esta comunidad tiende a ser percibida o valorada de forma distinta cuando se trata de *formalizarla*, o sea, traducida en acciones concretas que deberían ser estudiadas y debatidas por los participantes, según alerta el grupo de liderazgo local (Extracto 9.16). En esta perspectiva, la sugerencia de contratar monitores locales para facilitar el desplazamiento de los alumnos, podría dotar la comunidad escolar de una herramienta que permita la creación de trabajos de dedicación parcial entre los miembros sin ocupación de ésta, convirtiendo un problema actual en una oportunidad y fomentando la relación entre innovación social y la mejora del medio ambiente urbano.

Considerando los barrios con más recursos como Higienópolis, un poderoso aliado al desarrollo del bus a pie es la adhesión de las familias a estos programas al identificarse con un estilo de vida

más saludable (que incluye la movilidad activa - Apartado 8.1.2.4). La opción por la movilidad a pie en contraposición al transporte motorizado, justifica la adhesión al Carona a Pé.

La acción social local puede suscitar distintos impactos, pudiendo incidir en mayor o menor grado en las políticas públicas, pero, además, promocionan mudanzas de estilo de vida, a medida que proporcionan experiencias concretas, que inciden a través de la ejemplaridad en la educación infantil y convenciendo o induciendo la sociedad al cambio.

### 9.1.3. Sentido de comunidad como favorecedor de la participación en el Carona a Pé



**Figura 79** - Red de significación que constituye el Sentido de comunidad.

Nota: Elaborado a partir de los significados atribuidos al sentido de comunidad en el caso de São Paulo, en el cual se centra este análisis. Los círculos con colores más oscuros corresponden a los aspectos con mayor incidencia o centrales en los discursos de los entrevistados.



### Extracto 9.17<sup>90</sup>

A intenção, esta coisa da convivência e de conhecer o outro. Porque também é isso, a mesma intenção que o projeto tem de tirar os carros da porta da escola, é este, de você conhecer quem são os pais e alunos da comunidade, que não são só as crianças da classe do teu filho. Isso foi uma coisa que me animou de participar mais, de viver a vida da escola, sem ser dentro da grade curricular escolar (E30).

### Extracto 9.18

Ah! Acho que isso do senso de comunidade...é que hoje em dia cada um está isolado...nem digo por solidariedade, embora isso também, mas acho que especialmente para conviver com as pessoas. Hoje em dia temos muitas possibilidades de isolar-nos em casa, os meios de comunicação, as mídias ajudam ou conduzem a isso. Esta experiência propõe justo o contrário, sair de casa, estar na rua, conviver com outras pessoas, ajudar-se uns aos outros. (E27)

### Extracto 9.19

Estuvimos comentando en relación con las características básicas que componen el perfil de los padres/madres participantes, ya sea como voluntarios del programa o los que están asociados para permitir que sus hijos/hijas frecuenten las rutas del mismo. Llegamos a la conclusión que, en general, los mismos se identificarían con algunas de estas descripciones:

- a) Personas que ya estaban comprometidos (práctica y filosóficamente) con el 'caminar' como medio de desplazamiento;
- b) Residencias próximas de la escuela, que facilita los desplazamientos a pie;
- c) Franja de edades medias 35/45 años;
- d) Profesionales con nivel superior (universitario), con trabajos autónomos o en empresas con cierta flexibilidad de horario. (Nota 29)

El *caminar juntos* impulsa y fortalece las relaciones en el vecindario.

Salir de casa y ponerse en contacto con otras personas que comparten espacios y circunstancias semejantes (tener hijos en la misma edad y en la misma escuela), rompiendo el aislamiento que supone vivir en grandes centros urbanos, son algunas de las motivaciones para participar en el programa C.P. (Extracto 9.17). El sentido de comunidad (Extracto 9.18; Fig. 79) se expresa en el cuidado compartido de los hijos/hijas, en la convivencia y solidaridad generada entre las familias (Nota 31 - Apartado 14.1); igualmente se vincula al deseo de formar parte de la comunidad escolar, componiendo una red de vecinos que comparte los espacios públicos del barrio.

La identidad compartida por las familias que frecuentan la escuela favorece el sentido de comunidad por el hecho de aglutinar a un grupo de personas que comparte un determinado perfil (Extracto 9.19) y unas características en común, como desplazarse a pie, las edades y las características profesionales. La expresión *formar parte de la comunidad*, se refiere al conjunto de familias de la escuela participantes del proyecto. Éstas reconocen las ventajas de la familiaridad proporcionada por el hecho de *conocer a la gente* y poder hablar con los vecinos en la calle, así como colaborar entre ellos en el cuidado de los niños y niñas. Esta solidaridad se amplía y favorece las amistades y los intercambios más allá del camino escolar, apoyado por una identidad (Extracto 9.20/21) que facilita la articulación del grupo.

<sup>90</sup> Extracto de entrevista mantenido en el idioma original, así como de los extractos 18 y 20/22 y 24.

### Extracto 9.20

[...] eu acho que tem esta coisa da comunicação entre as pessoas da escola que facilita muito. [...] o perfil da escola facilita a união de pessoas com esta ideologia em comum. (E26)

### Extracto 9.21

Eu me identifico muito com o Equipe (Colégio), me identifico com os pais. [...] ideologicamente, a maioria é uma galera que eu acredito, que eu gosto. [...] É uma escola de esquerda. (E18)

### Extracto 9.22

Como eu e meu marido somos de fora, a gente não tem família aqui, então a gente cria esta comunidade familiar com outras mães [...] combina muitas coisas para fazer fora do horário da escola. Eu confio que a M. ande com as outras mães. Ela vai brincar no clube ou nas casas das amigas, vai na pracinha. Isso de alguma forma me ajuda tb como eu trabalho, ela consegue ter algumas atividades sem que eu esteja presente [...] toda quarta, por exemplo, ela sai direto da escola e vai para a casa da S. que é amiguinha, e passa lá o dia inteiro. No fim de semana ela vem para minha casa, a gente passeia junto, dorme lá, é bem legal! (E26)

### Extracto 9.23

Las madres participantes en la ruta están de acuerdo que ellas, por su lado, también se benefician de las relaciones establecidas entre sus hijas, ya que pueden compartir el cuidado de las mismas, por ejemplo, cuando una de ellas se encarga de ambas niñas para que la otra pueda liberarse. Si no fuera por esta colaboración espontánea, no tendrían con quien dejar a sus hijas o tendrían que contratar servicio profesional para poder hacerlo. (Nota 31)

### Extracto 9.24

Uma coisa meio de parceria, assim. [...] Coisa que, não sei, eu via

Integrarse al programa auxilió, incluso, a insertarse en un nuevo entorno residencial, posibilitando conocer personas y ampliar las relaciones más allá del ámbito escolar (Extracto 9.22), pasando a programar una serie de actividades con otras familias, promoviendo un intercambio de cuidados y responsabilidades relativos a los niños y niñas (Extracto 9.23) y consecuentemente, fortaleciendo lazos de amistad y solidaridad.

Se puede interpretar estas vivencias como una expresión de lo que Santos (2010) denominó *solidaridad en el territorio*, que promueve la búsqueda de soluciones conjuntas a los problemas compartidos. Compartir los cuidados de sus hijos/hijas es una necesidad (Extracto 9.23/24), y a la vez, supone una familiaridad entre los vecinos y poder contar con estas personas. A partir de Bauman (2009) podríamos interpretar que la sensación de no poder contar con otras personas para el cuidado de sus hijos/as (Extracto 9.24) se debe a la percepción de inseguridad que impide crear una red de solidaridad y de confianza recíprocas. Siguiendo con el autor, esta sensación se debe a la simultaneidad de dos vuelcos históricos: uno de ellos consiste en la *supervaloración* del individuo, librado de las condiciones impuestas por la densa red de vínculos sociales y la otra, consecuencia de la primera, consiste en la *fragilidad y debilidad de ese mismo individuo*, ahora despojado de la salvaguardia que le abonaban los arcaicos vínculos.

muito meus pais terem esta relação com amigos, ajudar com as crianças, hoje em dia todo mundo tem medo de ficar com as crianças (risas). [...]. Não é medo, é, ah! Ele vai dar muito trabalho! Eu acho tão legal isso, de a gente contar com o apoio de outros pais em relação, porque imprevistos acontecem, por mais que a gente organize a vida. (E25)

Para Bauman (2003), comunidad es una de esas palabras que producen una buena sensación: *tener o estar en una comunidad* representa el tipo de mundo que anhelamos habitar; pero, el privilegio de estar en comunidad tiene un precio, señalado por el esfuerzo supuesto para donar su tiempo y atención al otro (reconocido en el Extracto 9.24). Reflexionando sobre *vivir en comunidad*, el mismo autor señala una tensión entre dos fuerzas contrapuestas e igualmente poderosas: por un lado, la búsqueda de *individualidad*, que parece privarnos de seguridad, que nos empuja a integrarnos en el seno de la comunidad, y por otro lado el impulso de *libertad* que, ineludiblemente, nos arranca de esta comunidad.

Considerando el escenario del Carona a Pé, los Caminos Escolares ofrecen a sus participantes los beneficios de constituir una red de cuidados, y, a la vez, el sentido de comunidad facilita el desarrollo del programa en función de una identidad entre las familias, favorecida por la escuela, que invita a integrarse y hacer parte. Estos sentimientos actúan en la dirección de aumentar las posibilidades de conocer a la gente e incluso desarrollar amistades, además de favorecer lazos de confianza y la convivencia en los espacios públicos.

## **9.2. Caminos Escolares como un instrumento de participación ciudadana**

La participación ciudadana es una de las condiciones no sólo para poner en marcha, sino para mantener activos los Caminos Escolares. La puesta en marcha del CE en Barcelona fue fruto de la petición directa de la ciudadanía, a partir de las Ampas del barrio del Poblenou, que reivindicaron al poder público local medidas de seguridad vial para que no volvieran a pasar casos de atropellamientos como los que generaron esta demanda de la comunidad, recogida en el apartado 5.1.3. Además, la implantación de esta política pública fue propiciada por la voluntad y los

acuerdos entre la sociedad civil y el poder público, planteando el tipo de estrategia que les parecía más adecuada y consolidando la participación ciudadana en el programa.

Se reconoce que la implicación y participación ciudadana constituye uno de los ejes centrales del programa en Barcelona y la acción comunitaria estuvo presente desde sus principios. A medida en que se ampliaba el programa a otros los barrios de la ciudad, se confiaba que la ciudadanía estuviera suficientemente preparada para afrontar el reto. Sin embargo, con los años de experiencia, se percibe que la participación local, oscila en función de las diferentes comunidades. Muchas veces ocurre que los procesos participativos no se desarrollan suficientemente y el programa está sujeto a discontinuidades. A partir de una evaluación realizada por el Instituto Infancia y Adolescencia de Barcelona (2017), se asume la directriz de fortalecer activamente las redes comunitarias, de lo cual depende su sostenibilidad.

La participación ciudadana en el ámbito del programa, asume determinadas características: por un lado, la articulación y seguimiento del programa depende de los actores involucrados, tanto en los aspectos sociales como políticos, no sólo definiendo los marcos y objetivos, como garantizando la continuidad de las políticas públicas implicadas. Por otro lado, se presenta como un proceso conflictivo, donde se enfrentan distintos intereses y visiones (escuela x comunidad, poder público y sociedad). Desarrollaremos a seguir algunas circunstancias del proceso participativo.

### **9.2.1. Participación en función de los distintos entornos escolares**

#### **Extracto 9.25**

Lo veo más como una herramienta de mejorar el entorno urbano más directo, que también está bien para los niños, pero yo lo veo bien para todos (E31).

Retomando el análisis anterior sobre la imagen del vecindario (Apartado 8.1.2), así como los datos relativos a la participación en los diferentes entornos en Barcelona (Tabla 13), podemos inferir que, cuanto más negativa es la imagen de su barrio, menor participación comunitaria en el ámbito del programa. O sea, la imagen del barrio, aparte de influir en la percepción de seguridad, también incide en la participación ciudadana.

### Extracto 9.26

J – Pues hay padres que quieren la escuela porque ‘está cerca de mi casa’, no les importa nada más, el proyecto pedagógico que les puedas presentar no les interesa. En cambio, hay familias que hacen una tabla, van a todas las reuniones de preinscripción y apuntan todo lo que ofrecen cada escuela y optan a partir de eso.

D– Son los que no se preocupan con los estudios... Porque son de esta zona de aquí (la zona más pobre) son madres extranjeras, que trabajan en limpieza o los trabajos que salen. Estas madres tienen un trabajo irregular, a veces tienen a veces no, de eso depende como puedan seguir el hijo en el colegio. Ahora tengo una madre que no puede venir a las horas a traer a la niña, vendrá más tarde.

J – Entonces claro, hoy recoge una tía, mañana la vecina... Es gente que sobrevive. (Directora (D) y Jefa de estudios (J) – E2).

Así pues, entre las razones para implicarse en el programa, está el interés por su barrio, buscando mejorar el entorno (Extracto 9.25) en beneficio de todos los vecinos, más allá de los beneficios para los niños y niñas.

Por otra parte, se observan distintas configuraciones de actores involucrados en los diferentes vecindarios que, a su vez, establecen diferentes interacciones con los órganos de la administración local. La participación ciudadana que se genera en cada entorno presenta características propias, que son influenciadas por la auto imagen de su barrio. A partir de ellos, se puede deducir que dichas imágenes inciden en la disposición a participar en el programa (Tabla 13), así que, a una mejor imagen del barrio, corresponde una mayor disposición a involucrarse en el mismo.

En el caso del barrio Higienópolis, la participación ciudadana se manifiesta a partir de acciones reivindicativas relativas a los servicios públicos, como la solicitud de implantación de un paso de peatón delante de la escuela (Nota 43-Apartado 14.1). Asimismo, se hicieron intentos para poner en marcha colaboraciones más estrechas entre el programa y la administración pública, especialmente con la Secretaria de Educación del Ayuntamiento de São Paulo, teniendo como objetivo implantar el programa en las escuelas públicas del municipio (Nota 29-Apartado 14.1). A pesar de resultar infructíferos estos intentos, por lo menos durante este estudio, el programa se ha implantado en otras escuelas privadas en el mismo barrio y también en escuelas públicas en otra ciudad (Nota 44-Apartado 14.1).

Buscando por las razones que impiden algunos padres/madres de implicarse en los programas de caminos escolares de la escuela de sus hijos, se verifica que las reuniones de seguimiento del programa, ocurren en horario comercial, lo cual dificulta la participación de las familias,

especialmente cuando éstos no cuentan con la posibilidad de conciliación laboral. Ésta es apuntada como una de las causas de discontinuidad en el seguimiento por parte de determinadas Ampas. Según los agentes escolares, las condiciones sociales, económicas y culturales de las familias son factores que influyen en las posibilidades de participación de los mismos (Extracto 9.26), siendo que los más pobres tienen más dificultades de involucrarse en las actividades de la escuela.

El conjunto de atributos del barrio, reconocidos por los que ahí viven, actúa como intermediario, no sólo en la percepción de seguridad, sino en la valoración personal del programa, aumentando la importancia y, sobre todo, la confianza que los participantes depositan en él. Estos aspectos, en su conjunto, pueden influir positiva o negativamente en la disponibilidad e implicación de las familias en el programa. Además, los resultados e impactos psicosociales esperados se ven alterados en función de la adhesión de los distintos grupos de actores locales.

**Tabla 13***Imagen del vecindario y la participación en el programa.*

Imagen del vecindario	Observaciones sobre la participación comunitaria articulada en el programa
Nou Barris - Estigmatización, la otra cara de la cohesión social	A principio del programa hubo movilización y participación de la comunidad (AMPA y asociaciones locales), según relatos, pero hubo discontinuidad; actualmente el programa se imparte a partir de la escuela – actividad reducida a la semana del camino escolar y las matemáticas (Notas 2 y 3); Actividades que dependen de articulación con la comunidad local, como el caso de las botigas amigas, no tienen seguimiento; Se percibe una falta de crédito en las intervenciones de las organizaciones públicas, falta de conocimiento del programa y no participación activa del Ampa y de la comunidad local en el programa (E2, E4, E5, E10).
Gracia - Cohesión social y sentido de comunidad	Proximidad entre el poder público y las organizaciones de la comunidad local – los agentes de las organizaciones públicas son uno más en las decisiones, acciones e intervenciones; Proyecto marcado por la colaboración mutua y participación de varios sectores de la comunidad escolar, integrado transversalmente en las actividades de los profesores (Notas 9 y 15); Desarrollan actividades que involucran la comunidad local: Botigas amigas (ver E9), macro comisión con otras dos escuelas del barrio y organización conjunta de actividades como la bicicletada (Nota s 10, 12/13 y 15) y semana del camino escolar (Nota 21), así como actividades generales del programa: El día sin coche (Nota 17).
Fort Pienc - Eje peatonal, centralidad e identidad	Se celebraron esfuerzos de parte de los actores locales, especialmente representantes del Ampa, para efectuar un consorcio de tres escuelas en el eje de la calle Ribes; propusieron varias acciones e intervenciones del programa, tales como el diagnóstico inicial y movilización de la comunidad; la comunidad escolar se caracteriza por una acción muy marcada, especialmente del Ampa, que no se limita a este programa, sino que integra varios proyectos en la escuela y barrio (Notas 11, 14, 16, 19/20, 22).
Higienópolis - Identidad y estilo de vida	Iniciativa de la comunidad local, organizado por un grupo de personas que se auto gestiona con el apoyo de la escuela, independiente del poder público -instancia a quien han reivindicado (servicios, normativa, etc.) y/o propuesta colaboración (Nota 43); Actúan en conjunto con organizaciones particulares de enseñanza, también cuentan con apoyo de una Fundación para realizar trabajos en cooperación con escuelas públicas en otra ciudad. predominando un descrédito, desconfianza y evaluación negativa acerca del Ayuntamiento de SP (Nota 44).

Nota: Las informaciones fueron recopiladas de las observaciones, registradas en las Notas, que pueden ser consultadas en el Apartado 14.1

### 9.2.2. Dinámicas psicosociales que influyen en la implicación de los actores locales

Al preguntarse ¿Qué aspectos estarían implicados en el acto de involucrarse en la acción local? posiblemente se pueden ofrecer respuestas muy diversas. Desde la psicología ambiental y comunitaria, se evidencia que las historias personales de identificación con el barrio y el apego al lugar, se conectan con procesos de participación de los actores en los proyectos locales. Algunas personas que se involucran en los programas CE (Extractos 9.28/29), lo hacen en coherencia con una participación intensa en actividades locales, a las que ya se habían involucrado anteriormente y que denominan *hacer barrio*.

#### Extracto 9.27

M – Empezamos hace 4 años. Como tenemos tendencialmente la sensibilidad de mejorar el entorno escolar, todo empezó primero con arreglar los patios. Nosotros somos comisión del ampa en este momento, arquitectos y participamos en la comisión escolar del barrio. (...) Nosotros nos dimos cuenta que había que mejorar además lo que pasaba fuera de la escuela. Entonces empezamos a hacer pequeñas intervenciones en la calle Ribes para que la gente se implicara y sintiera que, hacer algo en el espacio colectivo dentro y fuera de la escuela acaba formando parte de algo más grande. Entonces fuimos al distrito y pedimos información para impulsar el camino escolar. (E6)

Según Lewika (2011), el hecho de vivir muchos años en un mismo barrio y el capital social desarrollado, -que en este caso se traduce como la implicación de estos actores en actividades sociales informales- así como el establecimiento de relaciones de vecindad, son indicadores del apego al lugar. Siguiendo con la misma autora, se reconoce que una de las consecuencias de esta identidad con el barrio explicaría la motivación y la implicación de estas personas (Extractos 9.27/28) en el proyecto.

En esta línea, Vidal, Berroeta, Di Masso, Valera y Peró hablan de “la incidencia de la participación ciudadana en los asuntos locales sobre el sentido de comunidad y el apego al barrio” (2014, p. 283). En el barrio de Fort Pienc, vemos que las dinámicas psicosociales arriba referidas se formaron a lo largo del desarrollo y transformaciones que conforman el barrio: la creación del eje peatonal y del centro cívico (Extracto 9.27/28).

El sentimiento de compromiso con el barrio es asumido como un eje central del concepto de Apego al Lugar (Hidalgo, 1998). Además, en él también



estaría implícito el reconocimiento de la importancia que cobran los indicadores del apego presentes en las relaciones vecinales:

#### **Extracto 9.28**

Mi – [...] empieza por una relación nuestra, como vecinos del barrio, que nosotros llegamos a Fort Pienc, nosotros llegamos aquí en 2002 [...] Este barrio se genera a partir de un nuevo centro cívico. Ese Centro cívico tiene 13 años. Entonces de repente, nosotros pasamos a vivir en un barrio, entre comillas, de nueva creación. Nosotros como arquitectos y padres también, entonces con esta doble función, teniendo las niñas aquí en el cole, con dos niñas, venimos y hacemos un recorrido diario, y además teniendo la experiencia, que era aquella experiencia que nos gustaría hacer barrio. (E6)

[...] ampliándose el concepto, ya que se define como "compromiso de los individuos con sus barrios y vecinos", por lo que podemos ver que se empieza a reconocer la importancia no sólo de las otras personas con las que vivimos sino también de los lugares en los que habitamos. No obstante, a pesar del cambio de nombre el interés sigue focalizándose en la dimensión social de estos lugares, y, de hecho, en la operacionalización del apego estos autores usan mayoritariamente índices de relaciones sociales: presencia de amigos o familiares en el barrio, participación en asociaciones vecinales, relaciones con los vecinos, etc., junto a otros referidos al barrio en general: feliz con el barrio y descontento en caso de marcharse. (1998, p.10)

#### **Extracto 9.29**

Mi motivación, aparte de la relación con mis temas laborales, para mí también es una manera de actuar en el barrio. Encuentro bien que los niños vayan solos a la escuela, pero, más allá que su autonomía, veo bien que la ciudad esté adecuada para ellos y, de paso, para todos (E31).

Las historias personales, reflejadas en los extractos 9.27/28, explicitan la relación con el barrio, incluyendo la elección del mismo como lugar para vivir. Además, del tiempo de residencia y el interés por lo que ocurre en el entorno son algunos atributos que posibilitan el apego al barrio. En el Extracto 9.29, los residentes manifiestan, además, un interés especial en participar y contribuir en función de sus profesiones (arquitecto/a y ingeniería).

Es en el ámbito local donde se configuran las posibilidades concretas y el espacio físico para la actuación, señalando posibilidad de control social y políticas de cambio. En los discursos de los participantes (Extractos

#### **Extracto 9.30**

Entonces a partir de la transformación pasa a esto, como que el barrio es nuevo. Allí es donde empieza nuestra participación que empieza con un edificio nuevo, donde el edificio nuevo, como todos sabemos, necesita adaptarse, un espacio nuevo cuando se ocupa tiene que adaptarse, le vimos una serie de problemáticas, intentamos colaborar en una serie de mejoras que se podía establecer al colegio y siempre tuvimos una prospección respecto al barrio. Entonces, empezamos hacer cosas para el barrio también. (padre - E6)

9.27/28) se percibe que, a medida en que iban interviniendo en su barrio, éstos actores sociales reconocían que se ampliaban las oportunidades de actuación y apropiación del entorno, expresado simbólicamente como *construyendo barrio*. Este efecto se puede interpretar como uno de los pilares del apego al lugar. Su participación se dio en función de las posibilidades de mejorar la estructura del espacio físico de la escuela recién construida (Extracto 9.30), en un barrio que también se encuentra en transformación, colaborando de manera a beneficiarlo.

Retornando a Lewicka (2011), se considera que algunos de los aspectos físicos encontrados en el barrio pueden contribuir al apego al lugar. Éstos pueden ser más difíciles de establecer, ya que normalmente están en relación con los indicadores sociales o socio demográficos. De todos modos, considerando especialmente los indicadores físicos/ambientales citados por la autora, se identifican algunos de ellos en el barrio<sup>91</sup>:

- Aspectos físicos que facilitan recorrer pequeñas distancias al trabajo y a los servicios en el barrio, así como a los vecinos y acceso a plazas, jardines, parques, etc.;
- Satisfacción residencial que se traduce en acceso a espacios naturales (la naturaleza), servicios públicos, sentido de vecindad y comunidad, percepción de seguridad;
- Acerca de la tipología de residencias, los edificios son más bien bajos, facilitando al apego al lugar ya que disponen de áreas públicas en el entorno y proporciona más control territorial;
- Sentimiento de vecindad -otro nombre para apego al lugar- percibido como control territorial, estabilidad en el barrio.

---

<sup>91</sup> Aspectos especialmente relacionados a la centralidad conferida por el eje peatonal de la calle Ribes, que conecta varias escuelas, comercio local, servicios públicos, parques, etc., y contribuyendo para una una alta percepción de seguridad, anteriormente detallados en los apartados 5.3.4 y 8.1.2.2.

Entre los indicadores de Apego al lugar (Lewicka, 2011), a parte de los indicadores físicos ya identificados, se suman los de carácter socio demográfico asociados al barrio: tiempo de residencia, edad, estatus social (económico y nivel educación), propiedad de la vivienda, censo de comunidad, tamaño de la familia, acceso a movilidad<sup>92</sup>. Desde el punto de vista de la participación e implicación de los actores (Extracto 9.27 y 9.30), el camino escolar se constituye en una más de sus actuaciones locales, como desdoblamiento o continuidad de otras actividades que ya venían realizando, las cuales se sustentan por la relación fuertemente instaurada con el barrio.

### 9.2.3. La participación como un proceso conflictivo

En este análisis se pone el foco en la definición de las estrategias del programa CE de Barcelona, donde se abordan un amplio espectro de aspectos o dimensiones, buscando abarcar su complejidad (apartado 5.2.1). Se hace una apuesta por un programa transversal volcado a un *objetivo paraguas*<sup>93</sup>, que corresponde en mejorar los espacios públicos de la ciudad, tornándola cada vez más amigable y adecuada a la movilidad activa, segura y autónoma de los niños y niñas.

#### Extracto 9.31

Tenemos un poco de todo, pero sí que, en mi experiencia, cuando viene de la escuela sí que hay más el planteamiento que hacemos este año, sí, trabajamos con los alumnos, más pedagógico en este sentido, esto cuando la escuela lo tiene muy claro. Y luego, si es de los padres, la parte de las mejoras urbanísticas es la que predomina. (E1)

El proceso participativo supone disputa en el campo político, así como en el campo semántico. Eso se refleja en los objetivos del programa, donde se observa un desencuentro de intereses, asumiendo diferentes facetas según los *grupos que asumen el liderazgo* en su implantación (Extracto 9.31). Por ejemplo, no siempre se comparte el protagonismo, que puede que sea asumido más o menos unilateralmente por alguno de los agentes: o bien por la escuela (Dirección, profesores, etc.) o bien por las familias, el Ampa o la comunidad local. Normalmente, cuando se trata del protagonismo de la escuela, las prioridades se centran en el carácter pedagógico del programa.

#### Extracto 9.32

<sup>92</sup> Apoyamos esta afirmación en nuestras observaciones del barrio (Nota 11 - Apartado 14.1), así como en los datos recogidos y sistematizados en los Apartados 5.3.2/5.3.4.

<sup>93</sup> Objetivo amplio en lo cual se pueden inserir una diversidad de objetivos específicos, descrito en el apartado 5.1.1

“Está todo muy formalizado, pero finalmente, me parece... Había mucha expectativa, la gente estaba concienciada, se pensaba que se iba mejorar el barrio, no digo que se iba hacer todas las obras de Barcelona ahí, pero a lo mejor, algún punto conflictivo muy detectado [...] Entonces, puede generar cierta pereza o desafectación, a la hora de volver a participar en otros programas” (Participante del Ampa Fort Pienc)

Siguiendo su intervención, esta misma participante reconoce que llevar a cabo actuaciones urbanísticas no es fácil, pero aclara y propone como ejemplo, que, como mínimo, se esperaba que un fallo especial de un paso de cebra mal instalada, sobre el cual había mucho consenso, se hubiese aprovechado para cambiarlo. Refuerza que esta frustración no corresponde al esfuerzo generado. La pregunta al final, pasa a ser: ¿Cómo se llega a un equilibrio entre lo que se cambia y las expectativas generadas? El trabajo generado es mayor que lo que resulta, al final la respuesta es bastante escasa (Nota 22).

Al revés, si se trata de las familias o la comunidad, asumirá especial relevancia todo lo relacionado con el entorno de la escuela, como las intervenciones urbanísticas (especialmente las relacionadas con la gestión del tráfico) y otras medidas destinadas a aumentar las condiciones de peatonalización y seguridad.

El programa CE hace hincapié en la construcción de espacios públicos de calidad, invitando la comunidad a participar y comprometerse con ello. Uno de los instrumentos utilizados para motivar la participación es la realización de una encuesta con el objetivo de evaluar el entorno escolar en sus condiciones de movilidad infantil autónoma. El Ampa asume la realización de este proceso que suele ser amplio, complejo y largo, invitando a toda la comunidad escolar a tomar parte. El mismo genera una serie de expectativas por parte de los participantes, ya que estos indican los puntos débiles, especialmente en las condiciones de peatonalización y percepción de seguridad y solicitan cambios<sup>94</sup>.

Se observa que la mayoría de las demandas atendidas (Tabla 6), según el Instituto de infancia y Adolescencia de Barcelona (2017), son de poca entidad: señalización de itinerarios, medidas relativas a los espacios de espera (ampliación puntual de aceras, barandillas de protección, etc.), mejoras en la visibilidad en los pasos de peatones (reubicación de contenedores o de mobiliario urbano, zonas de aparcamiento, etc.). En cuanto a las demandas de actuaciones de mayor entidad, el nivel de admisión o desempeño es bastante bajo. Así, la ampliación generalizada o construcción de nuevas aceras, la supresión o creación de plazas de aparcamiento específicas para el desembarque de los niños/as, la creación o adecuación de más carriles bici, la mejora semafórica,

---

<sup>94</sup> Las demandas generadas en estos procesos fueron recogidas en las observaciones del entorno Tabla 6 - Apartado 5.3.4)

la construcción de pasos de peatones elevados, la conversión de calles en zonas peatonales, el cambio de sentido de la circulación o la transformación de calles en un solo sentido, son medidas con un bajo índice de implementación.

El diagnóstico participativo genera expectativas por parte de los participantes, entre tanto, llegado el momento de la inauguración del CE en la escuela -culminando esta primera etapa que puede llevar 2 o 3 años- se constata que las intervenciones urbanísticas efectivamente realizadas están por debajo de lo que se esperaba. Hay un fuerte riesgo de frustración por parte de la ciudadanía (Extracto 9.32; Fig. 80), lo cual impacta negativamente en el seguimiento del programa.

La no correspondencia a las expectativas generadas en el proceso participativo, o una atención muy por debajo de lo pretendido y la frustración generada, puede socavar los ánimos de la participación ciudadana (Fig. 80), ya sea en el seguimiento necesario en este mismo programa o en otros segmentos de las Políticas Públicas. Esta percepción coincide con evaluaciones anteriores del programa (Instituto de Infancia y Adolescencia de Barcelona, 2017; Diputación de Barcelona, 2014), que constatan que las dificultades de implementación se deben a la falta de cooperación de algunos de los actores del proyecto, especialmente a agentes de la administración pública reacios al cambio, y al hecho que el proyecto esté sujeto a la voluntad política de los dirigentes de turno. Estas circunstancias son percibidas como barreras para la implantación y mantenimiento del programa.

Se pueden añadir otras explicaciones (Instituto de Infancia y Adolescencia de Barcelona, 2017) para esta potencial frustración, como son: la falta de presupuesto específico para este tipo de proyectos; la poca incidencia del trabajo coordinado; la complejidad de algunas de las medidas propuestas y la poca penetración del discurso sobre la movilidad sostenible, segura y autónoma, en el marco de la administración local, impidiendo la priorización de este tipo de actuaciones con capacidad de incidir más acentuadamente en las lógicas de movilidad en el entorno escolar.



**Figura 80** - *Ilustración percepción del proceso participativo conflictivo.*

El proceso de participación ciudadana se acompaña por tensiones provocadas por los distintos intereses y visiones de los sectores/actores participantes (en este caso, el poder público y la comunidad, tal como retratado en la Fig. 80), evidenciando lo que Harvey denunciaba: “las cuestiones de los bienes comunes son contradictorias y que por eso siempre hay disputas sobre ellas, bajo las que suele haber intereses sociales y políticos en conflicto” (2012, p.112). Según este raciocinio, se podría plantear que este embate es considerado la esencia del proceso de participación, a medida que cabe a la ciudadanía el rol de cuestionar y romper los límites impuestos por las políticas a la participación ciudadana. Lo cual supondría tensiones en diversos aspectos como: el alcance de esta participación y la burocracia que la acompaña, así como la necesidad de una constante alerta y revisión de los objetivos y estrategias, además de la posibilidad de influir en las estrategias de la toma de decisiones o los recursos destinados.

### 9.3. ¿Camino Escolar o proyecto de Ciudad?

Históricamente, las ciudades fueron construidas para garantizar la seguridad de sus habitantes, sin embargo, actualmente en lugar de constituir defensas contra el peligro, éstas se están convirtiendo en peligrosas, contrariando al proyecto histórico original. Según Bauman (2009), después de haber respondido a esta necesidad inicial por un largo período, en los últimos cien años, la ciudad se ha convertido en un lugar que hace pensar *más en el peligro que en la seguridad*. El autor llama la atención para la transformación de la vida en las ciudades, que pasa a ser acompañada por la regla del terror y el miedo omnipresente que las caracteriza.

#### Extracto 9.33

Para nosotros el tema, si hablamos de Caminos Escolares o de una ciudad que esté bien en general, tiene un referente que es Francesco Tonucci. Entonces hablar de la ciudad de los niños y entender que la ciudad funciona bien para un niño, funciona bien para cualquier persona, pues eso es lo que a nosotros nos interesa del CE. En realidad, queremos que el CE funcione bien para las escuelas, pero creemos que es un elemento mucho más potente que además de resolver la movilidad y la accesibilidad de los niños a los centros escolares, hace tejido social y también sirve como elemento identitario [...]

A ver, yo creo que hay una cosa, hay la idea del camino escolar que es como plantear un carril bici o cómo plantear la peatonalización de una calle, o como plantear una variante de una carretera. Pero si vamos en plan funcionalista, lo hacemos mal, porque nosotros tenemos que manejar indicadores y medir las cosas. En el CE, se empieza a pensar en cantidad de niños que pasan por la calle, así es como se diseñan las autopistas. La cantidad de coches que pasan por acá. Esta es una idea demasiado funcionalista. Creo que el Camino Escolar debe tener una función social, o sea, el paso de niños no es movilidad estricta o transporte

Los participantes del programa CE en Barcelona proponen y desean que éste tenga un alcance más amplio y que sirva como herramienta para la construcción de un *nuevo* modelo de ciudad, inaugurando un diálogo posible entre los caminos escolares y una ciudad para todos. Una manifestación en este sentido la hace el actor del extracto 9.33, que se posiciona en contra de la visión funcionalista del CE que se resumiría a un plan de movilidad y propone que se potencie una idea más coherente a los caminos escolares, que se ponga el foco en su función social. En otras palabras, sugiere que se fomente la construcción de una *identidad con el barrio*, que pudiera reforzar los vínculos de la comunidad con el proyecto, superando de esta manera, las soluciones puntuales y ampliando la visión del programa hacia un objetivo más trascendente, lo cual es compartido con otros actores (Extracto 9.34).

A los ojos del mundo, Barcelona parece haber triunfado en cuanto a proyecto de ciudad, pero, a pesar de ello, cabe la pregunta: ¿Será esta sensación compartida por los barceloneses? ¿Estarían ellos de acuerdo con la imagen proyectada, especialmente a partir de los años ochenta y

de un sitio a otro, sino la construcción de identidad (Padre, entrevista colectiva - E6)

#### **Extracto 9.34**

Estamos superando el itinerario, sí que tiene importancia, pero queremos trascender. Queremos dar continuidad: ganar el barrio, otras miradas para el entorno. Ayudarles en esta perspectiva de barrio, que sea más agradable. (E11)

#### **Extracto 9.35**

Lo veo más como una herramienta de mejorar el entorno urbano más directo, que también está bien para los niños, pero yo lo veo bien para todos. Yo creo que, lo más difícil para mí es el problema social, bueno, los miedos que podamos tener de dejar los niños, más que la inadecuación física de la ciudad, que eso más o menos lo podemos mejorar, pero tampoco es lo que más se necesita. Se necesita más confianza en el entorno que hay, en la gente que te puedas encontrar (E31).

noventa del siglo pasado, como la promesa renovada de la ciudad moderna y democrática?:

Barcelona es reconocida mundialmente como una ciudad muy atractiva y ofrece una calidad de vida a sus habitantes que la sitúan en los primeros puestos del ranking europeo. Sin embargo, el placer de vivir aquí es agri dulce; somos más sensibles a los problemas cotidianos que a los nuevos proyectos urbanos, que, a menudo, ni por su concepción ni por su arquitectura generan entusiasmo o asentimiento como los de antes. El éxito en el ámbito global no se reproduce en el ámbito local. (Borja, 2009, p.181)

Harvey (2012), dijo que la ciudad es el intento del hombre por rehacer el mundo en el que vive de acuerdo con sus deseos más profundos. Así pues, al crear la ciudad el hombre se ha recreado a sí mismo, razón por la cual el autor propone que el “tipo de ciudad queremos no puede separarse del tipo de personas que queremos ser, el tipo de relaciones sociales que pretendemos, las relaciones con la naturaleza que apreciamos, el estilo de vida que deseamos y los valores estéticos que respetamos” (Harvey, 2012, p.20). También plantea que el derecho a la ciudad es, además, “un derecho más colectivo que individual, ya que la reinención de la ciudad depende inevitablemente del ejercicio de un poder colectivo sobre el proceso de urbanización” (Harvey, 2012, p.20) y denuncia que este sea, a la vez, de los más preciosos y descuidados entre los derechos humanos.



Bauman defiende que “Los poderes reales que crean las condiciones en las que todos actuamos flotan en el espacio global, mientras que las instituciones políticas permanecen, en cierto modo, en tierra, son “locales” (2009, p.10). O sea, aunque se trate de un problema con tentáculos globales, es en el lugar donde se puede proponer otras configuraciones o salidas diferenciadas para el mismo. Al asumir un compromiso con la promoción de un espacio público amigable, necesariamente, el programa CE se engloba en un movimiento más amplio que propone pensar la ciudad en su conjunto, en lo cual se insiere como un instrumento de cambio. Más allá de la movilidad infantil autónoma, se espera mejorar el entorno más cercano, sin perder de vista la conexión con toda la ciudad y todos sus ciudadanos, mejorando aspectos ambientales, estructurales, físicos, sin dejar de considerar el ámbito social (Extracto 9.35). En esta dirección, el proyecto señala una promesa y una perspectiva.

### **Extracto 9.36**

No, es que son dos cosas, el mundo barrio y el mundo escolar. Y hay un momento en que se tocan y hay sinergias y hay puntos de contacto. Entonces, claro, si yo hago el trabajo solo en el tema escolar, voy a tener unos resultados. [...] Si te quedas en el mundo escolar, tendrás unas respuestas y se te quedas en el mundo barrio tendrás otras. [...] ¡Ojo! Estamos hablando de movilidad [...] Pero resulta que Camino Escolar, desde la perspectiva de Tonucci es la ciudad educadora (E6).

Para actuar en una óptica integradora, el programa tendría que ampliar su acción territorial. En esta perspectiva, en el Extracto 9.36, se sugiere que los objetivos de las acciones del programa deben alinearse con la perspectiva de la ciudad educadora, para ello tendría que superar los límites del entorno inmediato y no restringirse a la lógica de la movilidad restringida al entorno escolar.

Tonucci (2016) defiende que una *ciudad educadora* en la óptica de las niñas/niños, les debe permitir salir de casa y aprovechar los espacios públicos para vivir la experiencia de la aventura del descubrimiento, del juego, toparse con obstáculos y probar la satisfacción de superarlos o la frustración de no lograrlo. Además, considerando que una ciudad buena para la infancia deberá

serlo también para otros colectivos (personas mayores, para discapacitados y todos los ciudadanos) podemos decir que una ciudad educadora debe invertir en la educación de cada persona, debe permitirle expresarse, afirmarse, confrontarse y desarrollar su propio potencial humano. De esta manera, debe favorecer la interacción con el territorio físico, económico, social y político del que forma parte, fomentando el ejercicio de la ciudadanía en sus habitantes.

Tonucci, autor de *La ciudad de los niños*, fue invitado a la jornada sobre camino escolar en Barcelona en 2016, donde puso en evidencia el tema de la infancia y el derecho a la ciudad, desafiando a que las niñas y los niños puedan volver a jugar en la calle, porque es una experiencia fundamental para su desarrollo, pero también porque esto significará que la ciudad se ha recuperado (Nota 8). El autor señaló que la presencia de niñas/niños en la calle es un buen indicador de la calidad de vida social y comunitaria en las mismas. A medida que pone de manifiesto y da prioridad a los derechos y necesidades específicas del colectivo infancia, el programa aporta su “granito de arena” al enfrentamiento de uno de los grandes retos de la ciudad, confrontando y forzando continuamente la ampliación de los objetivos que marcan el programa.

### **9.3.1. Interferencias en la gestión del tráfico – Inversión de prioridades**

Los programas CE se han posicionado por otro modelo de ciudad, que priorice la movilidad activa, utilizando para ello distintas estrategias, tanto a partir de la inserción en políticas públicas como también aliados a actuaciones locales que vienen reforzando el movimiento peatonal. Los programas de Barcelona y São Paulo hacen hincapié en el tema, actuando en varias frentes, como:

- a) provocando un cambio de las directrices del planteamiento urbano hacia la priorización de la movilidad a pie, empezando en el ámbito local (barrio) y ampliándolo para toda la ciudad; b) forzando la implantación de políticas públicas para construir ciudades más amables con el peatón;
- c) a partir de la promoción del cambio social de hábitos o estilo de movilidad, transitando de un estilo de movilidad pasivo a uno activo; d) sensibilizando para los problemas ambientales y promoviendo un vecindario más saludable y seguro.

Harvey (2012), adhiere a la visión de una ciudad como una *fábrica* donde se debería producir el bien común ¿Con qué modelo de ciudad se comprometen los CE? Lo que se ve es que éstos, o bien se derivan de estrategias de movilidad sostenible implantadas en las ciudades, o bien las impulsan a medida que reivindican y provocan la implantación de políticas afines, como el uso de la bicicleta visto en la Figura 81.



**Figura 81** - *Bicicletada organizada en una plaza en Gracia.*

Nota: imagen cedida por el Ampa Escuela Reina Violant

Acorde con estas pautas, estos programas fuerzan la priorización del peatón en la gestión del tráfico, sumándose a otros movimientos como es el caso de los activistas del ciclismo, cuya lucha es garantizar el acceso al derecho a la ciudad para todos los grupos sociales. Para ello, reivindican compartir el uso del espacio público en seguridad con otros modos de transporte motorizado (coche, moto, etc.), enfocando en la necesidad esencial de disminuir la velocidad en la ciudad. Sabemos que la seguridad vial incide en la movilidad activa y autónoma. En el ámbito internacional, los datos demuestran que cuanto mayor la inseguridad vial, menor la movilidad infantil independiente:

Los países donde las muertes en el tránsito exceden 10 por 100,000 habitantes (Sudáfrica, Brasil, Sri Lanka y Portugal) se encuentran en el cuartil inferior de la movilidad independiente de los niños (puntaje general de clasificación) en este estudio. Esto sugeriría que hay un umbral de volumen y velocidad del tráfico, y los niveles consecuentes de víctimas (aproximadamente 10 muertes por cada 100.000), por encima de los cuales la movilidad independiente se ve impactada más fuertemente debido al peligro percibido por el tráfico. (Shaw et al., 2015, p.28)

En el caso de Barcelona, a partir de las *arañas de la movilidad local* se propone el diseño del proyecto específico de cada centro escolar, buscando incidir en su entorno a través de

intervenciones urbanísticas. Estas incluyen implantación de elementos de señalización y de seguridad, tales como: mejoras en la regulación semafórica, cambios de los sentidos de dirección del tráfico en alguna calle y, eventualmente, la implantación de zonas 30 o de más bajas velocidades. También incluye la retirada de elementos del mobiliario urbano que dificultan la visibilidad de los infantes en el tráfico, especialmente en los pasos de peatones y otras medidas<sup>95</sup>.

Dichas medidas corresponden a las recomendadas por la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization (WHO), 2013a) que preconiza un abordaje sistémico para la seguridad vial, proponiendo la implementación de acciones que aumentan la seguridad de los peatones, disminuyendo atropellos y muertes. Entre las directrices adoptadas en Barcelona, se destacan las siguientes:

- Reducir la exposición de los peatones al tráfico de vehículos: aceras adecuadas de los dos lados de la calzada o vía, semáforos, pasos de cebra y mantenimiento adecuados de los mismos, etc.;
- Reducir la velocidad del vehículo en general y el aumento de las zonas 30;
- Mejorar la visibilidad de los peatones con iluminación adecuada de las vías;
- Adecuar la percepción y comportamiento de los peatones y conductores.

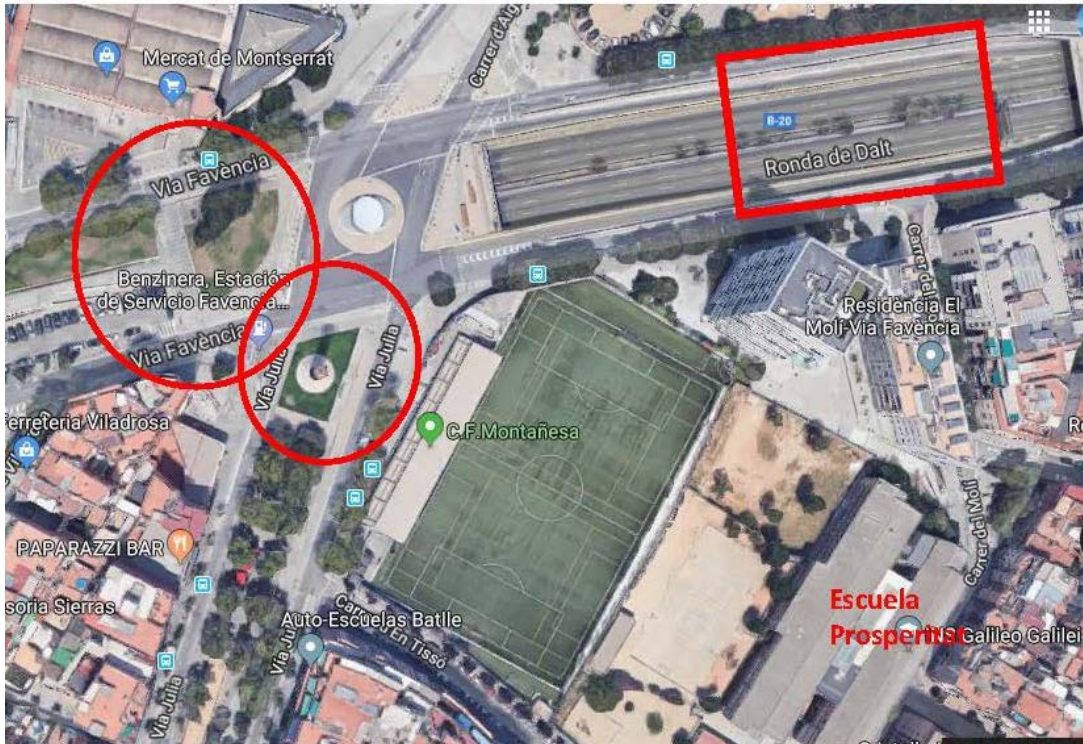
Estas medidas se encuadran en el concepto de *calles completas o integradas*, las que incluyen al peatón y a todos los medios de transporte (ciclistas, motociclistas, autobuses, automovilistas), de todas las edades y con todo tipo de habilidades motoras, para las cuales Ghel destaca que tienen que poner al peatón como prioridad:

El desarrollo de calles integradas comenzó con los *woonerfs* holandeses, pero rápidamente se expandieron por toda Europa. El concepto de calmar el tránsito ganó popularidad en la década de 1970, y empezaron a introducirse calles tranquilas y con juegos. Esta nueva clase de calles redujeron la velocidad de circulación, logrando que sean más amigables y seguras

---

<sup>95</sup> Varias de estas actividades están recogidas en el análisis ambiental de las rutas (Tablas 6), así como en los informativos del programa (Tabla 12- Apartado 9.1), reflejando algunas mejoras realizadas en el ámbito del programa.

para todo tipo de tránsito. En las últimas décadas, ideas como la integración y la reorganización del tránsito se han expandido a lo largo de todo el mundo. La última novedad son las calles compartidas, que funcionan perfectamente bien siempre y cuando esté muy claro que los peatones tienen la prioridad. (Ghel, 2014, p. 234)



**Figura 82** - Ronda D'Alt localizada cercana a la Escuela Prosperitat.

Nota: Recorte obtenido en GoogleMaps

**Extracto 9.37**

Comunidades, sobre todo de entornos donde hay mucho tráfico como es el caso de las cercanas a las rondas, piden una mayor visibilidad del proyecto, para confiar que pueden dejar a sus hijos ir solos ya que esperan que se garantice la seguridad vial (E11)

**Extracto 9.38**

L – Y luego que, por ejemplo, yo, desde mi casa hasta aquí tengo que cruzar 3 carreteras... Y una es la ronda

A pesar del Plan de Movilidad Urbana del Ayuntamiento de Barcelona (2015) contemplar varias de las directrices apuntadas, el área que se encarga de la gestión del tráfico de la ciudad, tiene dificultad en hacer real la prioridad cero a los peatones, o sea, no logra hacer que el camino escolar corresponda integralmente a la lógica del peatón. De hecho, una de las mayores demandas de las familias va encaminada a exigir una mayor incidencia en la pacificación del tráfico (Extracto 9.37), denunciando una falta de visibilidad del proyecto y sus consecuencias, especialmente en lo que se refiere a las grandes vías de los entornos de los caminos escolares (Referencia a la Ronda

(Ronda de D'Alt). (fragmento de dialogo entrevista colectiva - E5) de D'Alt localizada muy cercana a la Escola Prosperitat - Extracto 9.38; Fig. 82).

Desde el punto de vista del planteamiento de políticas de movilidad y sus consecuencias para las ciudades, se interpone el desafío de elegir prioridades a la hora de establecer planes, leyes y programas urbanos. Según Thynell (2005), se trata de una cuestión global ya que, a una extensión incontrolada en el mercado de la movilidad motorizada se ha contrapuesto un emergente reconocimiento de los problemas asociados a la cultura del automóvil. Hay numerosas contradicciones ligadas al continuo aumento de la movilidad motorizada, resultando evidente que este incremento contribuye al deterioro medioambiental y otros efectos secundarios negativos, como las muertes y lesiones causadas por accidentes de tránsito y el ruido.

Desde la perspectiva de la salud, las alternativas de movilidad activa deberían ser la prioridad de las agendas de los gobiernos municipales, ya que éstos tienen la responsabilidad local directa de generar opciones saludables a su ciudadanía (Mueller et al., 2017). Los citados autores se refieren a las ciudades donde la elección de la bicicleta como medio de transporte es menor (como Roma, Barcelona y Londres, en el contexto europeo), pero, a la vez, tienen un gran potencial de aumentar su uso, a partir del incremento de la red de vías ciclista en un 10% en su longitud. Medida considerada asequible para los ayuntamientos, estimando beneficios para la salud y la economía.

Mueller et. al. (2017) evidencian que sacar a las personas de los coches produce grandes beneficios para la salud. Una combinación de medidas que hagan que el coche resulte poco atractivo y políticas centradas en convertir el transporte público, la bicicleta y los desplazamientos a pie en medios más atractivos, sería lo más adecuado para mejorar la salud y el bienestar en las ciudades. Se suman a los argumentos anteriores las conclusiones de otro estudio (Otero, Nieuwenhuijsen & Rojas-Rueda, 2018), lo cual desvela que, en Barcelona, se estima que el Biccing (mecánico y eléctrico) evita cada año una muerte y ahorra 2,5 millones de euros.

Medidas concretas de reducción de la velocidad son implantadas en los entornos escolares: zona 30 Km/h es más común, pero puede llegar a 20 o 10Km/h (Fig. 83). El programa CE de Barcelona está contemplado en el PMU/BC y pone el infante como parámetro de medida para evaluar, no sólo la seguridad, sino también, la calidad de vida en los espacios públicos, recogiendo algunos planteamientos de Tonucci:



**Figura 83** - Zona 10km/h - calle de acceso a la Escola Prosperitat.

El PMU incorpora la creación de Caminos Escolares en la ciudad no sólo por cuestiones de asegurar la seguridad de los niños, sino por el convencimiento de que para garantizar que la ciudad sea un espacio donde existe una calidad de vida que atiende a la diversidad de personas que la habitan, hay cambiar el parámetro de medida del adulto medio trabajador hacia el infante. De esta manera se garantizará la habitabilidad de su espacio público. Entre otras medidas el PMU contempla, además de la pacificación de las vías interiores de las supermanzanas, que la ventana temporal de la distribución urbana de mercancías no coincida con horarios de entrada y salida de la escuela. (Ayuntamiento de Barcelona, 2015, p.341).

El planteamiento del tráfico y el diseño del espacio urbano, influenciados por la priorización del coche, favorecen la extensión de carriles para los vehículos en detrimento de la ampliación de las aceras, por ejemplo. Marqués & Hernández-Herrador (2017) y Jacobsen (2003) proponen como una de las medidas para disipar la demanda del uso del transporte privado, ampliar los espacios destinados a los peatones y carriles bici, con decurrente disminución de las calzadas.

Como consecuencia, al preverse más tráfico con menos espacio, los conductores no sólo tomarán rutas alternativas, sino que, lo harán fuera de sus horarios habituales e, incluso, a lo mejor se



plantearán la real necesidad de desplazarse en coche. Pueden verse forzados a cambiar sus hábitos de locomoción, pasando a utilizar el transporte público o una forma de desplazamiento activo. Además, se asocian otras consecuencias positivas: cuantos más ciclistas haya en una ciudad, menor será el número de accidentes, aparte, quitar carriles de coches en una calle hace que aumente el número de personas que pueden circular a pie por ella.

#### **Extracto 9.39**

La quinta dimensión es la de diferentes tipos de usuarios. Es decir, tienes que planificarlo para los mayores, para los discapacitados, para los niños, para todos. Entonces, aquellos que más o menos son rápidos, tu y yo, no sé, no necesitamos ninguna planificación especial, si está hecho para los menos favorecidos, también da para nosotros. [...] Ahí tenemos que hacer un ajuste de la sociedad que puede ser que tenga que funcionar para 30km/h o 20, en vez de con 50 o 60km/h. (Entrevista con Técnico de movilidad y activista movimiento peatonal – E3)

#### **Extracto 9.40**

Es que el ayuntamiento de Barcelona pinta unas indicaciones en los pasos de peatones (CEEA o Camí amic) viene el niño y ¡Ah! Aquí tengo preferencia. Pero, no se ha indicado en ningún sitio al conductor que existe eso. Hay otra trampa para los peatones, que es que se pinta en los pasos de peatones: 3 de 4 peatones muertos en la ciudad (por el tráfico) es en un paso de peatón. Eso también se pinta aquí (indica una foto de la pintada en el suelo, al lado del paso de cebra). Donde se tendría que indicar es aquí (indica la vertical) que lo vea el conductor, ellos que matan ¿Que indica eso? Indica que el ayuntamiento de Barcelona y muchos otros, dan prioridad a los coches, al vehículo privado, al conductor. No se le puede molestar, al conductor. (E3)

#### **Extracto 9.41**

Al asumir la crítica a la velocidad, los CE estimulan, simultáneamente, la puesta en marcha de una serie de medidas as ser contempladas en el planteamiento del tráfico urbano, con el fin de priorizar efectivamente al peatón (Extracto 9.39). Ello supone la adecuación de las vías transitables en las ciudades a la velocidad de los más lentos, como son las personas mayores, las niñas/niños y los discapacitados.

El Camino Escolar es antes de todo, una expresión y una condición de una ciudad que asume la lógica del peatón. En este sentido, se analiza (Extracto 9.40) que Barcelona, como muchas ciudades en el mundo, aunque hayan avanzado, todavía no han asumido políticas de prioridad máxima al peatón, encontrándose atrapados o a medio camino, en una lógica que prioriza y direcciona el planteamiento del tráfico en función del vehículo privado y el conductor.

Para ejemplificar eso que se acaba de decir, ilustramos algunas controversias y matices entre las opiniones sobre la Ola verde del camino escolar: 1) como una *trampa* (Extracto 9.40) una vez que no tiene reconocimiento formal para indicar la preferencia a las niñas/niños en los pasos de cebra; 2) Se destaca su valor simbólico que ayudaría a visibilizar a las niñas/niños (Extracto 9.41) o los echan a faltar como



El entorno es más seguro, ¡eso sí, seguro!! Porque cuando solicitamos eso habían atropellado algún niño. Porque aquí antes teníamos una subida y los coches venían en disparada. Ahora hay un paso de cebra, hay indicaciones de que aquí hay una escuela, hay las pintadas en el suelo que indican el Camino Escolar, los coches ya no suben a esta velocidad, eso está muy seguro (Nota 3)

#### Extracto 9.42

Yo por ejemplo que vivo más lejos, retirada del colegio, que vivo en Trinidad, cuando mis hijos tengan que venir solos, ahí no se sabe, no ponen nada del Camino Escolar (se refiere a las pintadas en el suelo) (E10)

#### Extracto 9.43

O – Y una pintada en el suelo no va a proteger a un niño (una mueca de desprecio)

L – Exacto.

I – Ni que un coche vaya a menos velocidad, aunque esté la señal del tráfico. (E5)

#### Extracto 9.44

[...]hay una guerra, digamos ya en contra de caminar, porque se da prioridad al uso del coche, punto [...] Los niños, que esperen. Como puedes hacer que un niño, con toda la vitalidad que tiene, tenga que estar ahí esperando (se refiere al tiempo de espera en el semáforo), no es cumplible. (Técnico de movilidad y activista movimiento peatonal - E3)

#### Extracto 9.45

A - ¿Y qué no te gusta del camino al cole?

N - La Vía Favencia porque hay muchos semáforos y tienes que

marca de la presencia del programa y visibilidad del mismo (Extracto 9.42); 3) Ya para otros (Extracto 9.43), la presencia de una señal en el suelo no representa una disminución de la percepción de inseguridad vial.



**Figura 84 - Ola verde – marca del programa Camí escolar Barcelona.**

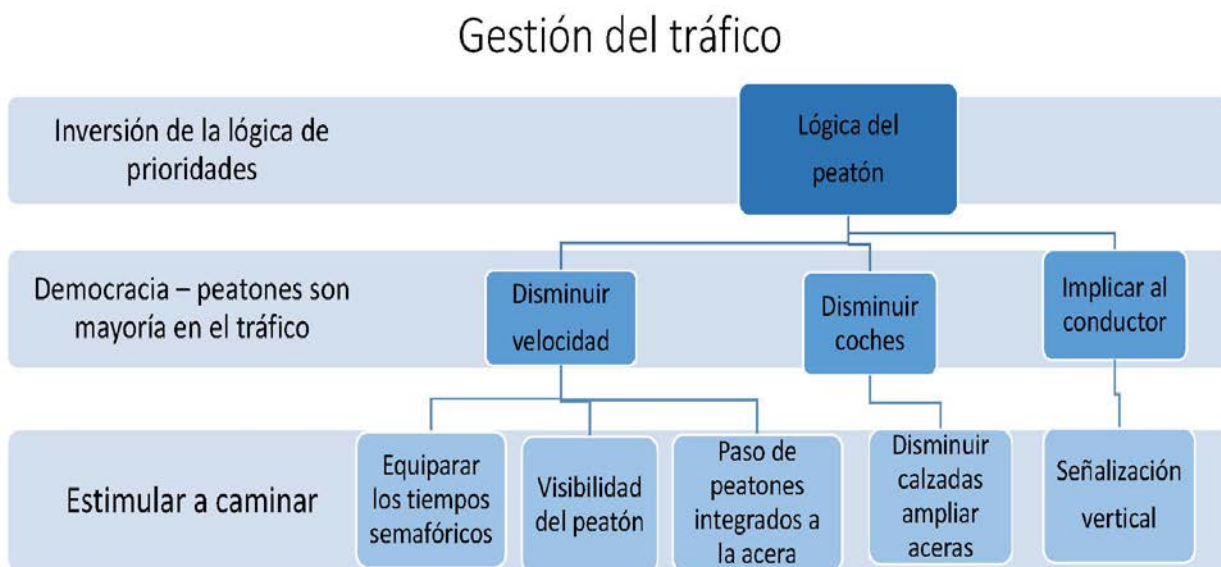
La *ola verde* (Fig. 84) funciona como una identidad visual del programa, más asociada a la publicidad que a la señalética. Indica el camino a la escuela, sin constituirse una señal efectiva de tráfico. Para que ésta pudiera funcionar como tal debería ser visible para los conductores (Extracto 9.40), como una pancarta *oficial* del tráfico, posicionada verticalmente y de esta manera se reconocería su efecto normativo.

La inversión de la lógica predominante debería partir de un diseño del tráfico que priorice al peatón y no a los coches, lo cual contempla que la señalética del camino escolar se dirija a los conductores, haciéndoles corresponsables por la seguridad vial, especialmente obligándoles a la reducción de la velocidad (Extracto 9.44). La inversión de la lógica de

esperar un montón (niño de 9 años. E.16 – M.C.)

las prioridades en la gestión del tráfico (Fig. 85) es apuntada como el motor de todos los cambios, entre ellos favorecería una mejor distribución del uso de los espacios destinados al desplazamiento, lo cual conlleva a una democratización de los intervalos semafóricos, -de lo cual se quejan los niños (Extracto 9.45)- aplicando tiempos más equánimes y ajustados a la diversidad funcional.

El esquema síntesis (Fig. 85) de la prioridad del peatón en el tráfico es asumido como parámetro a apremiar en el ámbito de los CE. De acuerdo con estos criterios, los cambios promovidos en la dirección de transformar Barcelona en una ciudad que ponga en primer plano al peatón son todavía tímidos y hay mucho que hacer. El planteamiento es que, al priorizar el peatón se estaría favoreciendo el camino escolar y desplazamiento activo/autónomo de niños y niñas, pero, además, facilitando la mejora de la movilidad activa de todas las personas.



**Figura 85 - Inversión de la lógica de prioridades – Lógica del peatón.**

Nota: Este esquema se propone a partir de una lectura combinada entre las percepciones de los actores participantes de los programas y los autores mencionados.

Muchas de las reivindicaciones de los caminos escolares son compartidas por movimientos internacionales de la movilidad a pie, como la Carta Internacional del Caminar de la Walk 21 (2018), una organización formada por una diversidad de movimientos sociales, que militan alrededor del mundo con el objetivo de hacer las ciudades cada vez más atractivas, seguras, confortables y amigables para con los peatones. Además, esta perspectiva viene ganando expresiones en las políticas locales, siendo progresivamente asumido por organizaciones como la Red de Ciudades Españolas por el Clima (2010).

### **9.3.2. Caminos Escolares y movimientos sociales - movilidad sostenible**

El caminar ha sido constantemente asimilado en la práctica política de varios movimientos sociales alrededor del mundo, como fue el caso del movimiento de independencia de India cuyo mayor líder, Gandhi, defendía la marcha como la energía lenta de la resistencia, resaltada por Gros (2014) como una apología a la lentitud. En sintonía con esta idea, una de las banderas del movimiento por la defensa de los peatones en todo el mundo es la disminución de la velocidad en el tráfico, especialmente en las ciudades. El foco y prioridad puestas en la movilidad activa, acerca los CE a los movimientos de peatones y a los que defienden el uso de la bicicleta. Ambos coinciden en la dirección de la movilidad sostenible, propiciando medios de transporte con impactos ambientales positivos, bajos costes económicos y efectos beneficiosos para la salud física y mental.



**Figura 86** - *Calle Ribes, eje peatonal en el barrio de Fort Pienc.*

Específicamente, en la defensa de la movilidad a pie, movimientos como Ecologistas en acción (2007), denuncian que, a excepción de algunas calles peatonales (Fig. 86) de los centros urbanos y en algunos barrios residenciales, los viandantes siguen encontrándose en inferioridad de condiciones frente al resto de medios de transporte. Igualmente llaman la atención el hecho que la movilidad a pie ha sido el modelo más infravalorado y marginado hasta hace poco, entre tanto, esta realidad empieza a cambiar, a partir de políticas de movilidad y de seguridad vial.

Las reivindicaciones<sup>96</sup> realizadas en el ámbito de los programas, coinciden con los movimientos ecologistas y por movilidad sostenible (Walk 21, Ecologistas en Acción, entre otros) denunciando la pérdida de espacio físico cedido a la calzada y la inhibición a caminar por los efectos directos del tráfico –contaminación acústica y del aire– o indirectos, como las barreras psicológicas creadas por miedo a ser víctimas de atropellos. Más específicamente, denuncian aspectos como el trazado continuo de las calzadas para el tráfico, mientras que los viandantes tienen que cambiar de nivel en los cruces, o el hecho que sólo la cuarta parte del espacio de las calles se dedique a las personas y el resto a la circulación o aparcamiento de coches.

Para una mejor fluidez en las ciudades, se recomienda la caminada, ya que ésta se adecua a una escala humana (Gehl, 2012) de la arquitectura de los 5 kilómetros por hora. Esta se sustenta en la abundancia de impresiones sensoriales, una vez que los espacios son pequeños, las construcciones están pegadas unas a otras y la combinación de detalles, rostros y actividades crea una paleta rica en experiencias sensibles. Por otro lado, las distancias en los espacios públicos deben garantizar algunas condiciones ideales de contacto y, a la vez, sostener también las premisas de privacidad, tan deseadas y valorados como una “distancia donde no se toca” (Gehl, 2012, p:49), buscado en numerosos contextos, este espacio pequeño, pero vital, en el cual uno se siente cómodo y seguro.

---

<sup>96</sup> Recogidas en las observaciones ambientales realizadas en los entornos escolares y sistematizadas en la Tabla 6.

Las propuestas del CE también se amparan y se justifican por los postulados de la red gubernamental identificada como *Ciudades Educadoras*. Esta se constituye de instituciones públicas de los gobiernos locales, implicadas en hacer ciudades que evidencien el protagonismo de la educación en espacios urbanos, poniendo de relieve las vertientes educativas de los proyectos políticos de las municipalidades asociadas<sup>97</sup>.

La batalla a la cual se suman los caminos escolares, va dirigida a promover una movilidad sostenible a través de la disminución del uso y de la presencia de los coches en los espacios públicos, simbolizando un cambio en la apropiación de los mismos. Según Harvey (2012), los individuos y grupos sociales, construimos con nuestras actividades y luchas el mundo social urbano un marco común y propio para habitar. Pero, al convertir estos espacios en calles congestionadas, inundadas por el automóvil, impropias para la convivencia entre todos, degradadas y banalizadas por un empleo desmedido del coche; este tipo de bien común fue destruido, restando espacios para la sociabilidad popular, el juego para los niños y otras posibilidades de disfrute del espacio público.

De todos modos, aunque no se logre efectivamente implantar medidas de pacificación del tráfico y movilidad sostenible en la medida deseada, constituye una batalla del programa propiciar a los estudiantes experiencias de otros usos de los espacios públicos, especialmente de la calzada. Con este fin, se realizan actividades comunitarias en detrimento del uso del coche, donde se plantea a los niños y niñas repensar el orden de prioridad en estos espacios, a la vez que se les facilita vivencias de experiencias inusitadas en lugares que no siempre están disponibles para ellos. En estas acciones (Tabla 12, líneas: 1, 7, 11, 12, 13, 17, 18 y 20 en el Apartado 9.1) se les ofrece otra perspectiva del uso de los espacios públicos en las ciudades, que pueden destinarse a actividades lúdicas, artísticas, deportivas, entre otras, celebradas en los entornos de las escuelas y contando para ello con el apoyo de las organizaciones locales.

---

<sup>97</sup> Para mayores informaciones, consultar: <http://www.edcities.org/quien-somos/>

#### 9.4. Impactos (y potencialidades) en las políticas públicas para la infancia

En este apartado se explican algunas dinámicas del proyecto educativo en el ámbito del Camino Escolar en Barcelona, valoradas en función de los impactos detectados. A su vez, se arroja luz sobre aspectos potenciales a desarrollar, desplegados en tres frentes, que corresponden a los apartados que siguen:

- La posibilidad de influir en las políticas públicas y ampliar el alcance del CE a partir del establecimiento de *sinergias* con otros programas educativos y movimientos sociales;
- Instrumentalizar y favorecer el *protagonismo infantil*, promoviendo su participación en acciones concretas, adecuadas al aprendizaje y experiencias propias de esta franja de edad;
- Instrumentos pedagógicos que conducen los estudiantes al *conocimiento de su barrio*, así como explorar y apropiarse de los espacios urbanos, empezando por el entorno escolar.

##### 9.4.1. Políticas públicas para la infancia - Sinergia y transversalidad

La ciudad de Barcelona está incluida en varias plataformas que ponen a los niños y niñas en el centro de sus actuaciones. Aparte del Camí Escolar Espai Amic, hay otros programas que suponen el compromiso de los gobiernos locales con la infancia, tales como la Asociación Internacional Ciudades Educadoras, movimiento que se inició en los años 1990 en Barcelona, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de todos los habitantes (Adjuntamente de Barcelona, 2016a; Ciudades Educadoras, 2004). Además, también forma parte de la Red Internacional de Ciudades Amigas de la infancia de la UNICEF.

##### Extracto 9.46

1 - Claro, eso trae varias posibilidades. Había una expectativa de trabajar conjuntamente todo un tema de formación a los profesores [...] Luego habíamos hablado también, o sea, ellos al final del curso hacen una fiesta donde hay talleres y tal, pues ver cómo podemos colaborar. En las jornadas también. Después, al

En la dirección de dar mayor *visibilidad al programa*, se busca promover acciones transversales con la participación de otros actores, en un intento de ampliar la base de apoyo al mismo, incorporando nuevas colaboraciones y trabajos en conjunto (Extracto 9.46). Dada la complejidad, la interdependencia y *transversalidad* del diseño del programa, se reconoce la



revés, ellos hacen a cada inicio de año la firma de las escuelas que se incorporan al programa, un acto institucional de bienvenida, pues que ahí también se pueda poner las escuelas del Camino Escolar. (...)

2- Sí, de hecho, muchas de las que tienen las “Escuelas + sostenibles” son las que vinculan. No hay porque partir de cero, sino que puede partir desde el momento en que están las escuelas en otros proyectos.

1 - En algunas escuelas que tenían las comisiones de jóvenes de las “Escuelas + sostenibles”, se aprovechó para partir de ellas y proponer el Camino Escolar. (Entrevista colectiva con técnicas del programa - E1).

#### Extracto 9.47

D -Sabes que pasa [...] las escuelas, parece que tenemos que hacer todo. Ellos crean las ideas, y ellos, tienen un gabinete y sólo tienen que pensar en el camino escolar. Claro, Camino Escolar, eso ellos no acaban de entender, en teoría debería estar dentro de la Agenda 21. [...]

J-Sí, porque es movilidad [...]

D-Pues no, tienen Camino Escolar que se han quedado ellos y después ya la Agenda 21 pregunta: ¿Tenéis el Camino Escolar? Sí, sí, hace mucho tiempo también... Y entonces, si después empiezan otra cosa y nos traen aquí a la escuela, y otra y también nos la traen, o sea, la participación [...] A ver, ellos, en el papel, ya lo tienen como incluidos [...]

J-Però trabajan separados. [...]

D -Cuando nosotros hacemos [...] El proyecto trienal, de la Agenda 21[...] Tiene un apartado de movilidad [...]

J-Ahí, ya tenemos el Camino Escolar porque ellos también lo ponen. Pero nosotros sabemos que si pedimos algo para ellos nos dirán no, pues eso es con el Camino Escolar nos dirán, eso es

necesidad de impulsar *sinergias* y colaboraciones. Uno de los colaboradores más valorados es la Agenda 21, con quien ya realizan acciones en conjunto, pero se sigue negociando su ampliación y consolidación.

La diversidad de actores involucrados invoca al reto de la transversalidad.

En esta dirección, el programa se asocia a distintas causas o *banderas* y se suscribe a distintos colectivos y frentes de lucha, -la sostenibilidad ambiental, la salud infantil, la seguridad, los derechos de la infancia, el planteamiento urbano en la óptica del derecho a la ciudad, son ejemplos de ellas -todas conectadas de alguna manera con la promoción de la movilidad infantil activa y autónoma (Fig. 87).



**Figura 87** - Cambiando la movilidad y convivio en los entornos escolares.

Estas colaboraciones transversales presentan sus retos para llegar a concretarse en la práctica cotidiana de todas las escuelas, poniendo de manifiesto algunas debilidades del programa, como pueden ser su bajo grado de institucionalidad. A parte, las escuelas se perciben desbordadas de tareas y protestan por la superposición de proyectos, proponiendo la fusión

con el IMEB (Entrevista colectiva - Jefa de estudios (J) y directora (D) - E2). de programas como el camino escolar y la Agenda 21(Extracto 9.47), ya que ambas tratan de temas de movilidad.

Una de las estrategias adoptadas (Instituto Infancia y Adolescencia de Barcelona, 2017), es la inclusión de los objetivos del programa en el Proyecto Educativo de Ciudad-PEC para mantener activo el Camino escolar, ampliando aún más sus garantías institucionales. Más recientemente, se ha puesto en marcha una iniciativa del ayuntamiento de Barcelona, igualmente conectada al camino escolar -con el cual comparte el objetivo de facilitar el uso de la ciudad por los niños y niñas- el *Barcelona dona molt de joc* (Ayuntamiento de Barcelona, 2018), que pretende favorecer la presencia y el disfrute de la infancia en los espacios públicos, adaptándolos a los usos preferidos y adaptados a esta franja de edad.

Finalmente, hay programas específicos, dirigidos a los preadolescentes a partir de los 12 años, como es el caso de las Audiencias Públicas organizadas por el IMEB, que propician la participación de este colectivo en la definición de las políticas públicas direccionadas a la infancia y adolescencia. Esta iniciativa sirve como parámetro de la valoración de la participación infantil y constituye una referencia para la implicación de los niños y niñas en el CE.

### ***Sostenibilidad ambiental y salud de los escolares***

*El niño y la niña tienen el derecho de vivir en ambientes saludables*  
Convención sobre los Derechos del Niño – ONU

Si tomamos como referencia el derecho de los niños/as de vivir en ambientes saludables, hemos de considerar que los entornos escolares deberían atenerse a esta imposición, ya que los escolares pasan muchas horas de su día en este ambiente. Sin embargo, eso no es así. Una colaboración reciente con el Instituto de Salud Global de Barcelona (ISGlobal), se ha volcado a estudios relacionados con la salud infantil y medio ambiente (Notas 12 y 13), pasando a integrar un proyecto



español, el Entorno Escolar Saludable. Éste propone sostenibilidad ambiental a partir de la disminución de coches en circulación en las áreas cercanas a las escuelas.

En uno de los estudios de ISGlobal, realizados por Alvarez-Pedrerol et al. (2017), se aplicó a estudiantes de escuelas de Barcelona, localizadas en dos áreas con las medidas extremas de contaminación: la tasa más alta y la más baja. El estudio<sup>98</sup> consistió en aplicar un test de memoria comparando estos dos grupos. Según el mismo, a más contaminación en el aire que respiran los escolares, menor es la capacidad de su memoria de trabajo. Este impacto en la memoria conlleva a una reducción del desarrollo cognitivo. Los efectos son mucho más notables en los menores porque estos tienen menos capacidad pulmonar y respiran más deprisa. Uno de los análisis realizados concluye que las partículas finas -aún más pequeñas y asociadas sobre todo a motores diésel- suponen un descenso del 4,6% en el crecimiento esperable de la memoria de trabajo a lo largo de un año en niños y niñas de 7 a 10 años, siendo que el carbono negro, sería el responsable por un descenso del 3,9%.

Un segundo estudio realizado en Barcelona (Bont et al., 2019) denuncia otro efecto dañino para la infancia, según el cual incide un mayor riesgo de obesidad para los que viven en ambientes más contaminados. En el estudio se ha podido comprobar que la mayoría de niños y niñas estaban expuestos a niveles de contaminación del aire por encima de la recomendación de la Organización Mundial de la Salud (OMS), tanto en la vivienda como en la escuela. En concreto, más del 75% estaban expuestos a niveles de PM<sub>2.5</sub> superiores a los recomendados (10 µg/m<sup>3</sup>) y más del 50% respiraban niveles de NO<sub>2</sub> superiores a los considerados seguros (40µg/m<sup>3</sup>). En cuanto al mecanismo que explica la relación entre la contaminación del aire y el sobrepeso, algunos estudios

---

<sup>98</sup> Referido estudio se realizó sobre 1.200 escolares de 39 escuelas de Barcelona y Sant Cugat. Además, 60 de los alumnos llevaron durante 48 horas un medidor de contaminación, un acelerómetro para saber su actividad física y un GPS. Con las tres mediciones pudieron concretar en qué momentos, con qué actividad y cuánta contaminación les llegaba.

previos en animales apuntan que la exposición a la contaminación puede inducir estrés oxidativo, resistencia a la insulina e inflamación sistémica, factores que contribuyen al desarrollo de obesidad.

En consecuencia, de los resultados de los estudios que se acaba de comentar, el ayuntamiento de Barcelona ha resuelto instalar medidores de la contaminación ambiental en las escuelas con el objetivo de monitorear la calidad del aire. Ello permitirá disponer de una radiografía más detallada de la contaminación por dióxido de nitrógeno (NO<sub>2</sub>), un gas que mayoritariamente proviene de los vehículos motorizados –sobre todo diésel– y que resulta altamente perjudicial para la salud debido a su poder oxidante (ISGlobal, 2018).

En este sentido, se está implantando en Barcelona y región metropolitana, una medida importante en la dirección de disminuir las emisiones, la Zona de bajas emisiones permanente (Ayuntamiento de Barcelona, 2020) que será ampliada, o sea, algunas restricciones que se aplicaban en caso de episodio de contaminación por NO<sub>2</sub>, pasan a ser permanentes desde 1 de enero de 2020. Además, en referido documento, se incluyen 200 escuelas de la ciudad en áreas delimitadas a 20km de velocidad, contemplando dos metas: salud ambiental y seguridad vial.

Otra de las actividades que se viene realizando desde el programa es el Park(ing) Day, un evento anual que tiene lugar en varias ciudades por el mundo. Se trata de una acción en la que diversas entidades, colectivos y ciudadanía transforman de forma temporal, plazas públicas de aparcamiento en parques, jardines y otras conformaciones de espacio público, con el objetivo de reivindicar un modelo de ciudad centrado en las personas y en el medio ambiente. Las escuelas incluidas en el programa se suman a la organización de estas actividades (Tabla 12 - línea 21- Apartado 9.1).

Las posibilidades de colaboración o sinergias con otros proyectos y políticas públicas influyen en la capacidad de alcance e impactos del programa, a la vez, esta condición exige un esfuerzo de trabajo transversal de todos los equipos técnicos y agentes sociales involucrados. Además, se

reconoce (Diputación de Barcelona, 2014) que el trabajo colaborativo de carácter transversal, permite un enfoque holístico más acorde a la complejidad de cada situación, siendo un aprendizaje propiciado por el programa.

#### **9.4.2. Escuela - el espacio concreto de la participación infantil**

*El niño/niña tiene derecho a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan.*

Convención sobre los Derechos del Niño – Unicef, 2015.

Con los años de programa CE en Barcelona, se ha ido proyectando una sensibilización hacia el tema de la participación infantil, que ya se impone como una demanda que no se puede ignorar. A pesar de esta comprensión, hay aspectos que todavía no están muy claros, especialmente en lo que se refiere a los modelos de participación infantil. De todos modos, éstos tienen que estar sintonizados con las especificidades de la edad, que ocurran en el tiempo presente y en espacios significativos para ellos.

##### **Extracto 9.48**

Este es el reto del programa. (...) Hablábamos esto el otro día en una escuela, que los niños no participen sólo en el diagnóstico del entorno y en el conocimiento del barrio, sino que también pueden pasar a estar en toda esta parte de propuestas e implantación. (E1)

Según la arquitecta y urbanista Itziar González (Nota 7), se debería contemplar esta participación en las políticas públicas y actuación local. Pare ella, el problema es que el espacio público está diseñado por unos pocos y lo había de diseñar a partir de la escucha de más voces y creando espacios de coproducción, creando espacios de coproducción de la ciudad, contando con los niños. Especialmente para los técnicos, la búsqueda de modelos de participación infantil adecuados, es asumida como un reto (Extracto 9.48) y supone contemplar la inclusión real y consecuente de los estudiantes en todas las etapas del proyecto.

##### **Extracto 9.49**

1- Es que lo de que participen los “infantes” es complicado (...) Como las ciudades se están planificando desde los despachos, es muy difícil que... Incluso para nosotros hacer cambios sobre lo que ya está...pero bueno yo creo que se puede [...]

2- Y cosas como, los pasos de cebra y las papeleras, en Barcelona, son cosas como que fijas y bueno, luego, cambiar eso.

Aunque sólo fuera llegar a que ellos pudieran proponer, aunque luego la viabilidad no sea de cien por cien, sino que, al menos que, si no es viable que se les explique por qué no lo es [...]

1 - Y que no sea algo puntual, que sea algo que se incorpore, que sí, lo que se ha trabajado desde el diagnóstico en las jornadas, desde el distrito, el regidor, y se les devuelve lo que considera que no es viable y se justifique [...]

3- Sí, pero no sé si se incorporará al consejo de barrio que una vez, que se defina el espacio para los infantes, así como ya lo hay para los mayores. (E1)

#### **Extracto 9.50**

Actuar con ofertas y no sólo con las demandas – como puede ser el caso del desarrollo del protagonismo infantil, generando cambios en las estrategias de diagnóstico, por ejemplo y en las distintas fases del programa con el objetivo de facilitar la participación de los estudiantes en las escuelas (Nota 22)

#### **Extracto 9.51**

2 -Sí, la idea es que cada vez más se hagan cosas desde el centro con los niños, en el aula y que luego la encuesta sea más amable con los pequeños, pero la idea es que cada vez se trabaje más desde el centro. [...]

1 - Sí, lo que percibimos es que las escuelas cada vez más tienen incorporado el trabajo de percepción del entorno, ya lo hacen digamos en el currículo, entonces que lo aprovechan, pero luego, el niño a partir de ahí ya no participa en el programa, no tiene voz para hacer propuestas. Eso sí que habría que rever. [...]

2 - Había como dos ideas, primero, si hay las comisiones

Las dificultades de promover una participación infantil reflejan las limitaciones a la hora de incluir la infancia en los planteamientos sobre las ciudades. Esta falta de apertura al cambio representa una barrera a la inclusión en los procesos colectivos de diseño de los espacios públicos, que afecta no sólo a los pequeños sino a todos los ciudadanos. Por otro lado, se cuestiona la efectividad de esta participación. Muchas veces las niñas/niños son *invitados* a participar, sin que eso se refleje en políticas públicas efectivas o se implementen de alguna manera.

En este sentido (Extracto 9.49), se cuestiona ¿Cuál sería el espacio de los infantes en la estructura actual de participación? ¿Se puede adaptar o equiparar el lenguaje a la forma de expresarse propia de la infancia? Se cuestiona el modelo de participación, los espacios destinados para ello y el concepto de representación, denunciando que los procedimientos siguen patrones ya establecidos para la participación de los adultos.

Se percibe (Extracto 9.51) una inquietud hacia el tema: por un lado, reconocen algunas iniciativas y conquistas, como es el caso de la introducción del programa en el currículo escolar que permite una continuidad en el abordaje con los alumnos; por otro, asumen el reto de diseñar procesos que respeten la especificidad del lenguaje infantil y propiciar espacios diferenciados, adecuados a su manera de participar. Lo hacen, además, exponiendo sus propuestas para flexibilizar y promocionar el proceso de participación y el desarrollo del protagonismo infantil (Extracto 9.51/52).

verdes (Agenda 21), activarlas y luego valorar si en las comisiones de seguimiento pueden participar alumnos. A más esta comisión ya está. [...] Entonces, cambiar un poco el papel de ellos y que dentro del programa tengan un papel más activo. (E1)

#### **Extracto 9.52**

Entonces vamos a hacer un trabajo con los niños. Lo que les planteamos es: Lo que te gusta hacer en la calle, si puedes realmente hacerlo y cómo te gustaría participar para influir en el cambio del entorno de tu casa y tu escuela. Entonces habrá 4 escuelas que trabajarán eso anteriormente a las jornadas. La idea es que ellos lo puedan exponer y que Tonucci y González puedan dialogar con ellos y darles un retorno (E1).

#### **Extracto 9.53**

Bueno, en concreto, aquí en la calle Trilla hay un parque de motos, que las motos casi tocan a la puerta que pasa lo mismo en la calle de Badia, que el espacio es muy pequeño, que las motos casi llegan a la puerta de entrada que pedimos si se podía quitar un parquin de motos y alargar el de bicis, para tener un parquin de bicis mayor, por ejemplo. (E7)

Las experiencias de inclusión de la participación infantil, impulsadas a partir de la integración de los programas Camino Escolar y Agenda 21 en las Comisiones Verdes, posibilitaron la innovación de la organización de las comisiones del camino escolar (Tabla 12 – Línea 13 – Apartado 9.1). Esta sinergia posibilitó el diálogo de los estudiantes con los técnicos del distrito a partir de la proposición y reivindicación de cambios que ellos identificaron como necesarios en su barrio. Aunque no todas las propuestas fueron consideradas viables, tuvieron una atención personalizada y fueron apreciadas con un análisis específico de cada una de ellas.

Otra de estas oportunidades de experimentar la participación infantil, ocurrió en la Jornada del camino escolar/2016 (Extracto 9.52; Notas 6/7; Fig. 88), poniendo en común los trabajos realizados en cada una de las escuelas participantes. Los alumnos representantes de las escuelas, presentaron sus vivencias, los retos y desafíos en la promoción de esta participación y del protagonismo infantil, creando espacio para la reflexión con los adultos.

Poniendo el foco en las necesidades y preferencias de los niños y niñas, en algunos centros escolares se ha desarrollado una sensibilidad hacia el tema de la movilidad infantil, incluyendo a los estudiantes en la toma de decisiones en la rutina de la escuela. Estas iniciativas conllevan la búsqueda de soluciones pactadas en la comunidad escolar en función de las opciones de movilidad y de la participación infantil, como lo ocurrido en la proposición de espacios seguros para guardar bicis y patinetes (Extracto 9.53). En esta dirección, la educación vial se

#### Extracto 9.54

Sí, se hace en 5º, un grupo de 9, 10 años y se les enseña a través del uso de la bicicleta. Hay un programa con la Guardia Urbana donde se les enseña las señales viales, el cruce, el stop, para aprender mientras montan en la bicicleta. Está bien, porque, aprenden a manejarse en bici. Se hace un circuito cerrado, pero que es muy aplicable a la realidad también. Porque cada vez se va más en bicicleta y es lo que queremos. Que se pueda ir en bicicleta y se pueda circular con menos coches. (Entrevista colectiva Ampa - profesora - E7).

incorpora a las actividades pedagógicas con el propósito de fortalecer la autonomía infantil a la hora de desplazarse y, además, priorizar un medio de transporte activo/sostenible a través del uso (seguro) de la bicicleta.



**Figura 88** - *Dialogo con Tonucci - Jornada del Camino Escolar/2016.*

Para apoyar a los alumnos que utilizan la bicicleta en sus desplazamientos, así como aumentar el número de adeptos a su uso, algunas escuelas imparten medidas como la ampliación del parque de bicis (Fig. 90), propiciando a los estudiantes un sitio para guardarlas (Extracto 9.54). También se incentivan actividades como la *bicicletada*, organizada en la semana del camino escolar en las escuelas, además de incentivar la participación en un *evento anual de la bicicleta* (Fig. 89).

La decisión de priorizar la participación infantil, incluyéndola en todas las etapas del programa desde el diagnóstico hasta la evaluación, fue reforzada recientemente (Instituto de la Infancia y Adolescencia de Barcelona, 2017). En este sentido, se viene realizando diferentes experiencias (Tabla 12, líneas: 4, 6, 7, 8, 10, 16 – Apartado 9.1), donde se puede contemplar distintos diseños de participación infantil en el diagnóstico del entorno escolar, buscando herramientas que las viabilicen.



**Figura 89-** *Bicicletada realizada anualmente Ayuntamiento de Barcelona.*



**Figura 90 -** *Parquin bicis Escuela Reina Violant.*

Las experiencias o actividades referidas anteriormente, fueron desarrolladas paralelamente a los trabajos en las clases y consisten en: talleres prácticos: observación, experimentación de espacio, luz, funcionalidad, formas, colores, ruidos, medida, planos, etc.; también incluyen salidas a los espacios para realizar observaciones y otras técnicas. Además, promueven el uso de lenguajes (dibujo, juegos, etc.) adecuadas para la expresión y comunicación de los pensamientos infantiles, adaptándose a las diferentes edades y expectativas.

### 9.4.3. Proyecto educativo - conocer el entorno escolar/barrio

#### Extracto 9.55

[...] si ahora hay más niñas y niños que van solos al cole, claro, eso no hemos preguntado, no hemos vuelto a hacer una encuesta después de puesto el camino, tampoco podemos decir algo. Ahora, que conocen más el barrio, seguro. Como hacemos todo este trabajo que te hemos presentado (refiriéndose a la Semana del Camino Escolar y las matemáticas - Nota 3)

#### Extracto 9.56

M – Explicaron, en el marco de este intercambio de las 3 escuelas y luego también, un pequeño grupo lo explicó también a la gente, los padres y alumnos que se quedaron un día a la salida del cole. Se montó ahí un proyector... (Se refiere a como los alumnos del consorcio comparten actividades específicas realizadas en su escuela)

P – Claro, una de las actividades muy llamativas fue lo del mapa XL (risas – explica que era muy grande) ¿no?

M – Sí, pusimos un mapa del barrio, grande, fuera y durante la semana, todas las clases fueron pasando por el patio, por el mapa y fueron poniendo...

P – Ponían donde vivían. Los pequeños... Con un trabajo desde casa le decían a la tutora donde vivían, esta os acompañaba, echaban una foto [...] Los de 1º y 2º creo que los de 5º y 6º les ayudaban a buscar donde vivían... Y fue muy bonito porque unos decían: ¡Ah! ¿Tú vives aquí? Se localizaban donde vivían unos y otros y decían: ¡Ostras! Veían que, aparte de los hermanos, en un mismo edificio había vecinos, que son compañeros de colegio. (E7)

Una de las metas del programa es participar en la rutina de las actividades pedagógicas, logrando incluirse en el currículo escolar, siendo uno de los objetivos más expresivos promocionar el conocimiento del entorno escolar. En otras palabras, especialmente considerando los aspectos pedagógicos del programa, hay un compromiso de desarrollar un proyecto educativo que lleve a conocer y apropiarse del entorno (Extractos 9.55/56), así como a desarrollar la autonomía infantil.

Una manera de instituir el programa en el currículo escolar es a través de la inclusión de la Semana del Camino Escolar entre las actividades fijas, transformándola en un *proyecto educativo* (Extracto 9.57), por lo tanto, pasando a formar parte en la rutina de la escuela y repercutiendo en vivencias diarias de los alumnos.

En estos eventos (Notas 3, 9 y 12), se realizan distintas actividades que en general enfocan temas de movilidad y conocimiento del entorno de la escuela y barrio. Un ejemplo ilustrativo de ello fueron las observaciones realizadas en el barrio de Gracia a partir de 5 temas: Espacios públicos, equipamientos y asociaciones, señales de tráfico, emociones del camino y edificios históricos. Los mismos fueron realizados por todos los alumnos/as de la escuela y puestos en común (Fig. 91) en una reunión de encierre de la semana.



### Extracto 9.57

[...] lo estamos introduciendo en el currículo [...] en el tercer estamos proponiendo que se revise la araña, hacer una revisión a cada 2 años que se encargue 3º y 4º. Mientras que el 5º y 6º se vaya localizando en el camino escolar unos distintos conceptos. Y bueno, forma parte de todo el programa escolar y creo que tiene mucha importancia, es el día a día de los niños. Es una realidad que pueden tocar. En 3º ya hay niños que van solos a casa y son conscientes que es como un programa que les ayuda a moverse. (Entrevista colectiva Ampa - profesora - E7)



**Figura 91** - *Actividades semana del camino escolar.*

De acuerdo con un estudio realizado por el Instituto de Infancia y Adolescencia de Barcelona (2017), se reconoce que la incorporación del proyecto al currículo del centro supondría un auténtico impulso para el mantenimiento del proyecto y la expansión del trabajo pedagógico en torno a la movilidad activa, la sostenibilidad y la vinculación del niño/a y las familias –asumiendo lógicas de corresponsabilidad- con su entorno más cercano. De acuerdo con referido estudio, se analiza que, a una mayor incidencia de trabajo transversal incluido en el currículo escolar en los centros escolares, se corresponden los mejores resultados obtenidos en el marco del Camino Escolar.

## **10. Teoría Interpretativa**

En este apartado, se presenta el diseño de la teoría interpretativa propuesta para explicar la incidencia de dinámicas psico-socio-ambientales en la gestión de los programas de Caminos Escolares. Según esta interpretación, dichas dinámicas satelizan los programas de CE, potenciando sus impactos y facilitando el desarrollo de una movilidad activa y autónoma.

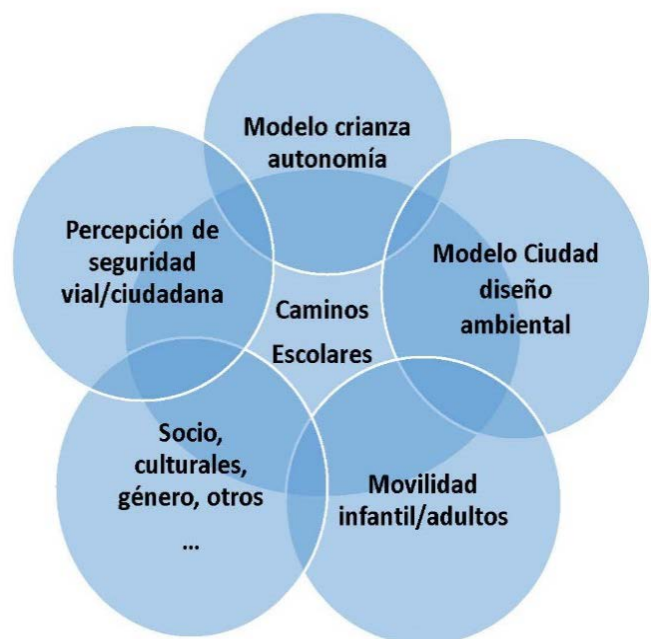
Los programas y estrategias de CE se proponen afrontar los problemas que impiden un desplazamiento infantil activo y autónomo hacia la escuela, implicando simultáneamente las familias, educadores, gestores públicos, agentes comunitarios y otros, dependiendo de sus dimensiones. Al evidenciar la complejidad de elementos que componen el diseño de la movilidad infantil, se refuerza la necesidad de incidir en varias políticas públicas (movilidad, transporte, educación, seguridad, salud, etc.) así como, en la organización comunitaria de los entornos escolares, para viabilizar un ambiente más amigable en los desplazamientos diarios de los estudiantes y que sean a la vez, más coherentes con sus necesidades de autonomía.

A partir del análisis realizado de los impactos (tanto percibidos como potenciales) se evidencia que, más allá de una estrategia instrumental de carácter práctico -generar rutas seguras a la escuela facilitando a que las familias enfrenten los miedos relativos al desplazamiento de sus hijos e hijas- estos programas representan una herramienta para promover la inclusión de la infancia en las ciudades. En este sentido, a la vez que estimulan la movilidad activa y autónoma de niñas/os, los programas en cuestión potencian una serie de efectos positivos en los entornos donde se implantan:

- Sensibilizar a la sociedad de las necesidades infantiles, especialmente las relacionadas con su inclusión en los espacios públicos;
- Producir cambios efectivos que favorezcan la movilidad activa y autónoma, no sólo de esta franja de edad, sino de los ciudadanos en general;

- Inducir la creación de políticas públicas orientadas a la movilidad infantil, generando a la vez políticas de transporte público, de entornos escolares saludables y otras;
- Avivar la relación escuela-comunidad a partir de temas de interés tanto de la educación, como de la vida comunitaria;
- Potenciar el sentido de comunidad y de pertenencia con relación al vecindario;
- Implicar a los niños, niñas y familias en cambios de modelo de movilidad, pasando a adoptar patrones que favorezcan una movilidad activa y sostenible;
- Fomentar la participación ciudadana, estimulando el protagonismo infantil en las políticas públicas y en la vida comunitaria; entre otros...

Interpretando el papel que juegan estos programas CE en el incentivo a la movilidad activa/autónoma, fue posible vislumbrar la complejidad de su estructura. Su diseño necesariamente articula componentes de la movilidad en general y de la movilidad infantil (Fig. 92), entre los que se destaca: modelo de ciudad que se articula con el diseño ambiental; modelo de crianza que implica una concepción de autonomía; percepción de seguridad vial y ciudadana; dinámica familiar que influye en la movilidad infantil y de los adultos; así como aspectos socio, culturales y de género.



**Figura 92** - Aspectos involucrados en los programas de CE.

Otro componente relevante en estos programas es el juego de fuerzas en el cual se insertan dos vertientes: movimientos sociales y políticas públicas (Fig. 93), mutuamente implicados en la creación y gestión de los mismos. Los potenciales y limitaciones de esta cooperación fueron específicamente explorados en los apartados<sup>99</sup> 9.1.2 y 9.2.2., aunque estuvieron presentes en prácticamente todo el análisis realizado en los Apartados<sup>100</sup> 9.1. y 9.2 con sus subapartados.



**Figura 93** - Ejes o fuerzas movilizadoras que actúan en los programas.

Por otra parte, las dinámicas psico-socio-ambientales constituyen elementos centrales en la teoría interpretativa presentada, articulándose en torno a tres ejes: 1) *Vínculos comunitarios*; 2) *Identidad con el entorno*; 3) *Diseño ambiental*. Estos ejes se configuran a partir de determinados procesos identificados en los vecindarios analizados<sup>101</sup>, que son: *Cohesión social*, *Centralidad*, *Peatonalidad* y *Apego al Lugar*.

El esquema (Fig. 94) representa como se articulan estas dinámicas en sus relaciones más evidentes, entre tanto, se tiene en cuenta que éstas son fluidas (representadas en la Figura 94 por un hilo central que las conecta) y su incidencia dependerá de los contextos donde se presenten, así como del diseño de las estrategias de los CE y del juego de fuerzas locales, pudiendo barajarlas y potenciarlas diferentemente en cada territorio o vecindario.

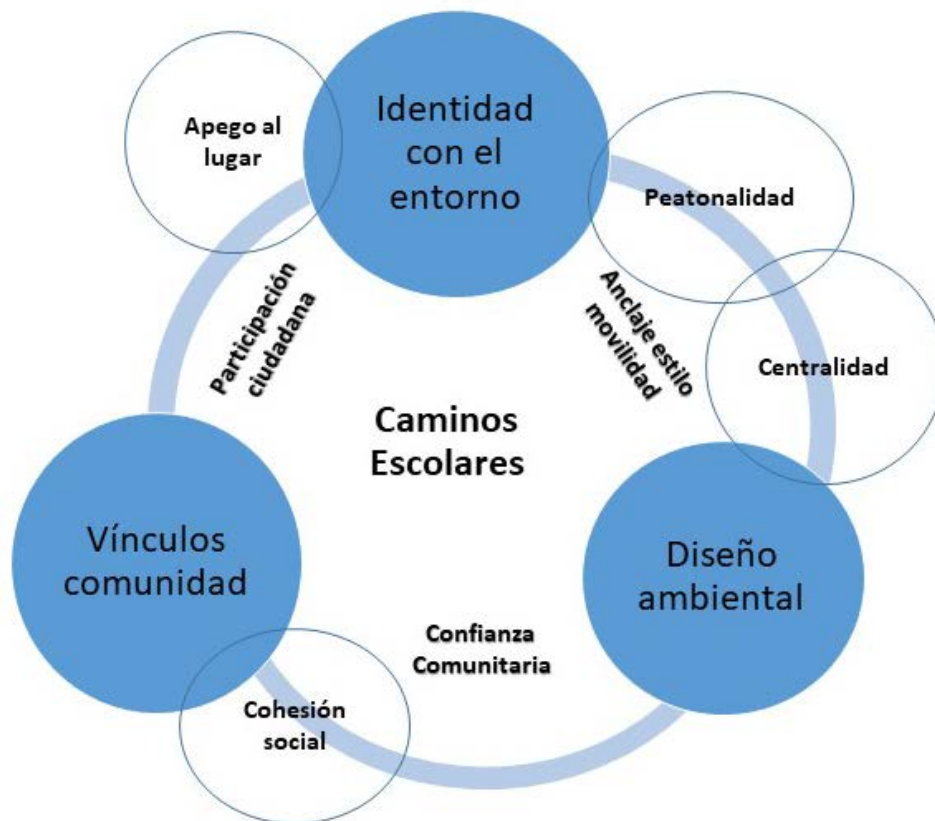
Se tratan de dinámicas presentes en los territorios que, aunque establecidas anteriormente a los programas, pueden verse reforzadas a partir de la implantación de los proyectos CE. Estas

<sup>99</sup> Movimientos sociales impulsan P.P. de movilidad sostenible y La participación como un proceso conflictivo.

<sup>100</sup> Actuación comunitaria/territorial e implicación de los actores locales y Caminos Escolares como un instrumento de participación ciudadana.

<sup>101</sup> Los procesos aquí referenciados fueron analizados en la caracterización de la Imagen del barrio - Apartado 8.1.2.,

funcionan como factores potenciadores, inciden en la disposición a la participación ciudadana, anclan estilos de movilidad activa e influyen en las decisiones de las familias con relación a la autonomía infantil en los desplazamientos.



**Figura 94** - Diseño esquemático de la teoría interpretativa - dinámicas psico-socio-ambientales satelizan los programas CE.

Nota: En los círculos azules tenemos los ejes, que son: Diseño ambiental, Vínculos comunidad e Identidad con el entorno. Estos ejes se forman a partir de los procesos identificados en la Imagen del barrio (estudiado en el Apartado 8.1.2.) que condensa el conjunto de características atribuidas a su vecindario. La interacción entre estos ejes y procesos diseñan configuraciones socio-territoriales caracterizadas como: Participación Ciudadana, Anclaje del Estilo de Movilidad y Confianza Comunitaria.

En base a lo analizado, en el esquema de la Figura 94 se evidencia de qué manera referidas dinámicas contribuyen para el éxito de los programas CE, más concretamente, éstas favorecen *configuraciones sociales y territoriales*, definidas y explicadas a continuación:

1. Fortalecimiento de la *participación e implicación ciudadana* en los proyectos;
2. *Anclaje* de un estilo de movilidad – activa;

3. Aumento de la *confianza comunitaria*, especialmente implicada en la movilidad autónoma.

### **10.1. Fortaleciendo la participación e implicación en los proyectos**

De acuerdo con lo analizado en el Capítulo 8, las posiciones de las familias hacia la movilidad autónoma de sus hijas/os, bien como su implicación en los programas y/o su impresión de los mismos, dependen en gran medida de la percepción de inseguridad (vial y ciudadana) de su entorno. Además, también se constató que la percepción de (in)seguridad está mediada por la imagen percibida de su vecindario. Asimismo, se observó que una auto imagen *positiva* del vecindario se asocia a las mejores condiciones para el desarrollo de los programas CE (Apartado 9.2.1), ya que ésta funciona como potenciadora de la participación ciudadana, a partir de su vinculación e identidad con el entorno, básicamente en procesos de Apego al lugar<sup>102</sup>.

En los casos estudiados, dichas dinámicas cobran importancia en función de las características comunitarias de los programas de Caminos Escolares llevados a cabo. En este sentido, reconocer su existencia, así como buscar desvelar y comprender su funcionamiento en el entrelazado de estrategias evidenciadas en cada caso, facilita la gestión de los mismos.

Entender el contexto en el que se insieren los CE se considera fundamental ya que el potencial de desarrollo de estas propuestas y el grado de eficiencia/eficacia<sup>103</sup> se ven condicionados por las características de los distintos entornos urbanos. Éstos son el resultado de aspectos como: la historia del barrio; las políticas urbanísticas que tuvieron lugar y su distribución en el tiempo y en el territorio; la historia de la organización social/comunitario local, así como factores socio económicos y culturales que forman parte de la vida anterior y actual del barrio/vecindario.

---

<sup>102</sup> Analizado en el apartado 9.2.1 titulado: *Dinámicas psicosociales que influyen en la implicación de los actores locales*

<sup>103</sup> Se entiende que la eficiencia se da cuando se utilizan menos recursos para lograr un mismo objetivo y la eficacia hace referencia a nuestra capacidad para lograr lo que nos proponemos. Pensando en términos de los CE, en comunidades distintas, en las cuales se aplican los mismos recursos financiero y técnicos, se pueden alcanzar resultados muy distintos en función de las dinámicas sociales territoriales que en ellas inciden.

Explorando procesos de vinculación con el entorno y la influencia de la identidad del lugar en la autopercepción de su vecindario, Bernardo & Palma-Oliveira (2016) compararon las percepciones de los vecinos sobre sus propios barrios y sobre otros vecindarios, llegando a conclusión que la identidad del lugar es concerniente con la satisfacción con su entorno. Del mismo modo, se reconoce que una imagen negativa del barrio está asociada a una baja satisfacción con el mismo y puede comprometer la identidad con el lugar, repercutiendo, consecuentemente, en un bajo compromiso de los vecinos con proyectos de intervención local,

Trazando un paralelo entre el concepto de Imagen del barrio aquí desarrollado y el de *Marca de la Ciudad* con el que Lindstedt (2011) identifica una imagen altamente positiva de Barcelona, se evidencian disparidades. En otras palabras, al poner el foco en las imágenes de los barrios (Apartado 8.1.2), en el caso de Prosperitat (Apartado 8.1.2.1), comparado con los otros dos barrios de Barcelona (Gracia y Fort Pienc), se constata un desajuste entre la marca de ciudad y la imagen negativa del barrio que tienen los vecinos.

De acuerdo con Lindstedt (2011), esta ruptura de la hegemonía de percepciones puede se dar o se puede explicar como una consecuencia de las desigualdades en el acceso o uso/disfrute de la ciudad experimentados en algunos barrios y por determinados colectivos, especialmente los más pobres o vulnerables. En el caso de Prosperitat la imagen del barrio obtenida es compatible con una falta de cohesión social.

## **10.2. El entorno ancla determinados estilos de movilidad**

De acuerdo con Carpentier (2007), a la pregunta ¿Cómo se puede interpretar la influencia de los contextos espaciales o del medio ambiente urbano sobre la movilidad? cabe la siguiente respuesta: la movilidad puede ser interpretada como una expresión de *estilos de vida espacialmente anclados*, a partir de aspectos morfológicos, funcionales y de la imaginabilidad<sup>104</sup> que conforman este

---

<sup>104</sup> Referenciada en la obra de Kevin Lynch – La imagen de la Ciudad.

anclaje. En otras palabras, contribuye para el anclaje, la historia urbana de la zona, características de las localizaciones y aspectos relativos a la imagen de la vecindad.

En el análisis del anclaje de estilos de movilidad nos hemos centrado en las condiciones de peatonalización conferidas a partir de un conjunto de características socio-ambientales que contribuyen al desarrollo de los programas Caminos Escolares, como son la estructura y diseño urbano.

El abordaje de la vinculación entre el caminar y la identidad con el entorno en los barrios observados constató dos procesos distintos: en uno de ellos: 1) el estilo de movilidad se adecua a la identidad con el barrio, caso del programa CP en el barrio Higienópolis (Apartado 8.1.2.4); en otro, 2) la configuración de un espacio urbano específico, como el eje peatonal en el entorno del Fort Pienc (Apartado 8.1.2.2), conforma una identidad de lugar y facilita un estilo de movilidad.

Ramadier (2007) reconoce la influencia de los aspectos ambientales, estructurales y funcionales que integran el diseño urbano, en la conformación de la imagen de una ciudad o barrio. A partir de un abordaje transdisciplinar, propone el análisis de la movilidad cotidiana integrando la contribución de las dimensiones geográficas, sociológicas y psicológicas de ese objeto. Para ello, utiliza meta conceptos como el de “espacio”, entendido como el espacio geográfico, el espacio social y también el espacio cognitivo. El uso del concepto “espacio” permite aproximar el de representación y el de Identidad “manteniendo al mismo tiempo un proceso de análisis de la participación de las representaciones y el juego de las limitaciones y oportunidades en las prácticas espaciales que asumen las identidades” (Ramadier, 2007, p.10).

Determinadas características socio-ambientales y del diseño de los espacios pueden influenciar las relaciones sociales en el sentido de favorecer lugares de convivencia, uso compartido de los espacios públicos, cohesión y sentido de comunidad. Ganan relevancia entre estas características,



aquellas asociadas a lugares considerados agradables, que motivan la participación ciudadana en su mantenimiento y otras actividades que conllevan a su apropiación.

Según Carpentier (2007), los aspectos relativos a la *imagen* de la vecindad -lugares frecuentados y características sociales de los grupos que ocupan el espacio-, pueden guiar el comportamiento. En este sentido, las características del paisaje urbano son *leídas* por un individuo a través del filtro de sus representaciones cognitivas y sociales basadas en las referencias que allí encuentran y que sirven como guías para la acción. Se deduce que la imaginabilidad espacial ofrece las claves individuales para actuar en este espacio. A nivel individual, estos aspectos se refieren a tres dimensiones del contexto: espacial (morfología, ubicaciones), psicológica (legibilidad, imaginabilidad) y social (legibilidad social), entendiendo legibilidad como una representación cognitiva y social.

Esta conformación se evidencia en los casos del barrio Higienópolis y Fort Pienc, en el cual el anclaje del ‘estilo de movilidad’ vincula los barrios al caminar. En el caso de Higienópolis (Apartado 8.1.2.4) en función de un estilo de vida conformado por buenas condiciones morfológicas de peatonalidad. Además, la historia de ocupación del barrio por la clase media/alta que favoreció cierta cohesión social y sentido de comunidad (especialmente la que se forma alrededor de la comunidad escolar). Asimismo, una representación social positiva del caminar como estilo de movilidad preferente, asociado a valores como una convivencia agradable en la comunidad, desarrollo de amistades y calidad de vida, entre otros.

Además, en el caso del barrio Fort Pienc (Apartado 8.1.2.2), se identifica un diseño ambiental que favorece la identidad con el barrio, configurada por una centralidad que genera convivencia entre los vecinos, punto que se explica en detalle a continuación. Analizando las configuraciones urbanas contemporáneas, Innerarity (2006) entiende que lograr organizar centralidades espaciales que favorezcan la convivencia espacial y socialmente concentrada es uno de los retos más difíciles de superar en las ciudades actuales. En este escenario, destaca la apreciación de los actores

involucrados en el programa con relación a la ‘centralidad del eje cívico’ en el barrio Fort Pienc (Apartado 8.1.2.2), que es valorada por favorecer la apropiación del espacio, generando o reforzando el sentido de comunidad.

Los ejes peatonales son entidades urbanas que se convierten en espacios de centralidad e identidad en los barrios, y a su vez, conforman una nueva forma de participación de los vecinos. Aunque las condiciones iniciales que conforman estas centralidades, resulten de las dinámicas propias de la construcción y evolución en el tiempo de cada ámbito urbano, la condición para que las calles o posibles ejes a potenciar se reconfiguren como *ejes cívicos*, dependen de la legibilidad y el reconocimiento social.

Al reforzar la peatonalización y la centralidad del eje peatonal del barrio, se opta claramente por un modelo de ciudad que se contrapone a la tendencia a abultar las periferias. Al mantener los barrios tradicionales y los ejes de centralidad que en él se forman, especialmente conservando las características de las ciudades compactas, se puede evitar los impactos negativos denunciados por Harvey:

Los urbanistas más apegados a la tradición hicieron piña en torno a Jane Jacobs, tratando de contraponer al brutal modernismo de los proyectos a gran escala de Moses, un tipo distinto de estética urbana centrada en el desarrollo de los antiguos barrios, su preservación histórica y en ultimo termino su gentrificación. Pero para entonces ya se habían construido muchísimas urbanizaciones periféricas y la transformación radical del modo de vida que esto conllevaba tenía todo tipo de consecuencias sociales; muchas feministas, por ejemplo, situaban entre sus principales causas de descontento la periferización y su estilo de vida. (2012, p.28).

Específicamente en el caso del Fort Pienc, se ilustra que este aspecto concreto del diseño ambiental, favorece la centralidad del eje peatonal, alrededor del cual se crea un centro de convivencia que estimula la presencia y permanencia de personas en la calle, y con ello, contribuye para aumentar

el control social informal de la comunidad local y el aumento de la percepción de seguridad, que favorecen la movilidad infantil autónoma.

En contraposición a este ejemplo, la Escuela de La Prosperitat se localiza en un espacio urbano menos favorable a la peatonalidad y donde claramente no hay una centralidad urbana, en lo cual, para realizar el trayecto entre su casa y la escuela, los alumnos tienen que cruzar vías de circulación y tráfico muy intenso, como la Ronda de D'Alt, por ejemplo. En este caso, las posiciones de las familias en relación a la movilidad autónoma de sus hijos/as, así como su percepción del proyecto y de su vecindario, se caracteriza por una alta percepción de inseguridad vial y ciudadana (Apartado 8.2.3.3), generando condiciones menos favorables a los desplazamientos infantiles autónomos.

### **10.3. Confianza comunitaria impulsa movilidad autónoma**

En los casos estudiados cuya Imagen del barrio se asocia a la posibilidad de caminar por el vecindario y a una sensación de familiaridad con el lugar y confianza entre los vecinos, se da una mayor aceptación e implicación en el programa CE (referencia a los diferentes entornos analizados en el Apartado 9.2.1). Además, en estos casos, aumenta la disposición de los padres y madres a permitir el desplazamiento infantil autónomo.

Los discursos analizados aportan elementos que llevan a considerar que las posturas de los progenitores se localizan en una encrucijada, analizada en el Apartado 7.1.2., entre la búsqueda de seguridad y la incontestable necesidad de autonomía de sus hijos(as). Este juego de fuerzas ha llevado predominantemente a maximizar la seguridad por encima del permiso a la autonomía (Apartado 7.1.2.1). Los programas de Caminos Escolares se conectan con esta realidad y dependiendo de sus opciones estratégicas, desarrollan dinámicas que pueden alterar el actual juego de fuerzas, aparentemente contradictorias e inconciliables, pero, a la vez, indisociables, entre la promoción de la autonomía y el asumir riesgos en alguna medida.

La confianza comunitaria y alta percepción de seguridad, retomando el análisis de las influencias de los programas CE en la movilidad infantil (Capítulo 7), son características diferenciales de los escenarios que estimulan, no sólo la movilidad activa, pero esencialmente, la movilidad autónoma (Apartado 7.1.3). En este sentido, se constata que determinadas características socio comunitarias del vecindario -como la influencia del Sentido de Comunidad que se traduce en una red social que genera confianza comunitaria, así como la cohesión social que permite una mayor percepción de seguridad ciudadana y control social-, favorecen la movilidad infantil autónoma (Fig. 94) y la inclusión de la infancia en la ciudad.

La confianza comunitaria se acerca a los conceptos de cohesión social y eficacia colectiva<sup>105</sup> (Higgins & Hunt, 2016). Según los autores, aunque la cohesión social sea la base para la eficacia colectiva, en el núcleo de la segunda, se encuentran la voluntad de intervenir y la capacidad de control social informal. El bienestar funciona como un adhesivo social que mantiene unida a la comunidad.

Algunas características del vecindario promueven la cohesión social: altos niveles de propiedad de la vivienda; un núcleo de residentes estables a largo plazo; la presencia de familias extensas; amistades cercanas entre vecinos; buenas escuelas; personas que asisten a centros locales de culto; y el uso de servicios como parques, centros recreativos y bibliotecas. La eficacia colectiva describe lo que los residentes están dispuestos a hacer para mejorar sus vecindarios. En vecindarios con eficacia colectiva, los vecinos acuerdan cuál es el comportamiento aceptable y se refuerzan mutuamente. En conjunto, la cohesión social y la eficacia colectiva son las cualidades que distinguen a los barrios armoniosos y que funcionan bien de los barrios desordenados que funcionan mal.

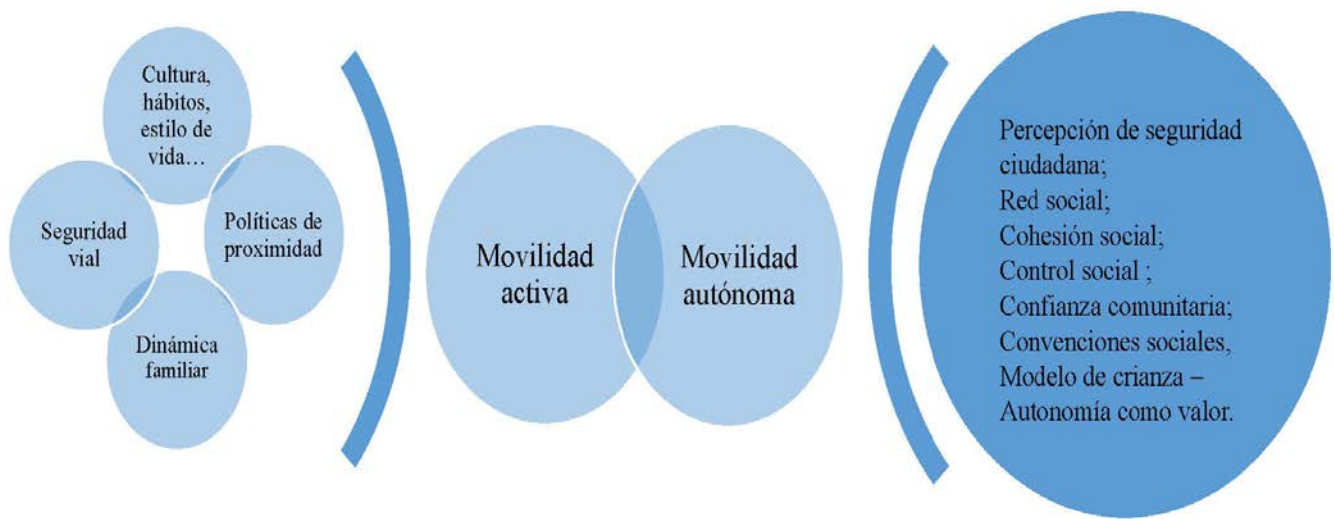
---

<sup>105</sup> Del inglés Collective Efficacy and Social Cohesion.

Después de haber analizado las tres configuraciones sociales y territoriales favorecidas por las dinámicas psico-socio-ambientales, finalizamos con la presentación de la Figura 95, que recoge las principales condiciones para garantizar la movilidad activa y especialmente la movilidad autónoma. Se considera que la perspectiva de los desplazamientos infantiles autónomos corresponde a un salto cualitativo, pero, a la vez, presupone el mantenimiento de un escenario favorable a la movilidad activa.

Retomando las condiciones de la movilidad activa (Apartado 7.1.3) se destacan: las políticas de proximidad y la percepción de seguridad, especialmente vial, así como, la cultura, hábitos y estilo de vida que se combinan con las características de la dinámica familiar (Fig. 95). Del mismo modo, además de los elementos socio comunitarias del vecindario que favorecen la movilidad autónoma, anteriormente mencionados, no se puede dejar de añadir la incidencia de otros elementos, -factores que no constituyeron el foco central de nuestro análisis, aun así, muy valorados en su importancia-, como son determinadas convenciones sociales, entre las cuales se encuentra el modelo de crianza y el valor atribuido a la autonomía (Fig. 95) en la educación, manifiestas en cada contexto social.

Entre tanto, en la determinación del salto de calidad desde una movilidad activa a la movilidad autónoma (Fig. 95), no se puede evaluar los efectos de la incidencia de cada una de estos elementos por separado, ya que, se reitera que constituyen un conjunto de factores que actúan de modo indisoluble y que potencializan unos a los otros, dependiendo de los contextos de los programas de CE en que están presentes.



**Figura 95** - Aspectos incidentes en la movilidad activa y movilidad autónoma.

Nota: Este esquema recoge los aspectos que inciden en los dos escenarios: uno de la movilidad activa y otro de la autónoma - llamando la atención para las semejanzas y diferencias y especialmente el salto cualitativo entre ambas. En la figura se representan las condiciones consideradas esenciales en este análisis, además, dependiendo de los contextos y perspectivas utilizadas, el foco recae en unos u otros elementos.

---

## ***BLOQUE V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES***

---

---

### ***11 - CONCLUSIÓN***

---

---

### ***12 - RECOMENDACIONES***

---

## **11. Conclusión**

En este capítulo, se recogen algunas reflexiones sobre el alcance, limitaciones y sugerencias de nuevos caminos de investigación que se ha encontrado en el proceso de elaboración de esta tesis.

### *Avances, limitaciones y sugerencias para nuevas investigaciones*

Para finalizar esta tesis, presentamos un breve apartado con las contribuciones que se considera relevantes para el campo de investigación configurada, así como las limitaciones con las que nos hemos encontrado para llevar a cabo este estudio. Asimismo, concluimos con algunas sugerencias para nuevos posibles estudios o aspectos sobre los que se puede profundizar.

La principal contribución de esta investigación es desvelar la implicación de las dinámicas psico-socio-ambientales en los programas Caminos Escolares, especialmente considerando que, hasta este momento, éstas no habían estado en el foco de la atención de los estudios sobre estos proyectos. Asimismo, la teoría interpretativa desplegada, ofrece una perspectiva global de la complejidad de elementos y conceptos involucrados, tanto en la movilidad infantil en general como la contextualizada en los CE. Además, se demuestra que, a pesar de contar con elementos comunes, tales dinámicas se manifiestan de maneras distintas y su incidencia depende de las configuraciones específicas de cada vecindario.

El estudio de los Programas de Caminos Escolares desde esta perspectiva, pone el foco de atención sobre los procesos o dinámicas psico-socio-ambientales implicadas en su gestión, especialmente considerando que los casos estudiados se caracterizan por un énfasis en los aspectos comunitarios. De acuerdo con esta configuración, no se puede ignorar la importancia de factores como la identidad con el entorno (imagen del vecindario, apego al lugar, etc.), el sentido de comunidad, la cohesión social, así como aspectos ambientales de los barrios/vecindarios, como mediadores y propulsores de los impactos percibidos en los programas CE.

En esta perspectiva, se puntúa la importancia estratégica del análisis de estos programas a partir del conocimiento organizado en la perspectiva de la Psicología Ambiental, especialmente en su



aportación para una comprensión holística de los fenómenos psico-socio-ambientales, aquí estudiados. A partir del abordaje utilizado en este estudio, se añaden elementos en la dirección de una interpretación que pretende abarcar la complejidad de las interacciones, que ocurren entre los diversos factores que inciden en este tipo de programas.

Pero, además, este estudio aporta conocimientos teóricos sobre la movilidad infantil, más allá de la circunscrita en los Caminos Escolares. En este sentido se contribuye aportando elementos a la diferenciación entre los escenarios que contribuyen a la movilidad activa y los que colaboran para la movilidad autónoma, marcando las atribuciones específicas de cada una, muchas veces enmarañadas u olvidadas en la literatura. Igualmente, se redimensionan los aspectos implicados en la movilidad infantil, añadiendo elementos para la comprensión de sus especificidades. Esto se hace, por un lado, diferenciándola de la movilidad en general y, por otro, circunscribiéndola a las influencias de los factores psico-socio-ambientales que orbitan sobre los entornos específicos donde ocurren estos desplazamientos.

El estudio pone el foco en algunas dimensiones antes poco exploradas, como son las implicaciones entre las políticas públicas y participación ciudadana, esta última entendida como la actuación directa de la ciudadanía o su organización y representación concebidas en el concepto genérico de movimientos sociales. Al poner en evidencia el movimiento social y su implicación en este tipo de programas, más allá de la participación ciudadana de forma directa, se amplía el alcance de la influencia de los actores sociales, se confiere otra amplitud a las políticas de movilidad y se pasa a considerar que estos agentes fuerzan los cambios en las políticas públicas a partir de la acción local, generando impactos en su entorno inmediato, o sea en el vecindario y comunidad local, pudiendo reflejarse en la ciudad.

Adicionalmente, al contextualizar los movimientos sociales asociados a la movilidad urbana, así como su incidencia en las políticas públicas y en la promoción de una movilidad sostenible, se favorece la visibilidad y la inserción de la movilidad infantil activa y autónoma como un derecho

de la infancia, específicamente, el derecho de la infancia a la ciudad. En esta ampliación y redimensión conceptual del alcance de los programas de Caminos Escolares también se entrelazan las micro con las macro estrategias. En otras palabras, los aspectos vivenciales (estilos de movilidad, por ejemplo) con los aspectos políticos y estructurales (políticas de movilidad urbana, entre otros).

Finalmente, con esta investigación se busca contribuir a la comprensión de los fenómenos relacionados a los casos de estudio, a partir del análisis de sus diferentes contextos. Desde este punto de vista, se defienden las ventajas de estudios cualitativos y personalizados, categorías en que se encuentran los Estudios de Caso Colectivo que hemos adoptado. Por lo tanto, teniendo en cuenta la metodología cualitativa utilizada, se puede considerar lo que Flick (2006) denomina *transferibilidad*, es decir, considerar en qué medida la teoría emergente presentada puede ser útil y válida para comprender fenómenos de contextos análogos. En esta dirección, considerando la máxima internacionalmente reconocida *cuanto más local, más global*, la presente sistematización ofrece posibilidades de transferencia ilimitada.

### ***Dificultades encontradas***

Sin duda, una de las mayores dificultades para la realización de esta investigación fue la falta de apoyo financiero institucional para llevarla a cabo. Esta condición fue aún más complicada si tenemos en cuenta que se trata de un estudio internacional, impartido en dos países en continentes distintos.

En este sentido, el único aporte financiero que se ha percibido a lo largo del desarrollo de esta tesis, fue una beca Iberoamericana que permitió una de las instancias en São Paulo, posibilitando la aplicación de una propuesta innovadora que consistió en la revisión de los interesados. Esta favoreció el diálogo con los actores participantes del estudio, así como la ampliación de esta conversación con el grupo de interés formado por organizaciones sociales locales.

### ***Limitaciones del estudio y sugerencias de nuevas perspectivas de investigación***

Se constatan desafíos inherentes a los estudios que comportan una perspectiva transversal; no sólo con relación a los métodos de análisis y recogida de información, sino especialmente en lo que respecta al objeto mismo de esta investigación. Dicho de otra manera, en el caso de los programas de Caminos Escolares se interconectan aspectos de distintas áreas de conocimiento, como pueden ser la Educación, la Sociología, las Ciencias Ambientales, el Planteamiento Urbano, la Salud, la Gestión de las Políticas Públicas en varios ámbitos, además de la Psicología en sus varias vertientes: social, ambiental e incluso organizacional y escolar. Debido a las limitaciones temporales impuestas al desarrollo de una tesis, el presente estudio se circunscribe mayoritariamente en el ámbito del área de conocimientos de la Psicología Socio-Ambiental.

Dada la complejidad del tema, se hace difícil aislar los diversos elementos que influyen en la promoción de una movilidad activa de los que inciden en la movilidad autónoma. En esta dirección, estudios longitudinales llevados a cabo por equipos multidisciplinares y con una diversidad de casos de estudio, podrían considerar una pluralidad de factores, en períodos de tiempo, así como el ritmo de los cambios e intervenciones promovidas a lo largo del desarrollo de los programas. Además, ello permitiría contemplar el análisis de una combinación de factores de los cuales ambas modalidades (activa y autónoma) de movilidad infantil dependen específica y simultáneamente.

## 12. Recomendaciones

En este capítulo de conclusiones se hacen sugerencias en la dirección de promover y consolidar las políticas de Caminos Escolares, teniendo en cuenta esencialmente el caso de Barcelona; del mismo modo, se hacen consideraciones sobre posibles experiencias de implantación de un programa CE como política pública en el caso de São Paulo.

### 12.1. Estrategias que promueven y/o consolidan las políticas de Caminos Escolares

A partir de la estrategia metodológica adoptada y de recursos proporcionados por los propios programas CE se han podido identificar los impactos percibidos y potenciales de dichos programas (capítulo 9) así como las dinámicas psico-socio-ambientales que intervienen en esos contextos (capítulo 10). Dichos impactos se dieron en cuatro dimensiones: acción comunitaria territorial, perspectiva de cambio del modelo de ciudad, participación ciudadana y desarrollo de política pública para la infancia (Fig. 96).

Las recomendaciones propuestas, inciden en la posibilidad de potenciar o replicar el uso de las estrategias observadas en los programas analizados. Para ello, se propone el diálogo con teorías reconocidas en áreas como las Políticas Públicas, la Sociología, la Geografía, la Educación Infantil y el Urbanismo - especialmente en una perspectiva feminista de la movilidad y planteamiento urbano-, entre otras.



**Figura 96** - Áreas de impactos de los programas CE.

Para finalizar, específicamente en el caso de São Paulo, planteamos algunas referencias, indicadores y parámetros a tener en cuenta, considerando una *hipotética* implantación futura de un programa de Camino Escolar en la ciudad, asumida desde la perspectiva de las Políticas Públicas.

### **12.1.1. Acción local – centrada en el territorio**

Las actuaciones que inciden en temas relacionados con la movilidad son característicamente locales, tanto a nivel de las organizaciones sociales como de las políticas públicas. Siendo así, se puede dar la paradoja anunciada por Bauman, según la cual: “se debe destacar la falta de política en el ciberespacio extraterritorial, que es el campo de juego del poder” (2009, p. 9). El autor expone así la fragilidad de las actuaciones de las organizaciones políticas que influyen en el espacio urbano, aludiendo a las posibilidades abiertas para las políticas a nivel local. Efectivamente, de sus textos se infiere la percepción de que, en este mundo globalizado, la política tiende a ser cada vez más apasionada y conscientemente local, volcándose sobre las relaciones de barrio. Para la mayoría de nosotros, y la mayor parte del tiempo, éstas parecen ser las únicas cuestiones sobre las que se puede "hacer algo", sobre las cuales es posible influir, volviendo a colocarlas en los ejes, mejorándolas y modificándolas. Nuestro actuar o no-actuar, sólo parece realmente "marcar la diferencia" cuando se trata de cuestiones locales:

También las situaciones cuyo origen y cuyas causas son indudablemente globales, remotas y oscuras sólo entran en el ámbito de las cuestiones políticas cuando tienen repercusiones locales. La contaminación del aire -notoriamente global- o de los recursos hídricos sólo se refiere a la política cuando un terreno que se vende por debajo del coste -por la presencia de residuos tóxicos o de alojamientos para refugiados políticos-, se encuentra aquí al lado, prácticamente en "nuestro" quintal ", aterradamente cercano, pero también (lo que es alentador)" al alcance de la mano. (Bauman, 2009, p. 9)

Por su parte, Lindstedt (2011), analiza la importancia de la acción local que repercute en la responsabilidad social, como un tema recurrente en la investigación sobre la construcción de *marcas de lugares*. Varios académicos se refieren a las dificultades que enfrentan las poblaciones locales cuando ciudades ambiciosas planean administrar y mejorar sus imágenes -o lo que se denomina de marca de ciudad. A partir de la reflexión del autor, cabe la pregunta ¿A quién se tiene

en cuenta cuando se propone crear una *marca de ciudad*? Él propone que se centre en la población local como el público objetivo de la creación de la marca de ciudad, en detrimento de una imagen proyectada con la intención de atraer o estar de acuerdo con los intereses del mercado o del turismo, por ejemplo, como ocurre en Barcelona.

Un argumento desarrollado a lo largo de los resultados y discusión de esta tesis, está conectado con los significados relacionados con el lugar, en el cual se basa la formación de la imagen y enlaces afectivos con el vecindario. Las personas tienen una necesidad psicológica de vincularse con su entorno habitual (Lindstedt, 2011), lo cual se corresponde con implicarse en proyectos locales y percibir el apego al lugar. Coherente con ello y de acuerdo con aspectos analizados en el Apartado 9.2.1., se entiende que la participación en los programas CE está condicionada y se vincula a la imagen percibida de su entorno.

### **12.1.2. Perspectiva de cambios en el modelo de ciudad – rumbo a la sostenibilidad**

En este apartado se pone el foco en la contribución actual y potencial que tienen los programas CE en el desarrollo de Ciudades Educadoras y más humanas, seguras y sostenibles, yendo más allá de una *solución práctica* que garantice la seguridad de los desplazamientos de los estudiantes. Dicho de otro modo, los CE son considerados como un instrumento para construir ciudades más amables con los peatones, que favorecen la movilidad infantil activa y autónoma, ayudando a transformar el entorno urbano en beneficio de todos sus habitantes.

Al superar un enfoque estrictamente centrado en los itinerarios escolares, estos programas abarcan una profusión de aspectos que tendrían que convergir en la promoción de una eficaz transformación del barrio -y consecuentemente de las ciudades-, en espacios que faciliten no sólo la movilidad infantil autónoma, sino su acceso al derecho a la ciudad. Evidentemente, hay un riesgo en esta ampliación de el foco del objetivo, que es el tornarlos quiméricos o imposibles de alcanzar.

En lo relativo a la movilidad infantil, está clara la composición de varias dimensiones o instancias de decisión y responsabilidad implicadas. En el centro están las familias, pero, además, engloba dimensiones sociales/comunitarias y, por supuesto, políticas públicas, especialmente en lo que se refiere al modelo de ciudad y de movilidad, así como los aspectos de seguridad, dado que la seguridad vial, acentuadamente, es la primera condición para propiciar una movilidad infantil activa y autónoma.

Buscando promover la movilidad activa/autónoma, dichos programas proponen acciones e intervenciones en varios frentes conllevando, como mínimo, una ampliación de la sensibilidad de la sociedad y del poder público local para temas implicados en la movilidad infantil. Además, se incluye la perspectiva de las relaciones complejas entre la movilidad urbana, la seguridad, la relación escuela comunidad, la educación vial, entre otros.

En términos de planteamiento urbano, Pau Avellaneda<sup>106</sup>(Rey, 2016) defiende que los niños/as deberían ser la medida de todo en una ciudad, reforzando la relevancia de un nuevo actor social. Según él, actualmente destacan dos tendencias en el planteamiento de las ciudades. Una de ellas se centra en el concepto de las Smart Cities: se refiere a cómo la tecnología y la gestión de datos pueden mejorar la gestión de una ciudad (apps relacionadas con el tráfico, control de aparcamiento, análisis y estudio de flujos de tráfico, etc.). En esto se está trabajando mucho y se está invirtiendo bastante dinero, pero, en su opinión, éste es un aspecto secundario, más centrado en vender un producto que en hallar mejoras plausibles.

Otra línea apuntada -asumida como la principal por Avellaneda, así como en el presente estudio- es la investigación de los aspectos positivos de los nuevos modelos de movilidad y los aspectos negativos de las ciudades que aún no se han adaptado. Se trata de una visión multidimensional, que abarca desde los aspectos sociales, económicos, ambientales, políticos, entre otros. Siguiendo

---

<sup>106</sup> Reconocido geógrafo, profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y consultor para los programas Caminos Escolares en Catalunya, en entrevista a Rey (2016).

con el autor, éste propone avanzar en los estudios y demostrar que en las ciudades con una movilidad sostenible se mejora la calidad de vida a todos los niveles. En esta línea de investigación y actuación se entrelazan las micro con las macro estrategias, o sea, los aspectos vivenciales con los políticos: siendo 1) micro dimensiones: la experiencia y valoración del caminar, la vivencia comunitaria, la relación con el entorno, como algunos ejemplos, y 2) macro dimensiones: las infraestructuras que inciden en el modelo de ciudad y consecuentemente en las modalidades de movilidad.

Como ejemplo de la fusión de estas dos dimensiones, si en la gestión del tráfico se da la prioridad al peatón, por un lado, se crean medidas macro para ralentizar el tránsito motorizado; mientras que, por otro lado, se favorecen medidas micro como la experiencia de caminar por las ciudades. En esta dirección, planteamos a continuación, la integración de las micro y macro dimensiones en dos aspectos: el planteamiento urbano y el uso de los espacios públicos, posibles o deseables a partir de los programas de Camino Escolar.

### ***Planteamiento urbano con perspectiva de género - ciudades inclusivas***

Se observa que este tipo de programas de CE se fortalecen a partir de la sinergia de alianzas construidas en el territorio (desarrollado en el Apartado 9.4.1), consolidando los movimientos locales que apuestan por construir ciudades más sostenibles, vitales, sanas y seguras, y cuyos espacios públicos sean agradables, inclusivos y faciliten la convivencia vecinal. Para ello, suelen contar con movimientos sociales afines, entre los cuales están los feministas, los ecologistas y los ciclo-activistas.

Y ello no sólo por el hecho que son ellas (las mujeres, madres, técnicas, profesoras, representantes del Ampa, etc.) la gran mayoría de las involucradas en estos programas, sino especialmente, por las características que asumen algunos temas como la seguridad y movilidad en el entorno urbano



a partir de la perspectiva de género. Atender estas especificidades parece fundamental en las acciones de los programas, así como en la gestión de los espacios públicos en general.

Según esta perspectiva, arquitectura y planteamiento urbano pasan a ser vistos como disciplinas al servicio de la sociedad. Por lo tanto, deben responder a sus demandas y necesidades. En otras palabras, no basta con cambiar el planteamiento de las ciudades, sino que éste debe propiciar la participación ciudadana. Por esta razón, desde la perspectiva feminista se propone la inclusión de todos los diferentes segmentos sociales- ya sean los determinados por las clases sociales, el sexo o la edad en este planteamiento. Además, se deben considerar las diferentes actividades y horarios de usos en el diseño de los espacios públicos. De esta forma estarían contemplados simultáneamente las macro y micro dimensiones del planteamiento urbano, favoreciendo su uso como instrumento de cambio.

### ***La ‘toma’ del espacio público por los niños y niñas***

La importancia estratégica de esos programas se insiere en la discusión sobre los usos y significados del espacio público, evocando la necesidad de posicionarse con relación a los usos y conflictos que ahí tienen lugar ¿Cuál ha sido la actitud prevalente de los gestores de los CE en relación con los usos y conflictos en el espacio público: explicitarlos o normalizarlos? Acercándonos a la tesis conflictivista en lo que atañe a los usos de los espacios, se plantea que:

A diferencia de la tesis optimista, para la cual el conflicto en el espacio público es una circunstancia habitual pero anómala y resoluble, y de la tesis terminal, que descuida el valor central del conflicto en el funcionamiento de la vida pública, la tesis conflictivista sitúa en el núcleo ontológico del espacio público la dialéctica de dominación y contestación, poder y resistencia, orden y transgresión, inclusión y exclusión, entre públicos y contra-públicos en situación de desigualdad. (Di Masso, Berroeta y Vidal, 2017, p.61)

Desde esta perspectiva, se sugiere una actitud de cuestionamiento propositivo constante como método para la gestión de los usos y conflictos en los espacios públicos. A partir de los programas estudiados, se pregunta ¿Qué papel juegan los Caminos Escolares en el uso de los espacios públicos? Se comparte que, mínimamente, caminar por la calle, aunque sea en los pocos minutos que se tarda para recurrir el camino casa-escuela-casa propicia un uso del espacio público que puede simbolizar esta “tomada de la calle”, como una respuesta política.

Suponiendo una perspectiva comunitaria del uso del espacio público, se asume que desde su gestión debe primarse la identificación de los agentes locales en su ejercicio del control informal. En una investigación, Brunton-Smith et al (2014), ayudan a comprender de dos maneras distintas la implicación del miedo a la delincuencia en el micro entorno. Primero, los signos directos de violación y datos de victimización pueden indicar un riesgo real de crimen, y, en segundo lugar, el miedo a la delincuencia puede ser provocado por las características del entorno urbano (es decir, las señales) que simbolizan la capacidad de la comunidad para ejercer un control social informal. Los mismos autores abogan la importancia de la capacidad que tiene un barrio para regular el comportamiento de sus residentes, afirmando que la paz pública no se mantiene principalmente por la policía; sino, mayoritariamente, por la red intrincada, casi inconsciente, de controles y estándares voluntarios entre la gente misma, siendo forzada por el control informal ejercido.

Actualmente, asistimos a una ausencia de la infancia de los espacios públicos y una reclusión de los niños/as en sus casas, en la escuela o en actividades extra-escolares, justificadas por las familias como una preparación necesaria a escenarios futuros muy complejos y exigentes, o simplemente para que no estén en la calle. Cuando se trata de los hijos/as de las familias sin recursos para actividades ‘de pago’, se les entretienen con juegos electrónicos, conectados en las redes virtuales, o, viendo programas de televisión.

Al revés, “la infancia en la calle” tiene efectos revolucionarios en la reivindicación del derecho al disfrute de este espacio, en condiciones de igualdad por los niños y niñas. Esta condición apunta a la necesidad de superación, no sólo de los miedos de los familiares, como de las distintas interdicciones dirigidas a la infancia en los espacios públicos, del tipo *prohibido jugar a la pelota* (Fig. 97) o las protestas de los vecinos que se sienten incómodos con la vitalidad de sus juegos bulliciosos y libres.



**Figura 97** - Pancarta de prohibido jugar a la pelota fijada en una plaza.

Acciones de *toma real de la calle* promovidas por las distintas actividades lúdico-pedagógicas realizadas por las comunidades escolares en el ámbito del programa Camí Escolar (Apartado 9.4.2), cuestionan y denuncian el espacio desigual destinado a los peatones en el tráfico -además de la presencia abusiva de coches en el ambiente urbano restando espacios a otras actividades. Esta situación constituye una injusticia si la analizamos desde el punto de vista de la democracia, ya que se constata que predominan los desplazamientos a pie, pero, sin embargo, se destinan más espacios para los coches en comparación con otros modos de transporte, a pesar de todos los daños a la salud ambiental y consecuencias para la calidad del aire y las enfermedades que conlleva.

A través de la presencia en los espacios públicos, estas propuestas de CE se suscriben a lo que decían Di Masso et al., sobre la acción política “desde el espacio e inscrita materialmente en el cuerpo social, así como sus reacciones políticas igualmente localizadas y corporeizadas, operan por debajo de la híper-realidad a un nivel de impacto más elemental y protegido de cualquier simulacro representacional” (2017, p.85). En resumen, se otorga que el espacio público, “en

definitiva, no es en absoluto un espacio ni un debate trivial” (Di Masso et al., 2017, p.86) y para concluir, la toma de la calle tiene una importancia mayor o igual a de utilizar las redes sociales.

Harvey (2012) cuestiona si serán capaces los movimientos sociales urbanos de funcionar como un cuerpo político colectivo, asumiendo causas progresistas y proponiendo un proyecto, a pesar de las amenazas de la creciente difusión de la ética neoliberal individualista. El mismo autor reconoce que hay movimientos sociales urbanos que tratan de superar el aislamiento y reconfigurar la ciudad en oposición a los poderes respaldados por el capital financiero/empresarial y un aparato estatal contaminado por las mismas ideas. Al final, el autor se pregunta si existe una alternativa urbana, y en tal caso, de dónde podría provenir. En este contexto nos preguntamos ¿Cuál es el potencial de los caminos escolares en el avance de los movimientos sociales urbanos volcados a la movilidad sostenible? ¿Qué características y qué proporciones podrían asumir en esta causa?

### **12.1.3. Participación ciudadana**

La participación ciudadana se caracteriza en el contexto de estudio por ser un aspecto controvertido, ya que es a la vez una condición para que los programas CE sean implantados, y un reto mantenerla conciliando las distintas expectativas de los diversos actores involucrados (Apartado 9.2.2). En el referido apartado, una de las críticas al programa en Barcelona alude a la dicotomía entre las políticas abiertas o cerradas, a lo cual se atribuye una estructura uniforme, burocrática, con poca flexibilidad de maniobra o de cambios en su ejecución, provocando a veces el desengaño de las expectativas ciudadanas.

Una evaluación realizada en el ámbito del mismo programa sugiere una revisión de sus objetivos y propuestas, sobre todo apuntando las intervenciones urbanísticas demandadas. Se sugiere que se evalúe la posibilidad real de corresponder a las reivindicaciones de la ciudadanía en las actuaciones del programa, en el sentido de asumir la cuota de solicitudes posible de atender, rebasando los niveles de expectativa, evitando así el efecto desencanto que puede generar este desencuentro (Instituto de infancia y Adolescencia de Barcelona, 2017).

Se sugiere optar por un modelo de evaluación efectiva de los resultados e impactos a partir de los diversos actores involucrados en el programa, no sólo los agentes gubernamentales, sino incluyendo a todos y empezando por observar lo que sucede en los niveles bajos de la cadena o sistema de implementación. Esta perspectiva es denominada “bottom-up” (Ramírez, 2011) y se refleja igualmente en las opciones metodológicas y analíticas a que se adhiere este estudio, donde se intentó conocer los objetivos, estrategias e interacciones de los distintos actores. Este enfoque reconoce que los objetivos de las políticas son, con frecuencia, más ambiguos que explícitos y pueden entrar en conflicto, no sólo con otros objetivos en el mismo sector de políticas, sino también con normas y motivaciones de la burocracia al nivel de la calle.

En contraste, el enfoque “top-down” se preocupa más de la docilidad de las agencias mientras que el enfoque “bottom-up” se dirige a la comprensión de la forma en que las diferencias de intereses y valores pueden ser resueltas a través de la negociación o compromiso. En otras palabras, desde esta última perspectiva se tiende a considerar que el proceso de implementación se desarrolla a través de una red de actores, más que a través de una estructura administrativa rígida y jerárquica. Por esta razón, algunos actores hablan de “estructuras de implementación”, haciendo referencia a las configuraciones de actores, sus negociaciones y conflictos, como responsables de la realidad de los procesos activados (Ramírez, 2011). Esto coincide con nuestros análisis, cuando se constata que la participación ciudadana (Apartado 9.2.1) se diferencia en función de las configuraciones de los distintos entornos escolares.

El enfoque “bottom-up”, según Ramírez (2011), sería especialmente recomendado para analizar los factores locales que inciden en la implementación del programa, así como de políticas complejas, que involucran diversos temas y actores. En el contexto de los programas de Caminos Escolares, se constata que las sinergias que se logran establecer con otros programas, políticas públicas o movimientos sociales -éste último muy expresivo en el caso de São Paulo- son igualmente determinantes para el éxito de los casos estudiados. Asimismo, cobran importancia los

impactos de estas políticas, considerando su apuesta por una actuación a nivel comunitario, que supone las diferencias en función de las dinámicas territoriales.

#### **12.1.4. Políticas públicas para desarrollar autonomía y participación infantil**

La necesaria consideración de los miedos de los padres y madres no debería permitir que el tema de la seguridad obnuble la perspectiva de las necesidades infantiles y de sus derechos, provocando la invizibilización de la dimensión de la autonomía. En este sentido, la estrategia *Bus a pie* atiende más bien a las necesidades de seguridad y control de los padres/madres, no evidenciando el tema de la autonomía infantil. Al plantear la adaptación de esta estrategia a la lógica de las necesidades infantiles de autonomía, -un bus a pie sólo con niños/as sugerido en el Apartado 7.1.3- se contribuye para promover una movilidad infantil independiente de la tutela de adultos.

La autonomía en el desplazamiento hacia la escuela, así como el desarrollo de esta capacidad en otras circunstancias vitales, ha de ser considerada como una necesidad infantil. En otras palabras, aspectos como: la decisión de cuándo cruzar una calle o pararse en el semáforo; elegir entre detenerse o no a hablar con alguien en el camino; juntarse con un compañero, son todas pequeñas contribuciones para incrementar la capacidad de autonomía y hacerse responsable progresivamente de sus actos. Esta idea es respaldada reiteradamente por Tonucci (2016; 2012; 2006) en su proyecto *La ciudad de los niños*.

De acuerdo con lo referido anteriormente, el desplazamiento autónomo corresponde a apenas una de las varias dimensiones de la autonomía. El valor socialmente atribuido a ella en la educación infantil, tanto en el ámbito familiar como en la enseñanza formal, así como en la sociedad en general, definen las actitudes de las familias en relación con la autonomía posible. Entre tanto, el papel de revalorar la dimensión de la autonomía, no debería ser asumido solamente por las familias ya que la responsabilidad parental está muy acentuada, ocasionando una serie de consecuencias en función del peso que ésta representa en la percepción de los genitores. En consecuencia, se priva a

los niños y niñas de muchas actividades y experiencias fundamentales para el desarrollo infantil. ya que supondrían exponerse a algún grado de riesgo.

En la dirección de esta superación, desde los programas CE se puede trabajar en distintos frentes:

- Sensibilización de la comunidad escolar, especialmente las familias, sobre la importancia de la autonomía, en sentido amplio, siendo la movilidad una de estas dimensiones;
- Incidir desde la educación formal, en pautas y actuaciones que propicien el protagonismo infantil;
- Corresponsabilizarse con las familias en las decisiones sobre la modalidad de desplazamiento a ser aplicada en cada caso, priorizando la movilidad activa y autónoma, asumiendo desde las políticas públicas la viabilidad de las mismas;
- Entre otras... siempre buscando pactar con la comunidad escolar y vecinal.

Una de las dimensiones sugerentes de estos programas, especialmente en Barcelona, es la inclusión de la participación infantil en el planteamiento urbano. Este tema constituye una perspectiva, todavía poco elaborada en la discusión general sobre la capacidad transformadora urbana, así como el discurso sobre el medio ambiente infantil. Algunos estudios referidos en Nordström & Wales (2019), se centran en las experiencias de participación de los niños y niñas en procesos de planificación en las que éstos contribuyen a la construcción de zonas urbanas, especialmente a partir de su genuina capacidad transformadora.

Para Nordström & Wales (2019) esta contribución se reflejaría en tres dimensiones: en primer lugar, la participación infantil aportaría nuevas perspectivas sobre el medio ambiente ampliando las ya existentes y poniendo en evidencia las implicaciones mutuas entre los aspectos vivenciales y técnicos en la planificación urbana. En segundo lugar, su participación en los procesos de planificación desafía los modelos existentes, así como las relaciones de poder, a través de la creación de un nuevo adulto-niño, transformando las relaciones entre adultos y otros actores. En

tercer lugar, su participación requiere cambios en las prácticas de planificación y el establecimiento de nuevas rutinas para pensar las ciudades, que satisfagan las necesidades de los niños y niñas.

## **12.2. De la acción comunitaria a la política pública - planteando CE<sup>107</sup> en São Paulo**

Considerando el carácter aplicado del estudio realizado, este apartado al final de la tesis pretende aportar elementos que contribuyan al desarrollo de los programas de Caminos Escolares en São Paulo, favoreciendo el dialogo con los actores implicados y/o grupos de interés. Se refuerza una perspectiva integradora, -en la cual se valora y se incluye la acción social comunitaria- y a la vez, se reivindica la incidencia de políticas públicas. En esta dirección, se propone que la articulación de tales políticas se enmarque en el diálogo entre la sociedad y el poder público, que alzaría a la elaboración participativa del modelo más adecuado, considerando las experiencias reflejadas en este estudio y otras correlatas.

Independiente de la especificidad de la movilidad infantil, las políticas públicas tendrían que avanzar en la garantía de las condiciones generales de seguridad, así como en el incremento de la peatonalización, empezando por acondicionar las aceras y otras medidas en esta línea, con el fin de invertir la lógica actual de priorización del tráfico. Empezar por la implantación de estas medidas, puede significar un empuje sustancial para la mejora de la movilidad infantil activa y autónoma, sumando esfuerzos con las familias y la comunidad escolar.

Es fundamental considerar la importancia y necesidad de una atención especial a las diferentes características socio-ambientales de los vecindarios, atendiendo especialmente a sus características demográficas y económicas. Esta diferencia se refleja en varios aspectos relacionados con las políticas de transporte y movilidad urbana (Governo do estado de São Paulo, 2018), donde se perciben asimetrías en cuanto a la cantidad y diversidad de medios de transporte disponibles, ya que éstos están concentrados en los barrios centrales mientras que los periféricos son más

---

<sup>107</sup> Las sugerencias aquí presentadas dialogan, esencialmente, con las contribuciones recibidas por la autora a partir del grupo de interés en la fase de validación de la tesis en São Paulo, recogidas en las Notas 44 /47-Apartado 14.1.



desproveídos. Otro aspecto apuntado en referido documento atañe a los carriles bici, dándose el caso que, a pesar de ser la bicicleta el medio de transporte más utilizado en las periferias, recientemente estos carriles tuvieron un mayor incremento en los barrios centrales.

Más allá de una receta de ‘como tienen que ser’ estos programas, se ofrece una reflexión sobre aspectos que pueden motivar su creación y, a la vez, se indican aspectos potenciadores de los mismos, identificados en la ciudad de São Paulo. Se propone, además, añadir reflexiones sobre el actual escenario de las políticas públicas, especialmente en las áreas de la movilidad urbana, así como programas de carácter socio-ambientales y educativos, atentando para las exigencias de transversalidad para el desarrollo de los mismos.

### **12.2.1. Razones para implantar Caminos Escolares en São Paulo**

Las decisiones sobre el tipo de transporte utilizado, las edades adecuadas y las condiciones para un desplazamiento autónomo no deberían recaer sobre la responsabilidad exclusiva de las familias, teniendo en cuenta que estas, en consecuencia, también tendrían que asumir todas las implicaciones de sus elecciones. Reflexionando sobre la complejidad del tema aludido y considerando los derechos de los niños y niñas a la movilidad activa y autónoma, se propone que estas responsabilidades sean compartidas de una manera más efectiva. Para ello, la sociedad y el sistema público de educación, con sus políticas y agentes, tendrían que hacerse corresponsables de los aspectos involucrados en el escenario de la movilidad infantil, implicándose en la búsqueda colectiva de los cambios necesarios.

Conforme se ha demostrado, existen diferentes posibilidades de favorecer la movilidad infantil activa y autónoma. Estas van desde el desarrollo de programas de Caminos Escolares hasta algunas estrategias y políticas afines a estos intereses (como en el caso japonés visto en el apartado 7.1.2.4). Diferentes experiencias locales de CE alrededor del mundo dejan claro que éstos programas pueden adjudicarse objetivos, estrategias y metodologías distintas. A la vez se asume que, aunque sea posible/deseable observar, comparar y aprender de otras realidades, en cada caso es necesario crear

el propio modelo, adecuándolo creativamente a la situación particular. A continuación, se apuntan algunas de las razones para la implantación del programa CE en São Paulo:

***Incidencia en la calidad de vida de las ciudades*** – los interlocutores del estudio realizado reconocen los impactos y el potencial de estos programas en la promoción de cambios que generan mejoras urbanas, entre ellas la inversión de prioridades en el tráfico y la democratización del uso y disfrute de los espacios públicos, transformándolos en lugares más seguros, agradables y disponibles a toda la ciudadanía.

***Contemplar en las políticas públicas la perspectiva de la movilidad infantil activa y autónoma*** -

En comparación con Barcelona queda evidenciada la fragilidad actual de los programas en São Paulo. Según los grupos de interés locales, la restricción a la movilidad infantil activa y autónoma, se debe especialmente al incipiente desarrollo de las políticas de movilidad a pie en la ciudad.

***Empezar por promover la movilidad a pie y sostenibilidad ambiental*** - conforme apuntado en el

Apartado 9.3.1., estrategias que incentivan la movilidad activa se enlazan con otros aspectos del planteamiento urbano como las políticas de movilidad sostenible, propiciando la sustitución de un medio de transporte motorizado por otras modalidades de movilidad infantil, como el Bus a pie.

***La estrategia Bus a Pie como una alternativa*** - aparte del Carona a Pé, esta modalidad se presenta

como una práctica informal, donde muchas madres (son las que se encargan prioritariamente de acompañar los hijos/as a la escuela) a menudo se encargan de varios niños/as de las familias vecinas, acompañándolos a la escuela juntamente con los suyos. Esta condición refleja una necesidad de muchas familias de acompañamiento a sus hijos/as ya que estarían imposibilitados de hacerlo en función de la falta de conciliación laboral u otras razones. En estos casos, políticas de desarrollo local podrían amparar la contratación de un servicio de monitores (Apartado 9.3.2.), ya sea para acompañar o para garantizar la travesía segura en los cruces y vigilar por la seguridad de los escolares en el trayecto.

*De la práctica social a una política pública* - es simultáneamente razonable y deseado que la implantación de estos programas sea consecuencia de la actuación y movilización social, planteando conjuntamente el modelo más adecuado y/o posible. Sea cual sea el finalmente elegido y diseñado, éste supone la colaboración entre las organizaciones de la sociedad civil y las políticas públicas, donde se destaca la necesidad de acuerdos mínimos y articulación conjunta de la red local de colaboradores para la implantación de políticas que incentiven la movilidad activa/autónoma.

*Relación escuela-comunidad* - puede verse muy beneficiada a partir de la inclusión de estos programas en el cotidiano de la educación. La labor colectiva implicada en los CE puede incidir en temas que son relevantes para la comunidad escolar, como la movilidad y la seguridad. Esta inserción hace referencia a una concepción integral de la educación que se ampliaría para todas las dimensiones del desarrollo infantil, incorporando el aspecto de la autonomía en el desplazamiento.

### **12.2.2. Potenciales para el desarrollo de los programas CE en São Paulo**

A lo largo de esta investigación y especialmente en las estancias en que fue posible contactar con distintos actores sociales en São Paulo<sup>108</sup>, se constató que hay una serie de iniciativas -además de los programas estudiados- que demuestran una sensibilidad hacia el tema y ofrecen un potencial apoyo y colaboración en el desarrollo de los actuales y futuros proyectos de Caminos Escolares en la ciudad. Entre ellos destacamos:

*El movimiento social y académico* - representado por diversas Ongs y asociaciones, técnicos de órganos públicos e investigadores (núcleos<sup>109</sup> vinculados a la USP). Constituyen un grupo de personas e instituciones sensibilizadas a los temas de la movilidad infantil activa y autónoma y el uso de la ciudad por los niños/as. Estos agentes actúan con el fin de reforzar la movilidad activa, especialmente a pie, impulsando estudios y reivindicando las condiciones efectivas para ello y

---

<sup>108</sup> Una de las principales fuentes para las consideraciones aquí presentadas están descritos en detalle en las Notas 43 a 47-Apartado 14.1 y se refieren al periodo de validación de la investigación realizado en São Paulo, en diálogo con los actores y grupos de interés.

<sup>109</sup> Laboratório de Paisagem Arte e Cultura (LABPARC) de la Facultad de Arquitectura e Urbanismo - FAU/ USP.

utilizándose de la inclusión de la participación infantil como herramienta en el planteamiento de los espacios públicos.

*La ley (N<sup>o</sup> 12.587)* - regula e instituye las directrices de la PNMU (Política Nacional de Movilidad Urbana) que obliga los municipios con más de 20 mil habitantes a elaborar sus propios planes de movilidad urbana, incluyendo a la sociedad civil, tanto en su elaboración como en su ejecución. A la vez, propone una orientación clara del orden de prioridad en la inversión de recursos públicos en la infraestructura urbana, desestimando el uso de determinados modelos y servicios de movilidad en favor de los transportes públicos colectivos y del transporte activo, no motorizado.

*La ley (14492/07)* – crea las áreas de seguridad en los entornos escolares en São Paulo, transformándolos y mejorándolos en la dirección de favorecer los desplazamientos a pie. Sin embargo, faltaría un mayor conocimiento de dicha Ley por parte de la sociedad y especialmente de la comunidad escolar. Se propone una divulgación de la misma y una actualización que podría evitar el coste político de una ley actualmente relegada a la condición de “letra muerta”, una vez que no se acompaña de un proyecto operacional. Asimismo, la implantación de un programa de Camino Escolar podría favorecer la aplicación de esta Ley en las prácticas cotidianas de los entornos escolares.

**Sensibilidad a la movilidad activa** - los casos estudiados en São Paulo son iniciativas en la dirección de promocionar la movilidad infantil activa, proponiendo y presionando para que se implementen políticas que favorezcan el aumento de la seguridad vial y ciudadana. Un futuro programa puede beneficiarse de la sinergia entre estas organizaciones sociales y el poder público, en el proceso de su elaboración y gestión.

**Sensibilidad al cambio del modelo de transporte** – optar por la movilidad activa implica cuestionar el modelo actual de transporte y, a la vez, valorar la disminución de los atascos en las zonas escolares. En este sentido, hay sensibilidad hacia los cambios del modelo de transporte,

pasando de la predominancia de la motorización a los modelos activos de desplazamiento de los estudiantes (apartado 9.3.2).

### 12.2.3. Aspectos que dificultan la implantación de estos programas

No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
No meio do caminho tinha uma pedra  
*Carlos Drummond de Andrade*

El transporte motorizado y la actual *política de transporte público en la ciudad de São Paulo*, aparte de no contribuir para los cambios, encubren varios problemas adicionales. La realidad, especialmente de las periferias, enseña que, aunque las distancias no sean muy largas, las familias prefieren el transporte motorizado por representar más seguridad vial. Sin ánimos de simplificar el problema, al ofrecer transporte gratuito como solución para esta cuestión, se desestima que muchos estudiantes ejerciten el transporte activo sin más opciones. Por otra parte, el transporte motorizado se justifica por aspectos de la dinámica familiar, de las opciones de movilidad de los adultos, siendo estimulado por una “cultura del coche” que impide plantearse otras alternativas de desplazamiento.

*El retroceso que marca los gobiernos actuales* - tanto en el caso del Ayuntamiento de São Paulo como a nivel nacional, se habían dado conquistas de las luchas urbanas en Brasil reconocidas en el Estatuto de la Ciudad (2001) y consolidadas con la creación del Ministerio de las Ciudades en 2003. Desgraciadamente, este ministerio fue revocado en el actual gobierno Bolsonaro, electo en 2018, quedando clara la falta de importancia atribuida al tema en la actual coyuntura. Igualmente se ha publicado una serie de Decretos *Ley que revocan o reducen la penalización sobre infracciones en el tráfico*, entre ellas ultrapasar los límites de velocidad, llegando a permitir rangos más altos de velocidad, proponiendo incluso, eliminar la fiscalización de infracciones en el tráfico.

***El Ayuntamiento de São Paulo*** - presenta un panorama semejante a las tendencias de la política nacional. Después de avances concretos en las políticas de movilidad urbana ya indicadas (Apartado 9.3.2.), las tendencias de inversión en políticas de movilidad activa –especialmente bicicleta y peatonal- actualmente sufren varios retrocesos. Un ejemplo de ello es la falta de mantenimiento de los carriles bici o la retirada de programas que pretendían incentivar el uso recreativo de la bici, entre otras. No obstante, con la previsión de elecciones en 2020 esta realidad puede cambiar, ya que las políticas de movilidad urbana dependen especialmente de los gobiernos locales.

***La extinción del Consejo Nacional de las Ciudades*** como uno de los órganos de participación social –derogado por el Decreto 9.759 del actual gobierno nacional- es apenas una de las demostraciones del cerco a todas las políticas de participación de la ciudadanía en las políticas públicas en el país. Incidiendo de modo nefasto en las áreas socio-ambientales, proponiendo la implantación de una agenda liberal extremada, lleva a la destrucción de muchísimas de las Políticas Públicas progresistas que se había alcanzado en gobiernos anteriores, especialmente entre 2003 - 2016.

***La falta de democratización del acceso a la educación*** es una de las reivindicaciones sociales que constituyen prioridades en el campo de la educación ya que el país, todavía, no contempla el derecho al acceso universal a la enseñanza fundamental, además de no garantizar una calidad media razonable. En este escenario, los Caminos Escolares tienen dificultad para imponerse como una prioridad. Entretanto, desde la perspectiva de la relación escuela/comunidad, con estos programas se podría incidir en el problema de la violencia generalizada a la que están expuestos los entornos escolares, especialmente considerando los espacios periféricos, informales y empobrecidos de las grandes ciudades brasileñas.



---

## ***BLOQUE VI. REFERENCIAS Y ANEXOS***

---

### ***13 – REFERENCIAS***

---

### ***14 – ANEXOS***

---

#### ***14.1 – Notas de campo y observaciones***

#### ***14.2 - Entrevistas***

#### ***14.3 – Mapas Cognitivos***

#### ***14.4 – análisis de Documentos***



### 13. Referencias

- Ayllón, E., Moyano, N., Aibar-Solana, A., Salamanca, A. & Bañares, L. (2020). Independent mobility to school and Spanish children: go, return, or both? *Children's Geographies* doi.org/10.1080/14733285.2020.1737644
- Alvarez-Pedrerol, M, Rivas I, López-Vicente M, Suades-González, E; Donaire, D.; Cirach, M., M., Esnaola, M., Basagaña, X., Dadvand, P., Nieuwenhuijsen, M., Sunyer, J. (2017). Impact of commuting exposure to traffic-related air pollution on cognitive development in children walking to school. *Environ Pollut.* 2017, agosto 31 (231), 837-844. doi: 10.1016/j.envpol.2017.08.075
- Aragonés, J.I. (1983). Marcos de referencia en el estudio de los mapas cognitivos de ambientes urbanos. *Estudios de Psicología*, 14 (19).
- Aragonés, J.I. (2010). Cognición Ambiental. En Aragonés J. y Américo, M. (Eds.). *Psicología Ambiental* (pp. 43-57), 3ª Edición. Madrid: Pirámide.
- Avila-Palencia, I, Panis, L., Dons, E., Gaupp, M., Raser, E., Götsch, T., Gerike, R., Brand, C. Nazelle, A., Orjuela, J., Anaya-Boig, E., Stigell, E., Kahlmeier, S., Iacorossi, F., Nieuwenhuijsen, M. (2018). The effects of transport mode use on self-perceived health, mental health, and social contact measures: A cross-sectional and longitudinal study. *Environment International*. 120, 199-206. doi.org/10.1016/j.envint.2018.08.002
- Ayuntamiento de Barcelona (2020). *Aixó no es un simulacre. Declaració de L'Emergència Climàtica*. <https://bit.ly/2QNXhuk>
- Ayuntamiento de Barcelona. (2015a). 2014 - Datos básicos de la movilidad. <https://bit.ly/2QTpK1L>
- Ayuntamiento de Barcelona. (2015b). Pla de Mobilitat Urbana de Barcelona - PMU 2013-2018. <https://bit.ly/2QNWtpi>
- Ayuntamiento de Barcelona. (2016a). Mesura de govern. Impuls al projecte educatiu de ciutat per fer de Barcelona una capital de la innovació pedagògica. Comissió de drets socials, cultura i esports. febrero 2016, Barcelona.
- Ayuntamiento de Barcelona. (2016b). Encuesta de Victimización/2016. Divulgación de resultados. <https://bit.ly/3jDa9Ql>
- Ayuntamiento de Barcelona. (2017a). Memòria Programa Camí escolar, espai amic Curs 2015-2016, IMEB - Documento interno, no publicado.
- Ayuntamiento de Barcelona. (2017b). Distribució territorial de la renda familiar disponible per càpita a Barcelona (2017). Barcelona. <https://bit.ly/2Gq8wYd>

- Ayuntamiento de Barcelona. (2017c). Educació. Camí Escolar, Espai Amic. Barcelona.  
<http://ajuntament.barcelona.cat/educacio/es/camins-escolars>
- Ayuntamiento de Barcelona. (2018). Dossier. Els reptes de la gentrificació (número 107).  
<https://bit.ly/2QNMiBm>
- Ayuntamiento de Barcelona. (2018a). *Mesura de govern. Estratègia cap a una política de joc a l'espai públic*. 23/feb./2018. Barcelona. <https://bit.ly/3IHT0H5>
- Ayuntamiento de Barcelona. (2018b, 4 de abril). *Encuesta de victimización 2018 de Barcelona. Barcelona*. Recuperado de <https://bit.ly/2GmXSBn>
- Ayuntamiento de Barcelona. (2018c) *Cifras de la ciudad. Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona 2018* . <https://bit.ly/2YXQAuk>
- Ayuntamiento de Barcelona. (2019a). *El distrito y sus barrios. La Vila de Gràcia. Història de la Vila de Gràcia*. <https://bit.ly/3IHLLit>
- Ayuntamiento de Barcelona. (2019b). *El distrito y sus barrios. El distrito y sus barrios. El Fort Pienc. Barcelona*. <https://bit.ly/3bmKMiI>
- Ayuntamiento de Barcelona. (2019c). *El distrito y sus barrios. El distrito de Nou Barris. La Prosperitat*. <https://bit.ly/3gO8tlr>
- Aznar, L. (2017). Passos fermes però massa lents en habitatge. *Revistas CARRER*, 144.  
<https://bit.ly/3hV3rEQ>
- Barcellos, F. (2015, 8-11 de deziembre). O cicloativismo brasileiro e o forum mundial da bicicleta. Coninter 4 (Presidencia). *Congresso Internacional Interdisciplinar em Ciencias e Humanidades*. Foz do Iguaçu/PR-Brasil.
- Barroso, I. (2014). *Diseño y seguridad urbana – Modelos de aproximación para el análisis del espacio público y la seguridad* [Tesis maestría no publicada - Universidad Politécnica de Cataluña]. Barcelona, España.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade. Em busca de segurança em um mundo hostil*. Título original *Community (Seeking Safety in an Insecure World)*, publicado en 2001. (trad. Plínio Dentzien). Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2008). *Medo líquido*. Título original *Liquid Fear*, publicado en 2006. (trad: Carlos Alberto Medeiros). Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2009). *Confiança e medo na cidade*. Título original *Fiducia e paura nella città*, publicado en 2005. (trad. Eliana Aguiar). Jorge Zahar.
- Beck, L. & Greenspan, A. (2008). Why don't more children walk to school? *Journal of Safety Research*, 39, 449–452.

- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Título original *World risk society*, publicado en 1999. (trad. Jesus Alborés Rey). Siglo veintiuno de España Editores.
- Bernardo, F. & Palma-Oliveira, J. M. (jun/2016). Urban neighbourhoods and intergroup relations: The importance of place identity. *Journal of Environmental Psychology*, 45-239/251. doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.01.010
- Boarnet, M., Anderson, C., Day, K., Mcmillan, T. & Alfonso, M. (2005). Evaluation of the California Safe Routes to School. Legislation. Urban Form Changes and Children's Active Transportation to School. 28(2S2). *American Journal of Preventive Medicine*. doi: 10.1016/j.amepre.2004.10.026
- Bonnes, M. & Bonaiuto, M. (2003). Environmental Psychology: From Spatial-Physical Environment to Sustainable Development. En Bechtel, R & Churchman, A. (Eds.), *Handbook of environmental psychology*. New York. John Wiley & Sons
- Bont, J., Casas, M., Barrera-Gómez, J., Cirach, M., Rivas, I., Valvi, D., Álvarez, M., Dadvand, P., Sunyer, J., Vrijheid, M. (2019). Ambient air pollution and overweight and obesity in school-aged children in Barcelona, Spain. *Environment International*, 125:58-64. doi.org/10.1016/j.envint.2019.01.048.
- Brunton-Smith, I, Jackson, J. & Suther, A. (2014). Bridging Structure and Perception. On the Neighbourhood Ecology of Beliefs and Worries About Violent Crime. *Brit. J. Criminal*. 54, 503–526; doi:10.1093/bjc/azu020
- Caldeira, T. (2000). *Cidade de muros. Crime, segregação e cidadania em São Paulo*. EDUSP, São Paulo.
- Carpentier, S. (2007). Comportements de mobilité et ancrage résidentiel, en Ramadier, T. (Ed.) *Les mobilités quotidiennes: représentations et pratiques. Vers l'identité de déplacement*. ATIP jeunes chercheurs 2005. Département SHS du CNRS. Laboratoire Image et Ville. UMR 7011. Informe final. Strasbourg-FR.
- Carreiras, M. (1986). Mapas cognitivos – Revisión crítica. *Estudios de Psicología*, 26, 61-91.
- Casanovas, R., Ciocchetto, A., Fonseca, M., Gutiérrez, B., Muxí, Z. y Ortiz, S. (2014). *Mujeres trabajando. Guía de reconocimiento urbano con perspectiva de género*. Col·lectiu Punt 6. Barcelona, España: Comanegra.
- Castro, C. (1999). Mapas cognitivos. Qué son y cómo explorarlos. *Scripta Nova*. 33 (sin paginación). <https://bit.ly/3jBoz3x>
- Centro Brasileiro de Estudos Latino-americanos – CEBELA (2013). *Mapa da Violência (2013). Acidentes de Trânsito e Motocicletas*. Rio de Janeiro/BR. <https://bit.ly/32MmKtK>

- Charmaz, K. (2006) *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London. SAGE Publications.
- Charron, C., Festoc, A., Hairon, A. & Petibon, A. (2009). La prise de risque délibérée chez les enfants piétons. Études expérimentales sur simulateur et conséquences développementales. *Recherche Transports Sécurité* 101. 239-251.
- Chillón, P., Panter, J., Corder, K., Jones, A. & Van Sluijs, E. (2015). A longitudinal study of the distance that young people walk to school - *Health & Place*. 31, 133–137. doi: 10.1016/j.healthplace.2014.10.013
- Ciudades Educadoras (2004). *Carta de ciudades educadoras. Ciudades Educadoras para un mundo mejor*. Recuperado de <http://www.edcities.org/>
- Col·lectiu Punt 6 (2017) *Entornos habitables. Auditoría de seguridad urbana con perspectiva de género en la vivienda y el entorno*. Barcelona, España. Recuperado de <https://issuu.com/punt6>
- Col·lectiu Punt 6 (2017a). *Nocturnas. La vida cotidiana de las mujeres que trabajan de noche en el área metropolitana de Barcelona*. Recuperado de [http://www.punt6.org/wp-content/uploads/2016/08/Nocturnas\\_Castellano.pdf](http://www.punt6.org/wp-content/uploads/2016/08/Nocturnas_Castellano.pdf)
- Comisión Europea (2012). *Towards competitive and resource efficient urban mobility*. <https://bit.ly/31Pcphh>
- Companhia de Engenharia de Tráfego – CET (2019). *Acidente de tráfico – Relatório Anual – 2018*. <http://www.cetsp.com.br/media/866316/relatorio-anual-2018-versao-28-05.pdf>
- Corraliza, J. A. (2009). Emoción y ambiente. En J. I. Aragonés, y M. Amérgo (Eds.), *Psicología Ambiental* (pp.59-76). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cruz, B. (2016) Representación, lenguaje e ideología en el discurso urbano. *Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales - URBS* 6, (1) 51-64.
- Cubucku, E. (2019, noviembre). Walkability Maps and People’s Travel Behaviour (p. 24-29). En K. Kočandrlová (Presidencia), *Environmental Psychology: Humans in their surrounding world*. Ponencia en el 4th EFPSA Conference, Praga.
- Cuesta, M. y Calle, A. (2013). Beneficios del ejercicio físico en población sana e impacto sobre la aparición de enfermedad. *Endocrinología y Nutrición*. 60 (6), 283-348. doi: 10.1016/j.endonu.2013.03.003
- Curtis, C., Badd, C. & Olaru, D. (2015). Built environment and children's travel to school - *Transport Policy* 42 (2015) 21–33. doi: 10.1016/j.tranpol.2015.04.003
- Depeau, S. (2007). De la mobilité quotidienne des enfants au cadre résidentiel des parents: se déplacer autrement pour construire autrement ses rapports à l’espace. le cas des pedibus à

- Rennes, en Ramadier, T. (Ed.) (2007). *Les mobilités quotidiennes: représentations et pratiques. Vers l'identité de déplacement*. (139-166). Strasbourg-FR. <https://bit.ly/3kArKJu>
- Depeau, S. (2008). Radioscopie des territoires de la mobilité des enfants en milieu urbain. Comparaison entre Paris intra-muros et banlieue parisienne. *Enfances, Familles, Générations*. 8. 1-22. doi:10.7202/018489ar
- Di Masso, A. (2008). Repensando el espacio público urbano ante el conflicto y el miedo. En Fernández, B. y Vidal, T. (Eds.). *Psicología de la ciudad - Debates sobre el espacio público*. (pp. 163-170). Barcelona: UOC.
- Di Masso, A., Berroeta, H. y Vidal, T. (2017). El espacio público en conflicto: Coordenadas conceptuales y tensiones ideológicas. *Athenea Digital*, 17(3), 53-92. doi.org/10.5565/rev/athenea.1725
- Diputació de Barcelona (2014). *Estudi d'Avaluació dels Estudis de Camins escolars a Catalunya*. [http://xarxamobal.diba.cat/XGMSV/documents/biblioteca/camins\\_escolars.pdf](http://xarxamobal.diba.cat/XGMSV/documents/biblioteca/camins_escolars.pdf)
- Dowling, R., (2000). Cultures of mothering and car use in suburban Sydney: a preliminary investigation. *Geoforum*, 31(3), 345-353.
- Dupuy, G. (1999) *La dépendance automobile: symptômes, analyses, diagnostic, traitements*. Paris: Anthropos.
- Ecologistas en acción (2007, 16 de noviembre). *Medios de transporte no motorizados. Movilidad sostenible*. <https://bit.ly/3IHUcKz>
- Escribano, E. (2016, 12 de diciembre). *La gentrificación arrasa los barrios de Barcelona, donde vivir es cada vez más caro*. Público. <https://bit.ly/2YZZ4AZ>
- Flick, U. (2006). *An Introduction to qualitative Research* (3rd Ed.), Part 7. London: Sage.
- Foster, S., Villanueva, K., Wood, L., Christian, H. & Giles-Corti, B. (2014, marzo). The impact of parents' fear of strangers and perceptions of informal social control on children's independent mobility. *Health & Place*, 26 (2014) 60-68. doi: 10.1016/j.healthplace.2013.11.006
- Foster, S., Wood, L., Francis, J., Knuiman, M. Villanueva, K. & Giles-Corti, B. (2015). Suspicious minds: Can features of the local neighbourhood ease parents' fears about stranger danger? *Journal of Environmental Psychology* 42 (2015) 48-56. doi/10.1016/j.jenvp.2015.02.001
- Fougea, B. & Schorter, S. (prods.) & Plisson, P. (dir.) (2013). *Sur le chemin de l'école*. Francia: Winds / Ymagis / Wild Bunch.
- Freire, H. (2010, 8-10 de abril). *La autonomía infantil y la mirada adulta: reflexiones y experiencias*. [Sesión de Conferencia] VI Encuentro de la Ciudad y los Niños. Acción Educativa.

- Gabancho, P. (2017, 6 de febrero). *Se llama 'gentrificación'*. Barcelona, España. El país. <https://bit.ly/3bwagKZ>
- Gallimore, J., Brown, B. & Werner, C. (2011). Walking routes to school in new urban and suburban neighborhoods: An environmental walkability analysis of blocks and routes. *Journal of Environmental Psychology* 31 (2011) 184-191. doi:10.1016/j.jenvp.2011.01.001
- García, A. (29 de abril de 2005). *Beneficios de caminar. Además de quemar calorías, caminar reduce el estrés y previene numerosas enfermedades*. Consumer. <https://bit.ly/2QOJJ1C>
- García, C. (1998). *Nou Barris. Centre d'Estudis i Documentació de Nou Barris. Nou Barris. Barcelona: Imprenta Municipal, 1998. (Arxiu Municipal. Itineraris)*. Recuperado de <https://ajuntament.barcelona.cat/noubarris/ca/coneixeu-el-districte/historia>
- Gaster, S. (1991). Urban children's access to their neighborhood: changes over three generations. *Environment & Behavior*, 23 (1), 70-85. doi: 10.1177/0013916591231004
- Gehl, J. (2014). *Ciudades para la gente*. 1ª Edición - ONU Habitat - Por un mejor futuro urbano. Buenos Aires: Infinito.
- Generalitat de Catalunya (2016). *Els camins escolars. Dossier tècnic de seguretat viària*. <https://bit.ly/31R3s7p>
- Glaser, B. & A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gonzatto, A. (2015). *Percepción de Seguridad y de Inseguridad en los Caminos Escolares*. Tesina presentada en el Máster Intervención Psicosocial (no publicada). Universidad de Barcelona, España.
- Governo do estado de São Paulo (2018). *Pesquisa origem-destino Metro-SP*. <https://bit.ly/32MfuOI>
- Gray, E., Jackson, J. & Farrall, S. (2011). Feelings and functions in the fear of crime. Applying a New Approach to Victimisation Insecurity. *Brit. J. Criminal*, 51, 75-94. doi:10.1093/bjc/azq066
- Gros, F. (2014). *Andar: una filosofia*. Ed. Taurus. Madrid: Alfaguara Grupo Editorial.
- Guber, R. (2004) *El salvaje metropolitano Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. (Edición original 1991) Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Harayama, R, Gomes J, Barros, R, Galindo, D. & Santos, D. (2015). *Nota técnica: o consumo de psicofármacos no Brasil, dados do sistema nacional de gerenciamento de produtos controlados anvisa (2007-2014)*. <https://bit.ly/2YY7cSt>
- Harvey, D. (2012). *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Madrid, España: Ediciones Akal.

- Haumont, A. & Wintersdorff, F. (1983). *Stratégies parentales et déplacements des enfants*. Paris: Institut de Sociologie Urbaine.
- Henne, H., Tandon P., Frank L. & Saelens B. (2014). Parental factors in children's active transport to school. *Public Health* 128, 643-646. doi: 10.1016/j.puhe.2014.05.004
- Hidalgo, M. C. (1998). Apego al lugar: ambitos, dimensiones y estilos [Tesis doctoral inédita - Universidad de la Laguna]. Tenerife, España.
- Higgins, B. & Hunt, J. (2016). Collective efficacy: taking action to improve neighborhoods. *NIJ Journal / Issue* No. 277 September 2016.
- Hillman, J. (1993). *Cidade & Alma*. (trad: Gustavo Barcellos y Lucia Rosemberg). Studio Nobel – Cidade Aberta.
- Hillman, M., (2002). Are we developing battery-reared or free-range children? *Keynote paper presented at the WAPAC Seminar in Perth*, Western Australia. <https://bit.ly/2EZbKAS>
- Hillman, M., Adams, J., & Whitelegg, J. (1997). One False Move... A Study of children's independent mobility, *Dordrecht, Kluwer Academic Publishers*. <https://bit.ly/2QMfFnI>
- Horelli, L. (2001). A comparison of Children's autonomous mobility and environmental participation in Northern and Southern Europe – The case of Finland and Italy, *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 451-455.
- Hunter, A. (1978). *Symbols of Incivility: Social Disorder and Fear of Crime in Urban Neighborhoods*. Northwestern University. Reactions to Crime Project Center for Urban Affairs. <https://bit.ly/2YXNjLs>
- Innerarity, D. (2006). *El nuevo espacio público*. Editorial Espasa Calpe S.A.
- Instituto de Políticas de Transporte e Desenvolvimento — ITDP. (2018). *O Acesso de Mulheres e Crianças à Cidade*. <https://bit.ly/31Nq1d4>
- Instituto de Salud Global de Barcelona (2018). *La comunidad educativa de Barcelona desplegará más de 800 sensores para medir la calidad de su aire*. ISGlobal Barcelona. <https://bit.ly/3bk8UT8>
- Instituto Infancia y Adolescencia de Barcelona (2017, s. f. septiembre). *Evaluación del programa Camí escolar, espai amic*. Barcelona. <https://bit.ly/2QOKgk8>
- Jacobs, J. (2011). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. [2ª ed.] Título original The death and life of great american cities [trad. Angel Abad – 1961]. Grafica Lizzara.
- Jacobsen, P. L. (2003). Safety in numbers: more walkers and bicyclists, safer walking and bicycling. *Injury Prevention*. 2003; 9:205 – 209.
- Lewicka, M. (2011). Place attachment: How far have we come in the last 40 years? *Journal of Community Psychology* 31 (2011) 207- 230. doi.org/10.1016/j.jenvp.2010.10.001

- Lindstedt, J. (2011). Place, identity and the socially responsible construction of place brands. *Place Branding and Public Diplomacy* 7, 42 – 49. doi: 10.1057/pb.2010.36
- Long, A. & Perkins, D. (2007). Community social and place predictors of sense of community: a multilevel and longitudinal analysis. *Journal of Community Psychology*, 5 (35) 563–581. doi.org/10.1002/jcop.20165
- Lopes, F.; Cordovil, R. & Neto, C. (2014). Children’s independent mobility in Portugal: effects of urbanization degree and motorized modes of travel. *Journal of Transport Geography* 41 (2014) 210-219 doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2014.10.002
- Luengo, G.; Revilla, F. y Uceda, C. (2014). Espacios de ciudadanía para la infancia. *Ponencia realizada en el VIII Encuentro La ciudad de los Niños/niñas – Infancia y Ciudadanía*. Madrid: La casa encendida.
- Lynch, K. (1960). *The Image of the City*. 4. ed., Ediciones Infinito, Buenos Aires (1976), Cambridge, USA: MIT, Press.
- Mammen, G., Stone, M., Buliung R. & Faulkner G. (2014). School travel planning in Canada: Identifying child, family, and school-level characteristics associated with travel mode shift from driving to active school travel. *Journal of Transport & Health*. doi.org:10.1016/j.jth.2014.09.004i
- Marqués, R. & Hernández-Herrador, V. (2017). On the effect of networks of cycle-tracks on the risk of cycling. The case of Seville. *Accidents, analysis and prevention*. 102:181-190
- Mcdonald, N. Brown, L., Marchetti, L & Pedroso, M. (2011). U.S. School Travel, 2009. An Assessment of Trends. *American Journal of Preventive Medicine*, 41(2), 146–151.
- Mcdonald, N., Steiner, R., Palmer, W., Bullock, A., Sisiopiku, V. & Lytle B. (2014). Costs of school transportation: quantifying the fiscal impacts of encouraging walking and bicycling for school travel. *Transportation*. 43 (1), 159–175. doi: 10.1007/s11116-014-9569-7
- Mcmillan, D. y Chavis, D. (1986). Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*. 14 (4-23) New York, NY.
- Mendoza, J., Levinger, D. & Johnston, B. (2009). Pilot evaluation of a walking school bus program in a low-income, urban community. *Public Health* 2009, 9, 122. doi: 10.1186/1471-2458-9-122
- Millet, E. (2016). *Hiperpaternidad. Del modelo “mueble” al modelo altar. Consecuencias de la paternidad helicóptero*. Barcelona, España: Plataforma Editorial.
- Ministério da Saúde. (2018). Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017. *Boletim Epidemiológico* 49 (27). <https://bit.ly/31QPUIY>



- Ministerio das Cidades. (2013). *Política Nacional de Mobilidade Urbana*. Brasilia, BR. <https://bit.ly/2ETxdLI>
- Moodie, M., Haby, M., Galvin, L., Swinburn, B. & Carter R. (2009). Cost-effectiveness of active transport for primary school children - Walking School Bus program. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 6-63. doi: 10.1186/1479-5868-6-63
- Mori, N.; Armada, F. & Willcox, C. (2012). Walking to School in Japan and Childhood Obesity Prevention: New Lessons From an Old Policy. *Am J Public Health*. 102(11): 2068–2073. doi: 10.2105/AJPH.2012.300913
- Mueller, N., Rojas-Rueda, D., Salmon, M., Martinez, D., Ambros, A., Brand, C. Nazelle, E. Dons, E. Gaupp-Berghausen, M., Gerike, R., Götschi, T., Iacorossi, F., Panis, L., Kahlmeier, S. Raser, E., Nieuwenhuijsen, M. (2017). Health impact assessment of cycling network expansions in European cities. *Preventive Medicine*. doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.12.011
- Naciones Unidas (2011). *Plan Mundial para el Decenio de Acción para la Seguridad Vial 2011-2020*. Liaison Officer, Secretariat, Decade of Action World Health Organization [www.who.int/roadsafety/decade\\_of\\_action/](http://www.who.int/roadsafety/decade_of_action/)
- Naclario, M. C. (2011). *Higienópolis: Grandeza e decadencia de um bairro Paulistano*. Serie *Historia dos bairros de São Paulo*, Vol. 17. <https://bit.ly/2Z01QWV>
- Napier, M., Brown, B., Werner, C., & Gallimore, J. (2011). Walking to school: Community design and child and parent barriers. *Journal of Environmental Psychology*, 31(1), 45-51.
- Newman, O. (1996) *Creating Defensible Space*. U.S. Department of Housing and Urban Development Office of Policy Development and Research. Washington, D.C, US.
- Nordström, M. & Wales, M. (2019). Enhancing urban transformative capacity through children's participation in planning. *Ambio - A Journal of the Human Environment*, (1-8). doi.org/10.1007/s13280-019-01146-5
- Núñez, J., Tocornal, X. y Henríquez, P. (2012). Determinantes individuales y del entorno residencial en la percepción de seguridad en barrios del Gran Santiago, Chile. *Revista INVI*, 27 (74), 87-120
- Oller, M. (2001). *El Camino Escolar. Pactes per a la mobilitat – Barcelona*. Institut d'Educació - Via Pública. Ajuntament de Barcelona.
- Organización Mundial de la Salud (2016). Informe de la comisión para acabar con la obesidad infantil. Consultado en <https://www.who.int/end-childhood-obesity/es/>
- Ortiz, S. (2014). Espacio público, género e (in)seguridad. En Carmen Cortés Zaborras (coord.) Jornadas urbanismo y género. Ciudad en construcción. *Perséfone*. (p. 48-67). <https://bit.ly/3gYHtQk>

- Otero, I., Nieuwenhuijsen, M. & D. Rojas-Rueda, D. (2018). Health impacts of bike sharing systems in Europe. *Environment International*, (115), 387-394. doi.org/10.1016/j.envint.2018.04.014
- Panter, J., Jones A., Van Sluijs, E. y Griffin, S. (2010). Neighborhood, Route, and School Environments and Children's Active Commuting - *American Journal of Preventive Medicine* 38(3), 268–278. doi: 10.1016/j.amepre.2009.10.040
- Pico, M., González, R. y Noreña, O. (2010). Conocimientos y prácticas relacionadas con la seguridad peatonal en escolares de quinto grado de instituciones educativas oficiales. *Revista Hacia la promoción de la salud*, 15(2), 94-109.
- Prefeitura de São Paulo (2015). *Plano de Mobilidade de São Paulo*. <https://bit.ly/3gYHtQk>
- Prefeitura de São Paulo (2019). *Cidade de São Paulo*. Consultado en 1 de enero <https://bit.ly/3mfQGqs>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD (2013). *Informe Regional de Desarrollo Humano 2013-2014. Seguridad Ciudadana con rostro humano: diagnóstico y propuestas para América Latina*. USA: Producción Editorial.
- Quillian, L. & Pager, D. (2010). Estimating Risk: Stereotype Amplification and the Perceived Risk of Criminal Victimization. *Social Psychology Quarterly*. Vol. 73, No. 1, 79–104. American Sociological Association 2010. doi: 10.1177/0190272509360763
- Quintans, I. (2015). *Estudo sobre os Caminhos Escolares do Jardim Ângela. Pesquisa para o Projeto Passagens Jardim Ângela do IVM. São Paulo, Brasil: Instituto Cidade em Movimento*. <https://bit.ly/32O0ZKe>
- Ramadier, T. (2007). *Les mobilités quotidiennes: représentations et pratiques. Vers l'identité de déplacement. ATIP jeunes chercheurs 2005*. Département SHS du CNRS. Laboratoire Image et Ville. UMR 7011. Informe final. Estrasburgo, FR. <https://bit.ly/3kArKJu>
- Ramírez, C. (2011, s.f. Julio). La puesta en marcha de las políticas: debate crítico y propuestas para mejorar el proceso. Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (organizador del congreso). *Elementos para el análisis y la estructuración de políticas públicas en América latina*, Bogotá.
- Red de Ciudades Españolas por el Clima - RECC (2010). *La estrategia española de movilidad sostenible y los gobiernos locales*. Madrid. <https://bit.ly/3hSm2S9>
- Rey, M. (2016, 30 de julio) Los niños deberían ser la medida de todo en una ciudad. *Gciencia. Xornalismo y divulgación*. <https://bit.ly/32RL3Gz>
- Rissotto, A. y Tonucci, F. (2002). Freedom of Movement and environmental knowledge in elementary school children. *Journal of Environmental Psychology*. (22) 65-77.

- Román, M. (2015). *Las alas están en los pies. Adolescentes, movilidad sostenible y espacio público Guía práctica para educadores/as y monitores/as*. San Sebastián, España: Diputación Foral de Gipuzkoa.
- Román, M. y Canosa, I. (2010). *Camino Escolar - Pasos hacia la autonomía infantil*. Madrid, España: GEa21.
- Román, M. y Velásquez, I. (2018). *Guía de Urbanismo con perspectiva de género*. <https://bit.ly/2DlGL6r>
- Salazar, P. (2017). *Configuración espacial, capital social e identidad barrial como factores para la construcción del sentido de comunidad en el barrio 21 de marzo/héroes del morro, el bosque, Santiago. Análisis crítico del programa quiero mi barrio*. [Tesis doctorado – Universidad de Chile]. Santiago, Chile.
- Sant'Ana, B., Gurgel, D., Pereira, G., Bastos, J., Campestrini, R. (2017). *Relatório Estatístico de Segurança Viária. Pedestres*. Observatório Nacional de Segurança Viária. <https://bit.ly/32OsVxt>
- Santos, M. (2010). O lugar e o cotidiano. En. Santos, B. de Souza y Meneses, M. (Org.) *Epistemologias do sul*. (pp. 584-602). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Sarmiento, M. (2014, s.f. marzo). *Cartas de ciudadanía de la infancia*. [Sesión de Conferencia] VIII Encuentro La ciudad de los Niños/niños– Infancia y Ciudadanía. Madrid, España. La casa encendida.
- Shaw, B., Bicket, M., Elliott, B., Fagan-Watson, B., Mocca, E. & Hillman, M. (2015). *Children's Independent Mobility: an international comparison and recommendations for action*. <https://bit.ly/3hSzmG6>
- Solnit, R. (2015). *Wanderlust. Una historia del caminar* (1.ª ed.: 2001). Capitán Swing.
- Souza, M. (2007). *A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural* (Tese de Doctorado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, BR.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Segunda edición. Ed. Morata, S. L. Madrid. Título original: *The art of case study research 1995*. London-New Delhi, United States: Ine Sage Publications.
- Stevens, R. & Brown, B (2011). Walkable new urban LEED\_Neighborhood Development (LEED-ND) community design and children's physical activity: Selection, environmental, or catalyst effects? *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 8:139.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. [2ª. Edición] Colección CONTUS. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia,

- Su, J., Jerrett, M., McConnell, R., Berhanec, K., Dunton, G., Shankardass, K., Reynolds, K., Chang, R., Wolch, J. (2013). Factors influencing whether children walk to school. *Health & Place*. 22, 153–161. doi: 10.1016/j.healthplace.2013.03.011
- Taylor, R. (2002) Crime Prevention through Environmental, Design (CPTED): Yes, No, Maybe, Unknowable, and All of the Above - Bechtel, R & Churchman, A. *Handbook of environmental psychology*. New York, USA: Ed. John Wiley & Sons.
- Thynell, M. (2005). Modernidad en movimiento. Cómo enfrentarse a la movilidad motorizada en Teherán, Santiago y Copenhague. *Revista eure*. XXXI (94), 55-75.
- Tonucci, F. (2006). La ciudad de los niños ¿Por qué necesitamos de los niños/niñas para salvar las ciudades? *Istituto di Scienze e Tecnologie della cognizione*. (75) 60-67.
- Tonucci, F. (2012). Apuntes para una nueva cultura de la infancia. *Istituto di Scienze e Tecnologie della cognizione del CNR*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/96851124/Tonucci-Nueva-Cultura-Infancia>
- Tonucci, F. (2016). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar las ciudades*. (1ª Ed. 2ª Reimp.) Buenos Aires, Argentina: Losada.
- UNICEF (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid, España: Unicef Comité Español.
- Valentine, G. (1996), Children should be seen and not heard: the production and transgression of adults' public space. *Urban Geography*, 17 (3), 205–220.
- Valera, S y Pol, E (1994). El concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la Psicología Social y la Psicología Ambiental. *Anuario de Psicología* 62, 5-24.
- Valera, S. (2011). Conflicto y miedo ante un nuevo espacio público urbano. En Fernández, B. y Vidal, T. *Psicología de la ciudad - debates sobre el espacio público*. Barcelona, España: Universidad Oberta de Catalunya.
- Valera, S. (2001). La percepción del risc. Com “sentim” el risc. Informe 2001. En *Observatorio del Riesgo de Catalunya*. Barcelona, España: Institut d’Estudis de la Seguretat - Beta Editorial.
- Valera, S. (1996a). Análisis de los aspectos simbólicos del espacio urbano. Perspectivas desde la Psicología Ambiental. *Universitas Tarraconensis*, 18(1), 63-84.
- Valera, S. (1996b). Psicología Ambiental: bases teóricas y epistemológicas. En L. Íñiguez y E. Pol (Eds.), *Cognición, representación y apropiación del espacio. Psico-socio Monografies Ambientals*, 9, 1-14. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.

- Valera, S. (1997). Estudio de la relación entre el espacio simbólico urbano y los procesos de identidad social. *Revista de Psicología Social*, 12:1, 17-30. doi: 10.1174/021347497320892009
- Valera, S. y Guàrdia, O. (2012). Confirmatory factor analysis of an inventory of perception of insecurity and fear of crime. En *Anuario de psicología*, 42 (3), 327-342.
- Valera, S., Guàrdia, J., Cruells, E., Paricio, A., Pol, O., Reixach, N., Schilman, N., Vallés, N. (1998) Estudio de la identidad social urbana en un barrio de nueva creación. El caso de la Villa Olímpica de Barcelona, *Revista de Psicología Social*, 13:2, 331-340. doi: 10.1174/021347498760350849
- Vargas, D., Merino, M. y Seman, P. (2010). Evaluación de la percepción de inseguridad, satisfacción y cohesión social en espacios públicos. *Centro de estudios sociológicos*. México D.F.: Ed. El Colegio de México.
- Varona, G. (2010). Programa de investigación sobre percepción de inseguridad y mapas de criminalidad. *Instituto Vasco de Criminología*. Bilbao, España: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Vidal, T. y Pol, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*. 36 (3), 281-297.
- Vidal, T.; Berroeta, H.; Di Masso, A.; Valera S. y Però, M. (2014). Apego al lugar, identidad de lugar, sentido de comunidad y participación en un contexto de renovación urbana. *Estudios de Psicología*, 34 (23) 275-286.
- Villa-González, E.; Barranco-Ruiza, Y.; Evensonb, K. & Chillón, P. (2018). A Systematic review of interventions for promoting active school transport. *Preventive Medicine* 111 (2018) 115–134.
- Vozmediano, L. (2010). Percepción de inseguridad y conductas de autoprotección: propuestas para una medición contextualizada del miedo al delito. *Eguzkilore*, 24, 203-237.
- Walk21. (2018). *The International Charter for Walking*. Consultado en 15 de febrero. <https://bit.ly/2QJeDIW>
- Wang, K. (2013). Causality Between Built Environment and Travel Behavior: Structural Equations Model Applied to Southern California. *Transportation Research Method*. 2397, 80-88. doi: 10.3141/2397-10
- Waygood, E. & Susilo, Y (2015). Walking to school in Scotland: Do perceptions of neighbourhood quality matter? *IATSS Research* 38 /2. 125–129. doi: 10.1016/j.iatssr.2014.12.002
- Wedlock, E. (2006). *Crime and cohesive communities* (19/06). Recuperado de [http://www.bucksdaat.co.uk/attachments/093\\_crime\\_cohesive\\_communities.pdf](http://www.bucksdaat.co.uk/attachments/093_crime_cohesive_communities.pdf)

- Wen, L., Fry, D., Rissel, C., Dirkis, H., Balafas, A. & Merom, D. (2008). Factors associated with children being driven to school: implications for walk to school programs. *Health Educ Res.* 23(2), 325-34. doi: 10.1093/her/cym043
- Westman, J.; Johansson M.; Olsson, L.; Mårtensson, F. & Friman, M. (2013). Children's affective experience of every-day travel. *Journal of Transport Geography* 29 (2013) 95–102. doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2013.01.003
- Whitzman, C.; Worthington, M. & Mizrachi, D. (2009). *Walking the Walk: Can Child Friendly Cities Promote Children's Independent Mobility?* Institutional Barriers and Enablers to Children's Independent Mobility (2006-2009). <https://bit.ly/31RI7La>
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. (3<sup>a</sup> Ed.) - New York: Open University Press.
- Wood, L., Frank, L. & Giles-Corti, B. (2010). Sense of community and its relationship with walking and neighborhood design. *Social Science & Medicine*, 70, 1381–1390. doi: 10.1016/j.socscimed.2010.01.021.
- World Health Organization - WHO (2013a) *Pedestrian safety: a road safety manual for decision-makers and practitioners*. Organização Mundial da Saúde, 2013. Segurança de pedestres: Manual de segurança viária para gestores e profissionais da área. Brasília, Brasil: OPAS.
- World Health Organization -WHO (2013b) *Library Cataloguing-in-Publication Data: Global status report on road safety 2013: supporting a decade of action*. <https://bit.ly/2Gn3snj>
- Xavier, G. (2011). *O desenvolvimento e a inserção da bicicleta na política nacional de mobilidade urbana* [Tese de Doutorado - Universidade de Florianópolis – Ref.: 2012-10-26T03:19:47Z] Florianópolis, Brasil.
- Zani, K. (2012). *Análise da percepção das comunidades escolares sobre segurança de trânsito no entorno das escolas do município de São Carlos* – [Tesis de maestría inédita. Universidade de São Carlos]. São Carlos, Brasil.

## **14. Anexos**

### **14.1. Notas de campo y observaciones**

Los relatos que siguen fueron compuestos a partir de apuntes tomados en el campo, en distintas ocasiones, relacionados con hechos o eventos, acompañados por la investigadora. Estos se componen por observaciones de los entornos escolares y de actividades relacionadas a los programas en los distintos casos del muestreo. Estos relatos, generalmente se identifican con fecha y sitio concretos, sin embargo, hay algunas notas de campo para las cuales no señalamos una fecha concreta, en estos casos, se indica un período de referencia de su elaboración.

Las notas están identificadas con un número secuencial, siendo los primeros referentes a Barcelona y en la secuencia los relativos a São Paulo. Acorde con la investigación cualitativa interpretativa, la investigadora va reflexionando e interpretando sus datos, aunque provisionalmente, mientras los recoge. Estas interpretaciones están señaladas con la letra (I) indicando reflexiones, destacando aspectos para futuras consideraciones e indicando temas relevantes para el estudio.

## **BARCELONA**

### **Nota 1**

**Fecha** - 21/06/2016

**Hora** – 16hs

**Local** – IMEB

**Descripción** – Acercamiento - contactos (institucionales) iniciales

Antes de proponerme el desarrollo de esta tesis, hice el Máster en intervención psicosocial, durante el cual realicé las prácticas y la tesina incluidas en el mismo, teniendo como objeto el programa CEEA de Barcelona. En este primer momento había trabajado con el equipo técnico<sup>110</sup> que se encarga del programa. Este contacto previo, juntamente con un contacto ofrecido por mi director de tesis, propiciaron el encuentro con dos representantes del IMEB, responsables directas por el programa, para presentar la propuesta de estudios de doctorado. En esta reunión, en la cual fue

---

<sup>110</sup> Equipo multidisciplinar de la ETCS Cooperativa.

recibida con cortesía, recibí un parecer muy favorable al estudio, acompañado de la expectativa que el mismo pudiera aportar contribuciones para mejorar el programa de alguna manera.

En dicho encuentro, estuvimos hablando de la necesidad manifestada por las representantes del IMEB, de hacer una evaluación del programa. Según ellas, habían recorrido un largo camino (institucional), pero no habían tenido oportunidad de “parar el carro” y evaluar los pasos que estaban dando. Quise enmarcar mi posición claramente alejada del papel de evaluadora del programa, por otro lado, por supuesto que deseaba aportar nuevas perspectivas que eventualmente pudieran ayudar a elaborar parámetros o indicadores para el programa y reconducir eventuales desajustes, si fuera el caso.

*I.: Me preguntaba si pudiera haber sugerido una eventual línea de investigación que resultara en evaluación del programa, o, si esta sería una demanda de la representante del IMEB. Al utilizar el término “impacto” pudiera sugerir una valoración del programa, y, a la vez, conocía la demanda de una evaluación del mismo, una vez que me habían asignado, durante las prácticas, la elaboración de indicadores que pudieran servir para una futura estimación del mismo.*

## **Nota 2**

**Fecha** - 02-11-16

**Hora** – 15:30

**Local:** Biblioteca de la Escuela Prosperitat

**Descripción:** Reunión de seguimiento con la comisión del programa en la escuela.

*I.: Hasta la celebración de esta reunión, no había recibido ninguna respuesta de la directora de la escuela a mis solicitudes para presentarle este estudio. Esta aproximación fue facilitada por la técnica del IMEB que atendió a mi solicitud previa para participar en las actividades de esta escuela, a partir de la cual fue posible contactar con la jefa de estudios y directora (Notas 2 y 3).*

A la presente reunión se presentaron la directora y jefe de estudios de la escuela, una técnica de Educación del distrito de Nou Barris, una representante del equipo técnico IMEB (la cooperativa ETCS) y dos madres de la Ampa (actualmente con 10 integrantes). Estas últimas integrantes, dejaron claro que debido a su agregación reciente al AMPA no conocían el programa y, además, las mismas se habían incorporado para sustituir a la representante oficial que no pudo asistir a esta reunión por motivos laborales.

Esta reunión había sido solicitada por la técnica del distrito con el objetivo de conocer el momento actual del programa en la escuela, que incluye conocer las demandas de colaboración para con el



mismo. La convocante empezó recordando que la inauguración del proyecto había sido en 2011 y que le gustaría conocer cómo evaluaban sus impactos en la escuela y comunidad.

En este momento se relataron algunas actividades que vienen realizando, resumidamente:

- Semana del Camino Escolar y las actividades desarrolladas para conocer el barrio a partir del prisma de la matemática – insertada en el currículum de la escuela - una actividad referencia.
- Salida al barrio con la Guardia Urbana – educación vial.
- Realización de un curso de geolocalización para las profesoras, padres/madres y otros técnicos del programa con Itziar González (arquitecta del Espacio Lesseps)<sup>111</sup>. Ésta es una actividad en conjunto con el programa Agenda 21 Escolar;
- También fue anunciada la Jornada de los Caminos Escolares prevista para el 15-12-16 con la presencia del pedagogo Francesco Tonucci, conocido de todas las presentes, con *excepción de las madres del Ampa*.

*I.: La directora de la escuela comentó que había integrado el equipo que visitó el Proyecto Fauno -llevado a cabo por Tonucci en Italia- en los comienzos del programa en Barcelona. Me hubiese gustado haberle preguntado algo más con relación al tema, pero no tuve oportunidad, ya que no se habló de más detalles pues no era el caso en este momento y, luego, tampoco hubo cabida al tema en la entrevista que tuvimos en la secuencia con ella y la jefa de estudios.*

La técnica del IMEB sugirió que se volviera a realizar las *arañas de movilidad* en la perspectiva de actualizarlas, ya que el trazado de las rutas realizadas por los alumnos para venir a la escuela pudiera haber cambiado, una vez que se alteró el área de influencia de la escuela, desde que se hizo la primera encuesta en 2009/2010. En este sentido, una de las técnicas ofreció ayuda, la cual supone aportes tanto en la parte de formación técnica, material y elaboración final del mapa.

*I.: Anteriormente, se contrataba una empresa para realizar este diagnóstico inicial. Esto ha cambiado, pasando a ser asumido por la comisión de seguimiento, consecuentemente, casi todo el trabajo recae sobre los centros y Ampas, asesorados por el equipo técnico.*

La dirección de la escuela dijo que no tenían tiempo para gestionar tanta información, que el centro ya tenía una sobrecarga de actividades. En este momento hubo un cambio de tema, pasando a tratar de una demanda anteriormente presentada por la escuela para organizar una ruta de bus a pie, siendo informados y acordados los siguientes tópicos:

- Ya se había realizado una experiencia anterior con un grupo de niños/niñas de Roquetes, pero hubo desmovilización y cierre del grupo;

---

<sup>111</sup> Para conocer detalles de la organización, consultar: <http://camins.itinerarium.cat/> o <https://bit.ly/2EGjUi7>;

- La directora propone articular, inicialmente, una única ruta de bus a pie, para garantizar seguimiento y luego evaluar esta experiencia y ampliar o no, conforme los resultados;
- La representante del IMEB ofrece el apoyo del equipo técnico para ayudar la escuela a organizar un grupo de interesados.

Siguiendo con la evaluación e impresiones del camino escolar en la escuela, la directora dijo que no hay control de las llegadas de los alumnos a partir del tercer año, pero que muchas familias prefieren acompañarles, incluso después de esta edad, es más, dijo que es muy común escuchar de muchas madres: “Este es el espacio que tengo para venir con mi hijo, es el momento que tengo para compartir con él”. Una de las madres presentes en la reunión, dijo que a principio del programa se organizó en la escuela un bus a pie sin adultos, en seguida contó: “mi hijo venía solo, con un grupo de chicas, aunque ellas no le hablaban y no le hacían mucho caso, él venía a su rollo, la experiencia estuvo bien”

*I.: Pienso que esta sería una aplicación ideal de la estrategia bus a pie, pero exige que alguien ayude en su organización. En el caso, el centro a través de las profesoras, así como los familiares, son indispensables para ponerlo en marcha, supone ponerse de acuerdo y contar con la efectiva coordinación de los mestres y la confianza de parte de los padres/madres.*

Volviendo a hablar sobre la posibilidad de reaplicar la encuesta de movilidad a los estudiantes, surge la duda de cómo hacerla: online o en papel. Al final, mantienen las dos opciones. La técnica del IMEB, sugiere aplicar una misma encuesta general para construir la araña, incluyendo una pregunta tocante al interés por el bus a pie. Igualmente se trataron los siguientes aspectos:

- El plano anual de la escuela incluye las actividades del Camino Escolar, en lo cual se destaca de manera particular la Semana del Camino Escolar<sup>112</sup> y las matemáticas;
- El programa de educación vial fue ampliado en la escuela y cuenta con la gestión de la GU.

La directora se quejó que su escuela ya no estaba “de moda”, que lo estuvo en su tiempo, siendo de las primeras a inaugurar el Camino Escolar, pero que ahora ya no está muy visible, lo cual no quiere decir que ellos no siguieran realizando sus actividades, eso sí, con limitaciones, ya que tienen mucha ocupación y muchas tareas simultáneas. Siguió haciendo referencia a la falta de publicidad de sus actividades, al contrario de otras escuelas que, a lo mejor hacen mucho menos que ellos, pero que saben publicitar sus acciones, transparentando más trabajo que ellos.

---

<sup>112</sup> Para más datos, consultar: <https://sites.google.com/site/escolaproperitatnoubarris/projectes/projectes>

La técnica del IMEB propuso realizar una reunión, tal como ya ocurría en otros distritos (Gracia, Poblenou, etc.) con el objetivo de compartir experiencias entre las escuelas del Nou Barris. Sugirió que se realizara en primavera y planteó que esta escuela presentase el trabajo que viene realizando del estudio del medio o entorno escolar a partir de las matemáticas, aprovechando para elogiarlo.

La directora -hablando sobre la participación de los padres/madres de la escuela/Ampa- hizo una comparación entre su escuela y las de Poblenou, que, según ella, se tratan de una referencia de organización del Camino Escolar, señalando que en Poblenou son las familias, sobre todo, se encargaban del mismo. Analizó que, al contrario de Nou Barris, en aquel barrio las familias eran más homogéneas en su estilo de vida, y éste sería el factor que facilitaría a que la comunidad local se hiciera cargo del programa y no el centro, como ocurre en su caso. (Después, en entrevista, ella matizó esta declaración refiriéndose a que esto se debe, sobre todo, a que en su barrio las familias pertenecen a una clase social más baja en comparación con otros...)

*I.: Todos los participantes se expresaron en catalán, con excepción de las representantes del Ampa, que, además de pocas intervenciones, cuando las hicieron, se comunicaron en castellano. También por lo dicho a principio de este relato, estas madres acababan de incorporarse al AMPA y no tenían conocimiento del programa, demostrando discontinuidad en el seguimiento por parte de los representantes de la comunidad, estando el programa a cargo, mayoritariamente, del equipo de la escuela (dirección/profesores).*

### **Nota 3**

**Fecha** - 02-11-16

**Hora** – 17:00

**Local:** biblioteca de la Escuela Prosperitat

**Descripción:** Reunión/entrevista (grabada<sup>113</sup>) con la Jefa de estudios – Semana del Camino Escolar

Motivada por la curiosidad despertada en la reunión anterior - cuando se habló sobre ***La semana del Camino Escolar y las matemáticas*** – solicité una reunión con la jefa de estudios para que ésta me lo contara en detalles. Mientras explicaba las actividades realizadas, la entrevistada va enseñando algunas carpetas con los registros recogidos de las aulas en las que se utilizan de las matemáticas como herramienta para conocer el entorno de la escuela y barrio, conforme relato:

*“tenemos la memoria de todas las actividades que hemos realizado a lo largo de estos años. Salimos con los alumnos a estudiar las esculturas del barrio. La torre de referencia, la ...que tiene unos círculos concéntricos. Hicimos una estimación de los metros que imaginamos que tienen estos círculos. También calculamos el perímetro de la base de la*

---

<sup>113</sup> Contando con la aprobación de la entrevistada, la misma se ha grabado, posibilitando ilustrar algunos aspectos con fragmentos de la entrevista.

*figura, después, como se calcula el perímetro. Los alumnos identifican las figuras geométricas, aprenden la tipología. En la secuencia fuimos a estudiar la pérgola que está en el barrio Julia y después aprovechábamos para hacer dibujos en el suelo, los diseños geométricos”.*

*I.: Me parece interesante la transversalidad aplicada al tema desde el punto de vista pedagógico. Por la manera como relata en detalles cada una de las actividades, trasparece la dedicación y el orgullo por el trabajo que realizan; enseña las carpetas que contiene los diseños de los estudiantes, fotos de los sitios y de los grupos de niños y niñas en actividad. Además, sus ilustraciones sirvieron como una introducción al barrio, que conocía sólo en parte, como era el caso de la Via Julia donde se realizan muchos eventos de la comunidad – ‘sopas del mundo’ - evento anual que ya conocía.*

Las actividades son adaptadas a las franjas de edades, se plantean distintas versiones que contemplan cada uno de los cursos y avanzan progresivamente el perímetro de actuación por el barrio. Entre estas actividades, incluyen una relacionada con el comercio local, relatado como: “fuimos a estudiar los tipos de “botigas” que hay en el barrio, para que ellos conociesen las posibles botigas amigas: supermercados, panaderías, bares, cada vez hay más bares y menos de otros comercios... hicimos preguntas sobre las botigas, la frecuencia, la moda, etc.” Llama la atención su evaluación del barrio y como caracteriza los espacios públicos del mismo:

*El barrio es modesto, pero el ayuntamiento ha destinado muchos sitios para el urbanismo y aquí hay unos espacios públicos preciosos, aquí hacen unas aulas de diseño. Quiero decir, lo que no tienen en sus casas, han decidido que el entorno sea más digno. Aquí hay unos espacios amplios, esto el gobierno socialista lo hizo muy bien. Aquí hay una escuela de música hay una obra de los principios del barrio que no te das cuenta, es difícil ver, pero nosotros pasamos a verla. Después, los niños tienen una foto, abrimos el mapa y ellos marcan el recorrido hecho y localizan las esculturas donde ellos las han visto.*

Las actividades se realizan especialmente en las plazas, como el caso relatado la actividad se dio en la vía Julia, cerca de la estación del metro con el mismo nombre, conforme nos lo cuenta:

*“Al final lo que hacemos es ir a esta plaza, no se me ocurre el nombre, aquí contamos el mobiliario urbano: sillas, bancos, mesas, papeleras, etc. Luego hacemos un análisis del incivismo: basura por el suelo, cigarrillos, etc. Ellos realizan los cálculos. Vamos al metro y contamos las personas que entran y salen. Vamos a una de las calles con más tráfico de gente. Luego también cuentan los peatones y los coches que suben. Les ponemos problemas como: con estos datos podemos hacer un cálculo aproximado de la gente que pasa en 1h o en un día y otros problemas.”*

Sigue contando y enseñando fotos y trabajos de los alumnos, diferenciados por cursos o niveles:

*Los del nivel infantil también salen a la calle y realizan actividades sencillas: unos cuentan papeleras, otros cuentan árboles, otros cuentan los contenedores y hacen como un estudio estadístico. También contaban los coches e diseñaban el itinerario del Camino Escolar: identificaban las figuras, el cuadrado, el rectángulo, el círculo, etc. Aprenden que las*

*matrículas de los coches tienen números. También aprenden músicas. También hacen unos grafitis con los resultados.*

Preguntando sobre posibles cambios estacionales en la manera como los niños y niñas se desplazaban a la escuela, más específicamente, en cuanto al transporte utilizado. La respuesta indica que no, que la gente vive cerca y viene caminando y no tendría sentido venir en coche. Lo que sí que cambia es la puerta de entrada en la escuela cuando llueve, como hay un cobertizo, en estos días la entrada se hace por la puerta principal y no por la lateral como es lo normal. En este momento hablamos de los cambios que hubo en el entorno de la escuela a partir del programa CEEA:

*...aquí se hizo zona 30, se ha cambiado la dirección de los coches y se pusieron estos pilones para impedir que se aparque. En la calle de subida se hizo una acera de 2 o 3 m, antes era de 1m, no se podía circular. Ahora la prioridad absoluta es de los peatones. Entonces este trabajo se hizo para que se diseñase el itinerario para condicionar las calles para que los alumnos pudiesen venir a la escuela. Este trabajo ya está hecho.*

Con la intención de conocer posibles evaluaciones sobre el impacto del programa, se preguntó: ¿Después de las intervenciones, más niños/niñas pasaran a venir caminando solos u con amigos?

*Eso no lo tenemos...No lo sé, cuando se organizaron los grupos de alumnos, especialmente de los ciclos superiores venían solos, luego eso se dejó un poco, pero que el entorno es más seguro, ¡eso seguro!!Porque cuando solicitamos eso habían atropellado algún niño. Porque aquí antes teníamos una subida y los coches venían disparados. Ahora hay un paso de cebra, hay indicaciones de que aquí hay una escuela, hay las pintadas en el suelo que indican el Camino Escolar, los coches ya no suben a esta velocidad, eso está muy seguro. Sí que hay algún padre que aparca el coche sobre el paso de cebra, a veces en las reuniones tenemos que llamar la atención de los padres sobre este tema. Pero está mucho más seguro ahora, eso sí. Ahora, si vienen más caminando, eso no lo vamos evaluar... Otra cosa es que los niños también conocen mucho más su entorno.*

Al solicitar una copia de la araña de movilidad que se elaboró cuando se implantó el CE, ésta lo buscó en sus archivos, no lo habiendo encontrado, prometió enviarlo más adelante y pasa a describir el diagnóstico inicial del programa en la escuela:

*Lo hacen las familias: describen o dibujan el itinerario más habitual para venir a la escuela, como vienen, valoración de la seguridad que se encuentran por el camino, dificultades y aspectos agradables, etc. Se recoge los resultados, se diseña la araña y se propone un debate con los padres para las propuestas. (Sigue buscando en su carpeta) Aquí tenemos los resultados: la mayoría va acompañado a la escuela, hasta los 11 años no piensan dejarlos ir solos, no hay diferencias entre el itinerario de ida y vuelta, la inmensa mayoría va caminando, una minoría va de transporte público o en coche... Si se ampliase la zona eso cambiaría un poco. Una minoría considera que los recorridos son poco seguros, la distancia es corta, una tercera parte considera los recorridos son poco tranquilos y una mayoría considera los recorridos poco agradables, pero eso fue antes de las intervenciones. Ahora creo que esta percepción cambiaría. La mitad considera que el*

*recorrido es bastante o muy peligroso. Un tercio de los padres piensan que sus hijos podrían ir solos.*

Contrastando los números de la encuesta realizada, se percibe una contradicción, la cual se expone: “O sea que hay muchos padres que piensan que sus hijos pueden ir solos, pero que no se los permiten, porque aquí los números no cuadran.” A lo que ella me contesta:

*Sí, no acaban de cuadrar... A partir de los 12 años sí que pueden ir solos, pero tenemos niños de 12 años a los que todavía los padres acompañan. Y a los 10 años un 46% piensan que pueden ir solos. Aquí tenemos una serie de calles evaluadas con tráfico intenso. Lo que se puntúa es que el número de semáforos que hay es insuficiente. Estas calles fueron evaluadas como muy inseguras. Otro tema son los obstáculos en la acera, aquí había una concentración de contenedores, había unos 12 o 13, quizás. Lo que pasaba es que la gente ponía muchas basuras fuera del contenedor y también había una acera de 1 m y muchas veces, por las basuras en el suelo, colchones, sofás, etc., no podías pasar. Eso se ha solucionado. Había poca visibilidad en las esquinas, iluminación insuficiente en algunas calles cerca de la escuela, aparcamiento en doble fila. También se hizo en algunas calles como la Pablo Iglesias que está a continuación de las calles más cercanas a la escuela. Aquí el problema es que las aceras eran muy estrechas y los coches corrían mucho.*

*I.: La entrevistada percibe que se hizo mucho a partir de las intervenciones del Camino Escolar en el sentido de mejorar el tráfico y la seguridad cercanas a la escuela. También deja claro que entiende que las decisiones en lo que atañe al modo de desplazamiento de los alumnos dependen de los padres/madres, por otro lado, desde la escuela, asume como suficientes las acciones que llevan a cabo actualmente, o sea, la actividad pedagógica realizada a partir de los contenidos escolares en un enfoque transversal, facilitando el conocimiento de los alumnos de su entorno.*

#### **Nota 4**

**Fecha** -14-11-16

**Hora** - 16h00

**Local** - barrio Prosperitat (entorno escuela)

**Descripción** - Observación del entorno (barrio)

*I.: Mientras esperaba a la madre/representante de la comisión del camino escolar del AMPA de la escuela, con quien tenía cita para una entrevista a las 10h, aproveché para realizar esta observación que acompaña la entrada al colegio.*

Son las 9:07 y la hora de la entrada termina a las 9hs, como se dan algunos unos minutos de tolerancia, veo que algunos padres/madres se acercan a la puerta de la escuela corriendo, con sus hijos/as llevados de la mano. Me fijo en uno de ellos que me llama especialmente la atención. Se trata de un hombre adulto (posiblemente el padre) que va con una niña (posiblemente su hija) de aproximadamente 10 años a la que la lleva en sus brazos. Él se desplaza corriendo, los dos mantienen una conversación entre ellos y están sonriendo.



Foto 1- Calles cercanas al colegio Prosperita.  
Fuente: Autora.



Foto 2 - Calle al lado de la entrada de la Escuela Prosperitat. Fuente: Autora.

Al llegar a la puerta, la monitora que los recibe saluda en tono amable y de burla a la vez, reprobando su retraso, a lo cual el adulto contesta pidiendo perdón, prometiendo que no reincidiría. El padre aparenta unos 30 años o menos, es de color negro, así como la niña. Aparentemente, él lleva puesta la ropa de trabajo -unos pantalones y chaleco propios de un obrero-, lo cual indica que posiblemente se dirigirá a su trabajo después de haber dejado a su hija, que lo hace de modo apresurado.

A la entrada también se observan distintos comportamientos: lo normal es que los niños lleven su mochila u otras pertenencias, pero también hay algún caso en que se los llevan los adultos que los acompañan, no obstante, hay padres que cargan a sus hijos (entre 8/9 años) en la espalda.

#### **Nota 5**

**Fecha** - 18-11-16

**Hora** – 8.45h

**Local** – Escola Prosperitat

**Descripción** – observación del entorno<sup>114</sup> (barrio)

*I.: Llama la atención que la mayoría de los/as alumnos/as se acerca a la escuela acompañada de una persona adulta. Es cierto que se ven algunos/as pocos, que se presentan solos/as o acompañados/as de otros/as compañeros/as de la escuela o hermanos/as. Por regla general, los adultos que los acompañan, por las edades aparentes, podrían ser abuelo/la, siendo que la mayoría parecen ser las madres (u otras mujeres). En unos pocos casos, se ha visto parejas (quizás el padre y la madre) y, en muy pocos casos les acompaña el padre (u otros hombres).*

---

<sup>114</sup> Se realizó un recorrido en el entorno de la escuela en lo cual se tomó notas en un plano del barrio y fotos.

Pasamos al relato de un caso anecdótico: un hombre con un niño, posiblemente su hijo cargado en la espalda, más bien éste iba sentado en su cuello, se acercaba corriendo, apresurado y retrasado. Puede que eso fuera un juego entre ellos y que sólo hubiese pasado este día, pero, tiene cabida suponer que pudiera tratarse de una escena habitual, a la cual los actores ya se han acostumbrado al retraso como parte de la rutina, así como la estrategia de coger al niño y literalmente cargarlo en la espalda para acelerar y ganar tiempo a la hora de la entrada a la escuela.

*I.: La escena es sugerente, en el caso de que este fuera el patrón de comportamiento de este padre, ¿qué mensaje le estaría transmitiendo a su hijo? Evidentemente, no se puede tomar un momento para atribuir un patrón o estilo de comportamiento. Entre tanto, se trata de observar los aspectos involucrados en la movilidad infantil, específicamente en este caso los relativos a la dinámica familiar. Otra reflexión sugerente conduce a preguntar sobre cuales serían los aspectos relevantes a incluir en la observación de los niños/niñas en las rutas ¿Qué puede aportar esta observación y cómo interpretarla? ¿Cuáles las implicaciones para la movilidad infantil autónoma?*

Siguiendo con el tema de la dinámica familiar se plantea ¿Cómo se organizan las familias para llevar a los pequeños a la escuela? No siempre se dan las condiciones para la deseada conciliación laboral. Luego, hay otros temas: ¿Quién se encarga de ello: el padre o la madre? ¿Qué consecuencias pueden repercutir en su trabajo? Todos esos temas son importantes, aunque no se les considere centrales teniendo en cuenta nuestra perspectiva de investigación.

Durante esta observación, muchos aspectos llevaban a recordar cuestiones y casos anteriormente comentados en el Seminario Movilidad e Infancia<sup>115</sup>, para poner un ejemplo, es recurrente escuchar de parte de los técnicos de programas de Caminos Escolares, que los padres/madres suelen justificar el hecho de acompañar a sus hijos/hijas, con afirmaciones como esa: “*pero si a mí me gusta mucho llevarle a la escuela, si es el momento que tenemos para estar juntos*”.

---

<sup>115</sup> Realizada anualmente en Segovia, de la cual soy integrante. Para mayores informaciones, consultar: <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/grupos-de-trabajo-y-seminarios/movilidad-infantil/iv-seminario-movilidad-infancia.aspx#para6>





Foto 3 - Zona 10 - Escola Prosperitat. Fuente: Autora.

Foto 4 - zona 30 -Calle al lado de escuela Prosperitat. Fuente: Autora.

En referido seminario, una técnica de CE comentaba que la lógica de las relaciones sociales se ha invertido, se refería a su experiencia personal; ‘en mí tiempo’ decía, los niños/niñas se hacían amigos/as de los hijos/hijas de los amigos/as de sus genitores, ahora, al revés, la socialización de los adultos depende de la de los niños/niñas haciéndose éstos amigos de los “papás” de los amigos de sus hijos/hijas. Referida técnica relató una situación real que más parecía una anécdota: cuenta que una madre estaba en crisis y no sabía cómo seguir la relación con una amiga, puesto que las hijas de ambas habían roto la relación de amistad después de una pelea, a punto que ésta se planteaba no seguir la amistad ya que su hija se había enemistado con la hija de su amiga.

#### **Nota 6**

**Fecha** - 15-12-16

**Hora** – 8h30 a 18h00

**Local** – Espacio Joven La Fontana – Gracia

**Descripción** - Jornada de los Caminos Escolares en Barcelona<sup>116</sup>

Referida Jornada esta prevista en el programa y ocurre bianualmente, pero este año fue marcado por un cambio y pasó a realizarse en conjunto con el Instituto de la Infancia y Adolescencia de Barcelona, con el tema: *El derecho de la infancia a la ciudad*. Además, en las actividades paralelas inseridas en el seminario, fueron motivados por algunas preguntas: *¿Cómo transformar el espacio público de la ciudad para poder vivir mejor la infancia y la adolescencia? ¿Cómo hacer que los chicos y chicas se conviertan también en protagonistas de esta transformación? ¿Mejoramos nuestro espacio público con Camino Escolar espacio amigo y otras experiencias?* Que animaron los diálogos, experiencias, debates, charlas y talleres realizados en el día.

<sup>116</sup> Para mayores informaciones en relación al seminario, consultar: <https://www.youtube.com/watch?v=Ys-LhgX8aBY>; <http://ajuntament.barcelona.cat/educacio/es/noticia/jornada-el-derecho-de-la-infancia-a-la-ciudad>; <https://us3.campaign-archive.com/?u=1daa079f5f2c168434b86a6f2&id=468e245ebf>

La jornada contó con la presencia del pedagogo referencia para temas de infancia y ciudad, Francesco Tonucci y la arquitecta/urbanista experta en cooperación ciudadana en el territorio, Itziar González. En la sesión de la mañana ambos dialogaron sobre cómo mejorar el espacio público para que éste sea un entorno más educativo y comunitario para la infancia y la adolescencia. Posteriormente se abrió el diálogo con un grupo de chicos y chicas de cuatro centros educativos, que habían estado anteriormente trabajando sus propuestas de mejora del entorno a partir del 'Camí Escolar, Espai Amic'. En seguida, se realizó una *muestra de experiencias* sobre infancia, adolescencia y espacio público en Barcelona, que contó con la exposición de proyectos impulsados por centros escolares, entidades sociales, iniciativas comunitarias y el ayuntamiento.

Por la tarde se realizaron cuatro talleres simultáneos, abiertos a la ciudadanía, en los cuales se debatieron temas como: la dimensión educativa del espacio público y la participación de la infancia, el juego y el encuentro en las calles y plazas, la acción comunitaria y la movilidad, impulsados por una presentación inicial de especialistas invitados. Al final del evento, se realizó una entrevista abierta a Tonucci y la clausura contó con la Alcaldesa de Barcelona, Ada Colau.

*I.: Comparando con la anterior jornada (2014) que había acompañado, ésta contó con una audiencia superior y generó mucho más impacto en la media local, hechos que se deben sobre todo a la presencia de Tonucci y de la alcaldesa (generando incluso colas para las inscripciones) lo cual indica el relieve e interés por el tema, además del empuje que representó la asociación con el Instituto de la Infancia y Adolescencia para la organización de la misma, comparativamente a las anteriores que habían sido organizadas en solitario por el programa.*

El menú de *Cata de experiencias sobre infancia, adolescencia y espacio público en Barcelona* contó con ofertas de actividades más allá del camino escolar, realizadas por diversos programas, que enumeramos en la secuencia:

- Acciones comunitarias - Itinerario histórico Fuente de la Codorniz; Yincana de Camino escolar Poblenou; Camí Amic, bicicletada popular del Eixample;
- Acciones en las escuelas - Semana del camino escolar en Gracia (Reina Violant, San José y Nuevo Patufet); *Rastros en el camino* (Lavinia) "Fotografiando el futuro"; Como pacificar el tráfico en las ciudades compactas trae ventajas a los peatones y usuarios de ciudad (Menéndez y Pelayo, y Lluís Vives);
- Experiencias de movilidad sostenible con niños y adolescentes - Bici bus - Biciclot – Kangoo; Educación para la movilidad segura, GU, Programas municipales de territorio y sostenibilidad; Escuelas + Sostenibles y otros programas de participación de la escuela en la organización del entorno (Camí Escolar, Espai Amic);

- Experiencias de organización territorial CEEA- Macro comisión distrito y Espacio Familias de Poblenou; Tabla de entorno del Distrito de Sarrià-Sant Gervasi; Espacio de Centros del Eixample; Habitamos la escuela y hacemos escuela y Hacemos barrio en Fort Pienc.
- Experiencias de prevención y gestión de conflictos en el espacio público - Programa a partir de la Calle (IMSSB - Servicio municipal de gestión de conflictos de ámbito social en el espacio urbano); Talleres socioeducativos: Escuela Baró de Viver y La Piel de la Ciudad.
- Diversas experiencias de promoción del juego en las calles, plazas y patios escolares - Diseño inclusivo en los espacios de juego; Hacemos patios coeducativos; ¡En las plazas!; Cromos de barrio Fort Pienc, Razones Públicas; El Camino de los Retos.

También se realizaron cuatro talleres simultáneos sobre espacio público, infancia y adolescencia:

Taller 1. Límites y posibilidades educativas en el espacio público: ¿Qué ofrece una ciudad educadora? ¿Cómo motivar la participación de los niños en su construcción? Presentación: Txus Morata, profesora de la Facultad de Educación Social de la Pere Tarrés-URL

Taller 2. Espacios de encuentro y de juego en la calle y en las plazas: ¿Cómo conviven los diversos usos? ¿Qué hay para jugar? ¿Qué necesitan los adolescentes? ¿Y la mirada de género? Presentación: Elena Guim, Arquitecta. Investigadora colaboradora del Instituto Infancia y Adolescencia. Socia fundadora de La piel de la ciudad, SCCL

Taller 3. La acción comunitaria con niños que mejoran el espacio público: ¿Qué prácticas mejoran el entorno y co-responsabilizan la infancia? Presentación: Ernesto Morales, Director de la Escuela del Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP) -UAB

Taller 4. Infancia, adolescencia y movilidad sostenible: ¿Qué y cómo apropiarse y moverse por la ciudad como peatones y transporte público, bicicletas y patinetes? Presentación: Pau Avellaneda, profesor de Geografía de la Universidad Autónoma de Barcelona.

*I.: Participación infantil y ciudadana constituyeron el centro de las discusiones, así como la calidad de los espacios públicos en la ciudad de Barcelona y su incidencia en el favorecimiento del uso de los mismos por la infancia. También se nota la búsqueda de soluciones a los problemas relacionados con los conflictos experimentados en los espacios públicos.*

#### **Nota 7**

**Fecha** - 15-12-16

**Hora** – 11hs

**Local** – Espacio Joven La Fontana - Gracia

**Descripción** - Diálogo entre los niños y niñas con el pedagogo Francesco Tonucci y arquitecta Itziar González en la jornada del Camino Escolar<sup>117</sup>

Esta es una de las actividades de la Jornada del Camino Escolar, entre tanto, se opta por un relato en separado dada la especificidad de la misma, que pone en relieve la participación infantil. Para motivar el presente diálogo, se realizaron acciones en algunas escuelas con el objetivo de poner en discusión con Tonucci y Gonzales, presentados en la Nota anterior. Se formularon algunas

---

<sup>117</sup> Para mayores informaciones: <https://www.youtube.com/watch?v=Mh1JfjJckBA>

preguntas, a partir de las cuales las 4 escuelas participantes, -a través de 2 o 3 alumnos/as seleccionados en cada una de ellas, de edades entre 8 y 12 años-, presentaron trabajos que fueron desarrollados a lo largo del año, sobre la inserción, uso, disfrute e influencia de los niños y niñas en el espacio público.

*I.: Me causa muy buena impresión que la charla se realizara en un círculo, con todos los niños y niñas sentados juntamente con los adultos, pero, llama atención que el modelo aplicado se asemeje a los eventos de este estilo que cuentan con la participación exclusiva de adultos.*

A continuación, se apunta de forma resumida los principales aspectos de la conversación, empezando por las presentaciones realizadas por los/as alumnos/as<sup>118</sup>. Al final de la reunión hubo una sesión de preguntas, resumidas en forma de preguntas y respuestas de los participantes.

### **Escuela (Instituto) Menéndez y Pelayo- Sarria Sant Gervasi**

*¿A qué juegos van – A qué les gusta jugar<sup>119</sup>?:*

“Estar en casa encerrados es muy aburrido, estamos delante de la tele o con el móvil...salir a la calle y al espacio público nos da mucha vitalidad, así puedes estar con tus amigos, pasándolo bien y no la monotonía de cada día...” Destaca que hay ventajas de tener el móvil: puedes enviar mensaje y quedar con un amigo. “Por otro lado, a veces, tu amigo está más pendiente del móvil que de ti”. Destaca que también hay muchas plazas y parques que tienen mucha polución (del aire, sonora, etc.) y eso les impide jugar, ir en patinetes y pasarlo bien (niño).

Declara que viven entre los barrios de Gracia y Sarria, donde hay parques y plazas: Putxet, Muntarós, Bruci y Craueta del Cros... y les gusta pues hay sitios naturales, cómo árboles y lugares para jugar. También dice que hay algunas escuelas que tienen los patios abiertos en los finales de semana, eso les gusta pues pueden ir a jugar (niña).

*¿Cómo podemos participar?*

“Hemos estudiado cómo podemos participar y transformar el espacio público aportando ideas, recogiendo firmas o manifestándose en contra de lo que no nos agrada a través de las asociaciones”. También hemos quedado que los arquitectos y diseñadores deben antes preguntar a la gente lo que les agrada y después discutir el proyecto. Que las intervenciones en los espacios públicos se hagan a partir de las personas que ahí viven, ya sea los mayores, los niños y niñas o los jóvenes, en el

---

<sup>118</sup> Algunas partes del discurso de los niños y niñas son literales, presentados entre comillas.

<sup>119</sup> Identifica las preguntas o temas para motivar los estudios de los niños y niñas en las escuelas.

sentido de ayudar a mantener los espacios más limpios e impulsar el reciclaje de los materiales. También podemos colaborar cuidando de los espacios, no ensuciándolos y no haciendo vandalismo. No contaminar utilizando el transporte público, bici y caminando (niña).

### **Escuela Duvella – Sant Martí**

La relatora empieza contando el largo recorrido del proyecto y los 2 años desde la inauguración del Camino Escolar. Cuenta que se había elaborado la araña para conocer el transporte utilizado por los alumnos, así como la opinión y percepción del entorno, del tráfico y de la seguridad en el camino hacia la escuela (niña).

#### ¿Cómo nos gustaría que fuera nuestra escuela y el entorno?

Que tuviera más naturaleza, más árboles y parques, más pistas para practicar diferentes deportes, más bosques para jugar y mejor tecnología como coches eléctricos que no contaminen (niño).

#### ¿Cómo debe ser una ciudad amable y segura?

- Gente amable y generosa en quien se pueda confiar;
- Un espacio para ir con los perros;
- Menos coches, más pasos de cebra y más semáforos;
- Personas que respeten las normas
- Menos contaminación y niños y niñas que vayan solos por la calle, que los padres estén convencidos de que los niños y niñas lo puedan hacer (niño).

### **Instituto Luiz vivas - Sants Mont Juic**

#### ¿Cómo podemos participar?

Explica que los resultados del estudio que se hizo para conocer cómo los alumnos de la escuela utilizan los espacios públicos de su entorno y que les gusta hacer en los mismos, revelan que les gusta pasear y quedar con los amigos, ir a los centros de barrio (Centro cívico o los “casals”, entre otros) sobre todo ir a fiestas de barrio y principalmente entrar en las plazas. Puntúan que algunos de estos espacios muchas a veces se encuentran sucios y también pueden ser un poco peligrosos; igualmente se dieron cuenta que muchos no saben cómo pueden participar para promover cambios en su barrio y en su entorno (niña).

#### Proyecto – Fotografiando el futuro

En el momento en que se propuso de parte de la regiduría del distrito, peatonalizar una calle muy transitada en el barrio<sup>120</sup>, los alumnos del instituto estaban realizando actividades pedagógicas en espacios públicos, lo cual facilitó su inclusión entre las demandas para peatonalizar. se transforma en 2013 en un espacio para caminar. Esta actividad es impulsada por una profesora de geografía que les pide que hagan fotos de la calle peatonalizada, en distintas épocas del año, para tener una visión cronológica de cómo había evolucionado la peatonalización de la calle (niña).

### **Horta Guinardó – Barrio del mismo nombre**

#### *¿Qué les gusta jugar?*

Dos niños se alternan en la exposición, enseñan un video mientras uno de los dos chicos va explicando lo que les gusta hacer por la calle. Explican que les gusta jugar espontáneamente, pasear, jugar a la pelota y otras modalidades, caminar por encima de los muros bajos situados alrededor de la escuela, leer, charlar y tener parque y calles para estar.

#### *Problemas que encuentran:*

Algunas aceras muy estrechas, suciedad o falta de civismo (basura, excrementos de perros, etc.), muchos coches aparcados en las aceras. Cuentan que intentaron no ser conformistas y por ello comenzaron el Camino Escolar, buscando hacer propuestas y participar en el planteamiento de cambios en los espacios públicos; algunos de los problemas de fácil solución, para otros todavía queda mucho por hacer. De todos modos, dicen estar contentos pues están cerca de inaugurar su Camino Escolar, lo que creen que hará la ruta a la escuela mucho más segura y agradable.

### **Sesión de preguntas a Francesco Tonucci (T) e Itziar González (G):**

1. ¿Cómo sabes lo que quieren los niños? (T): “Porque fui niño y no me lo olvidé del todo” Preguntado al respecto de porque escuchar a los niños para planear un espacio para ellos, un niño dijo: “Porque nosotros somos más experimentados” (El sr. Tonucci le pregunta porque se creía más cualificado para el tema y éste le contesta) “Vosotros fuiste niños, nosotros lo somos ahora, por lo tanto, tenemos más conocimiento en temas de niñez.” Por otro lado, le contesta Tonucci, estuve la mayor parte de mi vida escuchando los niños, o sea, “esta doble faceta, recordar y escuchar es lo que me ayuda a estar cerca de vosotros”
2. Nosotros hemos participado y cambiado algunas cosas, pero ¿Cómo participan los niños en otras partes del mundo? (T): Los niños del mundo son muy parecidos, más que los adultos. La niñez es un mundo que se mantiene en el tiempo, no ha cambiado mucho. Los adultos pensamos que los niños lo tienen todo hoy día... Los niños quieren salir, jugar, encontrarse... A los niños les gustan salir y a los adolescentes les gusta entrar (sitios donde quedarse, donde puedan gestionar con autonomía, sus fiestas, estar entre ellos.

---

<sup>120</sup> Se trata de la Calle Canalejas, que tenía las aceras muy estrechas donde los coches aparcaban de los dos lados del carril.

3. ¿Cómo podemos educar a los adultos? (T): Los adultos también tienen que educarse continuamente. Creo que el diálogo con las distintas personas, la intergeneracionalidad, el diálogo, la igualdad y la apertura al otro, educan a los adultos.
4. ¿Cómo se diseña el espacio público y cómo se debería hacerlo? (G): El error es que siempre hemos pensado que las calles, un lugar tan importante, pueda ser diseñado sólo por políticos y arquitectos. Deberían ser diseñados por todos los que lo utilizan. No delegar, dejar un trazo en la ciudad. Hemos de crear sitios donde un niño deja un libro y otro lo puede recoger.
5. ¿Hay sitios, lugares, ciudades que hayan sido propuestos por los niños? (T): En nuestra propuesta pedimos dos cosas: lo primero es la autonomía, lo que proponemos en los CE, que los niños puedan salir a la calle, otro es la participación de los niños, que éstos asuman un papel de asesores de la administración, atendiendo a su derecho de opinar en temas que les afecta directamente. Los consejos de niños se reúnen para hacer propuestas a los ayuntamientos. Un grupo de niños/niñas (una escuela) trabaja en un proyecto participativo con el apoyo de un técnico (arquitecto, por ejemplo) que les ayuda, no a diseñar, sino a hacer que las ideas más libres de los niños puedan ser realizadas, tener en cuenta algunas condiciones o límites para una determinada obra: parques, plazas, sitios abiertos o cerrados. Es inteligente de parte de los adultos invitar a los niños a participar en los diseños colectivamente y tomar parte en estos espacios, sentirse incluidos.
6. ¿Cómo podemos pensar una ciudad para que ésta sea más amable para todos, sean los mayores, los niños y los que tienen dificultades especiales? Creo que lo más importante es conseguir que a la gente les agrade más estar fuera, que dentro de sus casas. Que la calle sea un local seguro.
7. ¿Cuál es tu sueño o deseo que propones para Barcelona? (T): Deseo para Roma lo que deseo para vosotros, que los niños vuelvan a jugar en la calle. Hoy, casi todo está prohibido, casi todo es ilegal. En Lima, en Miraflores, hay un cartel que dice: *Prohibido jugar a la pelota, excepto niños.*

*I.: En estas últimas palabras de Tonucci tenemos un resumen de la importancia del juego en los espacios urbanos para el desarrollo infantil y, a la vez, esta posibilidad constituye un indicador de la cualidad de una ciudad: "Es necesario que las niñas y los niños puedan volver a jugar en la calle, porque es una experiencia fundamental para su desarrollo, pero también porque esto significará que la ciudad se ha recuperado"*

### **Nota 8**

**Fecha** - 10-11-16

**Hora** – 16hs

**Local** – Escuela Reina Violant - Gracia

**Descripción** – Observación del entorno de la Escola Reina Violant – Gracia

Una de las primeras actividades realizadas relativas a la Escuela Reina Violant, fueron las observaciones llevadas a cabo en su entorno, empezando por observar la hora de entrada y salida de los alumnos. A la hora de la salida, se observan las típicas ‘colas’ (Foto 5) que empiezan a formarse unos 15 min antes del momento que salgan efectivamente los niños/niñas. A la mayoría de ellos les espera un adulto, pero hay algunos estudiantes que salen solos o con amigos (Foto 6).



*Foto 5 - Adultos esperando a sus hijos/as en la puerta de la escuela Fuente: Autora.*



*Foto 6 - Niños salen solos (sin adultos) de la escola Reina Violant Fuente: Autora.*



*Foto 7 – Calle de la salida de la escuela Reina Violant Fuente: Autora.*



*Foto 8 - Calle de la salida de la escuela Reina Violant. Fuente: autora.*

Una estampa característica alrededor de la escuela se compone de niños y niñas acompañados por adultos (padres, madres, abuelos/as u otros adultos/vecinos) que se encargan de recoger a los suyos y también a los de un amigo/conocido (Foto 7). En las calles cercanas se pueden ver grupos de niños/niñas con adultos y también algunos familiares que los recogen en bicicleta (Foto 9), de las cuales también se utilizan los niños/as (Foto 8) ya que disponen de un parking público de bicis al lado de la escuela. En las cercanías de la Escuela está la Plaza les Dones (Foto 10) donde suelen acudir a jugar a la hora de salida de la escuela.





Foto 9 - Plaza de les dones/Gracia - hora de la salida de la escuela. Fuente: Autora.



Foto 10- Calle Santa Ágata/Plaza de les dones. Salida de la escuela. Fuente: Autora.

## Nota 9

**Fecha** - 30-11-16

**Hora** – 13h00

**Local** – Escuela San Josep - Gracia

**Descripción** - Reunión macro comisión<sup>121</sup> - preparación de la semana del Camino Escolar –

Estuvieron presentes a la reunión diversos representantes (profesores/as y Ampas) de las Escuelas San Josep, Patufet y Reina Violant, así como varios técnicos de la administración regional de Gracia.

*I.: Mientras se esperaba el comienzo de la reunión, una representante de una Ampa, al percibir la presencia de personas nuevas (yo todavía no me había identificado) en el grupo, dijo: “Este proyecto necesita caras nuevas, sangre nueva y fresca... porque nosotros que ya estamos hace 8 años, ya no tenemos nada nuevo para proponer”.*

La reunión tuvo el objetivo de organizar la semana del Camino Escolar del año, así como definir las experiencias a ser presentadas en la jornada del día 15 de diciembre, además del tema de trabajo para la formación en geolocalización, prevista para el 25 de enero. Me presento y quedamos que, al final, si hubiera tiempo, o en otro momento a convenir, seguiríamos con la presentación en detalle sobre la propuesta de investigación que acababa de introducir.

Se retomaron las tareas que habían quedado de la reunión anterior, entre las cuales estaba la decisión de la fecha para la semana del Camino Escolar, que al final se decide que se realizará en marzo/2017. En reunión anterior, los participantes habían preparado un esquema de propuestas para el evento, que se presenta y se pasa a debatirlo. En la secuencia de la reunión se va concretando y acordando los detalles todavía pendientes de decisión, entre los cuales destacamos:

<sup>121</sup> Formada por los representantes de las comisiones de seguimiento del programa CEEA de las escuelas del barrio, que en este caso son tres.

- Bicicletada - sugieren que se realicen talleres anteriores a la bicicletada con el objetivo de enseñar a los niños y niñas a manejar la bici, así como a hacer pequeñas reparaciones. A los talleristas Biclown<sup>122</sup>, normalmente contratados para estas actividades, se les preguntó sobre la posibilidad de préstamos de bicis y la respuesta fue negativa.
- Algunas dudas sobre la charla a organizar - ¿Qué tema transversal y qué personas invitar? ¿Cuánto tiempo sería necesario o adecuado? ¿Cómo favorecer a que los alumnos participen contando sus experiencias? ¿Experiencias actuales o pasadas?
- Proponen un espacio neutro, independiente de las escuelas en lo cual se pueda recibir más asistentes del barrio, decantándose por el *Espai Jove*.
- Proponen una evaluación de la ‘araña de movilidad del barrio’ – ¿Se puede utilizar técnicas para sobreponer y visualizar al mismo tiempo resultados de los distintos años del programa?
- Se propone unos murales (espacios abiertos para la manifestación espontánea de los alumnos/as acerca de cómo vienen a la escuela y otros) que integren mapas, fotos, diseños, etc. que se expongan en las escuelas, incluso en otros eventos o fiestas de las mismas.

*I.: algunas observaciones, impresiones o palabras clave que quedan de esta observación:*

- *Potencia*
- *Organización*
- *Sinergia entre escuelas y programas (Camino Escolar y Agenda 21)*
- *Trabajo en conjunto padres/madres y maestros(as)*
- *“Buen rollo”*
- *Aprender con la experiencia anterior*
- *Disponibilidad de los participantes*
- *Actividades transversales implicando temas ambientales y de movilidad*
- *Actividad lúdica – convivencia – apropiación del barrio (bicicletada)*

**camí escolar sobre rodes**

Us esperem el proper DIUMENGE 12 DE MARÇ A LES 10H A LA PLAÇA JOANIC

Apunta't a la BICILETADA POPULAR per celebrar la 2ª setmana del Camí escolar, espai amic de la Vila de Gràcia.

Podem participar amb qualsevol vehicle amb rodes sense motor! Hi haurà un itinerari més curt per a bicicletes petites i amb rodetes, patinets, patins i monopatins.

La biciletada començarà a Plaça Joanic, farà un recorregut pel barri, i finalitzarà a la mateixa plaça amb una proposta d'activitats per gaudir en família.

**VINE AMB UNA SAMARRETA VERDA!**

**el dissabte 11 de març vine a conèixer com preparar la teva bici al Pati Obert de l'escola Reina Violant a les 11 : 30 h**

Organitzen

Amb el suport

Inscriu-te a la Biciletada abans del 8 de març omplint aquesta butlleta, UNA INSCRIPCIÓ PER RUTA, i envia-ho a [camiescolarbcn1@gmail.com](mailto:camiescolarbcn1@gmail.com)

Família (cognoms) \_\_\_\_\_  
 Nombre de membres participants \_\_\_\_\_  
 Edats dels participants \_\_\_\_\_  
 Ruta curta (1,8 km) o llarga (4,5 km)? \_\_\_\_\_

*Foto 11 – Folleto de la Semana del CE. Fuente macro-comisión escuelas Gracia*

Otro tema tratado fue la organización de un curso, destinado a los profesores de diversas escuelas de Gracia, cuyo objetivo es capacitarlos en temas de geolocalización, poniendo el enfoque en los CE para potenciar varias actividades en el territorio, en el barrio. Se propuso utilizar las herramientas proporcionadas en referido curso para investigar algunos temas con los alumnos: Presencia de árboles en el barrio; Contenedores (puntos de reciclaje) y Caminos en bici, entre otros. Quedó pendiente para una próxima reunión: elegir uno de los temas, definir la fecha (propuesta 25

<sup>122</sup> <http://biciclow.com/inspirador/>

de enero) y cuales escuelas irían participar. Se propuso que el trabajo a ser generado por los profesores con sus alumnos, fuera colectivizado en una plataforma en internet que funciona a semejanza de un google maps con todas las informaciones generadas por las escuelas participantes.

Un participante comenta que en su escuela están trabajando el tema de los ruidos y que tienen previsto realizar *talleres de silencio*, motivado por la pregunta: ¿Qué ruidos se escuchan en el Camino Escolar? Otra de las propuestas es la retomada del tema de las botigas amigas; se explica de la importancia de identificar las que hay por el barrio, si tienen visible la pegatina y aprovechar para recordar su función. Se propone hacer una foto de cada una de ellas para exponer en la escuela. Se sugiere trabajar con los alumnos(as) de ESO para geo localizar todas estas informaciones.

#### **Nota 10**

**Fecha** -16-01-17

**Hora** – 16h00

**Local** – Escuela Reina Violant

**Descripción** - Reunión de la comisión de preparación de la Semana del Camino Escolar Gracia.

Estuvieron presentes a la reunión los representados de las Ampas (3 madres), de los profesores/as de las tres escuelas (4), tallerista de Biciclow (1) y la técnica del IMEB responsable por el seguimiento. Se retomaron algunos temas pendientes de la reunión anterior, entre ellos:

- Curso geolocalización (actividad conjunta con el programa Agenda 21 Escolar) pretende motivar actividades relacionadas a los programas, a ser impartidas en aula, con los alumnos;
- Charla en la semana del Camino Escolar;
- Talleres – biciclow - Bicietada.

Decidida la fecha de 06 a 12 de marzo para la Semana del Camino Escolar, siendo que la bicicletada se realizaría el día 12. Se pasa a definir los temas a ser trabajados con los alumnos en cada una de las escuelas, quedando así:

- Reina Violant - contenedores de reciclaje por la calle;
- Patufet – reciclaje para el tema de la fiesta mayor de Gracia;
- San Josep – ruidos.

Se expusieron algunas dudas sobre el curso de geolocalización<sup>123</sup> y también sobre la funcionalidad del programa:

---

<sup>123</sup> Para mayores informaciones ver: <http://camins.itinerarium.cat/> o [http://camins.itinerarium.cat/ca\\_ES/biblioteca/86](http://camins.itinerarium.cat/ca_ES/biblioteca/86)

- Se puede utilizar el aplicativo en el móvil para introducir datos;
- Dudas de cómo acceder a la plataforma (el tema de las contraseñas);
- ¿Estará la plataforma colgada en la página del programa del IMEB?
- Ventajas del aplicativo sobre el google maps;
- La técnica del IMEB informa que hay datos de algunas escuelas ya colgados en la plataforma y se refiere a la araña y botigas amigas como informaciones posibles;
- Algunos no reconocen o no saben si estos datos corresponden o quién los ha colgado.

Las sugerencias relativas a la charla propuesta (temas y logística), son las siguientes:

- CREAL – Grupo de investigación de epidemiología ambiental de la UB;
- Idioma: castellano o catalán – quizás castellano para facilitar la participación de investigadores, preferencia por el catalán;
- Cuántos participantes previstos – 40 personas
- Día y hora – día 9 a las 18hs;
- Reserva *Espai Jove*, etc...
- Difusión – ETC (elaborar cartel) Escola Patufet contacto con prensa local.

Sobre las propuestas para la organización de los talleres previos a la bicicletada, se habló de:

- Cantidad y fecha de talleres de revisión de las bicis y que deberían concentrarse en un único fin de semana, atendiendo pedidos de los padres/madres que no deseaban tener actividades en 2 fines de semana seguidos, así siendo se decidió por 1 taller en la Escola Reina Violant, el día 11-03, entre las 11:30 y las 13:30;
- ¿Realizar un taller abierto o dirigido a los padres/niños de las 3 escuelas? – no se hará divulgación intensiva, apenas en los centros debido al límite de plazas ofertadas;
- Organizar voluntarios para el día de la bicicletada – cada escuela se responsabiliza por 5 personas (mínimo 3);
- Ampliado el itinerario o circuito de la misma y resueltas dudas de los participantes;
- Creación de 2 circuitos - los menores (bicis y patinetes o caminando) y mayores en bici;
- Regalos de una tienda para el final de la ruta.

Trabajos a ser realizados en las escuelas:

- Ir a los sitios y preguntar dónde se puede conseguir material de reciclaje para la fiesta mayor de Gracia;
- Localizar los puntos verdes en el barrio
- Intercambiar informaciones entre las escuelas – encuentro de las escuelas para explicarse cómo ocurrió el año anterior;
- Hacer el proyecto con las aportaciones específicas de cada escuela, etc.

#### **Nota 11**

**Fecha** – 16-01-17

**Hora** – 8h30

**Local** – Escuela Fort Pienc<sup>124</sup>

---

<sup>124</sup> Para más detalles: <http://www.ampafortpienc.org/blog/cami-escolar/>;

<http://ajuntament.barcelona.cat/educacio/es/noticia/nuevo-camino-escolar-espacio-amigo-en-el-barrio-de-fort->

**Descripción** – Visita al entorno de la escuela y contacto con el Ampa.

En el mismo día en que se realizó una entrevista con representantes del Ampa se observó el entorno de la escuela a la hora de la entrada de los/as estudiantes. En su presentación de la estructura del Ampa, los integrantes explican que la misma se organiza en distintas comisiones y que tienen el propósito de integrar la escuela y el barrio. Utilizan el blog de la escuela para comunicarse con la comunidad escolar y divulgar sus actividades. Desde que han empezado su actuación, hace ya algunos años, tienen muy clara la perspectiva de trabajar con el entorno escolar ampliando cada vez más para el entorno. Se organizan en tres subcomisiones: Patio Primaria, Patio Infantil y Escuela-Barrio, siendo que esta última se encarga del programa Camino Escolar.

La Comisión está activa desde 2005, año en el que se inauguró el edificio. Sin embargo, la misma ha ido cambiando de nombre en estos años atendiendo a los diferentes enfoques que se han perfilado. Inicialmente se ha llamado *Comisión Parques y Jardines* y estaba muy focalizada hacia la introducción de espacios verdes que estuvieran relacionados con temas pedagógicos y lúdicos. En una segunda etapa se llamó *Comisión Infraestructuras* se centró en las intervenciones de mejora de espacios infrautilizados y sobre todo de los patios. Finalmente, se la denomina *Comisión Escuela y Barrio*, atendiendo a la necesidad de mejorar los espacios interiores del centro y, además, fomentar intervenciones en el entorno escolar.

Este entorno incluye el eje de la calle Ribes, que favorece la propuesta del programa Camino Escolar según la visión de los integrantes del Ampa, ya que su localización estratégica conecta varias escuelas del barrio, concretamente, 3 de ellas se localizan sobre este eje peatonal. Al describir sus objetivos, los integrantes dejan muy clara la intención de la *Comisión Escuela y Barrio* en proponer acciones de mejora ambiental, tanto de los espacios del colegio, como de su entorno. Apuestan por promover actividades que contribuyen para fortalecer la relación con el barrio, así como una mayor implicación de las familias, actuando a partir de dos frentes:

- ***Habitem l'Escola***, conformado por proyectos realizados en el interior del centro escolar, a partir de la idea que la mejora ambiental de los espacios, favorece un mejor desarrollo de las actividades didácticas y lúdicas.

- **Fem Escola / Fem Barri**, conformado por proyectos realizados en el entorno urbano de la escuela.

Dichos proyectos, en la perspectiva de los entrevistados, además de permitir la realización de mejoras físicas, fomentan el sentido de pertenencia a los espacios “habitados” de la escuela y de su entorno y ciudad. Pretenden impulsar, en colaboración con otras organizaciones del barrio Fort Pienc<sup>125</sup>, un proyecto más ambicioso de Camino Escolar, concebido como una estrategia de mejora de todo el barrio. De esta manera, se fomentarían usos del espacio público, que favorecen el juego de los niños, encuentros, paseo, descanso, etc., que ayudarían a recuperar las calles para las personas. Además, incrementar el espacio pacificado con prioridad para los peatones y mejorar las variables de habitabilidad del barrio.

Para desarrollar estas actuaciones se busca una alta participación en el diagnóstico que se está llevando a cabo en este momento, en las propuestas y en la ejecución; priorizar los cambios funcionales sobre los cambios físicos, el llamado urbanismo táctico. En otras palabras, se busca la máxima transversalidad temática para integrar todas las visiones e iniciar un proceso continuo de mejora del espacio público, ya que este programa se caracteriza como una etapa más, o la continuidad de un proceso de transformación.

Esta iniciativa cuenta con la participación y coordinación de diferentes agentes, entre ellos:

- Las Ampas, las asociaciones relacionadas con el Camino Escolar, los equipos directivos de los centros y el Consejo Escolar del Distrito que aportan el conocimiento del entorno de las escuelas.
- Entidades de ciudad que cuentan con el conocimiento especializado y las diferentes visiones sobre los aspectos ligados a los entornos escolares (movilidad sostenible, verde y espacio público).
- El equipo del Distrito que tiene el conocimiento global del territorio concreto, físico y social.
- Las áreas de Ecología, Urbanismo y Movilidad, que aportan los conocimientos específicos de la planificación, la infraestructura y la movilidad que son gestionados a nivel de ciudad.

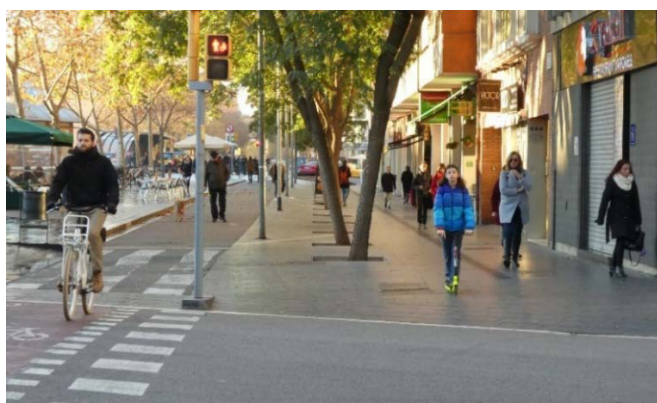
Finalmente se comentó sobre un proyecto que viene siendo implantado recientemente en la ciudad de Barcelona, las *superillas*, considerado por los interlocutores con potencial para influir en la concepción del CE. Dicha propuesta fue equiparada a lo que pretenden para el barrio del Eixample, o sea, ésta se concretaría en los ejes cívicos como espacios de pacificación y de calidad ambiental,

---

<sup>125</sup> Para conocer en detalles consultar: <http://ajuntament.barcelona.cat/premsa/2016/09/09/el-districte-de-leixample-impulsa-millores-en-els-entorns-escolars/>

enmarcando el Camino Escolar en una estrategia más amplia, que se asemeja al concepto de las *supermanzanas* para la ciudad.

*I.: Reflexiono que el cambio que ocasionó la expansión del área de actuación del Ampa -saliendo de lo estrictamente intramuros y ampliando hacia el barrio- fue motivado especialmente por la posibilidad de sumarse a otras escuelas del barrio para incidir en un entorno más amplio. De esta manera, se carga de sentido y constituye un empuje espacial para las intervenciones en la calle. Se pretende conquistar mejoras urbanísticas para el barrio, implicando a la vez a la comunidad local y buscando ampliar el alcance de las actuaciones previstas desde el programa CE.*



*Foto 12 - Eje peatonal de la Calle Ribes conecta las 3 escuelas del consorcio CE. Fuente: Autora.*



*Foto 13 – Plaza Fort Pienc delante de la escuela del mismo nombre. Fuente: Autora.*

## **Nota 12**

**Fecha** – semana del 06 al 12/03/17

**Local** – barrio de Gracia

**Descripción** – La Semana del Camino Escolar – Gracia<sup>126</sup>

En esta tercera *Semana del Camino Escolar* de Gracia tuvieron lugar las siguientes actividades:

1. Charla: *Ciudad y Salud*, motivada por la pregunta ¿En qué medida las ciudades perjudican nuestra salud y qué podemos hacer para evitarlo? El investigador David Donaire (miembro CREAL y ISGlobal<sup>127</sup>) ha compartido con los asistentes los últimos estudios de la ciudad de Barcelona que demuestran cómo la contaminación afecta a la salud, especialmente en las fases del crecimiento infantil. También ha explicado algunas propuestas de mejora que ya se están

<sup>126</sup> Para obtener más información consultar: <http://www.biciclot.coop/biciclot-se-suma-2a-setmana-cami-escolar/>;  
<http://ajuntament.barcelona.cat/gracia/ca/noticia/segona-setmana-camz-escolar-de-la-vila-de-gracia>

<sup>127</sup> Para obtener más información consultar: <https://www.isglobal.org/-/la-exposicion-a-la-contaminacion-atmosferica-en-el-trayecto-a-la-escuela-perjudica-a-la-memoria-de-trabajo-de-los-ninos>.



desarrollando en la ciudad, otros que están sobre la mesa y experiencias de otros países que pueden ser inspiradoras para Barcelona, referenciadas en el grupo de las “8-80 Cities y Active Living Research”.

Una publicación titulada *Las partículas del tráfico camino del cole dañan la memoria de los niños*<sup>128</sup>, ilustra el objeto de discusión en esta charla. La materia vehiculada en la prensa noticia un estudio de ISGlobal. El mismo se aplicó en estudiantes de escuelas localizadas en dos áreas, con distintas medidas de contaminación, una de ellas con las más altas tasas y otra con las más bajas y consistió en aplicar un test de memoria, comparando estos dos grupos. Según estas mediciones, a más contaminación en el aire que respiran los escolares, el avance en la capacidad de su memoria de trabajo era significativamente menor que entre los que respiraban aire más limpio en las aulas y el patio. Éste impacto en la memoria lleva a una reducción del desarrollo cognitivo, y los efectos son mucho más notables en los niños porque estos tienen menos capacidad pulmonar y para compensarla, respiran más deprisa.



Foto 14 - Concentración para la largada de la bicicletada. Fuente: AMPA Reina Violant



Foto 15 – Bicis y patinetes conviven en la bicicletada. Fuente: AMPA Reina Violant



Foto 16 - La hora de la merienda. Fuente: AMPA Reina Violant

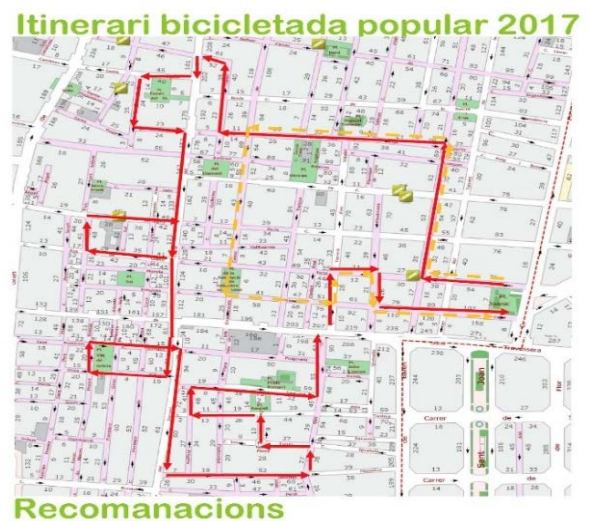
Siguiendo con referida publicación, el jefe del programa de salud de ISGlobal, aclara que la recomendación a partir de dicho estudio no puede ser que los niños no vayan andando o en bici, ya que eso significaría dejar de realizar una actividad física incorporada a la rutina diaria que proporciona muchos más beneficios que el perjuicio que causa la contaminación. Y los que van en coche o en transporte público no podemos decir que no estén recibiendo también dosis altas de contaminación. La solución debería ser la misma para todos: reducir el uso del vehículo privado para ir a la escuela y crear CE menos contaminados y más seguros, refuerza el estudio.



*I.: Una actividad pensada para adultos a la cual estuvieron muy pocos asistentes, a pesar de su contenido muy interesante y directamente relacionado con el programa. Al ser un aula-seminario, la participación de los alumnos siquiera fue considerada pues no correspondía al lenguaje infantil.*

2. El Taller: ¡Ven a conocer cómo preparar tu bici! Actividad a cargo de Biciclot, se realizó en un día de “Patio Abierto” de la Escuela Reina Violant. La propuesta atrajo a familias de las 3 escuelas. Estas se acercaron con sus bicicletas, un sábado por la mañana, para aprender cómo dejarlas a punto para la bicicletada popular y para seguir pedaleando con más confort y seguridad. En destaque, sobre todo, el interés y la curiosidad que mostraron los niños que participaron. En la secuencia (Fotos 15 a 17) vemos algunas fotos que representan distintos momentos de la actividad lúdico/educativa y de convivencia entre los vecinos en el barrio.

3. La Bicicletada Popular fue la actividad estrella de la Semana. Contó con aproximadamente 140 personas que realizaron un itinerario desde Plaza Joanic por la Vila de Gracia. Este año ha habido la novedad de diseñar dos itinerarios diferentes: uno más largo y otro más corto, para una marcha más lenta, con patinetes, patines, bicicletas con ruedas y otros vehículos no motorizados etc. Biciclot ha sido el encargado de guiar a los itinerarios y de dinamizar la Plaza con un circuito de bicicletas y un punto ITBici. También, se contó con la colaboración de Cal Fruitós que aportó frutas para dar a cada una de las personas participantes al finalizar el itinerario.



*Foto 17 - Itinerario bicicletada. Fuente: Macro-comisión de las Escuelas de Gracia*

*I.: Infelizmente no he podido acompañar la Bicicletada, pues me encontraba en São Paulo para las actividades de campo de este estudio. Personalmente me gusta ir en bici y he lamentado no poder estar presente. Por otro lado, tuve acceso a las fotos, reportajes de periódicos locales y también los informes internos del grupo, asimismo, participé en una reunión de la comisión de seguimiento con el objetivo de evaluar las actividades de la semana.*

En un periódico local, una integrante del grupo motor de las actividades, resume lo que significó: “Un año más, la Semana del CE, nos ha dejado con muy buen sabor de boca y con ganas de seguir reflexionando sobre la calidad de nuestro entorno, cómo nos movemos y cómo podemos desarrollar y trabajar para promover alternativas y construir una ciudad más sana y amable”.

*I.: Llama la atención la capacidad organizativa y la integración de los distintos agentes en ella. Especialmente en el caso de la bicicletada, todo se realizó sin incidentes, se pensó anticipadamente en los detalles, siempre teniendo mucho en cuenta la seguridad, la tranquilidad y que los participantes pudieran estar a gusto en esta actividad. La misma tenía la clara intención de reforzar las relaciones sociales en el barrio, la apropiación de los espacios urbanos por sus vecinos y, al mismo tiempo, incentivar el uso de una movilidad activa y sostenible. Esos objetivos fueron manifiestos por sus integrantes.*

### **Nota 13**

**Fecha** – 19/04/17

**Hora** – 15h30

**Local** – Escola Nou Patufet

**Descripción** – Reunión de evaluación de la Semana del Camino Escolar – Gracia

En esta reunión que se dedicó a evaluar la Semana del CE, se dijo que hay que repensar la manera como se organizó la charla, tal como fue propuesta no invitó a los alumnos a participaren y mucho menos a protagonizar este evento. Además, se propuso que haya una persona que haga de marco y pueda facilitar el debate, vinculando a las familias, para que la experiencia se hiciera más rica para todos. Se propone hacer algo más sociable, como un picoteo y se evalúa que hay que prepararlo con más antelación de cara al próximo curso.

El taller de bicis se valora muy positivamente, tanto el día como el lugar y que esté abierto. Se sugiere que se siga haciéndolo dentro del patio, pero que se busque un espacio más ancho y que permita más movimiento. Hubo una asistencia de unas 20-25 personas. Los chicos y chicas se mostraron muy interesados en aprender como manipular su bici y en participar de la bicicletada. Valorar la posibilidad de poner una mesa de comida por parte de las Ampas para acompañar el taller.

Bicicletada: ha habido menos asistencia que el curso pasado, a pesar de que había las mismas inscripciones. Se plantea si la fiesta de la Salle y la Maratón, ocurridas en el mismo fin de semana, han podido influenciar. Se propone que para la siguiente edición se comience más pronto, a las 11h. Se valoran positivamente los dos recorridos, también el número de voluntarios que hubo, la

colaboración imprescindible de Biciclot y el buen funcionamiento y trabajo en equipo de todas las partes. De cara a la próxima bicicletada se propone comprar agua.

*I.: El grupo de trabajo está compuesto mayormente por profesores u otros profesionales de las escuelas, los horarios de las reuniones dificultarían la participación de los padres/madres, aun así, casi siempre estuvieron presentes al menos un representante del Ampa de cada una de las 3 escuelas.*

También se aprovechó el encuentro y finalización de una actividad intensa para realizar una valoración general del momento del programa, se destacan algunos aspectos:

- Con la visión global de cómo ha ido la semana y la sensación de la comisión concluye que hay que darle mucho más peso a la difusión y a explicar qué es el Camino Escolar (ponerlo en la web, compartirlo más con las familias ...).
- Hay que buscar actividades para actualizar la información que se tiene y familiarizar a los alumnos y familias que aún no lo conocen. Por ejemplo, se habla de la araña y de mantener el vínculo con las tiendas amigas.
- Intentar agilizar los encuentros, ya que ha habido algún comentario de que se hicieron demasiadas reuniones por el trabajo que había que hacer.
- Promover actividades con las familias para compartir qué es el Camino Escolar, ya que se comenta que algunas no le ven el sentido. Ir más allá del recorrido que hacen los hijos e hijas.

Las experiencias de geolocalización realizadas por las escuelas:

- Nuevo Patufet: lo trabajarán con 1º ESO los puntos de reciclaje.
- Reina Violant: lo trabajarán con 3 y 4º de primaria, haciendo fotos a las fachadas / puertas / números que les llamen la atención
- San José: trabajarán el ruido con 5º o 6º - han trabajado en colaboración con una empresa que hacen tema de diagnóstico de ruido y están dispuestos a hacer actividades para mostrar su trabajo. Actualmente están trabajando con el Ayuntamiento en la Plaza del Sol.

*I.: La idea de estos trabajos - coordinados y realizados en conjunto, valorando las aportaciones y los intereses de cada una de las escuelas - es finalizarlos con la presentación de los alumnos de las escuelas, en visita unos a los otros, de esta manera, los niños y niñas que están realizando el trabajo sobre el tema del ruido, por ejemplo, lo presentarán a todos los demás compañeros, ya sea de su escuela como de las otras. Así, de una manera interactiva, visual y contando con la participación de los estudiantes, se ampliará el conocimiento de todos acerca de su barrio.*

El representante de la empresa Biciclot nos cuenta que hace un año que se están reuniendo en una mesa de trabajo con diferentes áreas del ayuntamiento y otros agentes / entidades. Se quiere

implantar una campaña con actividades de conducción, conjuntamente con enseñanza y se priorizarán aquellas escuelas que estén en el programa *Escuelas + Sostenibles* (Agenda 21) y CE.

Explica también que, gracias al reencuentro durante la Charla de la Semana, se fortalece una propuesta conjunta con CREAL / ISGLOBSAL para hacer un estudio a nivel estadístico sobre los efectos de la contaminación y propuestas de mejora. Más concretamente, a través del análisis de como la incorporación de la bici como medio de transporte en la ciudad, puede mejorar la salud personal y comunitaria.

*I.: El programa viene ampliando su articulación en actividades conjuntas con otras entidades inseridas en el cotidiano de la educación, lo cual se valora positivamente a medida que potencia las acciones, optimiza recursos, amplía y refuerza la actuación en el territorio, ya sea facilitando la participación local en las mismas y/o insiriendo el programa en la agenda del barrio.*

#### **Nota 14**

**Fecha** – 02/10/11 de marzo y 20/22 de abril/2017

**Hora** – mañanas

**Local:** Calle Ribes y en 3 escuelas sobre el eje: Fort Pienc, Pere Vila y Sagrado Corazón.

**Descripción:** Caligrafía Urbana - Mutación de la Flor del Panot – Intervención en la calle

*I.: Algunos aspectos se destacan en esta actividad: primero, se trató de una propuesta ampliamente articulada con otras organizaciones del barrio, culminando en la realización de estos talleres, y segundo, se marcó el objetivo de “dejar ollas en la calle” a través de una actividad compartida, que utiliza lo lúdico como herramienta para la apropiación colectiva de los espacios públicos. Al mismo tiempo, considera la dimensión de barrio, ampliando el entorno escolar y valorándolo como una contribución especial en el sentido de involucrar la comunidad en el programa. Por todas estas razones, pareció importante incluir esta actividad impulsada por el Ampa Fort Pienc.*

La actividad fue propuesta en conjunto con otro proyecto *Cartografías del barrio*. En este sentido, los talleres de "caligrafía urbana"<sup>129</sup>, también formaron parte de las primeras actuaciones del Camino Escolar, junto con las otras escuelas participantes del programa: Escuela Sagrado Corazón y Pere Vila, ambas localizadas en la calle Ribes, en el mismo barrio.

Según los organizadores, el objetivo de las acciones artísticas y lúdicas en la forma de intervenciones en la calle, eran la socialización y sensibilización ciudadana, en sintonía con los valores que fomenta el CE para una ciudad educadora, más justa e inclusiva, ampliando el espacio

---

<sup>129</sup>Para mayores informaciones consultar: <http://www.ampafortpienc.org/blog/2n-taller-calligrafia-urbana/>; <http://www.ampafortpienc.org/blog/taller-calligrafia-urbana/>

público de calidad y sobre todo fomentando más cohesión social. Estas acciones se enmarcan en el proyecto “Hacemos Escuela, Hacemos Barrio”, promovidas por la comisión Escuela y Barrio desde hace unos años, con el objetivo de reforzar el sentido de identidad y pertenencia al barrio. “*Estamos convencidos de que las familias de alumnos representamos un importante colectivo intergeneracional y que podemos tener un papel activo para la convivencia en el barrio*”, dicen desde el Ampa. La propuesta de los talleres de caligrafía urbana, se hace a partir de la reinterpretación abstracta de la flor del Panot, símbolo del espacio público de Barcelona.

Un primer taller reunió familias de las escuelas de la calle Ribes - Fort Pienc, Sagrado Corazón y Pere Vila - que han podido dejar su huella pintando la calle con tiza. Esta actividad se realizó en dos etapas: el viernes 2 de diciembre en la plaza Fort Pienc y el sábado 11 de marzo en torno a los 3 centros escolares. Acompañó la actividad una artista, que desarrolló una propuesta artística llamada "Mutaciones de la Flor del Panot". La misma pintó a lo largo de la calle Ribes, con plantillas denominadas esporas, unas variaciones gráficas elaboradas a partir de signos que conforman la flor del Panot, creando una serie ilimitada de flores nuevas. “*El objetivo principal de la actividad fue el de plantear una reflexión sobre el diseño urbano y la importancia de la apropiación del espacio público por parte de los ciudadanos, y en particular los niños y las niñas, que tuvieran la posibilidad de intervenir y participar dibujando flores en el suelo*”, afirman desde el Ampa. La gente del barrio valoró la acción de forma muy positiva y la intervención tuvo eco mediático en BTV<sup>130</sup>.

El segundo taller, organizado con la colaboración del programa *Interfaces* del Centro de Artes Santa Mónica, tuvo lugar el sábado 22 de abril en el cruce de las calles Ribes y Sicilia. Los niños y niñas tuvieron ocasión de utilizar su "caligrafía-loseta", una pieza que habían trabajado en el aula con la colaboración de las maestras y del equipo directivo de la escuela y que consiste en una flor amarilla "firmada" por cada alumno.



Foto 18 – Actividad realizada en la calle Ribes con Sicilia. Fuente: Autora.

<sup>130</sup> <http://beteve.cat/barri/el-fort-pienc/>





*Foto 19 - Niñas y niños en la intervención en la calle Ribes. Fuente: Ampa Fort Pienc*



*Foto 20 - Taller de la Flor de Panot en la Calle Ribes. Fuente: AMPA Fort Pienc*

Los talleres son definidos por el grupo que lo organizó como un proyecto educativo y artístico que busca hacer re-pensar la calle como un entorno seguro, acogedor y formativo para los alumnos, y más allá por la ciudadanía en general. Una iniciativa destinada a impulsar la recuperación del espacio público como espacio de relación y convivencia, y una manera innovadora y participativa de abordar la educación para la movilidad de los niños y adultos. La actividad fue utilizada en la lógica de la sensibilización y buscando involucrar la comunidad local, integrando también los comercios para el proyecto del Camino Escolar.

*I.: Otro aspecto a ser destacado fue la inclusión de estas actividades entre las actividades curriculares, así como su extensión en el tiempo, culminado en unas Jornadas organizadas para la Semana del Camino Escolar en la Escuela. Para dicha semana, se repartieron flores de panot*

*para que los niños/as las recortaran y decoraran y, entre las actividades previstas estaba esta que consistía en colgar sus "obras maestras" en las ventanas del colegio.*

Así, con mucha ilusión, nos cuentan desde el Ampa, los estudiantes decoraron la fachada de la escuela y, una vez más, sirvió para informar al barrio del proyecto, de modo que los niños también pusieron su semilla en la creación del futuro CE. Al mismo tiempo, en el patio se llevaron a cabo diversas actividades, a las que se invitó a los niños y sus familias para pasar una buena mañana juntos, con la mirada puesta en el proyecto que nos une. También se hizo una chocolatada y otras actividades como un panel con imágenes relacionadas con el Camino Escolar y una yincana. Todas integradas y pensadas desde la perspectiva de que los niños pudieran disfrutar de una jornada de juegos y de aprendizaje, nos revelan. Además, a todos aquellos que lo desearon, se les pintó en la cara la flor de loseta en un taller de pintura facial.

#### **Nota 15**

**Fecha** – 17/10/17

**Hora** – 15h30

**Local** – Escola Reina Violant

**Descripción** – Reunión de retomada de los trabajos de la macro comisión del CE – Gracia

Este encuentro tuvo la intención de “echar una mirada”, en palabras de los integrantes del grupo, o bien, evaluar los 3 años de realización del programa, revisando sus objetivos, analizando las dificultades y proponer estrategias para la continuidad, así como los cambios necesarios.

Una de las primeras aportaciones destacó la sensación de que el programa supone un trabajo adicional para los profesores, a la cual se contrapone la necesidad de atribuir sentido e incorporar estas actividades a las demás tareas que componen el cotidiano de las escuelas. Por otro lado, confirman su visión e importancia de seguir actuando en el proyecto y reforzando la conexión con el entorno, especialmente a través de acciones de pacificación del tráfico y que favorezcan la buena convivencia. Por otro lado, propiciando conocimiento de este entorno (barrio/vecindario) a los alumnos, en términos de lo que ofrece el barrio y los lugares seguros u no, entre otras. Se valora positivamente la incorporación de estas actividades en el currículo escolar, conectando así profesores y programa.

Se proponen algunas actividades en el sentido de mantener y actualizar el programa en el barrio, a partir de las 3 escuelas:

- Promover anualmente la divulgación de las actividades realizadas, utilizando para ello las páginas web de las escuelas. Asimismo, se podría divulgarlas en los grupos de WhatsApp formados por los padres de los alumnos;

- Reforzar los trabajos en conjunto con las *Escuelas + sostenibles*, optimizando así los recursos pedagógicos y humanos, incluidos en el programa relacionados con ésta.
- Volver a presentar el programa a los padres/madres en reuniones en cada una de las escuelas – motivándolos a favorecer la autonomía de sus hijos/hijos, dadas las condiciones del barrio que favorecen el desplazamiento de los niños y niñas, solos o en grupos de amigos(as);
- Rehacer los diagnósticos de la movilidad en las escuelas – las arañas de la movilidad.

En lo que se refiere a la bicicletada, se valoró y se cuestionó si las familias la relacionan con el Camino Escolar, si establecen la similitud y si no estaría bien hacer coincidir este evento con el de la bicicletada de Barcelona. Asimismo, estuvieron de acuerdo que habría que incidir más fuertemente en el día mundial sin coche y su relación con el CE. Para este evento, proponen seguir en la línea del curso de formación a partir de *Escuelas + sostenibles*, además de contar con el apoyo que tuvieron para realizar una campaña de comunicación desde las escuelas.

*I.: Después de 3 años de inauguración del Camino Escolar en estas escuelas, les parece importante evaluar y confirmar o corregir rumbos. Esta actitud me parece sintonizada con la necesidad de actualizar y renovar las estrategias del programa para mantenerlo vivo y activo en las escuelas y en la comunidad. Ésta me pareció la tónica de la reunión.*

#### **Nota 16**

**Fecha** – año escolar 2016/17

**Local** – Escola Fort Pienc

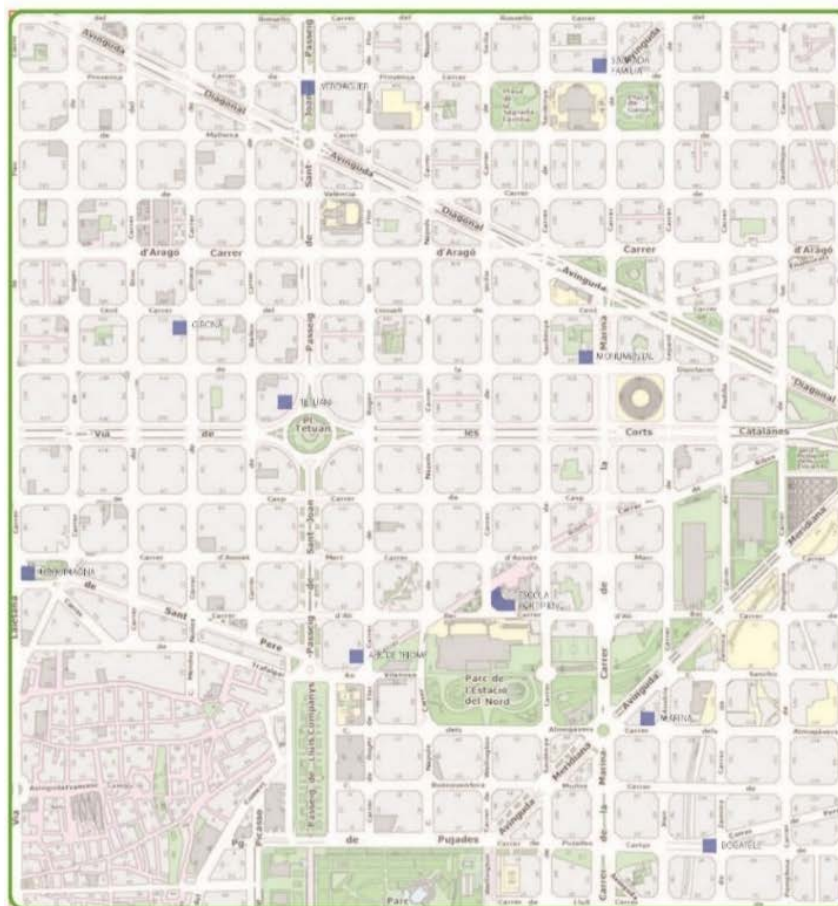
**Descripción** – Encuesta de movilidad y observación del espacio público<sup>131</sup>

Una encuesta (Fotos 24/25), producida en conjunto entre el equipo técnico del programa y la comisión de seguimiento de la escuela Fort Pienc, fue repartida por las profesoras tutoras a las familias -tanto en la forma impresa como en la versión online-, invitando a todas a participar en una actividad a ser realizada en familia (padres/madres y sus hijos/hijas).

---

<sup>131</sup> <http://www.ampafortpienc.org/blog/enquesta-de-mobilitat-i-observacio-de-lespai-public/>





**camí escolar amic.** Es un projecte educatiu que busca transformar l'entorn en un barri amic i fer més segur i atractiu el camí a l'escola.

**Ajuntament de Barcelona** L'Ajuntament de Barcelona promou la creació dels camins escolars i la nostra escola està a punt de formar-ne part.

Per poder enguair el projecte de Camí escolar hem de conèixer la situació de partida, així que hem preparat aquesta enquesta per recollir informació sobre la forma d'anar a l'escola, així com dels itineraris que fan els nens i nenes per venir al centre.

Per respondre l'enquesta has de tenir en compte que cal complimentar una enquesta per infant, cada família haurà de complimentar tantes enquestes com fills/es tingui.

**Marca amb una X si ets:** Neri  Nena

**Indica quin edat tens:** Tinc \_\_\_\_\_ anys

**Marca sobre el plànol on està la teua casa**

**Assenyalta sobre el plànol l'itinerari que fas habitualment per anar a l'escola.**  
Si algunes setmanes camines de dinamiç, assenyalta l'itinerari alternatiu que fas des de la teua segona casa.

Les famílies que viuen més lluny de límits del mapa hauran d'indicar el seu itinerari a partir de la parada de transport públic més propera inclosa en el mapa.  
En aquest cas, indica on vius:  
Districte \_\_\_\_\_ Barri \_\_\_\_\_

Si de manera regular (més de 2 cops a la setmana) tornes de l'escola per un altre itinerari que anar a un centre escolar fins a casa de l'escola, per anar a casa dels teus avis, per jugar a un parc, per fer algunes activitats amb qui t'acompanya, etc., assenyalta ho amb un altre color.

**Indica sobre quina hora marxes dels entorns de l'escola per tornar a casa teua o per anar a fer una altra activitat.**  
Hora \_\_\_\_\_

**Marca sobre el plànol tot allò que trobis en el teu camí a l'escola:**

Amb un gomet verd els llocs que t'agraden ●  
(Edifici bonic, Espai on l'algua juga, Botiga que t'agrada o que coneixes i t'agrada, Espai on et trobes amics i amigues, Lloc que fa una obra que t'agrada, Equipament públic del que fas ús...)

Amb un gomet vermell els llocs que no t'agraden ●  
(Lloc que et sembla perillós, Lloc sorollós, Lloc que fa una obra que no t'agrada, Guilla amb poca visibilitat, Pas de viants poc respectat, Sembrats massa curts, Mosaic estret o amb obstacles...)

Foto 21 - Primera sesión de la encuesta de movilidad. Fuente: Equipo técnico Imeb

La primera parte de la encuesta se compone de un mapa del barrio y tiene el objetivo de conocer el itinerario actual que cada niño o niña realiza (casa/escuela/casa). Las familias diseñan la ruta más habitualmente utilizada por cada uno de sus hijos en su desplazamiento diario.

La segunda sesión hay una serie de preguntas con el objetivo de conocer el grado de autonomía con que se desplazan, el medio de transporte que utilizan (vehículo privado, transporte colectivo, bicicleta, a pie ...); así como la percepción que tienen del recorrido y del espacio público, las dificultades y obstáculos que encuentran, la dimensión de los problemas o disfunciones observados, entre otros. Asimismo, cabe la posibilidad de hacer sugerencias de mejora para las dificultades apuntadas.

### OBSERVEM L'ESPAI PÚBLIC

*Als requadre de sota pots indicar què i a qui et trobes en l'itinerari per anar a l'escola. (Gent gran, adults, altres nens i nenes, botiguers que coneixes, bicicis, motos, patinets, mobiliari urbà, ...).*

**En el mapa de la pàgina anterior, per què has posat ?**

<b>Què és ?</b> (Plaça, parc, botigues, equipament públic, pista esportiva, edifici ambifonètic, arbre...) _____ _____ _____	<b>On?</b> (carrer o cruïlla) _____ _____ _____	<b>Perquè t'agrada?</b> _____ _____ _____
--	---	--

**En el mapa de la pàgina anterior, per què has posat ?**

<b>Què és ?</b> (Cruïlla amb poca visibilitat, pas de vianant poc respectat, somàtors massa curts, vorera estreta, obstacles...?) _____ _____ _____	<b>On?</b> (carrer o cruïlla) _____ _____ _____	<b>Tens algunes propostes de millora?</b> _____ _____ _____
---	---	--

**Indica altres aspectes que no t'agradin del teu camí a l'escola i com els milloraries.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**En una paraula o en una frase digues com és el teu camí de casa a l'escola:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Explica què t'agradaria trobar en el teu camí cap a l'escola.**  
*Pots posar un text, un dibuix o les dues coses i enganxar-los en un full adjunt grapat.*

### EL CAMÍ CAP A L'ESCOLA

*Per cada pregunta has de marcar amb una X la teva resposta. (Indica en tots els casos allò que fas habitualment, el que fas de forma més freqüent).*

**Amb qui vas habitualment a l'escola?**

Sol/a

Amb amics i/o amigues

Amb un germà o germana. Quin curs fa? \_\_\_\_\_

Amb un adult

- Pare
- Mare
- Avis
- Cangur
- Altres pares i mares de l'escola
- Altres

**En quin mitjà de transport vas a l'escola? Per quin motiu vas amb aquest mitjà?**

<input type="checkbox"/> A peu <input type="checkbox"/> Bici <input type="checkbox"/> Metro <input type="checkbox"/> Bus urbà <input type="checkbox"/> Tramvia <input type="checkbox"/> Cotxe <input type="checkbox"/> Moto <input type="checkbox"/> Altres	<input type="checkbox"/> És més ràpid <input type="checkbox"/> És més econòmic <input type="checkbox"/> És més segur <input type="checkbox"/> És més sostenible <input type="checkbox"/> És més saludable <input type="checkbox"/> No tinc cap altra possibilitat <input type="checkbox"/> Altres
--	---

**Preferiries anar-hi amb un altre mitjà de transport?**

No       Sí      Quin? \_\_\_\_\_

**Quan temps triges per arribar a l'escola des de casa?**

Menys de 10 minuts   
  10 - 20 minuts   
  20 - 30 minuts   
  30 - 45 minuts   
  Mes de 45 minuts

*Als anys 70 anaven sol·listament a l'escola i des de llavors, amb 50, la majoria l'any 2002 només a una quarta part se'ls permet anar sense acompanyament amb adults. Font: "Camí Escolar: pauc feria la carretera infant" (2011).*

Foto 22 - Segunda sesión - cuestionario de la encuesta del perfil de movilidad. Fuente: Equipo técnico IMEB

Una vez concluida la fase de análisis de la movilidad y del espacio público, se formula una propuesta de Camino Escolar considerando los recorridos más utilizados, a los cuales se proponen medidas que garantizan la seguridad vial, reduzcan la accidentalidad y fomenten el respeto entre todos los usuarios de la calle.

**Nota 17**

**Fecha** – Agosto/2017

**Local** – IMEB y Agenda 21

**Descripción** – Actividad de preparación del *Día sin coche* (profesores) en conjunto con Agenda 21 (Escuelas + sostenibles)

*L.: En la línea de reforzar el programa, cuentan con el apoyo de otros proyectos transversales igualmente presentes en las escuelas y, al mismo tiempo, se suman acciones de entidades conectadas a las escuelas y al IMEB, como es el caso de la Agenda 21 y el Instituto de la Infancia y Adolescencia, con quienes ya se está realizando actividades en conjunto.*

La propuesta del *Día sin coche*, se encaja en las actividades de cooperación entre distintos programas que inciden en las escuelas. En este caso, se trata de una actividad de formación de profesores realizadas en conjunto entre la Agenda 21 o *Escuelas + Sostenibles*. Conforme información anterior, esta aproximación viene ganando fuerza institucional y también se encuentra reflejada, de manera significativa, en varias actividades ofrecidas a las escuelas.

La invitación para el curso empieza con algunas preguntas volcadas a suscitar interés y provocar una respuesta positiva de parte de los profesores/as: ¿Desea poner en marcha una Campaña de comunicación en su centro? ¿Desea que se conozca y se respete el Camino escolar? En esta dirección, ofrecen el curso como una herramienta para crear una agencia de comunicación y experimentar “ser periodistas y comunicadoras”. Se propone la creación de una campaña que promueva Caminos Escolares sostenibles, ofreciendo la posibilidad de aprender a diseñar con sus alumnos, una campaña en la línea de sensibilizar sobre la importancia del tráfico seguro en los entornos escolares. El reto es alcanzar la pacificación del tráfico y consecuentemente, aumentar la movilidad autónoma de los niños y niñas.

Entre septiembre/mayo del curso 2017-2018, se realizan 4 sesiones de formación donde se ofrecerán herramientas y recursos para poner en marcha la campaña de comunicación en su centro. Se dispone del apoyo técnico externo por parte de un experto en comunicación y de diferentes entidades de la ciudad relacionadas con la movilidad sostenible. La propuesta está dirigida tanto a los centros educativos como a las AMPAS y su foco es dar visibilidad a los CE.

Ésta fue la segunda edición del curso, en el año anterior habían participado unos 17 centros escolares, para este año todavía no se tenía claro cuántos participarían, pero todo apuntaba a que este número aumentaría significativamente. En la primera sesión estuvo presente Carmen Ruiz (técnica de movilidad del Ayuntamiento de Barcelona) para explicar la edición del Día sin Coches enmarcado en la Semana de la Movilidad Sostenible y Segura, que se celebraría entre 16/22 de septiembre de 2017. El evento repercutió en la prensa local y en periódicos nacionales<sup>132</sup>.

*I.: La sinergia entre distintas iniciativas logra potenciar el programa, conectándolo y sintonizándolo con ideas, acciones y eventos que se enmarcan en una visión de movilidad*

---

<sup>132</sup> Noticias de prensa relacionadas al evento en Barcelona: [https://elpais.com/ccaa/2017/09/21/catalunya/1505991873\\_822921.html](https://elpais.com/ccaa/2017/09/21/catalunya/1505991873_822921.html); <https://www.elperiodico.com/es/medio-ambiente/20170921/dia-sin-coches-2017-barcelona-calles-cortadas-viernes-6296400>; <http://www.lavanguardia.com/ocio/viajes/20170920/431426915966/barcelona-se-suma-al-dia-sin-coches-con-76-calles-cortadas-por-actividades.html>.

*sostenible, más allá de un Camino Escolar, promocionando una ciudad amiga de los peatones, entera en su estructura, cultura y política pública.*

### **Nota 18**

**Fecha** – septiembre/2017

**Descripción** – Evaluación y reflexión acerca del Bus a pie

*I.: La inclusión de estos datos fue motivada por la necesidad de realizar un Muestreo Teórico sobre el Bus a pie en Barcelona<sup>133</sup> ya que esta estrategia estaba ausente en las escuelas incluidas en este estudio. Dada la importancia que fue cobrando el tema, debido al hecho de ser la modalidad utilizada por el Carona a Pé en São Paulo. Siendo así, fue oportuno verificar como se organizan estos grupos, como perciben el programa, que aspectos valoran como positivos o negativos en su experiencia.*

Para obtener las informaciones que siguen, se solicitó al equipo técnico del programa acceso a algunos de los agentes de estas iniciativas en otras escuelas que lo estaban desarrollando en el momento del estudio. Éstos agentes nos facilitaron los resultados de una evaluación que se había realizado con la participación de cuatro escuelas que tuvieron/tienen rutas activas de Bus a pie. Dicha evaluación contempló cuatro aspectos que resumimos a continuación:

### **Ventajas o Buenas Prácticas asociadas al Bus a pie:**

- Visibilizar el proyecto a través de BTB (como el vídeo del Bus a Pie que grabó BTB en el marco del programa Catacrack);
- la Escuela Dolores Monserdà añadió la pregunta sobre la voluntad de participar y hacer uso del proyecto Bus a Pie a través de la hoja de inscripción desde P3 a primero;
- El proyecto también incorpora la detección y realización de mejoras en el entorno;
- En una experiencia, los alumnos mayores tenían un rol de mayor responsabilidad (rol más adulto);
- Las escuelas que están llevando a cabo el bus a pie suelen estar ubicadas en la montaña. El hecho de que estén ubicadas en la montaña hace que el proyecto se vea con más sentido;
- El bus con patinete quizás animaría a más familias;
- En las escuelas de una línea se conocen más las familias, por lo tanto, favorece la difusión del proyecto y facilita la organización;
- En La escuela Turó del Cargol el inicio del bus a pie se relacionó con el CE que habían iniciado, se aprovechó para difundir el proyecto del bus a pie en la inauguración del Camino Escolar. También se hicieron artículos, difusión en prensa, visibilizar con los chalecos;
- Se valora el apoyo recibido por diferentes áreas del Ayuntamiento (IMEB, distrito, ecología urbana, Guardia Urbana);

---

<sup>133</sup> Ayuntamiento de Barcelona - Informe - Sessió avaluació projecte Bus a Peu - 28 d'abril 2017; También consideramos varias otras referencias consultadas (Apartado 14.4 - lista de documentos consultados).

- Que la escuela esté implicada es una ventaja, hay más posibilidades de dar continuidad al proyecto;
- Es un proyecto que ayuda a la auto organización de las familias;
- Los chalecos visibilizan a los niños y dan credibilidad al proyecto;
- A veces también se incorporan en el trayecto adultos que coinciden con el bus pero que no lo utilizan. Hacen compañía y esto crea un grupo;
- El proyecto es un paso intermedio para ir solo a la escuela, contribuye a la autonomía del niño. Los alumnos acaban yendo solos a la escuela;
- Facilita que compartan trayecto con alumnos de 4º, 5º y 6º que ya van solos y aprenden a ser ciudadanos responsables, respetuosos y cuidadosos con el entorno.
- Recuperar el espacio público como lugar de relación, de juego, de aprendizaje, de experiencia y de convivencia.
- Promover la movilidad sostenible a pie para contribuir a la mejora ambiental y la seguridad vial, es decir, a hacer más amable el entorno escolar.
- Ayudar a desarrollar la conciencia crítica, en verso el uso y la ordenación del espacio urbano y, al mismo tiempo, elaborar propuestas para avanzar en una mejor convivencia en la calle y adaptar la ciudad los niños.

#### **Dificultades asociadas a la estrategia:**

- Impasse: el chaleco no les gusta a los niños, pero visibiliza;
- En algunos tramos el tránsito es una dificultad y en otros el campo de montaña es muy solitario;
- El éxito del proyecto depende de muchos factores (Ampa / familias, escuela, maestros ...)
- En ocasiones carecen de voluntarios;
- Los que no hacen extraescolares deben pagar un seguro, hecho que tira atrás a algunas familias;
- Se comenta explorar el tema del seguro. Desde la escuela se reseña que cada vez hay más presión sobre la responsabilidad si pasa algo. En algún caso el tema seguro está bloqueando la puesta en marcha del proyecto;
- El proyecto no debe ser estricto, debe ser flexible;
- Dificultad en implicar a las familias, que sientan el proyecto como su "visión comunidad";
- La falta de relevo en el grupo promotor de familias suele afectar al proyecto, se para permanente o temporalmente. Padres suelen estar de media unos dos años involucrados en el proyecto;
- En ocasiones el volumen elevado de circulación afecta al bus a pie, no se acaba de encontrar solución al elevado tráfico existente en algunas zonas;
- Las paradas de bus, se comentan que no son visibles en el suelo, se considera que sería mejor que fueran verticales;
- Gestión de incidencias (en ocasiones cada día pasa algo).

#### **Aspectos que apoyarían las iniciativas de grupos de Bus a Pie:**

- Estudiar cómo hacer el seguro, dar respuesta a las dificultades planteadas en torno al seguro;

- Visibilizar las paradas del bus verticalmente;
- Reunión conjunta de escuelas, criterio proximidad;
- Analizar y buscar propuestas para implicar a la escuela;
- Facilitar la grabación de las experiencias, con el fin de visionarla (DMS, BTV);
- Unificar documentación (modelos cartas, parrillas ...).

### **Propuestas / Buenas Prácticas sugeridas:**

- Es importante el compromiso de la escuela para garantizar la continuidad;
- Aprovechar el día sin coche para hacer una actividad incentivadora;
- Importante atraer al comercio, y que se vaya actualizando el compromiso;
- Bus Informal, ser más flexibles en la organización del bus a pie, innovar;
- En alguna ocasión la implantación del proyecto ha sido aprobada por el consejo escolar;
- Enviar nuevamente el formulario para activar a nuevas familias;
- Difusión que funciona es la boca a oreja;
- Incluir la educación infantil;
- Incorporar en el funcionamiento del bus a pie las familias de los primeros cursos.

*I: Se observa mucha similitud con la organización del bus a pie en São Paulo, ya sea relativo a las ventajas como a las dificultades señaladas en ambos casos.*

### **Nota 19**

**Fecha** – 16/11/2017

**Hora** – 9h a 10h30

**Local** – Escola Fort Pienc

**Descripción** – Reunión comisión del Camino Escolar de la Escuela Fort Pienc

En esta reunión estuvieron nuevos integrantes que todavía no conocía, a los que fue presentada antes de empezar la reunión por una de las integrantes del Ampa Fort Pienc. Tomaran parte en esta reunión la dirección de la escuela, una técnica de movilidad del distrito del Eixample, una técnica del IMEB y tres integrantes del Ampa, sumando siete participantes.

La técnica del IMEB propone recordar y a la vez hacer una puesta en común de las actividades de este primer año del programa en la escuela, sobre todo de la actividad de la encuesta que tenían establecida como una meta. Se presentó el ‘estado de arte’ o como se encontraba el tratamiento de los datos, prácticamente ya todo realizado. Se acordó que faltaría darle más de vueltas para poner de manera más clara y objetiva los puntos débiles o aspectos negativos del barrio. Se constató que esta escuela, comparándola con las otras dos que también realizaron esta misma encuesta, se estaba llevando a cabo una evaluación más detallada, incluyendo la percepción de las familias sobre el

barrio. La misma técnica aprovechó la ocasión para aclarar cómo se haría el seguimiento a los trabajos en los subgrupos y cuando se volverían a reunir en la macro comisión del barrio.

Algunas constataciones resumidas acerca del diagnóstico y actividades realizadas:

- La participación de las familias ha sido prácticamente del 100%;
- Se realizaron varias actividades sensibilizadoras de cara al proyecto en el barrio (pintadas de la flor de panot, estructuras escénicas flotantes, Fiesta mayor y fiesta del Ampa);
- Exposición de paneles explicativos del proyecto en la escuela;
- Resultados: prácticamente la totalidad utiliza transporte activo hacia la escuela (a pie, patinetes o bici), prácticamente no se utiliza el coche, eso sí, la gran mayoría va acompañada de adultos;
- Eje peatonal de la calle Ribes -consolidado como centro de las dinámicas de desplazamientos- se caracteriza por un flujo expresivo de peatones, especialmente en el momento de la entrada/salida de las escuelas.

A partir de esta reunión, se empezaría lo que se denominó una segunda fase del proyecto. En este momento, según la técnica (IMEB) les tocaría a ella y a los demás técnicos del distrito, analizar todos los diagnósticos realizados por las escuelas y, a partir de eso, proponer algunas intervenciones. En este punto, algunos de los asistentes manifiestan dudas sobre qué tipo de actuaciones se llevarían a cabo por el programa CE. Además, estas dudas eran reforzadas en función de otro programa lanzado por el Distrito del Eixample, el *Omplim de vida els entorns escolars*<sup>134</sup>, cuyos objetivo se solapaban, ya que ambos pretenden transformar los entornos escolares en espacios seguros para la convivencia de los escolares.

Dos integrantes del Ampa manifiestan su desacuerdo con la conducción del proceso que pretende implantar un Casal para Jóvenes en el barrio. En su opinión, éste no fue adecuadamente presentado a la comunidad local. Aclaran que no están en contra del proyecto, pero que hay algunos aspectos que no estaban claros. A principio les pareció que se trataba de una organización para adolescentes en general, no obstante -al final de la presentación pública en la cual estuvieron presentes- quedó claro que se trataba de un centro de atención psicosocial para drogadictos. Ellos hacen hincapié sobre el local propuesto para el centro; argumentan que el tramo de la calle Ribes donde se ubicaría, es muy oscuro, hay muchos árboles y no hay comercio, condiciones éstas que no favorecen el control social y sugieren que se estudie otra localización más adecuada.

---

<sup>134</sup> Para más información acceder a la página:

[https://ajuntament.barcelona.cat/eixample/sites/default/files/documentacio/1606\\_omplim\\_de\\_vida\\_els\\_entorns\\_escolars\\_v5.pdf](https://ajuntament.barcelona.cat/eixample/sites/default/files/documentacio/1606_omplim_de_vida_els_entorns_escolars_v5.pdf)





*Foto 23 – Flor de Panot - calle Ribes- un año después de la intervención. Fuente: AMPA Fort Pienc*

La técnica del distrito explica que, no necesariamente los técnicos conocen a todos los proyectos llevados a cabo por el distrito, justificando así su desconocimiento sobre el proyecto en cuestión, pero se comprometió a llevar el tema al regidor. El tema se queda a la espera de mayores esclarecimientos, mientras la técnica del IMEB propone que sigan la reunión y los trabajos del CE de cara a llegar a hacer la inauguración del mismo al final de este año lectivo, o sea, junio/2018.



*Foto 24 - Carril bici - Calle Ribes con Sardenya. Fuente: Autora.*



*Foto 25- Calle Ribes entre las calles Sardenya y La Marina. Fuente: Autora.*

*I.: Aquí se evidencia las distancias, desde el punto de vista de la administración pública, entre los aspectos técnicos y políticos de un proyecto y se observa una tensión entre los aspectos técnicos del programa y la participación ciudadana. Estas parecen tener lógicas distintas: por un lado, la administración (representada en la reunión por la directora, la técnica del distrito y la técnica del IMEB) centran sus actividades dentro de las metas establecidas a partir de sus sectores de trabajo y, del otro, la ciudadanía (el Ampa, en este caso) quiere ampliar su posibilidad de comprensión y actuación en el territorio. En este sentido, lejos de sectorizar, lo que se plantea es conectar y promover el diálogo entre las distintas acciones en el territorio.*



Se pone de manifiesto el rechazo a la posible implantación del centro de atención psicosocial en la calle Ribes (Foto 25). La justificación presentada por el Ampa apunta la percepción de inseguridad de las familias, con relación a la presencia de indigentes y drogadictos en el barrio, -especialmente considerando la proximidad de la estación de buses y trenes en esta zona-, donde se concentra esta población. La directora de la escuela estuvo de acuerdo con esta visión; cuenta que estuvo hablando del tema con las profesoras(es) y estas fueron unánimes en considerar que este es un problema a resolver ya que significa una barrera para el permiso de las familias al desplazamiento autónomo de los niños y niñas.

En este momento de la reunión los integrantes del Ampa proponen discutir uno de los aspectos observados en el diagnóstico: los peligros representados por la simultaneidad del carril bici (Foto 24) y eje peatonal en la calle Ribes, especialmente en la proximidad de las escuelas donde se concentra una alta presencia de niños y niñas, especialmente a la hora de la entrada/salida del colegio. Sugieren que había que regular la velocidad de los que van en bici muchas, muchas veces incompatibles con la seguridad de los estudiantes. Al final, acuerdan que habría que desarrollar un poco más la propuesta de un carril bici alternativo, que no coincidiera con el eje de la calle Ribes y pudiera igualmente servir a los desplazamientos en bici por el barrio.

La técnica del IMEB pregunta a los presentes que les parecería prioritario elegir como objetivo del proyecto. Desde una gama de posibilidades, ellos deciden trabajar la autonomía de los niños y niñas en su desplazamiento a la escuela. Son unánimes en su prioridad y justifican que el barrio tiene el tráfico bastante pacificado, que el eje peatonal contribuye mucho a ello y que los padres/madres son muy miedosos, por lo tanto, hay que trabajar este aspecto.

**Nota 20**

**Fecha** – 06/04/2017

**Hora** – 9h30 a 11h

**Local** – Escola Fort Pienc

**Descripción** – Reunión macro comisión del Camino Escolar del barrio Fort Pienc

Participantes (12 personas): representantes del Ampa de las escuelas Sagrado Corazón y Fort Pienc, técnicos de la GU del sector de Ecología urbana y movilidad y de los servicios técnicos del distrito del Eixample, así como la técnica del IMEB y directora de la escuela Fort Pienc.

*I.: En esta reunión se expresan muchas expectativas, especialmente de parte de los actores de la comunidad local. Se trata de un momento crucial en el programa en que se toman decisiones en*

*términos de las futuras intervenciones urbanísticas a ser impartidas por el distrito en el entorno escolar. En función de ello la asistencia fue alta y había mucha expectativa de la comunidad local.*

Antes del relato propiamente de esta reunión, es importante decir que, en preparación a la misma, habían sido entregadas anteriormente a los distintos órganos presentes, los resultados de la encuesta realizada en las dos escuelas. Lo que se esperaba para esta reunión era una posición y planteamiento por parte de los técnicos acerca de los resultados del diagnóstico realizado por las escuelas representadas en la reunión.

Mientras aguardábamos la llegada de algunas personas, la técnica del IMEB propuso que se aprovechara el tiempo para ponerse de acuerdo sobre una actividad a ser realizada en el futuro: la inauguración del CE del barrio, ya que ésta encauzaría la agenda de las demás actividades que tendrían que proponer y organizar en esta reunión. Se decanta por la semana del 19/26-octubre.

Empezando la reunión, un representante del área de Ecología urbana y movilidad del ayuntamiento presentó una síntesis del planteamiento de los técnicos referente a las intervenciones que serían implantadas, aclarando que estas propuestas atendían a su visión y a las posibilidades del distrito del Eixample. El nombrado técnico pasó a presentar los análisis específicos sobre los puntos que habían sido evaluados negativamente en la encuesta, especialmente en términos de la seguridad vial, pasando a localizar algunos cruces de calles considerados peligrosos, presentando en cada caso las posibles soluciones: cambios en la señalización del tráfico o en la dirección de una calle, mejorar la señalización de los carriles bici, indicar las escuelas, retirada de obstáculos, permitiendo así aumentar la visibilidad de los peatones (en especial los pequeños), entre otras.

En determinados casos, como de algunas calles del barrio que estaban siendo afectadas por otras grandes obras en el distrito, se justificó que había que esperar el término de las mismas, para entonces buscar una solución concertada. Un tema muy debatido fue la viabilidad, así como la adecuación y eficacia de los *semáforos tipo pelicano o en ámbar intermitente*, considerando aspectos tales como: el incivismo de los conductores, el alto costo de implantación y mantenimiento, la complejidad que representa para los niños y niñas especialmente cuando hay carriles bici, o cuando las calles son amplias y de doble sentido, etc.

A medida que iba presentando sus análisis y propuestas, varios cuestionamientos se perfilaron a los técnicos, sobre todo de parte de los representantes de las Ampas, que manifestaban su desacuerdo con relación a lo que se estaba proponiendo. Más concretamente, las críticas se referían a la falta de una visión urbanística de conjunto, o sea, sugerían considerar el barrio en su totalidad y no analizar los problemas de movilidad específicos de algunos cruces. Asimismo, consideraban que faltó una comprensión de la funcionalidad de los espacios públicos, poniendo como ejemplo

el eje peatonal de la calle Ribes que no había sido considerado en su conjunto e importancia que le atribuían. Por otro lado, estos representantes demandaban una previsión de las intervenciones que se llevaría efectivamente a cabo, así como, los tiempos o las fechas en concreto para realizarlas.

*I.: Las representantes de las Ampas se mostraron muy escépticas acerca de las medidas a ser efectivamente implantadas y echaban a faltar una precisión y plazos efectivos en lo propuesto, se manifestaban desconfiados cuanto al cumplimiento de las intervenciones y plazos.*

Según los técnicos, sus propuestas se limitaban a contemplar las necesidades específicas del programa CE, argumentando que la reunión representaba un espacio privilegiado de toma de decisiones relativas a los problemas apuntados en el diagnóstico. En este sentido, dado el poco tiempo disponible, había que concentrarse en lo específico, pero eso no quería decir que ellos no estuvieran conectados con los demás proyectos para el barrio y para la ciudad, como deseaban los participantes. Asimismo, animaban a los presentes a integrar otros espacios de participación ciudadana, como el concejo de barrio, donde sí se podría avanzar en temas más genéricos. Preguntados sobre los planes futuros para el eje peatonal de la calle Ribes contestaron que, de momento y que ellos (en el nivel técnico) conocieran, no había ningún planteamiento específico.

Cambiando el tono y dirección de las preguntas, una representante del Ampa Fort Pienc hizo alusión a la importancia estratégica del programa Camino Escolar y pregunta ¿Qué articulación tiene el CE con los programas más amplios de la ciudad? ¿Estas conexiones están previstas a nivel del distrito? ¿Cómo se enlaza un CE con otros en la ciudad?

*I.: Aquí se hace evidente el empuje del CE y su potencial para ampliar la visión de conjunto y forzar una estrategia que supere una visión estrictamente local y avance hacia el planteamiento urbano de la ciudad en su conjunto. El CE como una excusa para mejorar la peatonalización y la calidad de los espacios públicos de las ciudades.*

Se generó un momento de tensión, algunos técnicos coincidían con la representante del Ampa en que el CE es un programa que puede y debe tener más visibilidad en el planteamiento urbano, incluyéndose en la perspectiva de ciudad. Además, explicaron que no siempre, de hecho, generalmente, la posibilidad de influir e incidir en esta dirección no dependía de ellos, técnicos, sino de decisiones políticas que no estaban en sus manos.

#### **Nota 21**

**Fecha** – 13-04-18

**Local** – Espai Jove - Gracia

**Descripción** – Encuentro para celebrar el final de la III Semana del Camino Escolar – Gracia

La tercera semana del CE contó con el trabajo articulado de las tres escuelas (Reina Violant, Patufet y San Josep) del consorcio en Gracia y se celebró entre 09 y 13 de abril con la realización de varias actividades, entre ellas una yincana organizada conjuntamente con las botigas amigas con el objetivo de actualizar y reforzar la colaboración de los comercios con el programa y estrechar lazos entre las escuelas, las familias, niños/niñas y la comunidad.

El cierre de la semana se marcó con una invitación a participar en la fiesta de la bicicleta (Foto 26/27) evento anual de la ciudad de Barcelona que se celebró el domingo 15-04-18, cuando se realizó una ruta de aproximadamente 10km en bici, que terminó en una feria donde se exponían, entre otros, una serie de juegos hechos a partir de bicicletas o piezas de las mismas, disponibles para el juego de los niños/niñas y familias.



Foto 26- Fiesta de la bicicleta. Fuente: Autora.



Foto 27 - Juegos en el día de la bicicleta. Fuente: Autora.

Acompañados de un adulto, normalmente sus profesoras u otros técnicos de la administración del distrito, los alumnos del 4º año de las tres escuelas se reunieron para compartir una actividad de observación que habían realizado por el barrio. En dicha actividad (Foto 28/29), registraron sus observaciones del entorno a partir de cuatro temas que habían sido anteriormente trabajados en clase: señales de tráfico, espacio público, edificios y equipamientos y asociaciones.

*I.: Creo que esta actividad sólo se ha podido realizar en función de un grupo de miembros de las tres Ampas, así como profesoras y técnicas/os del distrito dedicados a mantener vivo el CE y, por supuesto, contar con los comercios también es toda una proeza.*



Foto 28 - Fotografías de la observación de los Edificios históricos del barrio. Fuente: Autora



Foto 29 - Representación de los espacios públicos observados en el barrio. Fuente: autora.

## Nota 22

**Fecha** – 13/02/19

**Hora** – 9h30 a 11h

**Local** – ETC Cooperativa

**Descripción** – Reunión de devolución de los resultados previos del estudio como parte del proceso de validación de la tesis.

Estuvieron presentes a la reunión integrantes del cuerpo técnico del IMEB (ETC Cooperativa – cuatro personas) y dos representantes de Ampa. Empezamos con una presentación resumida de los trabajos de tesis hasta el momento, llegando a los resultados previos, o sea, las principales líneas de análisis consideradas, propiciando espacios de preguntas y comentarios de las participantes.

*I.: La reunión fue aguardada con mucha expectativa, especialmente de parte de la investigadora. La impresión es que llamó la atención de los presentes, especialmente el tema de las dinámicas o características de los territorios (Identidad y apego al lugar, sentido de comunidad y características ambientales previas) apuntados como posibles potenciadores de los programas, sobre todo los aspectos relativos a la motivación para la participación ciudadana.*

En este sentido, una de las primeras preguntas de parte de una de las técnicas, se refirió a la incidencia del presente estudio sobre las actitudes reactivas y negativas de parte de algunos técnicos de otros sectores, que interactúan en los territorios, y que manifiestan muy poca sensibilidad o incluso se posicionan contrarios a las medidas y acciones reivindicadas por las comunidades locales, especialmente en lo relativo a las intervenciones urbanísticas. Seguidamente, ésta explicó que hay mucha disposición, en general, de parte de las familias que se involucran en el programa, en las encuestas participativas u otros estudios iniciales, pero luego, generalmente, las respuestas de parte de la administración, no correspondan a las altas expectativas generadas.

En este momento se sumó una representante del Ampa y relató el proceso reciente y largo (más o menos tres años), que se destinó a esta primera fase de estudios e implantación en su escuela. Siguió la explicación con el relato de un conflicto experimentado en el caso. Una de los centros localizados en el eje peatonal de la Calle Ribes, la Escuela Pau Claris, acabó siendo excluida del proceso pues no había solicitado formalmente y tampoco estaba localizada en el mismo barrio. La participante llamó la atención para un fallo del sistema, que presenta unos límites impuestos por los trámites burocráticos, que parece imposible saltarse y dificulta una adaptación a la realidad.

A continuación, la misma participante ilustró una contradicción de la burocracia, que, por un lado, garantiza una cierta lógica de los procesos, pero por otro, limita las acciones espontáneas que se podrían potenciar desde lo particular, de lo local y/o circunstancial. Finalmente, explicitó el sentimiento de frustración que ha dejado a la comunidad en función de un desfase entre lo que se esperaba en términos de acciones y lo que al final se llegó a implantar, lo cual se limitó a unos cambios semafóricos en un cruce y unas olas del programa pintadas en algunos pasos de peatón.

La potencial “frustración de la ciudadanía” en el proceso participativo en el programa Camí escolar, fue el tema de mayor transcendencia en la reunión, o sea, el impacto negativo generado por el desencuentro entre las expectativas generadas y lo que al final se logra implantar. El fragmento abajo explicita esta sensación:

“Está todo muy formalizado, pero finalmente, me parece... Había mucha expectativa, la gente estaba concienciada, se pensaba que se iba mejorar el barrio, no digo que se iba hacer todas las obras de Barcelona ahí, pero a lo mejor, algún punto conflictivo muy detectado [...] Entonces, puede generar cierta pereza o desafección, a la hora de volver a participar en otros programas” (Participante del Ampa Fort Pienc)

La intervención de la integrante del Ampa prosiguió en la dirección de reconocer que llevar a cabo actuaciones urbanísticas no es fácil, pero, ejemplifica un fallo especial de un paso de cebra mal instalada que no se ha aprovechado para cambiarlo, reforzando su punto de vista manifiesto arriba, de la necesidad de asumir unos mínimos proporcionalmente a lo que fue demandado. Esta frustración no corresponde con el esfuerzo generado y deja una pregunta al final: ¿Cómo se llega a un equilibrio entre las expectativas y el trabajo generado en la comunidad local -que suele ser mucho mayor que los resultados- ya que la respuesta de la administración es bastante escasa?

Al final, una de las soluciones presentadas en el grupo, es acotar el proceso participativo para conciliar la necesidad de transparencia con la ciudadanía, ya sea en términos de las posibilidades reales de cambios o de negociaciones efectivamente disponibles. Las técnicas presentes a la

reunión, revelaron que en aquel momento estaban diseñando algunas estrategias para intentar minorar los efectos de esta cuestión. Entre las propuestas barajadas se encuentran:

- Incidir en otras metas y objetivos, así como otros ejes o estrategias, de manera que no sean las intervenciones urbanísticas las más visibles o las que generen más expectativas en la comunidad;
- Valorar temas poco trabajados en el programa como las percepciones de los padres y sus actitudes hacia la autonomía infantil, aumentando la sensibilidad a las demandas infantiles en esta dirección;
- Actuar con ofertas y no sólo con las demandas – facilitar el protagonismo infantil, generando cambios en las estrategias de diagnóstico y en las distintas fases del programa, conformando el diseño de participación a las características y franjas etarias de los estudiantes;
- Revisar la amplitud y complejidad del proceso de diagnóstico que genera mucho trabajo a los implicados, en comparación con las respuestas que logra alcanzar, lo cual genera frustración de expectativas. Por otro lado, también genera muchos datos, pero al final, por falta de análisis más detallada de los mismos, no se aprovecha todo su potencial.

Se ponderó sobre los diferentes criterios y posibilidades de evaluar los aspectos implicados en el programa. Concretamente, se reconoció que es más fácil percibir o cuantificar las intervenciones realizadas en el entorno, mientras que, es muy difícil ‘medir’ el incremento del sentido de comunidad, por ejemplo, en estos mismos entornos, como efecto del programa.

Los participantes manifestaran curiosidades acerca del programa Carona a Pé en São Paulo. En función de las preguntas se ha podido hablar de la red de movimientos sociales en la defensa de la peatonalización en la ciudad y las críticas que se están formulando en relación al modelo de transporte escolar motorizado en la ciudad, así como las alternativas que proponen, que son acordes a la perspectiva de facilitar el cambio a un modelo de movilidad activa.

## **SÃO PAULO (SP)**

### **Nota 23**

**Fecha** – septiembre/2015

**Local** – Entrevista a Irene Quintáns<sup>135</sup>, técnica del programa.

**Descripción** - Camino Escolar de Paraisópolis<sup>136</sup> - São Paulo

---

<sup>135</sup> Irene es española, pero por razones personales residía y trabajaba en São Paulo en este momento. Anteriormente había trabajado en programas similares, incluso había colaborado con el Programa CE en Barcelona.

<sup>136</sup> El relato a continuación recoge informaciones de una entrevista grabada con la arquitecta Irene Quintáns, idealizadora del programa, así como de un artículo publicado, citado por la entrevistada y recogido en <http://www.cidadeemovimento.org/premiomobilidademinuto/iniciativa/ffac23bf631a2244f79041107b496c3b>

*I.: Mi primer contacto con el mencionado programa se dio en 2015, cuando realizaba prácticas del máster en el programa CEEA y conocí la Red Ocara<sup>137</sup> que congrega diversas iniciativas relacionados a la infancia y ciudad de São Paulo, donde tienen cabida los temas relacionados a la movilidad e infancia entre otros lugares de Brasil, así como otros países de América Latina. La posibilidad de incluir programas de CE en Barcelona y São Paulo, fue vislumbrada a partir del conocimiento de la existencia de este programa. En octubre/2015, en función de una visita mía a São Paulo, quedamos para una entrevista con la técnica responsable por el mismo. En este momento, hubo un cambio de perspectiva, ya que fue informada que el programa, en realidad, no había superado la fase diagnóstica.*

Referido proyecto, a pesar de las observaciones contempladas en el párrafo anterior, fue relevante, especialmente en lo que se relaciona a los estudios de movilidad infantil realizados en las escuelas. En este sentido, fue novedoso, no sólo para São Paulo, pero a nivel del país, lo cual es compartido por la entrevistada:

*Se quedó como un “case”, como un estudio, que fue interesante, en la ciudad de São Paulo, y me imagino que en todo Brasil casi... Hubo una experiencia en Florianópolis en 2005/2006, un estudio de movilidad de los niños en la escuela, eso se quedó ahí, me parece que paró y específicamente la ciudad de São Paulo, con mucha seguridad no existe un estudio de movilidad de los niños en las escuelas. Entonces, lo que quedó, fue como un primer registro en la ciudad de SP, específico, entrando en las escuelas, porque antes lo que se había hecho era la investigación de origen destino. Entonces, me consta que es el primer registro real, entrando en la escuela para ver el movimiento. Lo cual es interesante también. (E16).*

*I.: Optamos por realizar la descripción detallada del programa en el apartado contextualización, justificando así, su inclusión en el muestreo complementario.*

La entrevistada explica que el proyecto pretendía incorporar las mejoras de las vías y espacios públicos más utilizados para acceder a las áreas escolares, tanto existentes, como en proceso de construcción dentro de un programa más amplio que era la urbanización de la favela/barrio con el mismo nombre. Siendo así, el diseño fue determinado por los resultados de la encuesta de movilidad, mediante la cual se mapearon los trayectos casa-escuela realizados por los estudiantes. Ella también informa que, desgraciadamente, no se implantó el programa mayor consecuentemente, tampoco se hizo las mejorías previstas dentro de la lógica de los Caminos Escolares, previstas por el diseño propuesto. Ella deja claro que la justificación para que tal proyecto no se implantara, se debió al cambio de gestión del ayuntamiento:

---

<sup>137</sup>

<http://www.redocara.com>; <https://www.facebook.com/caminhoescolarparaisopolis>; <http://www.mobilize.org.br/blogs/passos-e-espacos/diasemcarroediadocaminhar/>;



*(...) No se hizo porque cuando íbamos a empezar con la obra, se cortó porque llegaban las elecciones. O sea, este proyecto, cuando hicimos todas las encuestas, cuando teníamos todos los números, del movimiento de los niños. Cuando ya habíamos presentado todas las 9 escuelas, 8, pues una de éstas fue muy complicada. Hubo una aquí que no se presentó. Pero todas las demás se presentaron a la dirección, coordinación pedagógica. En fin, después de todo este trabajo que fue durante un año y medio así, con todos estos datos consolidados, hicimos esta propuesta de obra e intervención, cuando íbamos a entrar con las máquinas, al día siguiente, ya ¡para todo! O sea, la discontinuidad de la gestión fue la causante de que se parase ahí. (E16)*

Siguiendo con la misma entrevistada, ésta relata sus intentos posteriores, cuando ya no trabajaba como técnica en este proyecto y tampoco seguía en la Secretaria de Vivienda del ayuntamiento de São Paulo. Personalmente, tenía muchas ganas de tirar adelante esta idea y estos proyectos, especialmente intentando implantar rutas de *bus a pie* en algunas escuelas, pero no resultó, cuenta:

*Desde que aconteció esta conversación yo me marché del ayuntamiento, fue muy difícil...Después de marcharme intenté volver para hacer *Pédibus*, en estos dos: Paulo Freire y Casarão (...) Casarão, fue super difícil trabajar con la directora, yo llamaba, por mail, no conseguí. Desistí, porque no había mucho interés. En eso llego a la Paulo Freire, con la directora, y su respuesta fue: 'si me traes un cartel lo puedo poner en la puerta'. Yo intentaba explicar que era muy bueno para el colegio, que podríamos hacer una reunión con los padres. Explicaba y la actitud era: ¡uy, no me des más trabajo! Si quieres traer un cartel, te dejo colgar ahí en la puerta y búscate la vida. Entonces ahí se cortó mi relación porque vi que no podría y como ya no estaba vinculada a la obra y desde fuera no podría hacer mucho más que incentivar *Pédibus* ahí, y no hubo retorno. (E16)*

Aún sin haber sido implantado efectivamente, el proyecto fue ampliamente divulgado, habiendo siendo presentado en varios congresos nacionales e internacionales, como el XII Congreso de las Ciudades Educadoras-Abril/2012 (Corea del sur); IX Congreso de Transporte Sostenibles – Octubre/2013 (México/DF); el 7º Congreso Brasileño de Derecho Urbanístico – Noviembre/2013 (São Paulo) y publicado en Política Municipal de la Vivienda: una construcción colectiva - *Secretaria de la Vivienda/São Paulo*, 2012, así como en la red Ocara.

*I.: La constatación de que el proyecto no seguía me planteó un problema y me lancé a la búsqueda por iniciativas semejantes, ya sea estudios, propuestas o proyectos implantados que tuvieran como propósito conocer, mejorar, intervenir de alguna manera en la movilidad infantil. Así que, buscando entre las iniciativas, especialmente entre las Ongs y organizaciones implicadas en temas de movilidad urbana, sobre todo desde el punto de vista del peatón, descubrí el Carona a Pé.*

El proyecto Carona a Pé empezó en 2015 y había sido catalogado en un estudio realizado por *Cómo anda*<sup>138</sup>, organización formada por algunas Ongs de São Paulo que instauraron una red de estudios y activismo vinculados a la movilidad a pie en Brasil. Estos estudios recogen datos de la

---

<sup>138</sup> Para conocer detalles consultar: <http://comoanda.org.br>

historia<sup>139</sup>, los marcos en términos de las leyes regulatorias y las prácticas de la movilidad a pie en Brasil, ilustrando algunos ejemplos y parámetros que incentivan la movilidad a pie en el país.

#### **Nota 24**

**Fecha** – septiembre/2016

**Hora** – aproximadamente 10hs

**Local** - Entrevista realizada por Skype

**Descripción** – Primer contacto con el programa “Carona a pé”<sup>140</sup> – Entrevista con la profesora coordinadora y creadora del programa.

*I.: En una conversa sobre mi proyecto de investigación, me puse en contacto con una amiga/conocida, profesora de arquitectura en la USP y residente en el barrio de Santa Cecilia en São Paulo, quien me presentó y facilitó el contacto con una integrante del equipo técnico del CP. A partir de esta primera integrante identificada, fue posible contactar con su idealizadora.*

La primera entrevista fue realizada por Skype, cuando se pudo conocer al programa y la historia de la creación del CP. La entrevistada describe su experiencia personal de desplazamiento hacia la escuela, recuerda que cada día iba caminando y se encontraba con niños y niñas de la escuela, algunos de ellos eran sus alumnos y compartían el mismo recorrido. Esto empezó a hacer eco y a intrigarla, especialmente el hecho que muchos de sus alumnos eran también sus vecinos y se desplazaban a la escuela acompañados por sus madres/padres o por otros adultos a su cargo. Fue cuando, entonces le surgió la idea de hablar con estas familias y proponerles que sus hijos/hijas viniesen juntos a la escuela, contando para ello con su supervisión. Que no hacía falta que cada uno viniera acompañado por un adulto, ya que ella podría responsabilizarse por todos ellos.

Estos fueron los principios del proyecto, luego la idea fue cambiando, tomando otras dimensiones. Fueron los propios niños/niñas quien, por sus “celos” en relación con la profesora, provocaran un aumento de la demanda de organización de este modelo de desplazamiento. Estos alumnos manifestaron su duda: ¿Porque no podemos venir, nosotros también, acompañados por la profesora a la escuela? ¿Porque no podemos venir caminando con los demás compañeros? Esto generó un conflicto que fue solucionado con la explicación de las razones prácticas para venir desde su casa con el grupo actual y porque no podía incluir a todos, esto lo resolvió enseñándoles sus localizaciones en google maps, comparando la distancia entre sus casas y las de los compañeros hacia la escuela.

---

<sup>139</sup> Para mayores informaciones: <http://comoanda.org.br/marcos-da-mobilidade/#event-marcos-da-mobilidade-a-pe>

<sup>140</sup> Para conocer el programa en detalles, consultar: <http://caronaape.com.br/>

En este momento, realizaron un primer mapeo de las residencias de sus alumnos y con eso, se organizó la primera ruta del CP. El nombre del programa fue una sugerencia de una de las primeras madres a adherir al programa. Luego surgieron otras demandas de organización, como por ejemplo la identificación de los niños/as en ruta. En este sentido, una sugerencia fue un peto, diseñado por su hermana que es modista. Todavía a partir de su sala de aula, continuando el mapeo de sus alumnos, se organizó otro grupo y se diseñó otra ruta y así crecía el proyecto.

Luego entró en el escenario una preocupación institucional, ya que la escuela<sup>141</sup> reconoció la importancia del trabajo de la profesora, pero no quiso responsabilizarse por la seguridad de los niños y niñas en sus desplazamientos. Fue entonces cuando se organizó una charla en la escuela invitando profesoras, alumnos y sus familias, con el objetivo de explicar la propuesta y organizar las siguientes rutas con los nuevos interesados. Poco a poco los padres/madres se dispusieron a encargarse de las rutas y actualmente, con año y medio de existencia, ya son más de 15 rutas a las cuales están apuntados más de 80 alumnos.

Igualmente, se establecerán unas reglas claras para caminar juntos, que incluyen: respecto a los horarios, avisar cuando uno no viene, andar de la mano de un compañero, seguir unos detrás de otros en la cola, etc. Además, se hizo una página web con el apoyo de otra madre involucrada en el programa, siendo que la escuela se comprometió en divulgarla. La escuela apoya sin asumir el protagonismo del programa y lo reconoce como una iniciativa comunitaria, afirma la entrevistada.

Una red social se establece con el comercio local. Una necesidad básica motiva esta iniciativa: los niños/niñas en ruta “a veces tienen ganas de hacer pis” nos cuenta la autora del programa. En este caso se habló con un restaurante, que está localizado en una ruta principal, proponiéndoles que permitieran eventualmente el uso del lavabo. Otro aspecto práctico que estuvo presente, fue una serie de revistas pornográficas expuestas en uno de los quioscos por donde pasaban. Su solicitud al dueño para que no las expusiera, fue prontamente atendida.

Algunos niños/niñas viven más lejos de la escuela, pero quieren formar parte de la iniciativa, en este caso se acordó que se desplazaran en bus o coche hasta determinado punto y luego se juntan a sus compañeros de ruta. Paralelamente a la implantación de esa experiencia, se empezó a consultar otras referencias de esta modalidad de movilidad infantil en otros países y también a buscar apoyos en São Paulo. Actualmente la profesora está solicitada para organizar el CP en otras escuelas. Habrá una reunión con estas escuelas demandantes en este mes.

## Nota 25

---

<sup>141</sup> La página del programa está sedeada en la página web de la escuela <http://www.colegioequipe.g12.br/>

**Fecha** – Semana de 13-03-17

**Hora** – 13hs

**Local** – Restaurante - Higienópolis

**Descripción** – Primero encuentro con la idealizadora del programa en São Paulo

Después de haber estado algunos meses en contacto virtual, confirmados los detalles del desarrollo de la investigación en São Paulo, hemos fijado la fecha de nuestro primer encuentro. Ella propuso un restaurante cerca de su trabajo y nos reunimos para la comida. En esta ocasión pudimos explicitar/aclarar todas las actividades a realizar (observaciones, entrevistas, etc.) y ponerse de acuerdo en los combinados para viabilizar dichas acciones.

Para empezar, acordamos una carta de presentación dirigida a los(as) voluntarios(as) del proyecto, invitándoles a participar. En tal carta se ha presentado a la investigadora, así como los objetivos de la investigación, así como el contexto del doctorado entre Barcelona y São Paulo y en qué consistiría la participación/colaboración que se solicitaba.

*I.: La recepción de la profesora fue muy agradable, se mostró muy contenta por participar y dispuesta a realizar los contactos que fueran necesarios, empezando por su equipo a lo cual se sumaban otras dos profesionales, madres de la escuela, con quien habían formalizado una empresa para gestionar el proyecto y poder ampliarlo a otras escuelas. No obstante, en este momento, Carol estaba embarazada de unos 7/8 meses, se trataba de su primer hijo, con lo cual estaba muy expectante y sentía que no tendría mucho tiempo disponible en ese período (marzo a mayo), justo cuando yo me encontraba en São Paulo. No obstante, estuvo muy atenta y me puso en contacto no sólo con su equipo, sino con muchas otras personas voluntarias en el programa.*

## **Nota 26**

**Fecha** – 14-03-17

**Hora** – mañana (entre 9 y 12hs)

**Local** – Barrio Higienópolis

**Descripción** – Visita al barrio Higienópolis

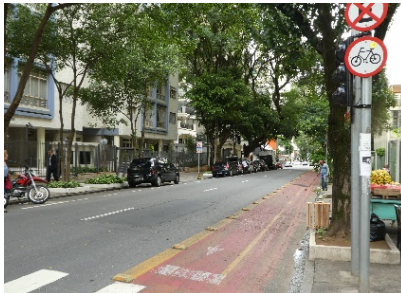
El barrio ya era conocido de la investigadora, ya que la misma había vivido muchos años en São Paulo, en barrios como Santa Cecilia o centro que están muy cercanos a éste. El barrio tiene “fama” y es “conocido” como siendo un barrio rico, donde vive una comunidad judía numerosa. El mismo está localizado cerca del centro de la ciudad, aun así, es relativamente tranquilo y agradable; tiene una red de comercio “de calle” y servicios en su interior, lo cual lo caracteriza como una zona mixta, residencial y comercial, donde predominan edificios altos y de buena calidad, espaciosos, pero no ostensivamente lujosos.

*I.: Una primera impresión lleva a considerar que el barrio presenta una serie de características previas que pueden ser facilitadoras del proyecto. Entre estas, tenemos:*

- *Aceras amplias;*
- *Vida en la calle: personas que caminan, comercio de calle;*
- *Espacios interesantes y de encuentro: plaza Buenos Aires, Plaza del coco, entre otras placetas por el barrio;*
- *En cuanto a la topografía, es bastante llano, lo cual favorece desplazamientos a pie;*
- *Barrio central de clase media, cercano al metro y otros medios de transporte público.*

En esta dirección, en la última gestión del ayuntamiento de la ciudad, hubo avances que se hicieron notar también en el barrio, especialmente en términos de la gestión del tráfico:

- La gestión anterior ha empezado y determinado algunas reglas e intervenciones que han priorizado al peatón en el tráfico, como es el caso de las multas a los conductores que no dan prioridad a los peatones en los cruces con paso de peatón, aumento del número de pasos de peatón, etc.;
- Estímulos a los medios de transporte más sostenibles – implantación de carriles bici;
- Facilitar el uso de espacios públicos para actividades de deporte y ocio, especialmente de fin de semana.



*Foto 30 - Carril bici en la calle Alameda Barros. Fuente: Autora.*



*Foto 31 - Comercio en la calle Baronesa de Itu. Fuente: Autora.*



*Foto 32 - Muros, cercas eléctricas y cámaras de vigilancia, calle São Vicente de Paula. Fuente: Autora.*

No obstante, algunas de las dificultades que percibimos y que también son manifiestas en los primeros contactos para la investigación, inciden sobre la percepción de inseguridad en el tráfico:

- Una gran avenida (Angélica) con tráfico intenso, muy cercana a la escuela y que muchos alumnos la tienen que cruzar a diario;
- “Botoneras” que no funcionan en los semáforos;
- No cuentan con el apoyo de la gestión o administración pública para el proyecto: caso del paso de peatón propuesto para instalar delante del colegio;
- Los tiempos de los semáforos para los peatones son increíblemente menores que el tiempo destinado a los coches.

En las primeras informaciones que tuvimos sobre el Colegio Equipo y en la visita realizada al barrio, la cual incluyó las vistas del exterior de la misma, se formaron algunas primeras impresiones o constataciones sobre la escuela y el entorno donde está ubicada:

- Propuesta pedagógica diferenciada y caracterizada como una *propuesta de izquierda*, la cual supondría una búsqueda de soluciones colectivas a los problemas de la sociedad, haciendo una apuesta por el desarrollo de la creatividad y autonomía, teniendo como herramientas el desarrollo de proyectos educativos, cuya orientación pedagógica está basada en el Pedagogo Montessori;
- Escuela privada, pero no ostensiblemente cara;
- Localizada en un barrio residencial;
- La organización apoya y reconoce la iniciativa (divulga en su página, ofrece soporte logístico y contable al proyecto Carona a Pé, espacio para reuniones del programa, etc.)

*I.: Cuando supe del proyecto en esta escuela y en este barrio me “saltaron a los ojos” los contrastes con el otro proyecto del barrio de Paraisópolis. Conociendo São Paulo, reconozco que en pocos otros barrios se podrían reunir unas condiciones tan privilegiadas para el desarrollo de un proyecto tal como el que proponen.*

Llama la atención el aparato de seguridad privada presente en las entradas de los edificios de residencias particulares. Este incluye el contrato de agentes de vigilancia, dispuestos en las entradas, normalmente cerradas con muros y verjas, equipadas de cámara de vigilancia, acompañadas de un sistema de control, no sólo de los visitantes, sino también de los peatones que transitan por la calle, para vigilar personas indeseadas o potencialmente peligrosas.



*Foto 33 – Servicio de seguridad privada instalado en las entradas de los edificios en Higienópolis. Fuente: Autora.*

#### **Nota 27**

**Fecha** – Semana entre 27 y 31-03-17

**Descripción** – Observando la realidad de São Paulo – foco en la movilidad urbana.

*I.: Me encuentro en São Paulo, realizando algunos contactos, entrevistas y las observaciones previstas en relación con el proyecto CP. Al mismo tiempo<sup>142</sup>, aprovecho para contactar directamente con algunas de las organizaciones involucradas en el tema de la movilidad a pie en São Paulo y Brasil. En la búsqueda de referencias del escenario actual de la movilidad,*

---

<sup>142</sup> Estoy convencida de la necesidad de obtener más conocimientos que me ayuden a valorar la realidad de la movilidad en São Paulo y Brasil.

*especialmente de la movilidad infantil, me encuentro con muchas Ongs que vienen actuando de manera muy incisiva en la promoción del desplazamiento activo.*

La iniciativa *Comoanda*<sup>143</sup>, fue de gran ayuda en esta búsqueda ya viene realizando estudios con el objetivo de conocer, publicitar y articular una red de organizaciones implicadas en la defensa de la movilidad a pie en todo el país. Algunas de estas organizaciones son internacionales<sup>144</sup> con actuación en Brasil. Entre ellas hay una identidad en la perspectiva de la movilidad sostenible, abarcando un temario de interés que va desde la sostenibilidad ambiental en un sentido amplio, pasando por el planteamiento urbano, hasta actuaciones en un nivel psicosocial junto a las familias, motivada por la prevención de accidentes en general, incluidos los provocados por el tráfico.

*I.: De todos modos, me pareció que la influencia de las asociaciones, particularmente las Ongs, así como de otros movimientos nacionales e internacionales en el planteamiento de los temas de movilidad urbana en Brasil, es crucial y ha ganado fuerza en los últimos años. Aun así, todavía, la perspectiva de la movilidad infantil recibe una mirada y atención muy tímidas y, en todo caso, todavía es incipiente la influencia en las políticas públicas, aunque se esté sensibilizando sectores de la sociedad para el mismo.*

Buscando conocer el estado de arte de estas iniciativas, nos encontramos con un mapeo ya realizado por Comoanda. Aquí presentamos solamente las iniciativas que hemos podido conocer directamente, ya sea por medio de entrevistas a algún representante o, indirectamente, a partir de referencias de otros contactos realizados. En otras notas, en este mismo documento, realizaremos entrevistas a algunas de ellas. Aquí mencionamos algunas de las líneas de actuación de estas organizaciones, a través de los objetivos con los cuales están involucradas:

- Promocionar el desarrollo de unas condiciones de desplazamientos a pie en Brasil, especialmente en São Paulo<sup>145</sup>
- Incentivos, presión, indicación – se fortalece el movimiento por el transporte activo y la movilidad a pie en Brasil en los últimos años<sup>146</sup>;
- Creando semanas temáticas como las del caminar<sup>147</sup> para sensibilizar e introducir el tema en la agenda ciudadana;
- Premiar iniciativas como una estrategia de evidenciar el tema<sup>148</sup>;

---

<sup>143</sup> Para mayores informaciones consultar: <http://comoanda.org.br/>

<sup>144</sup> <http://wribrasil.org.br/pt>; <http://cidadeemmovimento.org/>; <http://criancasegura.org.br/>

<sup>145</sup> Para conocer detalles ir a <http://wricidades.org/>

<sup>146</sup> Para conocer detalles ir a <https://wribrasil.atavist.com/20-aco-es-para-fomentar-o-transporte-ativo-no-brasil>

<sup>147</sup> Para conocer detalles ir a <https://www.facebook.com/search/top/?q=semana%20do%20caminhar%202017>

<sup>148</sup> Para conocer detalles ir a

<http://www.cidadeemmovimento.org/premiomobilidademinuto/iniciativa/ffac23bf631a2244f79041107b496c3b>

- La inclusión de la perspectiva de la movilidad infantil en la movilidad urbana en general<sup>149</sup> de cara a la inclusión de la movilidad infantil en las políticas públicas;
- Movilización y campañas para mejorar, adaptar, crear accesibilidad, especialmente en relación a las aceras<sup>150</sup>;
- Intervenciones realizadas con alumnos de escuelas públicas, insertos en barrios pobres, periféricos, el ejemplo del proyecto Passagens<sup>151</sup> en Jd. Angela (ONG Cidade Ativa<sup>152</sup>).

*I.: El empuje dado por las actuaciones de la sociedad civil, a partir de sus distintas organizaciones y movimientos, impulsan o crean las condiciones previas a la implantación de los programas de Camino Escolar. En el escenario de las contribuciones, destacamos:*

- *Sensibilización al tema de parte de profesionales, familias, profesores, poder público, etc.;*
- *Inclusión de la perspectiva de la movilidad infantil en el Plan de movilidad en algunas iniciativas aisladas pero significativas y con posibilidades de inserción en las políticas públicas en barrios periféricos de São Paulo;*
- *Iniciativas concretas y diversas involucrando a la vez barrios centrales y periféricos, iniciativas del poder público y otras donde la escuela o la comunidad escolar (profesora y madres/padres), asumen el protagonismo;*
- *Desarrollo de estudios de movilidad infantil urbana con el objetivo de apoyar y/o contrastar los Planes de movilidad local e influir en políticas públicas de movilidad y otras (Proyecto Passagens, creación de zonas con límites de velocidad 50/40km/h, urbanización de favelas – Paraisópolis, etc.);*
- *Profesionales y organizaciones creando demandas y oportunidades de trabajos con esta perspectiva, a partir de su sensibilidad, formación, innovación e articulación en red.*

## **Nota 28**

**Fecha** – 25/03/17

**Hora** – 10h30

**Local** – un café – barrio Higienópolis

**Descripción** – Un encuentro “informal” con una (amiga) madre de un niño estudiante del colegio Equipe

*I.: Cuando realicé esta entrevista no había la intención de incluir esta nota, esta fue una decisión posterior a su realización, me explico: esta entrevista fue casual, se trataba de un reencuentro entre amigas. La entrevistada e yo somos ex colegas de trabajo y hacía mucho que no nos*

<sup>149</sup> Para conocer detalles ir a <http://antp.org.br/noticias/ponto-de-vista/mobilidade-nas-escolas.html>

<sup>150</sup> Para conocer detalles ir a <http://wricidades.org/noticia/wri-brasil-1an%C3%A7a-novas-publica%C3%A7%C3%B5es-8-princ%C3%ADpios-da-cal%C3%A7ada-e-acessos-seguros>; <http://wricidades.org/research/publication/acessos-seguros>; <http://corrídaamiga.org/>

<sup>151</sup> Para conocer detalles ir a

<https://www.cidadeativa.org.br/blogativa/Tag/escadaria>; <https://www.cidadeativa.org.br/single-post/2016/06/14/Olhe-o-Degrau-Jardim-%C3%82ngela-engaja-alunos-e-moradores-em-a%C3%A7%C3%A3o-de-requalifica%C3%A7%C3%A3o>; <https://www.cidadeativa.org.br/single-post/2016/07/22/Resultados-do-Olhe-o-Degrau-Jardim-%C3%82ngela>

<sup>152</sup> Para conocer detalles ir a <https://www.cidadeativa.org.br/>



*encontrábamos. Por esa razón, no tenía conocimiento de que su hijo estudiaba en el colegio donde estaba realizando mi investigación. En función de esta casualidad, fue inevitable hacerle algunas preguntas relacionadas a su hijo y pareció oportuna y adecuada la inclusión como una nota, ya que esta aporta conocimientos acerca del proyecto y, sobre todo, su evaluación y posición personal sobre el mismo, además de su percepción sobre el barrio e informaciones sobre el modelo de movilidad utilizado por su hijo en su desplazamiento al colegio, entre otros.*

Fue sorprendida en medio de la conversación pues, hablando casualmente, le conté de los motivos por los que me encontraba en São Paulo y le hablé de mi investigación, entonces ella contó que su hijo frecuentaba este colegio y que conocía la propuesta del proyecto CP, que le parece una experiencia muy interesante, innovadora, creativa. Hablando de su rutina de trabajo, me dijo que le gustaba acompañar a su hijo hasta la escuela pues era un momento en que aprovechaba para caminar un poco. Actualmente está realizando su posdoctorado y tiene flexibilidad horaria.

También me dijo que habían pensado, ella y su pareja, en poner a su hijo en el proyecto, que lo evaluaban muy positivamente. Pero lo desestimaron, pues no pudieron participar en una serie de reuniones (unos 3 encuentros), consideradas como una condición para participar en el proyecto. Me contó que ellos se habían propuesto hacerse voluntarios, consideraban que sería lo más correcto, una vez que su hijo se beneficiaría de la propuesta. Pero, finalmente, pensaron que no podrían en realidad participar, pues les faltaba disponibilidad de tiempo, que una cosa sería llevar a su hijo y otra, distinta, comprometerse con un grupo.

En la misma conversación le pregunté con qué edad le parecía posible/deseable, permitir que su hijo se desplazara solo a la escuela. Ella entonces confesó que, en realidad, para su pareja, el padre del niño, ya le parecería posible, pero que ella todavía tenía miedo, principalmente, que le secuestraran. Por otro lado, añadió que tenía confianza que su hijo fuera perfectamente capaz de realizar solo el recorrido hacia la escuela, incluso ya lo iban entrenando para que lo hiciera. Contó su estrategia de proponerle a su hijo algunos “juegos” en los cuales él asume el rol de conductor de la ruta. Este entrenamiento, a través del juego con su hijo, le asegura a ella que éste tiene conocimiento del itinerario, así como de las reglas de tráfico.

## **Nota 29**

**Fecha** – 30-03-17

**Hora** – 10hs

**Local** – Casa de la profesora Carol - idealizadora del programa

**Descripción** - Reunión equipo técnico programa<sup>153</sup> (Carol y dos madres del Colegio Equipe)

---

<sup>153</sup> El equipo técnico del programa se reúne semanalmente, esta nota corresponde a una de estas reuniones.

*I.: Mi postura en esta reunión se caracterizó por dos momentos distintos: La primera parte de la reunión consistió en la revisión de una lista de actividades que tenían previstas en la cual se reflejaban sus actividades rutinarias, mi actitud fue de observación pasiva. En la segunda parte mi participación fue activa, con preguntas, buscando aclarar todas las dudas relacionadas al funcionamiento del programa.*

La reunión trató de temas ordinarios, como las demandas recibidas por el grupo y las necesidades organizativas/logísticas de sus actividades cotidianas. Entre los temas tratados estaba el pedido para escribir un pequeño artículo para divulgar el programa en la página web de un colaborador. Lo consideraron importante, ya que contaban con sus apoyos, especialmente de cara a la expansión del programa, conforme previsto en sus estrategias para los próximos años (Foto 38). Entre los apoyos que buscaban, todavía sin lograrlo, estaban los intentos de implantar el programa en la red de escuelas públicas del Ayuntamiento de São Paulo. Para ello habían realizado reuniones con las Secretarías de Educación y de Transporte, sin alcanzar ningún acuerdo concreto.



*Foto 34–Estrategia de expansión del programa.  
Fuente: CP*



*Foto 35–Beneficios del programa. Fuente: CP*

En la segunda fase de la reunión, se ha podido conocer algunas de las actividades programáticas:

- Actividades de organización/evaluación, realizadas semestralmente con los voluntarios y asociados al programa, normalmente reuniones de algunas horas realizadas en la escuela;
- Actividades lúdicas, encuentros con los alumnos/as integrantes del CP, abiertas para otros alumnos/as de la escuela, con la finalidad de divulgación del proyecto. Ejemplo de estos encuentros: una salida para tomar helado en una plaza, hasta donde se desplazaron caminando desde la escuela, cuando se explicó el programa a los interesados.

El grupo gestor dispone de una “presentación institucional” que utilizan para explicarme cómo funciona el programa. Entre los distintos aspectos presentados, están su plan de expansión y los beneficios asociados al programa, según su valoración (Foto 39), así como los documentos que

utilizan para formalizar la participación de los adultos (voluntarios) en el programa. Estos últimos se constituyen de folletos informativos, que se distribuyen a los interesados en el programa. Se les informan de las reglas a cumplir en ruta (Foto 40), que deberá ser devuelto, firmado por las familias, formalizando el compromiso con las reglas. También se les distribuye una hoja en la cual apuntan detalles (Foto 41) de su disponibilidad como voluntarios.

COMBINADOS – ADULTO RESPONSÁVEL



- ESTAR CIENTE DAS REGRAS DO CARONA A PÉ E DE ACORDO COM OS COMBINADOS FEITOS PELO GRUPO QUE IRÁ PARTICIPAR.
- ACOMPANHAR ATENTAMENTE AS INFORMAÇÕES E NOVIDADES.
- ZELAR PELOS MATERIAIS, PRINCIPALMENTE PELO USA DA FAIXA DE IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA.
- CUIDAR DO HORÁRIO PARA NÃO ATRASAR O GRUPO, SER PONTUAL.
- FICAR ATENTO AOS COMUNICADOS FEITOS PELO CONDUTOR DO CARONA A PÉ.
- COLABORAR PARA QUE A CRIANÇA ENCONTRE O GRUPO NO LOCAL COMBINADO.
- COMUNICAR O ADULTO CONDUTOR EM CASO DE FALTA OU SE OUTRA CRIANÇA (COLEGA) PARTICIPARÁ DO TRAJETO.
- COMPROMETER-SE EM ACOMPANHAR, PONTUALMENTE, A CRIANÇA CASO SEJA SOLICITADO PELO CONDUTOR EM CASO DE INDISCIPLINA OU TRANSGRESSÃO DAS REGAS.
- CONVERSAR COM AS CRIANÇAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DE ESTAREM SEMPRE ATENTAS AS ORIENTAÇÕES DO ADULTO QUE CONDUZ O CARONA A PÉ.
- AUTORIZO O USO DE IMAGEM DO MEU FILHO(A) PARA DIVULGAÇÃO DE ATIVIDADES DO CARONA A PÉ.

SIM                       NÃO

• AUTORIZO (condutor 1 da rota) \_\_\_\_\_

• AUTORIZO (condutor 2 da rota) \_\_\_\_\_

• AUTORIZO (condutor 3 da rota) \_\_\_\_\_

• CONDUZIR (nome da criança) \_\_\_\_\_  
NO CAMINHO DE \_\_\_\_\_  
ATÉ A INSTITUIÇÃO ESCOLAR \_\_\_\_\_

• EM CASO DE EMERGÊNCIA, ESTOU CIENTE QUE O CONDUTOR IRÁ PRESTAR O SOCORRO NECESSÁRIO PARA O BEM ESTAR DO MENOR E SOLICITARÁ O MAIS RÁPIDO POSSÍVEL A PRESENÇA DOS RESPONSÁVEIS.

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Contato: \_\_\_\_\_

Esse ficha deve ser entregue, totalmente preenchida, ao condutor da rota que seu filho participará.

QUERO CONDUZIR UM GRUPO DE CARONAI

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

COLÉGIO: \_\_\_\_\_

QUAL SEU VÍNCULO COM O COLÉGIO: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

COMPLEMENTO: \_\_\_\_\_

TELEFONE RESIDENCIAL: \_\_\_\_\_

CELULAR: \_\_\_\_\_

CONTATO DE WHATSAPP PARA USO DIÁRIO: \_\_\_\_\_

E-MAIL 1: \_\_\_\_\_

E-MAIL 2: \_\_\_\_\_

DISPONIBILIDADE EM CONDUZIR UM GRUPO:

DIAS DA SEMANA	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
ENTRADA					
SÁIDA					

O QUE MOTIVA VOCÊ PARTICIPAR DO CARONA A PÉ?

QUAL É SUA MAIOR PREOCUPAÇÃO EM ASSUMIR UM GRUPO?

DEIXE AQUI SUAS PERGUNTAS OU SUGESTÕES:

info@caronaape.com

Foto 36 - Compromisos asumidos por los adultos voluntarios en el programa. Fuente: CP

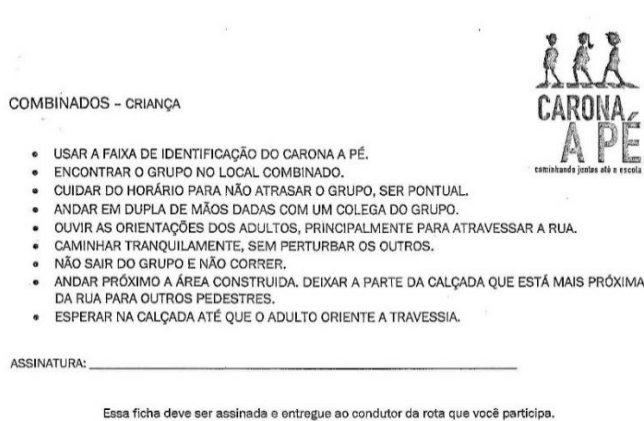
Foto 37- Declaración de interés de los padres/madres en ser voluntario de una ruta. Fuente: CP.

Las niñas y niños también se comprometen a seguir las reglas en ruta (Foto 42). Estas se refieren a normas de seguridad, como utilizar la identificación, cuidados para caminar (esperar los adultos en las travesías y escuchar sus orientaciones para hacerlo, no salirse del grupo, andar en duplas y cogidos de la mano) y compromisos con la dinámica del grupo: estar en el local y en la hora que corresponde, andar tranquilamente sin perturbar a los demás.

*I.: Impresiones a respecto de las evaluaciones realizadas por los niños/niñas de su experiencia participando en el programa:*

- “Harmonía” es el término por lo cual la niña “evalúa” lo que le gusta del programa CP

- *Las niñas van de la mano (regla del programa)*
- *Las niñas en el dibujo llevan encima la “identidad visual del programa”*
- *Ellas tienen ropas parecidas y la artista sólo ha utilizado un color (rosa) (¿Podríamos pensar en el tema de identidad entre los que participan del programa?);*
- *Independientemente de las condiciones, aunque llueva, hay CP y estamos contentos;*
- *Nuevamente aquí, vemos diseño de niñas y las monitoras en la ruta bus a pie, que son figuras femeninas...*
- *Varias rutas que proceden de direcciones distintas y que se juntan en la escuela;*
- *Los niños/niñas en el centro de una cola, en cuyas extremidades están los adultos.*



*Foto 38– Compromisos asumidos por los niños y niñas participantes de las rutas. Fuente: CP*



*Foto 39 - Diseño de un adulto participante del programa. Fuente: CP*

Una clara alusión a las fiestas infantiles, representada por elementos como los globos (Fotos 50/51), asocian el programa a determinadas características (reales o deseables) correspondientes al universo lúdico y de encuentro entre los niños y niñas integrantes del programa:

- La ciudad como un espacio lúdico;
- Donde hay fiesta y alegría y la presencia de amigos
- Representa que hay vida en la calle;
- Amplia para otros hechos sociales como es la conmemoración de los cumpleaños;
- La casa y a la escuela como espacios de continuidad;





Foto 40 – Una niña evalúa 1 año de programa. Fuente: CP



Foto 41 – Una niña evalúa 1 año del programa. Fuente: CP

I.: Reflexiones relativas a la evaluación realizada por los padres/madres. Ellos se refieren a las ventajas que perciben con relación al proyecto y revelan detalles de lo cotidiano en las rutas.



Foto 42 – Evaluación de voluntaria del programa. Fuente Carona a pé

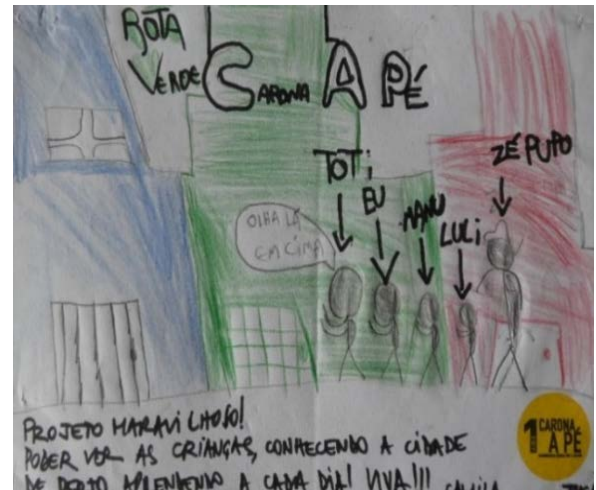


Foto 43 - Evaluación de un voluntario. Fuente: Carona a pé

También comentamos el tema de las características básicas que componen el perfil de los padres/madres participantes del programa. A partir de las informaciones proporcionadas por las integrantes del equipo, sea acerca de los voluntarios del programa o a los que adhieren al permitir que sus hijos/hijas frecuenten las rutas, se identifican algunas características generales:

- Personas que ya tenían una preocupación y estaban comprometidas (práctica y filosóficamente) con el “caminar” como medio de desplazamiento;
- Residencias próximas de la escuela, que facilita los desplazamientos a pie;
- Franja de edades medias 35/45 años;
- Profesionales con nivel superior (universitario), con trabajos autónomos o en empresas con cierta flexibilidad de horario.

I.: Un aspecto valorado con el equipo técnico fue el reto del voluntariado, coincidiendo que muchos padres son “simpáticos” y ven con muy “buenos ojos” el proyecto, pero, en el momento de ponerse como voluntarias para conducir las rutas, les cuesta, hay dificultades en comprometerse. También los hay temerosos de que les pase algo a los niños/niñas, tienen miedo de asumir responsabilidades. También relatan que en su página web se pueden encontrar algunos vídeos producidos en entrevistas y reportajes de televisiones locales a respeto del proyecto. Estos videos los incluimos en los documentos analizados.

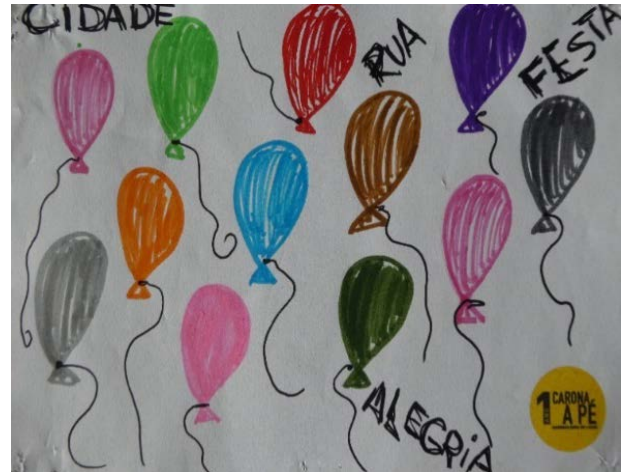
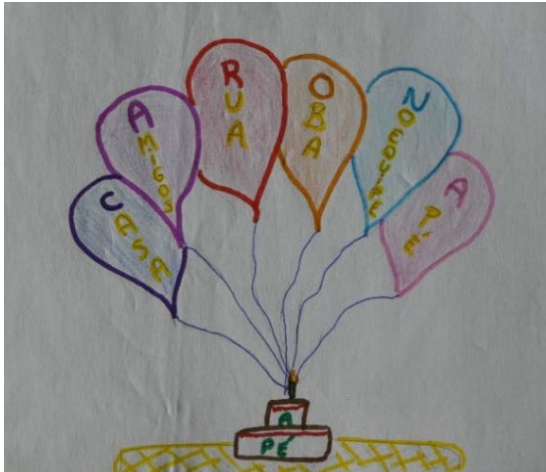


Foto 44 - Evaluación de una niña – Fuente: CP

Foto 45- Evaluación de un voluntario. Fuente: Carona a pé

- Desde la observación se constata que una actividad que les gusta es pasar por el quiosco y comprar caramelos y otras chucherías y compartirlas entre ellos. El dibujo (Foto 46) retrata el sentido de fiesta;
- Temas relacionados con el tráfico, como el tiempo que se tienen que esperar en los pasos de peatón para poder cruzar una calle (foto 47 – la espera para cruzar la calle) y el tráfico alrededor de la escuela;
- Percibir los acontecimientos y aspectos novedosos del barrio, como la apertura de una nueva tienda;
- Preguntarse si tal compañero viene u no a la ruta (Una de las reglas es avisar si no puedes venir);
- Juegos que realizan entre ellos, como el intercambio de juguetes y figuras de colección.



Foto 46 – Un niño evalúa 1 año de proyecto – Fuente: Programa CP.





Cuando hay nuevos interesados se busca integrarlo en la ruta más cercana a su casa, pudiendo eventualmente cambiar el itinerario e incluir nuevas calles. En el caso que eso no fuera posible, por ocasionar un desvío de ruta significativo, se acuerdan los puntos de espera de la ruta y el nuevo integrante se presenta en el lugar y hora acordados.

Algunas informaciones a tener en cuenta sobre el funcionamiento general de las rutas, son:

- Las rutas más largas pueden tener aproximadamente 2km o poco más;
- Los voluntarios utilizan grupos de WhatsApp para comunicarse, pero pretenden crear algún aplicativo para facilitar la comunicación entre ellos pues las rutas son muy dinámicas y siempre puede haber cambios sobre la marcha;
- Las rutas son muy distintas, no sólo en distancia hacia la escuela sino también en frecuencia: algunas funcionan todos los días mientras otras solamente algunos días a la semana. Algunas de ellas funcionan en dos turnos, o sea, para ir y volver, ya otras solo para uno de los turnos.

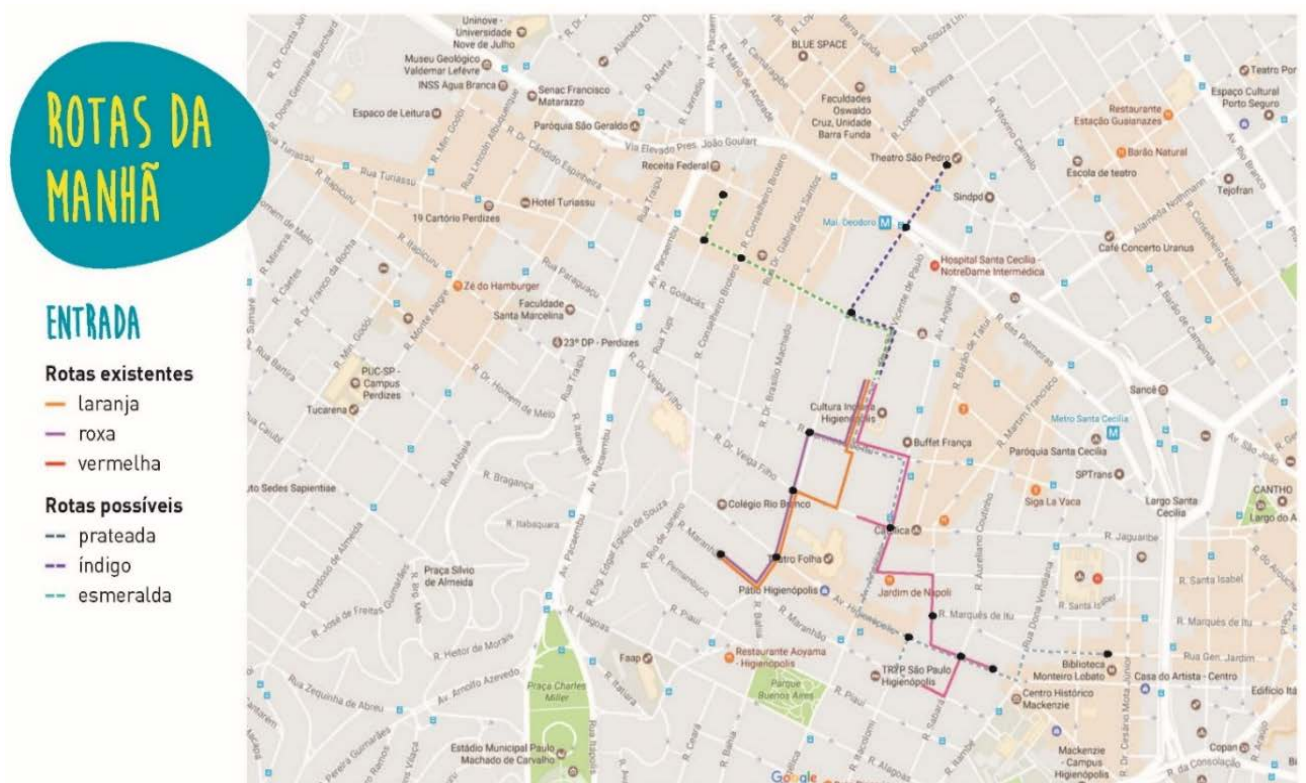


Foto 49 - Rutas del CP. Fuente: Equipo Técnico del programa



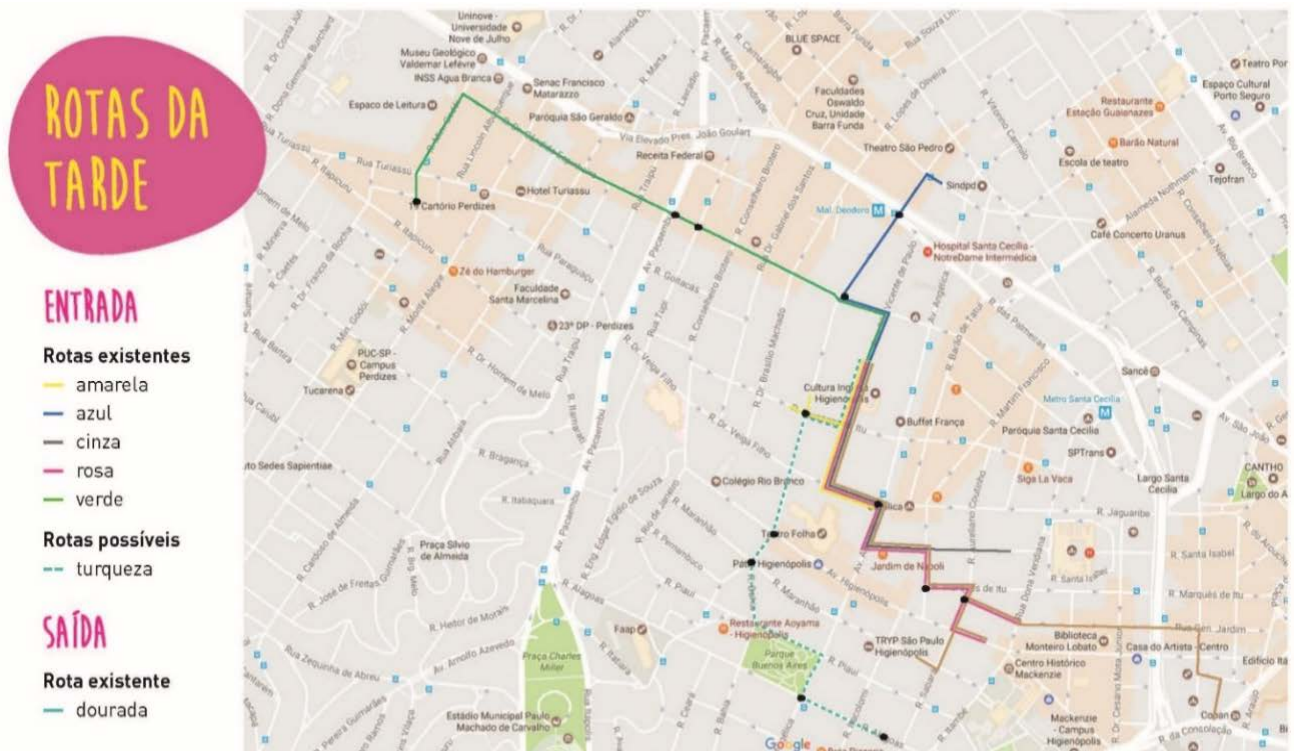


Foto 50- Rutas del Carona a pé – Fuente: Equipo técnico del programa.

**Nota 31**

**Fecha** - 26/04/2017

**Hora** – 7:10hs

**Local** – Av. Higiênópolis

**Descripción** – Caminar/observación de la ruta vermelha (roja)

Hemos quedado a las 7:10 en la casa de la encargada de la ruta, donde empieza la misma y salimos caminando con los niños y niñas. Empezamos la ruta con su hija y otra niña que vive en el edificio al lado. A medida que avanzamos, quedamos con otros niños y niñas que se van sumando a lo largo de la ruta. En estos casos, normalmente son las madres las que acompañan a sus hijos/hijas, en general estos ya están esperando en la puerta de los edificios donde residen. El momento del encuentro es marcado por saludos y besos, luego seguimos con la ruta.

*I.: La impresión es que esos momentos son muy agradables, la gente se saluda, se dice hola, se da besitos, una sonrisa de buenos días a los niños y niñas y entre ellos lo mismo. También observé que en esta ruta había más niñas que niños. Además, varias de las entrevistas fueron realizadas en ruta, adecuándome a la disponibilidad de los(as) padres/madres.*

El tramo recorrido a pie es muy agradable, las aceras son anchas y hay árboles en ellas. Los itinerarios fueron diseñados priorizando las calles más tranquilas, con el menor número de cruces posible, evitando las vías con más tráfico de coches. A la vez, se prioriza que las aceras sean las más anchas y, claro, que coincidan con las residencias de los participantes.



*Foto 51*- Ruta roja en la Av. Angélica.  
Fuente: Autora.

El momento de llegada al colegio también es vivido como un encuentro placentero. Muchos se conocen (no solamente los que participan en las rutas) y se saludan con besos, ya sea entre los padres/madres, como entre éstos y los niños/niñas. En este momento, las madres/voluntarias aprovechan para recoger los petos o decir a los alumnos que los guarden y también hacer las combinaciones para la ruta de vuelta a casa, recordándoles si este día habrá ruta o no para la vuelta de la escuela, entre otros.



*Foto 52* - Encuentro con compañeros en la calle.  
Fuente: Autora.



*Foto 53* - Encuentros en la puerta del colegio.  
Fuente: Autora.

Se tarda unos 30min para completar el recorrido hasta la escuela que conecta la Av. Higienópolis, 111 a la escuela (São Vicente de Paula, 374), aproximadamente un 1.5km, cuando se aprovecha para proponer algunas preguntas. Le pregunto a un niño que le parece la ruta y me dice que “echa de menos a sus compañeros de clase”, ya que en estas rutas se mezclan alumnos de distintas clases, valorado positivamente por las familias como siendo parte de la cultura de la escuela. Éste es un aspecto de controversia entre los demás alumnos, que lo viven de maneras distintas: mientras hay algunos que protestan, descontentos, otros están muy contentos con sus nuevos amigos, como es

el caso de dos niñas de 7 y 9 años, que se conocieron en esta ruta, pasando a ser amigas y a frecuentar la casa una de la otra, apoyadas por sus madres (ambas voluntarias en la ruta).

Las madres participantes en la ruta coinciden que ellas, de su parte, también se benefician de las relaciones establecidas entre sus hijos/hijas, ya que pueden compartir el cuidado de ellos, no sólo en el desplazamiento, sino que, además, ocurre a veces que una de ellas se encarga de ambas las hijas/niñas para que la otra pueda liberarse para alguna actividad que tenga prevista. Si no fuera por esta colaboración espontánea, no tendrían con quien dejar a sus hijas o tendrían que contratar servicio profesional para poder hacerlo.



Foto 54 – Evaluación de una niña. Fuente: Carona a Pé.

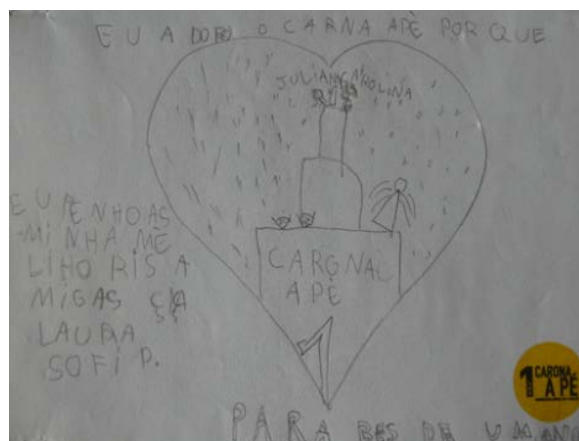


Foto 55-Evaluación de una niña. Fuente: Carona a pé

### Nota 32

**Fecha** - 03/03/2017

**Hora** – 17h50

**Local** – Colegio Equipe

**Descripción** - Caminar/observación de la ruta Rosa

Quedamos a las 17:30 en la puerta del colegio para la ruta de vuelta a casa. La integraban nueve participantes, con dos conductoras. La ruta tenía unos 2 y 1/2km, siendo que el último km una de las conductoras lo hace sola, junto con sus dos hijos. Caminamos hasta la Av. Higienópolis (111) en el barrio con el mismo nombre, donde dejamos los últimos integrantes y seguimos hasta la Plaza Roosevelt, situada en el barrio al lado.

Caminando con los grupos, se observa que hay distintos modos de conducirlos de parte de los(as) voluntarios(as): hay guías más relajados(as) que otros, en lo tocante a las reglas. Dicho de otra manera, mientras algunos conductores van hablando distraídamente con los niños/niñas, otros permanecen muy al tanto y les van orientando acerca del comportamiento esperado en ruta, cómo realizar un cruce, por ejemplo. Igualmente, les vigilan para que estén cogidos de la mano con un



compañero, orientan para que se aparten del camino cuando hay otra persona pasando por la acera, vigilando que estén al tanto para no pisar en alguna “caca” de perro, etc. O sea, algunos se empeñan más en el cumplimiento de las reglas que otros.

Un evento que les alegra mucho es cruzarse con algún perro (Foto 57) por el camino. Suelen pararse, especialmente si están volviendo a casa, cuando la ruta suele ser más relajada y más lenta, ya que no tienen la presión de la hora de la entrada. Normalmente los vecinos reconocen a estos estudiantes, sea por la cercanía al colegio, o también por un peto que utilizan identificando el programa y por el hecho de que están en grupos, caminando.

*I.: Esto crea una atmosfera de cercanía y confianza, lo cual favorece que los niños/niñas se acerquen a jugar un rato con sus perros y los vecinos quedan tranquilos, hablando entre todos.*



Foto 56 - Niños/as jugando con un perro.  
Fuente: Autora.



Foto 57 - Encuentro de dos rutas en la llegada al colegio. Fuente: Autora.

También les gusta a los niños/niñas cuando ocurre un encuentro espontaneo con otras rutas (Foto 58), lo cual suele ocurrir en las calles cercanas al colegio, vivido como una pausa para charlar con los amigos/as, especialmente cuando coincide que sea alguien de la misma clase. Por la tarde, al volver del colegio, algunas veces las guías compran algún regalo, unos *chuches* para compartir con todos en la ruta (Foto 60). En el barrio y en el recorrido hay muchos y distintos tipos de tiendas, cafés y restaurantes, así como servicios en general.

Se da el caso, en esta ruta específicamente, de que una de las madres lleva un cochecito de bebe, ya que ella aprovecha para recoger a su hijo menor que se queda en una escuela en medio del camino de la ruta. Como ella sólo lo recoge después de haber dejado a todos los que participan en la ruta, muchas veces se propone llevarles las mochilas en el carrito (Foto 59). Normalmente, cada uno se hace cargo de la suya, eso sí, algunos van con unas que tienen ruedas pues parece ser que tienen que cargar con algunos kilos de material escolar.



*Foto 58-* Despedida de uno de los integrantes del grupo. Fuente: Autora.



*Foto 59 -* Parada para comprar algo para la “merienda”. Fuente: Autora.

### **Nota 33**

**Fecha** - 26/04/2017

**Hora** – 17h50

**Local** – Sindicato de los arquitectos – São Paulo

**Descripción** – Actuaciones y estudios de Irene Quintáns<sup>154</sup> en distintos proyectos (E.16).

Nos apuntamos para una segunda entrevista con la arquitecta Irene Quintans con quien ya nos habíamos entrevistado dos años antes. En esta conversación nos centramos en su trabajo en el proyecto *Passagens*<sup>155</sup>, para lo cual fue invitada por el IVM a participar en el proyecto que se realizó en el Jd. Angela, donde se realizaron estudios de la movilidad y los micro espacios del peatón, ampliando el concepto de movilidad peatonal. El estudio no sólo incluye la acera, pero todo el sistema del peatón comprendido en los pasajes estrechos como pueden ser las “vuelas” y “becos”, así como escaleras o calles peatonales, puentes, túneles, viaductos, entre otros. La entrevistada fue invitada para estudiar la movilidad infantil en la región donde se llevó a cabo el proyecto, que, al final, se limitó al estudio de una escuela.

*I.:* Este estudio nos alerta sobre la falta de conocimientos/estudios específicos sobre la movilidad y, aún más específicamente, estudios que contemplen la movilidad infantil.

El estudio de la movilidad infantil formó parte de las referencias o diagnósticos utilizadas por los proyectos postulados en el concurso “Passagens”. La metodología utilizada se basó en la aplicación de encuestas y dibujo de los niños y niñas -realizados en talleres que posibilitaran una expresión afectiva de su vivencia. Además, se aplicó un cuestionario a los alumnos/as para conocer las rutas y transporte utilizados, así como su impresión y los usos que hacen de los espacios públicos y

<sup>154</sup> Estas observaciones se basan en la entrevista 16, a la cual se suman informaciones específicas.

<sup>155</sup> Detalles del programa, consultar: <http://concurso.cidadeemovimento.org/>

equipamientos del entorno de su casa y escuela. El trabajo contó con la colaboración de profesores(as), previamente sensibilizados(as) y formados(as) para ello.

### **Resultados relevantes de la investigación:**

Fueron entrevistados 300 niños y adolescentes de la enseñanza fundamental de la Escuela Oscar Pereira Machado. Se constató que su mayor miedo no es la violencia, lo que se podría esperar en una de las regiones con altas tasas de homicidios, sino el riesgo de atropellamientos en la Av. M'Boi Mirim. Según la encuesta, el 14% de las respuestas espontáneas de los estudiantes apunta el temor a atropellamientos en la carretera y calles cercanas, como el principal factor que conlleva a no desplazarse a pie hasta la escuela. Este índice fue el más alto de la encuesta.

El resultado no era esperado por los investigadores del IVM, pues señala un cambio significativo en la percepción de riesgo de los habitantes del barrio apuntado por la ONU en 1996 como el más violento del mundo. Aunque las tasas de homicidio violento en la región del Jardim Ângela cayeron significativamente en los últimos años, pasando de 82 para a cada grupo de 100 mil habitantes en 2003, hasta 15 para cada 100 mil en 2011, siguen siendo altas. Con 16 km de extensión, la carretera en cuestión, es una de las mayores avenidas de São Paulo, y es reconocida como la tercera en número de atropellos en la ciudad.

Otras cuestiones también reforzaron la percepción de que los problemas de movilidad<sup>156</sup> superan incluso a los de seguridad ciudadana. En el mismo estudio, la presencia de "extraños" (personas potencialmente amenazadoras) en el trayecto casa-escuela, quedó en cuarto lugar, con el 4,8% de las citas, ya el temor con relación a los consumidores de drogas, tuvieron sólo el 1,4% de las citas. La investigación muestra que el mayor factor inhibitor del uso de bicicletas por parte de los estudiantes es que no hay lugar para estacionarlas en la escuela.

---

<sup>156</sup> Para conocer detalles consultar: <http://cidadeemovimento.org/no-jd-angela-criancas-tem-mais-medo-de-atropelamentos/>

El miedo a los atropellos es el principal motivo para que un gran número de preadolescentes insistieren en usar el transporte escolar, incluso viviendo cerca de la escuela. Según el estudio, el 30% de los estudiantes entre 12 y 13 años del Morro del Indio - barrio adyacente al Jardín Ângela (Ilustración 1) - evitan ir a pie a la escuela para no tener que atravesar la Carretera de M'Boi Mirim, eso considerando que la escuela está a sólo 1 km de sus casas. Como lo describe la técnica responsable por el estudio:



Ilustración 1 - Escola Oscar Pereira Machado en el barrio Jd Angela. Fuente: Google maps

*Entonces hice el estudio con 400 alumnos. Los resultados finales se refieren al estudio con 300 alumnos de la enseñanza fundamental (hasta los 12 años aproximadamente) Para mí lo más importante que salió ahí, es que lo que determina que los niños vayan de transporte escolar o no, no es la distancia hacia la escuela, sino que es la peligrosidad de la infraestructura. Es decir, si los niños tienen que cruzar la avenida M. Boi Mirim (por ejemplo) los papas los ponen en la “perua”<sup>157</sup>”. Entonces lo que salió bien claro es que, los niños que viven de este lado (enseña en el mapa: se refiere al mismo lado donde se localiza la escuela) aunque vivan a más de 2km, ellos vienen caminando. Pero los que viven del otro lado, aunque vivan muy cerca (menos de 1km - enseña en el mapa el punto en que los niños tienen que cruzar la M. Boi Mirim) utilizan el transporte escolar. Es como obvio, así mismo, hay aspectos en la movilidad que los vemos muy claros, pero de los que no se tienen datos (E16).*

En el referido estudio, aparte de trazar un perfil de los alumnos, se les pregunta por los aspectos que les gusta y los que no les gusta en el trayecto casa-escuela. Una de las respuestas más significativas, redactadas espontáneamente por los propios alumnos (aproximadamente el 33% )

<sup>157</sup> Una especie de microbús que se utiliza para el transporte escolar, puesto a disposición y gratis para los alumnos que cumplen determinadas condiciones de distancia y peligrosidad de las rutas, pero normalmente son informales y de pago:  
[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=23122003L%20136970000](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=23122003L%20136970000)

declaró como altamente deseado en la ruta escolar el hecho de poder “hablar con los amigos”. Algunas de las percepciones generales, o conclusiones a que llega la autora del estudio<sup>158</sup> son:

- A la mayoría de los niños y niñas les gusta mucho caminar, pero para algunos el "objeto de deseo" es el transporte escolar. Este tipo de transporte eliminaría lo que más les gusta (libertad, andar con los amigos ...), aun así, es considerado como un lujo deseable;
- La principal barrera para ir en bicicleta hasta la escuela es que no existe donde aparcar, si hubiera, puede ser que la distribución modal cambiara un poco;
- Las percepciones en el trayecto varían mucho: el mismo camino es percibido por algunos como seguro, mientras que para otros totalmente lo contrario. Unos los consideran corto, en cuanto para otros es largo. Esta distorsión es en parte debida al uso del transporte escolar que influye en los mapas mentales de los niños. Se percibe que los que caminan saben identificar aspectos del barrio y representarlos gráficamente con más desenvoltura, se comparados con los que son transportados;
- A algunos (la mayoría) no les gusta las escaleras, pero otros ven en ellas una oportunidad para jugar y hacer ejercicio. Muchos sólo juegan durante el intervalo de la escuela y dicen que nunca hacen ejercicio físico;
- Incomoda mucho a los niños/niñas los agujeros de la calzada y la basura en las calles;
- Un estímulo para utilizar el transporte escolar es el hecho de tener, el niño/niña, que atravesar la M'Boi Mirim, siendo que la distancia no es factor determinante. Hay estudiantes que viven más lejos pero no necesitan atravesarla y se desplazan a pie.

### *Intervenciones en el barrio Paraisópolis*

Animada por una serie de otros proyectos de referencia (ente ellos el programa de Barcelona y otros en España), Irene Quintans propuso la implantación del Camino Escolar en Paraisópolis, durante el tiempo en que estuvo trabajando en el ayuntamiento de São Paulo. A pesar de no seguir con el programa y tampoco como técnica en el ayuntamiento de São Paulo, en algunas ocasiones, como el día Mundial sin coche, ha vuelto al barrio para promocionar una campaña realizada en conjunto con otros agentes<sup>159</sup>: la Semana de la Movilidad de 2015. El foco de estas campañas normalmente incide en la disminución del número de atropellos y muertes en el tráfico.

*I.: La profesional tiene una práctica y discursos matizados por su experiencia en Barcelona, donde ha actuado en temas de movilidad sostenible y ha aprovechado las oportunidades de trabajo en São Paulo para promocionar nuevas experiencias relacionadas con el uso de los espacios públicos urbanos; teniendo a los niños y niñas como protagonistas. De esta manera aboga por el derecho de la infancia a la ciudad. Afirma que el civismo se desarrolla en estas vivencias colectivas de la apropiación del espacio.*

---

<sup>158</sup> Para detalles del estudio consultar: <http://antp.org.br/noticias/ponto-de-vista/mobilidade-nas-escolas.html>

<sup>159</sup> Entre ellos el GT de Movilidad del Fórum Multientidades de Paraisópolis, de la Secretaria Municipal de Transportes, así como de la CET (Compañía de Ingeniería de transporte) y *SP Trans*, ambas empresas públicas de transporte de la Generalitat de São Paulo



Como ejemplos de estas actividades se realizaron una serie de intervenciones cuyo objetivo era sensibilizar, a partir del arte en la calle, para la necesidad de compartir el espacio público, disminuyendo el uso del coche, a la vez promocionando el transporte activo. Estas actividades ganan relieve ya que, en São Paulo, faltan espacios como parques y plazas para ejercer actividades físicas, de ocio y el juego infantil.



Foto 60 - Actividades del Día sin coche - Av. Paulista SP. Fuente: Irene Quintans

*I.: Una marca de las actividades que propuso/realizó es su enfoque en la utilización y democratización de los espacios públicos para sensibilizar y promover la apropiación de las calles por los vecinos del barrio, promoviendo la seguridad vial, como visto arriba.*

Paralelamente, se estaba desarrollando una investigación de movilidad urbana en Paraisópolis, con el apoyo del Banco Mundial, realizada por la universidad de São Paulo (POLI-USP). Estos estudios caracterizan la comunidad como de “mixed development”, o sea, donde hay una parcela significativa de personas que desarrollan actividades localmente, lo cual representa una “olla de carbono” baja en lo relativo a los transportes. Por otro lado, los datos apuntan una ausencia o inadecuación de aceras de acuerdo con la necesidad de los peatones y, en lo relativo a los transportes públicos, las líneas de autobús están sub dimensionadas. El pronóstico es que, el visible aumento de la motorización individual (coches/motos) y el crecimiento del comercio local que contribuyen al embotellamiento, podrán intensificar las dificultades con las que la comunidad ya se enfrenta, entre ellas la falta de aceras y el aumento de la velocidad.

Dadas las malas condiciones estructurales, el objetivo de la campaña fue llamar la atención sobre la necesidad de colaboración entre los vecinos en el cuidado de unos con los otros, priorizando los peatones en las vías públicas y reflexionar acerca del modelo de ciudad<sup>160</sup> que se está construyendo. Para ello se utilizó el grafiti con mensajes en el suelo abogando por la prioridad del peatón como una manera de cuidar de su seguridad, especialmente en las calles identificadas como las que tienen los mayores índices de accidentalidad.

---

<sup>160</sup> Acción día sin coche - Paraisópolis\_GT Movilidad - <http://www.mobilize.org.br/blogs/passos-e-espacos/semcarro2015paraisopolis/>

*I.: Sabemos que las campañas tienen un efecto circunstancial y corto en el tiempo, pero es una manera de sensibilizar los temas. En este caso, el mérito habría sido la promoción de una acción conjunta, no sólo por parte de la administración pública, sino incluyendo varios agentes locales en la realización de la misma, lo cual suele dar más legitimidad a las acciones.*

**Nota 34**

**Fecha** – 21-04-17

**Hora** – 19hs

**Local** – Sede de la ONG Barrio Pinheiros – SP

**Descripción** – Participación en reunión del programa *Calçada Cilada*<sup>161</sup> - Corrida amiga<sup>162</sup>

*I.: En los contactos iniciales con las Ongs identificadas con temas de movilidad a pie, teníamos el objetivo de conocer cómo funcionan y que tipo proyectos vienen implantando en São Paulo, entre tanto, no se tenía muy claro de qué manera se integrarían en la recogida de datos. A lo largo de mi estancia en São Paulo y del trabajo de campo, fue ganando consistencia la propuesta de analizar el papel que juegan estas Ongs en la consolidación de las políticas en el actual escenario de la movilidad en SP y Brasil.*

Siguiendo la lógica de conocer las organizaciones indicadas por los entrevistados, con las cuales éstos habían interactuado en los proyectos inseridos en nuestro estudio, participé en una de sus reuniones, cuyo objetivo era planear uno de sus proyectos en ejecución – *Calçada cilada*. Este proyecto fue motivado por las malas condiciones para el desplazamiento a pie en São Paulo y en las ciudades brasileñas en general. A través del desarrollo de una campaña publicitaria se busca sensibilizar la población, invitando a actuar en la construcción de unas condiciones más apropiadas para sus desplazamientos cotidianos, ya sea trabajar, estudiar, comprar u otras actividades.

La propuesta pretende motivar voluntarios/as para colaborar en la denuncia de los problemas que dificultan la movilidad a pie en sus ciudades. Estas personas son invitadas a registrar con fotos u otros medios las condiciones de las aceras y calles, especialmente en los aspectos que revelan su inadaptación a los peatones. Simultáneamente, estos datos son tratados por el equipo del programa, juntamente con voluntarios y colaboradores en las distintas ciudades y sirven de base para una interlocución con el poder público y otras organizaciones locales, que son las responsables por la búsqueda de soluciones para los mismos.

---

<sup>161</sup> En la traducción para el castellano, tenemos algo así como *Acera trampa*

<sup>162</sup> Para mayores informaciones ir a: <http://corridaamiga.org/>

Uno de los aspectos evidenciados son las contradicciones, especialmente en la ciudad de São Paulo, entre, por un lado, los barrios muy ricos constituidos por condominios cerrados con buena infraestructura del tráfico, incluyendo las aceras, y, por otro lado, barrios periféricos, donde prácticamente no hay delimitación entre calzada y aceras. Asimismo, aunque tengan sus calles arborizadas y agradables para caminar, en los barrios/condominios hay una opción clara por el coche. Prácticamente todos los desplazamientos se realizan con vehículo privado, ya que en el barrio no hay una mezcla de comercios y residencias, tampoco hay transporte público disponible, ambos factores no estimulan a caminar.

Un aspecto general que dificulta la movilidad a pie es la falta de una reglamentación que pueda incorporar las aceras como parte de las estructuras urbanas, activando de esta manera, un servicio esencial que tiene un papel fundamental en la efectuación de la “prioridad cero” para los peatones.

*I.: Me causa buena impresión el proyecto, especialmente por su innovación, se caracteriza como una ¡Acción creativa! Se trata de un tema relevante en São Paulo y Brasil ya que hay una cultura predominante que conlleva a una falta de evidencia de los límites borrosos entre el público y lo privado. Las responsabilidades sobre las aceras: construirlas y mantenerlas, no está totalmente reglamentado. Es importante visualizar esta confusión público-privado, ya que las aceras, en general, son de responsabilidad de los propietarios (de los edificios y casas donde éstas fueron construidas), pero, hay zonas de la ciudad en que éstas son de responsabilidad del poder público y tampoco hay una reglamentación clara y mecanismos de control y mantenimiento.*

### **Nota 35**

**Fecha** - 05/05/2017

**Hora** – 7h00

**Local** – calles del barrio Higienópolis

**Descripción** - Mayo amarillo (campana de sensibilización por la seguridad vial)

La acción del Mayo Amarillo - un movimiento internacional fundado en Brasil <sup>163</sup>- organizado en conjunto entre la ONG Criança Segura (Safe kids Brasil) y el programa CP que este año adoptó como tema de su campaña la reducción de la velocidad en las vías urbanas, que, de acuerdo con la OMS debería estar limitada a 50 km/h. Entre los días 8 y 14 de mayo, se celebró la *4ª Semana Mundial de las Naciones Unidas sobre Seguridad en el Tráfico*, cuyo objetivo fue aumentar la

---

<sup>163</sup>Para mayores conocimientos, se puede consultar: <http://maioamarelo.com/o-movimento/>; <http://www.elpais.com.uy/informacion/empieza-mayo-amarillo-campana-contra.html>

conciencia global sobre los accidentes de tránsito. Este año, el tema elegido como mote de la campaña es “Slow down” o “Reduzca la velocidad”.



Foto 61 - Voluntarios preparando la actividad Mayo Amarillo - Fuente: Autora.



Foto 62- Una de las rutas en el Mayo Amarillo. Fuente: Autora.

En este día se invitó a toda la escuela y, especialmente a los integrantes del programa que se juntaran con movilización. Se trató de una actividad sencilla, marcada por un carácter lúdico: se distribuyeron globos amarillos a los niños y niñas participantes (Foto 62/63). Aprovechando su rutina de ida a la escuela se propuso adaptar el itinerario de algunas rutas para hacer coincidir en un punto cercano a la escuela donde fue posible juntar a más de 40 participantes (Foto 64).



Foto 63 - Acto del mayo amarillo. Fuente: Autora.



Foto 64- Cartel llamando atención para el tráfico de infantes. Fuente: Autora.

Su objetivo era llamar la atención, especialmente de los conductores, sobre la necesidad de reducir la velocidad en todas las vías en la ciudad, teniendo un cuidado especial en las zonas escolares. Los datos sobre accidentes de tránsito con niños/niñas en Brasil nos indican que éstos son la principal causa de muerte entre ciudadanos de 1 a 14 años. En 2014, 4.319 niños y niñas de ese



grupo de edad murieron a causa de algún tipo de accidente, según datos del Ministerio de Salud<sup>164</sup>. La principal causa de muertes fueron los accidentes de tránsito, responsables del 39% (1.654 casos) de las muertes por motivos accidentales en el país. Entre los accidentes de tránsito, los más letales para los niños son, respectivamente: el 34% involucran coches, otros 29% implican a peatones y 11% envuelven personas en moto o en bicicleta.

Mientras los mayores sujetaban pequeños carteles con algunas advertencias a los conductores (Fotos 65/67), los pequeños utilizaban los pitos (Foto 67) para manifestarse y llamar la atención sobre el problema de la velocidad en el tráfico. La velocidad es una cuestión central para evitar lesiones y muertes en el tránsito, pues cuanto mayor es la velocidad del vehículo, mayor es el riesgo de lesiones más graves y de muertes en caso de accidentes. La Organización Mundial de la Salud (WHO, 2013a) recomienda que los gobiernos adopten un límite máximo de velocidad inferior o igual a 50 km/h en las vías urbanas y de 30 km/h en las áreas escolares. Los estudios demuestran que, al ser atropellado, el riesgo de muerte de un peatón es del 20% cuando el vehículo está transitando a 50 km/h y del 60% cuando a 80 km/h.

*I.: El tema va ganando visibilidad y eso tiene su importancia, ya que indica a los conductores que no pueden desempeñar las velocidades que les gustaría en la ciudad y, quizás logre ir poco a poco desestimando el uso del coche individual como medio de transporte.*



Foto 65 – Conmemoración del Mayo Amarillo con “Silbidos” y carteles en la calle. Fuente: Autora.



Foto 66 – Final de las actividades del Mayo Amarillo. Encuentro rutas. Fuente: Autora.

### **Nota 36**

**Fecha** – 08-05-17

**Local** – Barrio Paraisópolis

**Descripción** – Visita al barrio Paraisópolis

<sup>164</sup> <http://criancasegura.org.br/noticia/crianca-segura-realiza-acoes-para-4a-semana-mundial-das-nacoes-unidas-sobre-seguranca-no-transito/>

En visita al barrio, contactamos la Asociación de los Vecinos de Paraisópolis (AVP) buscando informaciones relacionadas con el programa Camino Escolar que había sido propuesto por el ayuntamiento en paralelo a las obras de urbanización previstas en el barrio. En la asociación sugieren hablar con una de sus integrantes, una profesora, que, según ellos, sería la persona indicada para hablar sobre el tema y que había participado en el programa.

En el encuentro con la referida profesora, ésta sugiere que le parecería más enriquecedor que la entrevista se hiciera con más personas, así no me quedaría apenas con su versión. Con este propósito, invita a participar de la siguiente reunión del *Fórum Multientidades* del barrio, -espacio de articulación de todos los temas y proyectos colectivos- que reúne representantes de todas las entidades (de distintas áreas: comunitarias, de salud y de educación, entre otras), que se reúnen mensualmente para proponer acciones comunes.



*Foto 67- Calles estrechas y aceras inexistentes.*  
Fuente: Autora.



*Foto 68 - Cola en la salida del colegio.*  
Fuente: Autora.

*L.: Aprovechando la visita, hice un recorrido por el barrio para conocerlo y tener una impresión de sus calles, sobre todo en el entorno a algunas escuelas del barrio (Fotos 68/69), pudiendo comprobar algunas características de una urbanización precaria, muy típicas de zonas denominadas de “favelas” en Brasil. Las calles son muy estrechas con aceras mínimas o inexistentes, la basura se acumula en muchos nichos por la calle, el paisaje es gris: marcado por el aspecto de las casas en permanente construcción, aunque ya estén habitadas, así como la característica de ausencia de vegetación, áreas verdes o parques en el barrio.*

**Nota 37**

**Fecha** – 12-05-17

**Hora** – 9h50

**Local** – Colegio Equipe

**Descripción** – Profesor de arte Colegio Equipe

Esta entrevista con el profesor de artes y su asistente, fue una sugerencia de la responsable del programa. En función de nuestra intención de realizar mapas cognitivos con un grupo de estudiantes, Carol sugiere que se hable con tal profesor en función de un trabajo específico, que a ella le pareció que estaría sintonizado con los objetivos de los mapas cognitivos. En este momento nos informó que dicho profesor, venía realizando este trabajo a lo largo de los últimos meses.

Quedamos, entonces con el profesor, para realizar una entrevista y para acompañar lo que fuera posible de la actividad en curso. El mismo nos comentó su proyecto titulado “Ciudades Posibles”, realizado a lo largo del primer trimestre de 2017 con alumnos/as del quinto año, donde les propuso una reflexión sobre vivir en las ciudades, gestionarlas y crear distintos modelos de ciudad, etc.



*Foto 69* - Etapa individual del proyecto Ciudades Posibles. Fuente: Profesor - Colegio Equipe



*Foto 70* - Etapa colectiva del proyecto Ciudades Posibles. Fuente: Profesor - Colegio Equipe

Se trata de un proyecto largo, dividido en varias etapas, no obstante, la parte que nos interesa particularmente es la representación (dibujo) realizado por los alumnos de su trayecto casa-escuela. Para realizar esta tarea, los alumnos/as fueron estimulados/as a plasmar en su diseño, el itinerario casa-escuela y sus observaciones de la rutina cotidiana del camino, aspectos que le llaman la atención en este desplazamiento, entre otros aspectos, propuestos por los alumnos/as.

En este momento, confirmando las informaciones anteriormente obtenidas con el profesor y su asistente, fue posible comprobar que hubo diferencias notables entre los alumnos que vienen caminando y aquellos que son transportados, así como, entre los que vienen caminando acompañado de los adultos y los que lo hacen solos o en grupos, como en el CP.

Para contextualizar estas diferencias observadas, los entrevistados nos cuentan algunos casos, que suenan anecdóticos por sus contrastes. Un niño, a quien sus padres lo llevan en coche a la escuela, no ha podido realizar la tarea, su diseño se redujo a un punto inicial que luego dice ser su

habitación/casa, y un punto final representando la puerta de la escuela, donde lo dejan. Cuando preguntado sobre qué significaba su trabajo, dijo que no “tenía ni idea” de por donde se desplazaba, que no solía mirar siquiera por la ventanilla, ya que venía completamente absorto en sus juegos electrónicos. En otro ejemplo, otro estudiante, motivado por su desplazamiento a pie, propone una actividad que supone entrar en contacto con vecinos del barrio para proponerles esta discusión que estaban teniendo en clase y que estos vecinos también pudieran diseñar la ciudad que imaginan o que les gustaría para el futuro.

*I.: Evidentemente hay que considerar otros aspectos individuales que no tienen relación exclusiva con la modalidad de transporte utilizada y que influyen en la capacidad de representación del barrio y de su itinerario casa/escuela. Por otro lado, el estilo de movilidad incide en la relación establecida con el entorno. A través de las actividades del juego y otras proporcionadas por el caminar a pie por los espacios de la ciudad, que posibiliten explorar libremente su medio ambiente, las niñas y niños pueden enriquecer el repertorio representacional y simbólico sobre espacios significativos en el barrio, lo cual ha sido señalado en muchas investigaciones.*

### **Nota 38**

**Fecha** – 12-05-17

**Hora** – 12h

**Local** – Sede de la ONG (Barrio Sumaré - SP)

**Descripción** – Entrevista con arquitecta, coordinadora de la ONG Cidade Ativa<sup>165</sup>

La entrevistada relata los trabajos realizados por la organización, especialmente relativos al proyecto “Olha o degrau<sup>166</sup>”, que empezó a ser realizado en el barrio donde esta ubicada la organización. Para tal proyecto contaron con el apoyo financiero de un concurso internacional y obtuvieron una muy buena repercusión en la media local. Entre las estrategias metodológicas de su acción, se destaca el mapeo colaborativo con los actores locales y el relieve dado a lugares que no constan en los registros oficiales (relativos a los datos públicos), como pueden ser las escaleras. En función de estas acciones, fueron invitados por la ONG IVM<sup>167</sup> para colaborar en el Programa Pasajes, con el objetivo de elaborar un estudio, que incluya diversas escaleras, que constituyen una tipología de pasajes características de barrios periféricos como el Jd. Angela.

La entrevistada cuenta que, en principio, sólo constaba la realización de un estudio en 14 escaleras de la región en su contrato con el IVM. Entre tanto, ellos asumen una directriz particular en la

---

<sup>165</sup> Las informaciones aquí presentadas se basan en una entrevista realizada con la directora (E21) de la organización, así como, el informe del trabajo: *Cidade Ativa* (2016). *Olhe o degrau. Relatório do trabalho sobre as escadarias da região do Jardim Angela realizado entre maio de 2015 e junho de 2016*. 2016/São Paulo.

<sup>166</sup> En castellano: mira el escalón.

<sup>167</sup> <http://cidadeemovimento.org/> - Sede mundial en Francia - IVM - Institut pour la ville en mouvement - BR)



conducción de sus proyectos, que consiste en intentar proponer algún tipo de intervención -por más mínima que sea- conjuntamente con los actores locales. A partir de esta directriz, establecieron un acuerdo para buscar apoyos con el objetivo de realizar una intervención durante la elaboración del estudio, aunque que fuera solamente en una de las escaleras incluidas.

La elección para implantar esta intervención o proyecto piloto, recayó sobre la escalera al lado de la escuela Oscar Pereira Machado. Entre los criterios que los llevó a elegirla estaban el hecho que sus alumnos la utilizan a diario y, a parte, éstos la evaluaron como un problema significativo, como hemos visto arriba en el estudio del CE. Al mismo tiempo, era la que presentaba el mayor potencial, no sólo de apoyo y participación en las obras, sino también en todo lo que conlleva la sostenibilidad del proyecto y su mantenimiento en el tiempo. Este último criterio fue valorado en función del gran número de asociaciones y entidades del barrio, presentes y actuantes en la escuela y su entorno.

Entre los objetivos del estudio específico realizado por la Cidade Ativa sobre las escaleras de la región del Jardim Ângela, se encontraba el de promover el diálogo con interlocutores e involucrar la comunidad en el proceso de elaboración/ejecución y mantenimiento del proyecto. Asimismo, pretendían probar soluciones técnicas de proyecto que incluyera iniciativas, tanto del poder público como de la comunidad local.

En el estudio previo realizado sobre las escaleras, se tuvo en cuenta criterios que permitieron el análisis del espacio y de su uso, que se llamó se "Evaluación de los 7 Criterios" y utilizó como referencias, estudios de Gehl<sup>168</sup> y Active Design Guidelines<sup>169</sup>. El análisis fue realizado en conjunto entre los técnicos y la población local que participó a través de una encuesta y tuvo en cuenta los siguientes criterios: seguridad, protección, versatilidad, accesibilidad, atractividad, conectividad y resiliencia. Asimismo, se utilizaron otras técnicas para escuchar los deseos de cambios manifiestos por la población local acerca de las escaleras que ellos utilizaban a diario y se realizaron las mediciones del flujo de uso y permanencia en las mismas.

En esta entrevistada, estuvimos analizando algunos factores que aportaron una significativa contribución, especialmente en los últimos años, para el avance del movimiento peatonal en Brasil:

- Hubo un boom de organizaciones a partir de 2013, sobre todo a partir del movimiento ciclista, que siempre fue más activo, ampliando para contemplar la movilidad activa;
- La Política nacional de movilidad urbana creada en 2012, que pasa a exigir un plano de movilidad para acceder a recursos públicos, imponiendo para ello la obligatoriedad de contemplar el tema de la movilidad a pie en su planteamiento;

---

<sup>168</sup> GEHL, Jan. *Cidades Para Pessoas*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

<sup>169</sup> NEW YORK CITY. *Active Design Guidelines: Shaping the Sidewalk Experience*. Nova Iorque: NYC, 2013.

- São Paulo lidera el movimiento nacional por una movilidad sostenible, impulsado sobre todo por la gestión del alcalde Fernando Haddad (2013-2016), creando oportunidad de intercambio de las experiencias y consolidando acciones locales;
- Contactos entre organizaciones y optimización de recursos para proyectos, son facilitados por el “Como Anda” (inventario de organizaciones e iniciativas de movilidad a pie en Brasil);
- Iniciativas anteriores de estudios y/o intervenciones específicas de movilidad infantil – proyectos como *Camino Escolar de Paraisópolis* en São Paulo y *A pezito* en Porto Alegre.

### Nota 39

**Fecha** – 05-17

**Descripción** - Proyecto intervención escaleras - *Cidade Ativa* (CA) y alumnos escuela Oscar Pereira Machado - Actividades de preparación y de intervención<sup>170</sup>

Conforme explicado en la Nota anterior, después de realizados algunos estudios previos, se elige una de las escaleras para plasmar esta intervención descrita a continuación. El equipo de la CA formó el taller “*Escadaria dos sonhos*”<sup>171</sup> en asociación con la Escuela Estadual Oscar Pereira Machado. Se invitó a los alumnos a participar en la transformación de la escalera, utilizada a diario por ellos para ir a la escuela, a través de actividades artísticas como la poesía y la pintura, con el objetivo de estimular la participación comunitaria en el proyecto de transformación de este espacio.

Una de las actividades realizadas fue el taller *Ventana del Futuro*, en la cual se invitó a los niños/niñas, sobre todo los más pequeños, a diseñar cómo veían la escalera a través de una *ventana mágica*. Los más pequeños, utilizando tintas y pinceles, dibujaron y luego expusieron en las paredes laterales de la escalera sus contribuciones. Ya los alumnos mayores, fueron invitados a crear una poesía colaborativa, que transformaron en canción (estilo Rap). También se expusieron unos paneles interactivos donde los niños/as de todas las edades, así como los adultos, pudieron responder a algunas preguntas relacionadas a los elementos y actividades que más les gustaría que pasaran a ocurrir y a ser posibles de realizar en la escalera.

Todas estas informaciones fueron inseridas en el diseño del proyecto, aunque no todas las sugerencias pudieron ser contempladas, ya que algunas de ellas fueron consideradas inviables. Al final del trabajo, se llegó a un proyecto técnico para renovación de la escalera, por supuesto más ambicioso que lo que fue posible realizar en esta primera etapa, según la entrevistada. Los sueños, deseos y necesidades de los participantes extrapolaron el apoyo y recursos logrados o disponibles, llevándoles a plantear una continuidad del proyecto en otras etapas. La primera etapa fue realizada

---

<sup>170</sup> Esta actividad se realizó en el ámbito del programa “pasajes”: <http://concurso.cidadeemmovimento.org/jardim-angela/>

<sup>171</sup> En castellano: Escalera de los sueños/deseos.

en este momento, y las demás, que dependerían de otros agentes incluyendo el poder público, dependerían de futuras articulaciones y movilizaciones locales para lograrlas implantar.

### ***Intervención:***

Las primeras intervenciones, fueron las consideradas posibles de realizar a partir de los talleres colaborativos, contando para ello con la participación de los alumnos/as y voluntarios/as de la comunidad. Estos talleres se constituyeron en espacios de aprendizaje y creación, donde se desarrollaron las ideas, se lograron los materiales y se hicieron las aplicaciones o implantaciones directamente en la escalera. Para todo el proceso, la escuela y otras organizaciones ofrecieron sus espacios, que fueron utilizados como centro logístico y para realizar los siguientes talleres:

- **Mobiliario** para construir los bancos y toboganes, instalados en las laterales de las escaleras y también en sus partes más anchas o donde no había escalones;
- **Grafiti** para diseñar en los muros/paredes laterales, sustituyendo el color gris, la suciedad y la falta de color por unos colores y diseños alegres y vivos;
- **Mosaico** para renovar el suelo y ponerle una capa protectora a la vez que se configuraba un diseño colorido entre los escalones.



*Foto 71 - Taller de Grafiti - Fuente: Cidade Ativa*



*Foto 72 – Taller de Mosaico – Fuente: Cidade Ativa*



*Foto 73 - Taller Mobiliario – Fuente: Cidade Ativa*

### ***Evaluación de la intervención***

Después de realizada esta primera intervención, se volvió a aplicar una encuesta de evaluación para conocer la percepción de los vecinos y comparar sus impresiones y opiniones, antes y después de los cambios generados. En general, la impresión sobre la escalera mejoró y la percepción de un lugar "agradable" pasó del 13% al 63%, considerada una mejora expresiva. Además, hubo reducción del número de personas que apuntaron percepción de inseguridad o miedo relativo al lugar, bajando del 53% al 31%. La puntuación general de los encuestados sobre la escalera también aumentó considerablemente, pasando de los 2,68 anteriores a los 4,11 actuales, en una escala de 1 a 5, siendo 1 muy malo y 5 muy bueno.

*I.: Uno de los principales méritos de este proyecto es poner en evidencia los efectos positivos generados en un proyecto participativo, donde los niños y niñas asumen un protagonismo en el planteamiento e implantación de propuestas de mejoras concretas de los espacios públicos que ellos utilizan para desplazarse a la escuela.*

**Nota 40**

**Fecha** – 15-05-17

**Hora** – 9h30

**Local** – sede da organización (barrio Pinheiros-SP)

**Descripción** – Entrevista con coordinadora de la ONG “Criança Segura”<sup>172</sup> (Safe Kids Brasil)

Esta entrevistada fue agendada por ocasión de la actividad del Mayo Amarillo (Nota 35), realizado en conjunto con el programa CP, a partir de la cual queda clara la colaboración entre ambas; siendo así, pareció importante conocer esta organización. La entrevistada explica la misión, objetivos e historia de la ONG, aclarando que su principal propósito es trabajar a nivel de prevención de accidentes infantiles en varios ámbitos, incluyendo el tráfico, pero, actuando especialmente en el ámbito doméstico. Consideran que el 90% de los accidentes con los críos, podrían ser evitadas con pequeñas prácticas preventivas, sin tradición en Brasil, según ella.

Están inseridas en las redes sociales, donde ofrecen cursos presenciales e también facilitan informaciones que están disponibles en la red, buscando formar multiplicadores entre profesores, padres/madres, agentes de salud, etc. Trabajan para que haya más seguridad en los parques infantiles, a través de la reglamentación para construcción de áreas de ocio. Han asumido como prioritaria cambios legales de los requisitos para uso de las sillas infantiles: actualmente en Brasil se utiliza el criterio edades y no peso y altura de los niños y niñas.

Según la entrevistada, faltan estudios de accidentalidad en Brasil, pero se conoce que los índices de accidentes en el tráfico no son los más altos, siendo los domésticos más pronunciados, sin embargo, son muy expresivos ya que más de cuatro mil menores mueren anualmente por accidente de tráfico en Brasil. Todavía no está totalmente asumida la silla infantil en el coche. En este sentido, están concretando datos para un mapa de la accidentalidad en Brasil, trabajando directamente con 15 ciudades, realizando un trabajo preventivo en los ítems de mayor causa de accidentalidad en cada uno de ellos, buscando influir en las políticas públicas. Otra faceta de esta actividad es promocionar una red de buenas prácticas, razón por la cual se han acercado al proyecto CP.

---

<sup>172</sup> Para conocer la organización, consultar: <http://criancasegura.org.br/>

En su página web, disponen de una *Guía bus a pie*<sup>173</sup>, con orientaciones, atribuciones de responsabilidades, consejos sobre los cuidados que se deben tomar y como organizar los grupos y rutas para ello. Tienen una directriz u orientación básica de cuidados que sugiere que los niños y niñas no se desplacen solos/as hasta los 10 años de edad, ya sea a la escuela o a otros lugares. Se trata de una convención asumida por la organización.

*I.: Me llama la atención esta directriz de cuidado asumida por la ONG, que interpreta que la protección se garantiza con la presencia de adultos, asumiendo, incluso, los 10 años como la edad ideal, justificada especialmente en función de la capacidad de memoria infantil. Basados en estudios, defienden que los niños y niñas no estarían capacitadas a orientarse solos, pues todavía no tienen determinadas facultades mentales relacionadas con la percepción del entorno y la toma de decisiones para enfrentarse con los posibles problemas encontrados, sobre todo, relacionados con el tráfico. Su punto de vista asume la perspectiva de la seguridad y ni siquiera toca el tema de la autonomía infantil.*

También trabajan en el sentido de incidir en las leyes que reglamentan la obligatoriedad del uso de cascos de seguridad para los que van en bicicleta. Además, inciden en actividades y leyes que intentan disminuir los límites de velocidad de los actuales 50/40 a 30km/h, asumiendo que esta reducción debe empezar por los entornos escolares. En esto actúan a partir de su Proyecto internacional que se denomina Fedex.

#### **Nota 41**

**Fecha** – 17-05-17

**Local** – Barrio Paraisópolis

**Descripción** – Reunión multi entidades del barrio: asociaciones de vecinos, servicios de salud, escuelas, entre otros.

*I.: Tenía muchísima expectativa para esta reunión, quería conocer a la gente de la comunidad y su versión sobre lo que representó el proyecto, así como su opinión/interpretación de lo que puedan ser los Caminos Escolares en una futura implantación, considerando su realidad local. Después de algunas visitas a la comunidad, me invitaron a participar de una reunión del liderazgo local.*

Me he presentado a su reunión general ordinaria, celebrada mensualmente, en la cual suelen permitir la presencia de otras personas para participaciones puntuales. Empecé con una exposición brevísima de mis conocimientos sobre el proyecto y solicitando su percepción del mismo. Les

---

<sup>173</sup> Para conocer el documento: <http://criancasegura.org.br/wp-content/uploads/2016/08/09-1.pdf>

expliqué mis objetivos, así como el contexto de la investigación, solicitándoles una evaluación de lo que significó esta iniciativa para la comunidad. Empezaron por contar que las escuelas estaban muy mal distribuidas por el barrio, que había dos o tres núcleos donde éstas se concentraban, que lo ideal sería tenerlas mejor distribuidas para disminuir los desplazamientos de los niños y niñas.

Un aspecto destacado fue la falta de disponibilidad de las familias (muchas veces monoparentales - madres solas con sus niños) para llevar a sus hijos/hijas hasta la escuela. Esta realidad promueve una red informal, sobre todo entre las madres, que pueden llegar a conducir a unos 10 o más niños/niñas a la escuela. Entre tanto, al analizar la hipótesis de implantar esta práctica en el ámbito del programa Camino Escolar de Paraisópolis, los presentes consideraron que estas mismas madres lo pasarían a ver con otros ojos, interpretándolo como un cambio de responsabilidad y a lo mejor, les costaría proponérselo a ello. Es más, los presentes consideraron que este aspecto complicaría la viabilidad de un proyecto CE. En este sentido, proponen una alternativa, que consistiría en ofrecer un “servicio de monitores” que se encargara de los estudiantes en la ruta hacia la escuela.

Los padres/madres que no tienen derecho al transporte subvencionado por el poder público<sup>174</sup>, muchas veces lo contratan de pago, ya que no disponen de tiempo para llevar a sus hijos/as a la escuela. Este transporte, nos cuentan, en general conduce a los estudiantes en condiciones ilegales y peligrosas. Una de las excusas de esta condición es el bajo precio practicado. En el caso de una comunidad pobre, como Paraisópolis, esto funciona como un “cala boca”<sup>175</sup>, o sea, los padres no protestan de las condiciones pues ya conocen el argumento a ser utilizado por el otro lado. Dicho de otra manera, eso implicaría en un probable aumento del valor cobrado por el transporte si este tuviera que adecuarse a las normas de seguridad que inciden en este caso.

*L.: Esta es una situación insostenible, una vinculación de connivencia entre el servicio y sus contratantes que tendría que ser mediado por una fiscalización que no existe, no funciona o la comunidad no logra implantarla, entre otras razones, por las redes informales, distorsionadas, de cooperación entre ellos, que conlleva a la falta de autonomía en la gestión de los contratos.*

El hecho que muchos de los niños/niñas de la comunidad vayan solos a la escuela a partir de los 8 años, o antes, es visto de forma polémica y, en general, no se valora la autonomía. Algunos tienden a responsabilizar a los genitores por ello, mientras otros llaman la atención a la necesidad de no culpabilizar a éstos por su condición, aun así, no dejan de lamentar la falta de acompañantes adultos. También hay los que valoran positivamente, ya que la seguridad se garantizaría por el

---

<sup>174</sup> Detallada en la Nota 33

<sup>175</sup> Una condición de chantaje: en que hablar o denunciar la situación, les puede costar más caro.

hecho de no estar solos estos niños(as), sino que suelen juntarse espontáneamente por la calle (Se puede visualizar en la Fig. 36) y se desplazan en grupos.

También observan que hay un porcentaje (un 15% según los entrevistados) de familias que matriculan a sus hijos/as en escuelas fuera del barrio, o sea, buscan escuelas mejores o simplemente no quieren que sus hijos se mezclen con otros (niños y niñas) de la comunidad, deseando proporcionarles mejores amigos y mejor nivel de educación. Son familias que tienen más recursos y, en este caso, necesariamente, contratan un transporte (microbuses escolares) para que sus hijos/as se desplacen a estas escuelas que estarían más lejos y fuera del barrio.



Foto 74 – Calle en Paraisópolis – Fuente: Autora.



Foto 75 – Calle en Paraisópolis. Fuente: Autora

En la opinión de los representantes de las entidades locales, para que el proyecto CE se efectuara, haría falta incidir en las políticas públicas, y garantizar una continuidad. Algunos de los problemas urbanísticos, especialmente los relativos al tráfico, todavía no han sido superados. Entre éstos están las calles y aceras muy estrechas y con mucho tráfico; la falta de pasos de peatones y de servicios de tráfico (guardias o monitores del tráfico por lo menos alrededor de las escuelas, etc.); la basura por las calles, en fin, hay muchos aspectos que habían sido contemplados en el diagnóstico y propuestas, pero que no han sido implantados, y, por lo tanto, no tuvieron consecuencia en las políticas públicas para el barrio. En este sentido, ellos corroboraron con lo que había sido informado anteriormente por una técnica que actuó en el proyecto.

*I.: Con el grupo hemos analizado la posibilidad de organizar un servicio de monitores que acompañen a los niños y niñas a la escuela. La administración pública ofrece un servicio de transporte escolar gratuito a estas comunidades. Una alternativa sería estudiar las rutas hasta aproximadamente 2km, o sea, a partir de la cual se tiene el derecho al transporte gratuito, y proponer que se establezca este sistema de servicio de monitores para conducir a los alumnos en*

*sustitución al transporte en microbuses. Durante este tiempo en que están inactivos, aburridos y a veces expuestos a peligros en el microbús, podrían realizarlo de manera activa y más saludable, incluso empleando menos tiempo.*

**Nota 42**

**Fecha** – 18-05-17

**Hora** – 10h30

**Local** – Sede de la ONG (Barrio Santa Cecília – SP)

**Descripción** – Entrevista con arquitecta de la ONG *Cidade em movimento* - coordinadora del programa Pasajes<sup>176</sup> – São Paulo (Jd Angela)

*I.: El primer contacto con la organización y la decisión de realizar esta entrevista se debió a los estudios de la movilidad infantil realizados en el ámbito del programa Pasajes (Nota 27), lo cual deja clara la relevancia del programa para abarcar el contexto más amplio de la inclusión de la óptica de la infancia en un programa de movilidad.*

Hablando del tema de accesibilidad en las ciudades, nos situamos en la periferia de la ciudad de São Paulo que presenta una complejidad enorme en este sentido. La entrevistada es francesa y había trabajado anteriormente en París con temas de accesibilidad y movilidad en esta misma organización, así como en ediciones del mismo programa en otras ciudades (Buenos Aires y Barcelona). Ella revela que la organización y este programa en específico, tienen la intención de poner de manifiesto y buscar soluciones para mejorar los pasajes, especialmente aquellos que ni siquiera constan en el viario oficial del territorio, como ocurre en este caso.

Dialogando sobre cómo se realizan estos programas en el mundo, nos cuenta que normalmente se propone un concurso para incentivar profesionales a buscar soluciones para estos *pasajes reales*, utilizados a diario por las gentes en las ciudades. Se premian proyectos creativos y que impliquen bajos costes en su ejecución, para que los mismos sean viables. Pero en este caso, de manera exclusiva, se decidió realizar una investigación sobre movilidad como parte del concurso, diferentemente del modelo patrón adoptado en los diversos países donde ya se ha realizado. Esta decisión también fue motivada en función de la magnitud de un proyecto de transporte en la región, que preveía la implantación de un corredor exclusivo de bus, propuesto por la SP-obras<sup>177</sup> (Secretaría de servicios y obras del ayuntamiento de São Paulo).

---

<sup>176</sup> Para conocer detalles del programa, consultar: <http://concurso.cidadeemovimento.org/>

<sup>177</sup> Disponible en: [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/obras/sp\\_obras/empresa/index.php?p=21480](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/obras/sp_obras/empresa/index.php?p=21480)



En función de esta ampliación del proyecto, hubo cabida para el estudio específico de la movilidad infantil, ya que, paralelamente ocurrió que una primera aproximación al campo para definir el perfil de los usuarios de estos pasajes, dejó claro que había un grande número de estudiantes que lo utilizaban a diario para acceder a la escuela.

*I.: Llamam atención dos aspectos: por un lado, la presencia e influencia de Ongs internacionales en temas de movilidad urbana en Brasil, específicamente en São Paulo; por otro lado, la realización de este estudio de movilidad infantil, por Irene Quintans, ya conocida.*

El Jd. Angela se localiza en un eje metropolitano por el cual se accede a una región enorme, por otro lado, estos pasajes -atajos, vías muy estrechas, escaleras... a pesar del gran número en la región y ser muy utilizados-, son invisibles en las cartografías urbanas oficiales. Es sus estudios percibieron que la media de tiempo para transporte a la escuela, independiente del medio de transporte utilizado (bus, transporte escolar específico), es de 15min y lo mismo ocurre con los que se desplazan caminando y utilizan alguno de los pasajes, evidenciando así la utilidad de esta malla informal de tráfico, ya que, si no se utilizara, tardarían mucho más por las vueltas que estarían obligados a dar, dada la falta de accesibilidad en muchos casos.

En su diagnóstico de los usos y condiciones de esos pasajes, se encuentra que, entre los principales problemas en su utilización por la población, está la seguridad, especialmente por la noche, ya que normalmente estos pasajes están desprovistos de iluminación. Asimismo, especialmente cuando llueve, el suelo es muy liso y ocurren muchos accidentes por falta de un pavimento adecuado. Especialmente en el caso de las mujeres, éstas asociaron estos lugares con el aumento del peligro de asedio sexual y violencias, pues en determinados horarios (noche) suelen estar vacíos, aparte del hecho que no cuentan con iluminación.

En la actualidad se encuentran con un aspecto nuevo en términos de la percepción de seguridad en estos sitios, los “arrastões”<sup>178</sup> en las paradas de bus. En estos casos, los pasajes son utilizados como verdaderos refugios, ya que este tipo de robos suelen ser practicados por personas en moto, lo cual dificulta la utilización de estos pasajes, normalmente constituidos escaleras, calles muy inclinadas y/o muy estrechas que dificultan o impiden el paso de vehículos motorizados. De esta manera, los pasajes se transforman, inopinadamente, en lugares más seguros.

Cuestionada sobre el posible aprendizaje con este trabajo, reconoce su perplejidad ante una comunidad que no espera la actuación del poder público, que se auto organiza y propone una serie de actividades en estos pasajes. La utilización social de los pasajes con actividades de ocio, tales

---

<sup>178</sup> Robos en masa, practicados por un grupo organizado, que se caracterizan por ser inesperados y rápidos

como: *cinema, roda de samba*<sup>179</sup>, juegos infantiles, entre otras, fue uno de los motivadores que facilitaron la participación ciudadana en la actuación en una de estas escaleras incluidas en el programa, en la iniciativa denominada “Olha o degrau”( Nota 38).

*I.: Llama atención la influencia de Ongs en el desarrollo de las políticas públicas de movilidad. Por otro lado, fue muy común escuchar de varios profesionales y representantes de estas organizaciones que, en los últimos años en Brasil y, sobre todo, en la ciudad de São Paulo, se incrementaron políticas favorables a la movilidad a pie en función de una apertura, sensibilidad e incentivos por parte del poder público, marcadamente en la alcaldía Fernando Haddad (Partido de los Trabajadores), cuyo mandato transcurrió entre 2013-2016.*

Este proyecto realizado en Brasil forma parte de una estrategia internacional del IVM<sup>180</sup>, que en 2015 se propuso el desafío del estudio e intervención para la mejora de pasajes en ambiente urbano. En cada uno de los 16 países donde está presente, un equipo local elige un "lugar demostrable" y una estrategia de acción, como concursos profesionales, exposiciones, festival de cine, entre otros, para visibilizar las propuestas y la región donde se realiza el proyecto.

La elección del Jardim Ângela como el local del concurso se debe a la complejidad de la misma, situada en la zona sur de la ciudad de São Paulo, uno de los distritos más densamente habitados, instalado en área de manantiales, con territorio extremadamente irregular y que presenta alto índice de violencia y de vulnerabilidad socioeconómica. Este estudio consideró otros proyectos del Ayuntamiento (citados arriba) en el eje de la carretera M'Boi Mirim y fue desarrollado a partir de un abordaje multidisciplinario, realizado por un consorcio de entidades:

- Elaboración de un atlas con informaciones históricas y actuales sobre el territorio y sobre perfil socioeconómico, hábitos de movilidad, estudios topográficos, identificación de centralidades y equipamientos, con la participación de profesores de la FAU (Facultad de Arquitectura y Urbanismo/USP) y de la Universidad Mackenzie;
- Estudio de movilidad vertical, es decir, de las escaleras del barrio: el primer eslabón de la red de movilidad de la región (Cidade Ativa - proyecto “Olhe o degrau”);
- Estudio de Camino Escolar (Irene Quintáns) que tuvo como foco la vulnerabilidad de los niños y jóvenes de la región.

---

<sup>179</sup> Conciertos de música organizados espontáneamente en la calle en que los músicos pueden ser vecinos y los asistentes bailan y cantan junto a los músicos.

<sup>180</sup> <http://www.passages-ivm.com/fr/>

En esta conversación se presentaron otros proyectos del IVM, ya sea en nivel mundial o en Brasil. Entre ellos podemos citar el trabajo realizado por muchas asociaciones internacionales en el establecimiento de principios para la movilidad compartida en ciudades humanas<sup>181</sup> e intervenciones urbanísticas en las calles en ciudades como São Paulo y Fortaleza, con la intención de provocar la reflexión sobre la creación de espacios urbanos más humanos<sup>182</sup>. Ambos proyectos están recogidos y citados aquí en función de su relación con el escenario de la movilidad infantil en São Paulo.

*I.: Hay una conexión entre Ongs implicadas en los temas de movilidad urbana, movilidad peatonal y movilidad activa. Sus propuestas de actuación se conectan a acuerdos globales identificados con los principios de la movilidad sostenible – el libro de Jan Gehl, Ciudades para la gente, constituye una referencia para la organización en este y otros programas.*

Durante la entrevista, fueron citados trabajos publicados por esta organización con el fin de proponer recomendaciones para la promoción de la movilidad infantil activa. Según las estimaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), Brasil es el cuarto país en el mundo con más muertes en el tránsito, que es también la principal causa de muerte accidental de niños/niñas entre uno y catorce años en el mundo. Sin embargo, recuerda IVM, considerando el escenario de la movilidad en Brasil, se nota que falla una atención específica para la protección de los niños en la legislación de tránsito brasileña.

A partir de sus experiencias y estudios<sup>183</sup> sobre las condiciones de los niños y niñas que viven en ciudades como São Paulo para desarrollar desplazamientos activos y con seguridad, el IVM propone una serie de medidas. Estas propuestas recaen, sobre todo, sobre el marco legal relativo a la infancia y adolescencia constituido en Brasil, así como en la necesidad de construcción de espacios públicos adecuados a la movilidad activa y otras medidas:

- Instituir un sistema de monitoreo preventivo para reducción de accidentes involucrando niños en transporte activo;
- Formular políticas públicas específicas para la reducción de accidentes con niños;
- Revisar las legislaciones;
- Establecer programas con los órganos de educación;
- Cambiar el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA) para incluir la seguridad vial;

---

<sup>181</sup> [www.sharedmobilityprinciples.org](http://www.sharedmobilityprinciples.org)

<sup>182</sup> Disponible en: <http://wricidades.org/noticia/com-intervencoes-temporarias-sao-paulo-e-fortaleza-provocam-reflexao-sobre-espacos-urbanos>

<sup>183</sup> Disponible en: <http://wricidades.org/noticia/11-recomenda%C3%A7%C3%B5es-para-dar-mais-aten%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0-mobilidade-das-crian%C3%A7as-no-brasil>

- Incluir la fiscalización de las condiciones de acceso a las escuelas y la seguridad del entorno escolar en las atribuciones del Consejo Tutelar: para ello, también debe ser alterado el ECA;
- Modificar el Código de Tráfico Brasileño de acuerdo con la Política Nacional de Movilidad Urbana;
- Priorizar los espacios en que hay mayor movimiento de niños en transporte activo mediante la limitación del transporte de cargas e individual;
- Incluir la seguridad y la movilidad entre los derechos fundamentales del niño y del adolescente;
- Instituir grupos especializados para fiscalizar y demandar judicialmente a los gobiernos municipales y estatales;
- Constituir grupos y capacitar a sus técnicos para incorporar el diseño seguro de las vías, espacios públicos y proyectos urbanos.

### **Nota 43**

**Fecha** – 14/11/2017

**Local** – Calle delante de la escuela Equipo – São Vicente de Paula

**Descripción** – Implantación de paso de peatones delante del colegio y ampliación del número de escuelas contempladas en el programa.

Mantuvimos contacto con algunos de los(as) entrevistados(as), especialmente con el equipo técnico del proyecto CP, con el objetivo de actualizar informaciones relativas al mismo, como las que contamos aquí, relativas a la implantación de un paso de cebra delante del colegio, planteado desde el principio del proyecto. Otra conquista actual había sido la inclusión de otras dos escuelas del barrio en el proyecto CP, contando con la participación de las respectivas familias involucradas en cada una de las dos escuelas.

El *paso de cebra* se justificó como una alternativa para garantizar la seguridad vial, a través del control de la velocidad en la calle donde se localiza el colegio, justo delante de la puerta de entrada en el mismo. Otras alternativas -como transformar la calle en *zona 30*, reduciendo la velocidad de los coches- todavía no están disponibles en São Paulo (o, por lo menos, por ahora, son de muy difícil implantación). Empiezan a implantarse las *zonas 50* o, en el mejor de los casos, se aplican los 40km/h. Asimismo, la implantación del paso de cebra no fue fácil, ha tardado más de año, y tuvieron que pagar para disponer de esta señal de tráfico. Se hicieron muchas solicitudes al poder público, pero éste no lo consideraba como una acción prioritaria desde un análisis técnico, lo cual significaba que había que pagar por este servicio, o, esperar en una cola sin la garantía de ser atendidos en unos cuantos años.

De cara a este escenario desesperanzador, decidieron poner manos a la obra y buscar el apoyo que necesitaban, contando con viabilizar el recurso necesario para la implantación del paso de cebra. Un apoyador donó una bicicleta que pusieran a premio para obtener el valor necesario. Todas las familias del colegio colaboraron comprando números del sorteo, totalizando así un 80% del valor total. La escuela arredondeó el valor, integrando el 20% que faltaba. La inauguración del mismo coincidió con el reinicio del curso en agosto. A partir de entonces, su acción se concentró en una campaña para que los conductores tomen consciencia de no pararse encima del paso de cebra y respetar la prioridad de los peatones.



Foto 76 - Panel del programa expuesto en el colegio Equipe – Fuente: Autora.

*I.: La capacidad de organización del grupo y las condiciones económicas de la comunidad y de las familias, así como la visibilidad que habían logrado con el proyecto, permitieron alternativas a la larga lista de espera que les proponía el órgano público encargado de las señales de tráfico (en el caso el paso de peatón delante de la escuela) a quien habían solicitado.*

**Nota 44**

**Fecha** – 28/10/2018

**Local** – Colegio Equipe

**Descripción** – Reunión de validación

Empezamos con una presentación resumida, en función del poco tiempo disponible, pero que permitió una visión general y especialmente centrada en lo que se denominó *exploración de los resultados*. A medida que se iba presentando, hubo varias preguntas que demostraron el genuino interés de las participantes por el trabajo. Es verdad que hubo un gran interés en conocer el programa de Barcelona, a parte de la discusión específica de su proyecto, siendo los dos contemplados. En lo relativo al programa de Barcelona, hubo especial interés en lo que concierne a las políticas públicas involucradas, atribuyendo especial atención a las intervenciones urbanísticas.

De un modo genérico, la reacción a la presentación fue de aprobación. Les encantó y les parecieron formidable algunos de los análisis referentes a los impactos de su proyecto. También aprovechamos para actualizar informaciones sobre las últimas ampliaciones del programa a otras 3 escuelas en el mismo barrio en São Paulo, además de una fase piloto que están implantando en la ciudad de Belo Horizonte, localizada en otra región del país, Minas Gerais (corresponde a otra comunidad autónoma). En esta experiencia, trabajan con 6 escuelas distintas, localizadas en diferentes barrios de la ciudad y el aspecto más positivo, en su evaluación, es poder trasladar el programa a escuelas públicas.

Pasamos a comentar una serie de dificultades y, a la vez, las soluciones propuestas por ellas a las nuevas implementaciones que vienen realizando. Uno de ellos decía respecto a cómo tratar la edad mínima para que los niños y niñas puedan desplazarse solos ¿Cuál sería la mejor orientación a ser asumida por el programa? Es un tema es muy controvertido. Otro aspecto es la necesidad de flexibilizar las “reglas del juego” y pasar a considerar las particularidades de cada escuela en lo relativo a la organización de su propio proyecto y de cada una de las rutas de bus a pie. Eso implicaría en la práctica que, a partir de algunas directrices genéricas, cada caso se desarrollaría según un diseño caso a caso.

*I.: Un aspecto enfáticamente defendido por las integrantes del CP, el modelo bus a pie atiende a las necesidades de las familias que no se pueden fiar de la seguridad vial y que tienen que responder a los factores de inseguridad con una acción social comunitaria. Esta se organiza en función de una ausencia de medidas, especialmente volcadas a mejorar las condiciones de peatonalización, seguridad y otras que dependerían de políticas públicas en diferentes áreas.*

#### **Nota 45**

**Fecha** – 28/10/2018

**Local** – Ong Cidade ativa

**Descripción** – Reunión de validación

Para esta reunión de devolución de los resultados estuvo presente otra representante de la Ong, diferente de la primera entrevista, ya que ésta no estaba disponible en este momento. Su sustituta también había trabajado en el programa Pasajes en la intervención de la escalera en el Jd. Angela, ya referidos. Mi interlocutora, una arquitecta, conoce Barcelona y declara espontáneamente que se trata de una ciudad mucho más propicia para caminar que São Paulo, además de manifestar un gran

interés por el tema, demuestra curiosidad por saber cómo se desarrolla el programa en Barcelona y considera los CE como algo novedoso en Brasil.

A medida que se fue avanzando en la presentación, hubo preguntas y comentarios señalando los conocimientos de la materia y complicitad de la interlocutora que iba tomando apuntes. Al final de la presentación, se empezó a puntuar aspectos que más le habían llamado la atención, comentarios, dudas, discordancias, en fin, sus impresiones.

Entre los aspectos más evidenciados estaban la participación y el protagonismo infantil como estrategias, especialmente en el programa de Barcelona. En su interpretación, contemplar la infancia en las políticas públicas es un derecho a la participación infantil en el planteamiento de las ciudades, propiciando una condición de igualdad intergeneracional. Además de esta razón, esta experiencia propiciaría a los niños y niñas un aprendizaje decisivo en su implicación en la vida política, como ciudadanos, no sólo en el futuro, sino en el presente. Asimismo, le pareció que ésta también es una forma muy convincente de, a partir de la invitación directa de sus hijos/as, involucrar a las familias en la vida de la escuela y barrio.

Otro aspecto destacado por ella, fue la necesidad de contemplar las escuelas públicas en estos programas y lo dijo motivada por la presencia del programa en una escuela particular en el caso de SP, realidad que ya viene cambiando con la inclusión de escuelas públicas en el programa.

#### **Nota 46**

**Fecha** – 03/11/2018

**Local** – bar delante de la Biblioteca Monteiro Lobato - Plaza Rotary

**Descripción** – Reunión de validación con técnica en movilidad infantil - Irene Quintáns

Empezamos por la discusión del título de la tesis, la interlocutora cuestiona la palabra “seguro” del enunciado Caminos Escolares Seguros. La verdad es que yo tenía dudas en relación a la utilización del adjetivo en función del bloqueo a la discusión que puede suscitar la dicotomía entre seguridad y autonomía. De su parte, la entrevistada lo calificaba como rancio, comparando la utilización del término en España y otros países europeos y en Latinoamérica.

Otro tema que fue observado por ella es relativo a la relación autonomía y seguridad. A ella le parece que la autonomía está sometida al grado de seguridad que los padres perciben para permitir a los hijos la autonomía, en cuanto para mí, la autonomía supone una capacidad de los padres/madres e hijos/as de asumir el riesgo, ya que no está garantizada el cien por cien la seguridad

en ninguna circunstancia de la vida. En este sentido, considero que la autonomía es un aprendizaje y/o una conquista.

#### **Nota 47**

**Fecha** – 11/01/2019

**Descripción** – Informe de la estancia de 4 meses realizada en São Paulo con el apoyo de una beca Iberoamericana de Movilidad Internacional

Para la redacción de este informe retomamos el objetivo propuesto para la estancia: *“Analizar las posibles contribuciones de programas de Caminos Escolares en las políticas públicas relacionadas a la infancia en São Paulo a partir del análisis de las experiencias locales, así como de otras referencias y modelos de CE”*.

Utilizamos las palabras de una de las interlocutoras con las que estuvimos en contacto, integrante de la organización Alana<sup>184</sup>, para resumir las percepciones y evaluaciones en relación a los programas Caminos Escolares, que la misma caracteriza como propuestas en las cuales: “No hay perdidas, todos ganan con este tipo de proyecto: los niños, los padres, la escuela, la ciudad...” Esta impresión general fue manifiesta por muchas personas que asistirán a las sesiones de presentación de los resultados previos de la tesis, así como una opinión generalizada que los CE se presentan como una propuesta novedosa y muy atractiva

A partir de los diálogos promovidos con los distintos agentes - resumidamente presentados abajo (Tabla 14) – con quienes estuvimos en contacto en esta estancia en São Paulo, llegamos a algunas constataciones en relación a dos aspectos: 1) Potenciales ofrecidos por los programas CE a los distintos actores participantes, incluyendo los beneficios a la ciudad y a las políticas públicas, y, 2) Potencialidades percibidas para el desarrollo de programas CE, que pueden favorecer la movilidad activa y autónoma de la infancia en São Paulo.

#### **1) Potenciales ofrecidos por los programas CE**

Entre los aspectos más recurrentes en los diálogos promovidos estuvieron presentes los siguientes:

La influencia de estos programas en la **cualidad de vida de las ciudades** – los interlocutores tendían a ver este potencial, ejemplificando: cuanto más utilizamos la ciudad, en el sentido de estar en los espacios públicos, más seguros e interesantes éstos son percibidos, además, aumenta la

---

<sup>184</sup> Para más detalles en relación a la asociación Alana, consultar <https://alana.org.br/project/crianca-e-natureza/>



sensibilidad y la necesidad de apropiarse estos espacios y transfórmalos en espacios agradables y seguros para la ciudadanía.

**La implicación de las PP en estos programas** - Las personas presentes al encuentro y que conocen Barcelona se refieren sobre todo a las condiciones (evaluadas por la asistencia) muy buenas para la movilidad a pie en esta ciudad. Además, el hecho de estar el programa previsto en las políticas públicas es un diferencial insuperable comparando con São Paulo, a punto de considerar que difícilmente se puede incentivar la autonomía infantil en los desplazamientos en esta ciudad, concluyendo que en SP solamente sería posible desarrollar la variante Bus a pie, dada la carencia de las políticas de movilidad a pie en la ciudad.

**El modelo Bus a Pie como una alternativa** - aplicable en ciudades donde hay baja percepción de seguridad vial y ciudadana. En el caso de São Paulo esta modalidad se presenta como una práctica informal, o sea, muchas madres (son especialmente ellas las encargadas de acompañan los hijos/as a la escuela) se encargan de varios niños o niñas de familias vecinas a la suya, a los que llevan a la escuela juntamente con sus hijos/as. Esta condición refleja una necesidad de estas familias de acompañamiento a sus hijos/as ya que estarían imposibilitados de hacerlo en función de la falta de conciliación laboral.

**De la práctica social e las políticas públicas** – especialmente en su experiencia de ampliación para las escuelas públicas, vivida recientemente por el programa CP, se destaca la necesidad de acuerdos mínimos y articulación conjunta con el poder público local para la implantación de políticas que incentiven la puesta en marcha de programas CE, juntamente con medidas que mejoren los desplazamientos a pie y la movilidad activa y sostenible.

## **2) Potenciales para el desarrollo de estos programas en São Paulo:**

A lo largo de la investigación y especialmente en la estancia, estuvimos en contacto con distintos actores sociales y constatamos que hay iniciativas, a parte de los programas estudiados, que están sensibles al tema y ofrecen un potencial apoyo o colaboración al desarrollo de los actuales y futuros proyectos CE en São Paulo. Entre ellos destacamos:

**El movimiento social** - representado por las diversas Ongs, asociaciones y personas, así como técnicos de órganos públicos, que ya están sensibilizados y actúan en la dirección de reforzar la movilidad a pie, creando las condiciones efectivas para ello. En este escenario se destaca especialmente las Ongs que trabajan en temas relacionados a la movilidad a pie, entre ellas algunas

con que estuvimos en contacto: Cidade activa, Corrida amiga, Sampapé<sup>185</sup>, Cidade a pé<sup>186</sup>, IVM Brasil, entre otras.

**La ley (14492/07<sup>187</sup>)** - que creó las áreas de seguridad en los entornos escolares se ofrece como un instrumento más para mejorar estos entornos y favorecer los desplazamientos a pie, pero, faltaría un mayor conocimiento de la existencia y alcance de la misma, así como, una sensibilización de las escuelas y articulación de los varios agentes/actores locales para actuar reivindicando la aplicación de la ley. Asimismo, se echa de menos la sensibilización de los propios servicios públicos a quienes correspondería atender estas demandas en el territorio.

El concejal **Eliseu Almeida** fue el proponente de la Ley que crea las áreas de seguridad en los entornos escolares en São Paulo. Esta prevé la implantación de una serie de medidas de seguridad, como intervenciones en el tráfico, señalización y acciones de control comunitario y policial con la finalidad de promover la prevención de la violencia y la criminalidad.

**El modelo de movilidad activa** - propuesto por el bus a pie, serviría como alternativa de transición que marcaría el pasaje de la condición actual de falta de políticas públicas que favorezcan la movilidad a pie y segura en la ciudad, para la implantación de políticas que llevarían al aumento de la seguridad vial y ciudadana a punto de permitir una movilidad autónoma de los niños y niñas a la escuela y su barrio o ciudad.

Actualmente, la **política de transporte público** - encubre varios problemas no suficientemente abordados. Por un lado, los estudiantes son desestimados a ejercitar el transporte activo ya que, aunque las distancias no sean muy excesivas, las familias prefieren este transporte por representar más seguridad, especialmente pensando en la seguridad viaria. Propuestas alternativas, como el Bus a Pie, podrían corresponder a la necesidad de movilidad activa, así como disminuir los atascos en las zonas escolares. En este sentido, se refuerza una sugerencia de sustituir la oferta de transporte público por movilidad activa supervisada por adultos/monitores contratados para esta actividad.

### **Puntos fuertes y débiles de la estancia:**

---

<sup>185</sup> Para conocer más detalles en relación a la referida Ong, consultar <https://www.facebook.com/sampape.sp/>; <https://www.mobilize.org.br/blogs/sampa-pe/>

<sup>186</sup> Para conocer más detalles de la organización consultar <https://cidadeape.org/>

<sup>187</sup> Para conocer más detalles en relación a la referida Ley, consultar <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/2007/1449/14492/lei-ordinaria-n-14492-2007-estabelece-a-area-escolar-de-seguranca-como-espaco-de-prioridade-especial-do-poder-publico-municipal>

Entre los puntos fuertes está la articulación con la universidad y ONGS, por otro lado, entre los puntos débiles, se presenta la articulación con representantes del poder público, como fue el caso de la Secretaria de Educación de São Paulo, con quién el programa CP ya había intentado, sin lograrlo, mantener un diálogo para presentar el programa a la institución, así como solicitar apoyo para su proyecto. Nosotros tampoco tuvimos esta ocasión. Destacamos entre los puntos fuertes y diferenciados de nuestra instancia, algunas actividades abajo presentadas con más detalles.

Esta fue una de las actividades más interesantes, debido a la presencia de muchas organizaciones, así como, una participación activa en la organización del evento de nuestra parte: el seminario: *Onde estão as crianças na cidade?*<sup>188</sup> Estuvieron presentes varias organizaciones<sup>189</sup> identificadas con el tema en debate, sumando más de 200 personas, con interés y conexión con el tema, ya sea a partir de su área de actuación o de estudios/investigación.



Ilustración 2 – Cartel invitación al Seminario – Fuente: Co-criança.

Otro evento de dimensiones importante, que posibilitó el contacto con muchas organizaciones, fue el encuentro con el Fórum sobre la medicalización da la Educación y de la Sociedad<sup>190</sup>, en él estuvieron representantes de varias categorías profesionales, universidades y grupos de investigaciones, así como organizaciones de la sociedad civil con distintos objetivos, especialmente relacionados con la educación y salud. Una de las propuestas surgidas durante la presentación de los resultados previos de la tesis, fue la posibilidad y el desafío de ampliar las actuaciones del Fórum, englobando el incentivo a la movilidad activa en las ciudades, entre sus objetivos. Entendiendo ésta como una acción especialmente relacionada a la salud, que actúa como coadyuvante en el enfrentamiento de los disturbios de atención, altamente medicados en la infancia.

<sup>188</sup> Para consultar detalles del programa del seminario ir a <https://www.facebook.com/events/2214430428834086/>

<sup>189</sup> Facultad de Arquitectura e Urbanismo - FAU/ USP núcleo LABPARC (Laboratório de Paisagem Arte e Cultura); Instituto Alana; Facultad de Educación – SP; Instituto Singularidades; CO-CRIANÇA un colectivo y grupo de extensión - FAU/USP; ONG Proyecto Arrastão; Facultad de Arquitectura y Urbanismo – FAU/Mackenzie - Grupo de estudios: Infancia, Género y Ciudad; Organización Casa Mestre Ananias; Organización Lugar de Leer – Atelier de lectura infantil.

<sup>190</sup> Para conocer la composición y misión de la organización, consultar <http://medicalizacao.org.br/medicalizacao/>

Acompañamos el INOVEMOB<sup>191</sup> premio de reconocimiento a iniciativas innovadoras en movilidad, pues el programa CP participó, llegando a ser uno de los cinco finalistas del concurso. Este fue promovido por Ongs y fundaciones (WRI Brasil e Instituto Toyota) en São Paulo y contó con el apoyo de la FNP (Frente Nacional de Prefeitos/alcaldes). Consistió en fomentar el desarrollo de proyectos piloto, ampliando su aplicación a otras ciudades, distinta de la ciudad original de sus proponentes. La fase de aplicación ocurrió entre los meses junio y noviembre/2018, con la destinación de un apoyo financiero y técnico para los participantes. Los cinco proyectos finalistas<sup>192</sup>, seleccionados a partir de los noventa inscritos, fueron:

- **Bikxi** – Servicio de bicicletas duplas y eléctricas compartidas, con conductor;
- **Bynd - caronas corporativas** - Aplicativo para personas y organizaciones que comparten sus desplazamientos;
- **Carona a Pé** – Compartir entrenamiento y saberes estimulando comunidades escolares a caminar en pequeños grupos el trayecto casa-escuela-casa;
- **Nina** - Una funcionalidad acoplada a aplicativos para rastrear casos de acoso, sobre todo a las mujeres, en la movilidad urbana, especialmente en los transportes públicos;
- **OnBoard Mobility**- Un aplicativo para facilitar la compra de los distintos billetes de transportes públicos, integrándolos y facilitando la movilidad urbana.

---

<sup>191</sup> Para conocer la propuesta, consultar <http://desafioinovemob.org/>

<sup>192</sup> Para saber más detalles de los finalistas de la premiación, consultar <https://wribrasil.org.br/pt/blog-tags/10791>

**Tabla 14**

*Actividades realizadas en la estancia en São Paulo entre septiembre y diciembre - 2018.*

<b>Actividad</b>	<b>Período/fecha</b>	<b>Participantes</b>	<b>Descripción</b>
Preparación de las actividades a ser realizadas en campo.	Dos primeras semanas - la etapa de más concentración	Contamos con el apoyo de la co-directora de tesis y responsable por la acogida en la USP	Llegada a São Paulo y organización de aspectos logísticos y de contenido de la estancia; Preparación en detalles de los contenidos presentados; Lista de organizaciones y personas a contactar; Primeros contactos por mail o teléfono, etc.
Reunión de devolución con el CP	3ª semana	3 integrantes del equipo técnico del programa	Reunión (2hs) con presentación del trabajo y resultados previos, seguida de discusión y actualización de las actuaciones del programa.
Encuentro con el grupo de trabajo <i>Co-Criança</i> de la FAU-USP	3ª semana	7 personas – profesora y estudiantes de arquitectura, integrantes del grupo.	Reunión (2hs) con presentación del trabajo del grupo y un estudio de maestría desarrollado a partir del mismo, así como el nuestro, seguido de debate.
Reunión de devolución con el CP	4ª semana	3 madres/padres voluntarias en el programa	Reunión (1h y 30) con presentación del trabajo y resultados previos, seguida de discusión y actualización de las actuaciones del programa.
Reunión con <i>Corrida Amiga</i> y <i>Cidade Activa</i>	5ª semana	2 técnicas representantes de cada una de las Ongs	Reunión (1h y 30) con presentación del trabajo seguida de discusión e información actualizada de sus actuaciones en la movilidad activa.
Observación del <i>Bonde a Pé</i> , actividad de incentivo a la movilidad a pie de la ONG <i>Corrida Amiga</i>	6ª semana	Actividad realizada en una escuela EMEI Dona Ana Rosa - aproximadamente 40 alumnos y 5 voluntarios	La actividad consistió en salir de la escuela con niños y niñas de 5/6 años, reconocer el entorno de la escuela, observar las reglas del tráfico, las condiciones para los peatones, etc. La actividad terminó en una plaza con el diseño y discusión de las impresiones de los niños y niñas acerca del recogido realizado.
Reunión de seguimiento de estudios - Lieppe <sup>193</sup>	7ª semana	Actividad mensual con los miembros participantes (10)	Actividad (6hs) con presentación de varios estudios, incluso el nuestro, seguidos de observaciones, críticas y sugerencias a las investigaciones presentadas.
Reunión técnica de proyectos de movilidad infantil	8ª semana	1 técnica (Irene Quintans)	Reunión (2hs) con presentación del trabajo, seguida de discusión y actualización de las actuaciones de la técnica y del panorama de la movilidad infantil.

<sup>193</sup> Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional

Reunión <i>Co-Criança</i> FAU-USP	8ª semana	8 representantes: alumnas y profesora, integrantes del proyecto.	Reunión (3hs) para preparar el seminario a ser realizado el 21 de noviembre: objetivos, actividades realizadas, invitados, organización, logística, etc.
Reunión con el Concejal Eliseu Gabriel	10ª semana	2 asesores técnicos del concejal	Reunión (3hs) con presentación del trabajo acompañada de discusión, así como discusiones relativas a la Ley <sup>194</sup> que crea las zonas de seguridad en los entornos escolares en São Paulo.
Reunión Consejo <sup>195</sup> de Educación de SP-ciudad	11ª semana	3 representantes del Consejo municipal	Reunión (1h y 30min) acompañada de discusión, así como discusiones relativas a la política de transporte escolar y otros temas.
Congreso de Psicología ciencia e Profesión	12ª semana 14- 18/nov.	13 mil inscritos	Presentación de la tesis en desarrollo en una sesión de presentación oral el día 16/11.
Conversación con profesor Lupicinio Íñiguez-Rueda	12ª semana	Entrevista con profesor	Presentación de mi trabajo y de sus actividades en aspectos de la movilidad en São Paulo, desde una perspectiva feminista.
Seminario <i>¿Dónde están los niños y niñas en la ciudad?</i>	13ª semana	Aproximadamente 200 participantes, varias organizaciones.	Encuentro de las 14 a las 19hs con presentación de varios trabajos, incluso el nuestro, seguido de discusión y estrategias de organización de una red de articulación de proyectos <i>Crianças e cidade</i> .
Reunión con el Forum sobre medicalización de la educación y de la sociedad	13ª semana	12 participantes, representantes de varias organizaciones.	Reunión (3hs) presentación acompañada de muchas preguntas e interpretaciones de los participantes, así como una reflexión de como incluir el tema de la movilidad en sus pautas de actuaciones.
Ceremonia de Premiación <i>Desafío InoveMob</i> <sup>196</sup>	14ª semana	WRI Brasil, Toyota foundation y FNA <sup>197</sup>	La participación se dio en función de la candidatura del CP <sup>198</sup> en el concurso, clasificados entre los cinco finalistas.
Reunión Instituto Alana	15ª semana	3 representantes del proyecto <i>Criança e Natureza</i>	Reunión (1h30min) presentación del trabajo acompañada de muchas preguntas y debate de los puntos de encuentro entre los programas.
Finalización de la estancia	15ª a la 17ª semanas	Contamos con el apoyo de los directores de tesis.	Elaboración del informe y otros procedimientos relativos a la estancia; Evaluación con el director y co-directora; Receso de Navidad y fin del año. Viaje de vuelta.

<sup>194</sup> Para conocer detalles de la aplicación de la Ley, consultar <http://www.eliseugabriel.com.br/novosite/pdf/manual-area-escolar.pdf>

<sup>195</sup> Para conocer la composición y misión de la organización, consultar <http://www.saopauloqui.com.br/1/18637/conselhos/conselho-municipal-de-educacao-cme.html>

<sup>196</sup> Para consultar más detalles [https://www.sympla.com.br/cerimonia-de-premiacao-desafio-inovemob\\_\\_372220](https://www.sympla.com.br/cerimonia-de-premiacao-desafio-inovemob__372220)

<sup>197</sup> Para conocer mejor esta iniciativa, consultar <http://www.fnp.org.br/>

<sup>198</sup> <https://wribrasil.org.br/pt/blog-tags/10791>

## 14.2. Entrevistas

Este anexo se compone de las siguientes piezas:

- Guiones para las entrevistas con padres/madres, representantes del Ampa, técnicos, agentes comunitarios;
- Carta de consentimiento;
- Lista de entrevistados;
- Extractos originales de las citas de entrevistas utilizadas en los Capítulos 8 y 9;
- Transcripciones de las entrevistas realizadas en Barcelona y São Paulo (CD).

### Guion para entrevista con padres/madres y representantes del AMPA

*(Padrón a ser aplicado en ambos casos: participantes y no participantes del Programa Camino Escolar, con las debidas orientaciones para un caso y otro)*

#### ***Datos de identificación:***

Nombre:

Edad:

Profesión:

Número de hijos/as:

Colegio:

Fecha/Período:

Dirección y tiempo de residencia:

Distancia escuela/casa aproximada:

Medio de transporte utilizado por el padre/madre e hijo/hija:

#### ***Aspectos a explorar:***

- Dinámica de la movilidad familiar – motivaciones para el modelo de desplazamiento que utiliza;
- Percepción y/o participación en el Camino Escolar – relato de experiencia;
- *Imagen* (¿Qué significa la infancia hoy?) de la infancia y de su hijo/hija – describir los significados atribuidos al período de la infancia, actualmente, en contraste con lo que significó este período en su experiencia personal;
- Experiencia de desplazamiento y uso/exploración de la ciudad cuando niño/niña – comparación ¿cambios? Evaluación;
- Relación Infancia y ciudad – desplazamientos en general (ocio, tiempo libre, actividades sociales, culturales, etc.)
- Descripción y evaluación del barrio como lugar para vivir;

- Percepción de la calidad y vivencia de las relaciones vecinales
- Motivaciones para vivir en el barrio
- Inserción en actividades del barrio – participación ciudadana...

***Lista de preguntas:***

***Iniciales:***

- ¿Cómo se desplaza la familia (escuela, trabajo, compras por el barrio, etc.)? Motivaciones para hacerlo.
- Motivaciones para el modelo de movilidad del hijo/a: ¿Acompañas tu hijo/hija al colegio? ¿Por qué? (si la respuesta es negativa, seguir) ¿Qué faltaría para dejarlo(a) ir solo? ¿Con que edad piensas dejar a tu hijo/hija ir solo? ¿Por qué? ¿Qué piensas que puede pasar a tu hijo/hija si viene solo? En el caso positivo: ¿Desde qué edad lo haces? ¿Qué te motiva a hacerlo? ¿Cómo lo vives, lo sientes? Cuénteme tu experiencia.
- ¿Conoces el programa Camino Escolar, Bus a pie u otro (dependiendo el caso)? ¿Qué opinas respecto al mismo? (Si la persona participa activamente, seguir) Cuéntame cómo ha sido el proceso de implantación del programa CE en esta escuela: ¿Qué actividades (urbanísticas, pedagógicas, culturales, etc.) se realizaron en tu barrio/escuela? ¿Cómo evalúas estas actividades? ¿Qué faltaría realizar? ¿Por qué participar del programa? (*Relato de experiencias colectivas, aprendizaje personal, actuación del AMPA en las actividades realizadas en la escuela, participación de los padres/madres y otros*). Si la persona no participa ¿Cuáles las motivaciones para no participar?

***Medianas:***

- ¿Tu escuela tiene alguna regla, protocolo o compromiso en relación a la llegada y salida a la escuela? ¿Por ejemplo, está obligada a recoger los niños o los dejan salir solos y a partir de que edades, si fuera el caso?
- ¿Crees que es importante que los niños/niñas puedan ir solos a la escuela? ¿Por qué? (Si el hijo/hija va solo, preguntar) ¿Qué cambios has observado en la autonomía de tu hijo/hija?
- ¿Qué es autonomía infantil? ¿Cómo describirías autonomía?
- ¿Cómo caracterizaría el período de la infancia? ¿Cuál es el significado de infancia actualmente? ¿Comparando con tu propia experiencia de infancia, puedes decirme si hay diferencias con la infancia de tu hijo/hija y cuáles serían?

***Finales:***

- ¿Crees que otras personas también se pueden encargar del cuidado de tu hijo/hija y de otros niños/niñas que vayan solos a la escuela o por el barrio, por ejemplo, sean amigos/vecinos, Botigas amigas?



- ¿El programa Camino Escolar ha contribuido para mejorar el barrio? ¿Qué contribuciones? ¿Cuál es la relación entre el desplazamiento autónomo y la posibilidad de que tu niño/niña pueda disfrutar del uso de los espacios en el barrio? ¿Permites que tu hijo/hija juegue en la calle? ¿Tu hijo/hija suele estar en la calle u otros espacios públicos (plazas, parques) solo o con amigos, jugando o en otras actividades?
- ¿Porque has elegido este barrio para vivir? ¿Cómo evalúas el barrio (seguridad, accesos/servicios, transporte, relaciones vecinales, aspectos estéticos, etc.? ¿Por qué? ¿Qué lugares consideras más o menos interesantes en el barrio? ¿Porque?
- ¿Participas de alguna actividad en el barrio/comunidad/escuela? ¿Cuál(es)? (Motivaciones para participar y relato de experiencias).

**Guion entrevistas con agentes comunitarios: representantes de las Ampas, asociaciones de vecinos, comerciantes y otros**

***Datos de identificación:***

Nombre:

Área de actuación, cargo y actividades:

Dirección:

Tiempo de residencia:

Nombre del distrito/barrio o colegio (en su caso):

Fecha/Período:

***Ítems a explorar / preguntas:***

- Histórico del programa y su participación (cómo y cuándo empezó, con quién, estrategias, hechos importantes)
- Descripción del proceso del CE en esta escuela: motivaciones para participar, experiencias colectivas, aprendizaje personal y actuación en las actividades realizadas en la escuela y otros).
- Actividades concretas desarrolladas en el programa, proceso, metodología utilizada, evaluación, dificultades, colaboradores, etc.
- ¿Cuáles los problemas identificados desde el programa Camí Escolar?
- Seguimiento del programa. Medidas/intervenciones que se aplican para aminorar o resolver los problemas identificados. ¿Cuáles son las estrategias comprendidas en el programa?
- Correspondencia con otras políticas: seguridad vial/ciudadana, educacional, salud, etc.

- ¿Qué articulaciones se hace desde el programa Camino Escolar con otras actividades/proyectos que se realiza en la escuela o en el barrio?
- ¿En qué aspectos el CE ha influido en el barrio? ¿Cómo evaluáis las obras o intervenciones realizadas en el espacio? ¿Ha mejorado el barrio a partir de entonces? ¿En qué sentido/aspectos?
- ¿En qué medida la comunidad ha decidido, influenciado o cambiado las intervenciones urbanísticas u otras (incluyendo el diseño de las rutas)? Demandas iniciales y actuales.

**Guion para entrevistas<sup>199</sup> con técnicos, profesores u otros profesionales:**

***Datos de identificación:***

Nombre:

Área de actuación, cargo y actividades:

Tiempo en el programa:

Nombre del distrito o colegio (en su caso):

Fecha/Período:

***Ítems a explorar / preguntas:***

- Histórico del programa y su participación (cómo y cuándo empezó, con quién, estrategias, acciones realizadas e intervenciones completadas y planeadas para el futuro, hechos importantes, etc.)
- Descripción del proceso del programa Camino Escolar en esta escuela: motivaciones, experiencias colectivas, aprendizaje personal, actuación del AMPA en las actividades realizadas en la escuela, participación de los niños/niñas y sus padres/madres y otros actores).
- Actividades concretas desarrolladas en el programa, proceso, metodología utilizada, evaluación, dificultades, colaboradores, etc.
- ¿Cuáles los problemas identificados, en términos de (in)seguridad, desde el programa Camí Escolar? Variaciones según barrios más compactos o más dispersos...
- Referencias utilizadas para evaluar el impacto del programa o las nuevas necesidades.
- Seguimiento del programa. Medidas/intervenciones que se aplican para aminorar o resolver los problemas identificados. ¿Cuáles son las estrategias comprendidas en el programa?
- Cuáles las directrices del Programa, expectativas de futuro, metas...
- Paralelismo con otras políticas: seguridad vial/ciudadana, educacional, salud, etc.

---

<sup>199</sup> Pueden servir cómo entrevistas preliminares, entrevistas de acercamiento, estratégicas para conocer el programa y actores involucrados o informaciones específicas dependiendo del entrevistado.

- ¿Qué articulaciones se hace desde el programa Camino Escolar con otras actividades/proyectos que se realiza en la escuela o en el barrio?
- ¿Cómo evaluáis las obras o intervenciones realizadas en el espacio en relación a la seguridad y refuerzo de la vida o cohesión comunitaria?
- ¿En qué medida la comunidad ha decidido, influenciado o cambiado aspectos en relación a las intervenciones urbanísticas u otras (incluyendo el diseño de las rutas)? Demandas iniciales y actuales.

Carta de consentimiento informado

Barcelona, .....  
(fecha)

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Has sido invitado/a participar de un estudio que lleva a cabo la doctoranda Ana Maria Gonzatto, cuyo director de tesis es el profesor Sergi Valera de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. El objetivo de esta carta es informar acerca del estudio, antes que confirmes tu disposición a colaborar con la investigación. El propósito de este estudio es investigar los impactos psico, socio y ambientales de los programas de Camino Escolar y se realizará en las ciudades de Barcelona y São Paulo.

Para el estudio, lo que se le pide aparte de algunos datos generales, es que contestes algunas preguntas. Es importante que sepas que tu anonimato estará garantizado. El equipo de investigación mantendrá total confidencialidad con respecto a cualquier información obtenida en este estudio, ya que tu nombre no aparecerá en ningún documento ni en las bases de datos que utilizaremos. Los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente para los fines de la presente investigación y serán analizados de manera agregada, es decir, no individualmente.

Queremos destacar que tu participación es totalmente voluntaria, por lo que no estás obligado/a de ninguna manera a participar en este estudio. Si accedes a participar, puedes dejar de hacerlo en cualquier momento, sin que tenga que dar explicación alguna al equipo de investigación. Pero, si tiene alguna pregunta durante su participación, puedes manifestarla en cualquier momento a la investigadora para aclarar tus dudas. Asimismo, si se te ocurren dudas posteriores al momento de tu participación puedes contactar a la investigadora en el móvil 608 847 097.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO

Nombre:

Datos de contacto:

Firma

**Cuadro resumen de las entrevistas realizadas:**

**Tabla 15**

*Lista de identificación de los entrevistados.*

Modalidades	Participante	Fecha - período	Identificación	Código cita
<b>Actividades realizadas en Barcelona – entre noviembre 2016 y junio 2017</b>				
Entrevista Colectiva	Equipo técnico	Noviembre-2016	Grupo con 4 técnicas - ETC Cooperativa.	E1
Entrevista Colectiva	Escola Prosperitat	Noviembre-2016	Directora y jefe de estudio	E2
Entrevista Individual	Experto en temas de movilidad e integrante de Movimientos sociales	Noviembre-2016	Asociación Prevención de Accidentes de Tránsito (PAT), Organización Internacional de Fomento del Caminar Walk21, Federación Internacional de Peatones (IFP), Plataforma por el Transporte Público y de Cataluña Camina, dirigió la planificación de tráfico en el Ayuntamiento de Barcelona entre 1970 y 1989, entre otras.	E3
Entrevista Individual	Escola Prosperitat	Diciembre-2016	Madre del AMPA Escola Prosperitat	E4
Entrevista Colectiva	Escola Prosperitat	Diciembre-2016	2 madres y 1 padre invitados por el AMPA	E5
Entrevista Colectiva	Escola Fort Pienc	Enero- 2017	AMPA Fort Pienc– 2 representantes (ambos arquitectos)	E6
Entrevista colectiva	Escola Reina Violant	Enero- 2017	AMPA Reina Violant– 2 representantes (madre y profesora)	E7
Entrevista colectiva	Escola Reina Violant	Enero- 2017	Padre/madre de alumnos (2 personas)	E8
Entrevista individual	Botiga Amiga - Gracia	Enero- 2017	Propietaria de un café – Programa Botiga amiga - Gracia	E9
Entrevista colectiva	Escola Prosperitat	Febrero-2017	Grupo de madres (5 representantes) Escola Prosperitat	E10
Entrevista individual	Equipo técnico - programa	Febrero-2017	Responsable técnica en el IMEB	E11
Entrevista individual	Equipo técnico - programa	Marzo-2017	Primera técnica del IMEB - inicio del programa.	E12
Entrevista individual	Escola Fort Pienc	Junio-2017	Madre representante del Ampa	E31
<b>Actividades realizadas en São Paulo entre marzo y mayo 2017</b>				

Entrevista individual	Carona a pé	Marzo-2017	Profesora iniciadora del programa	E13
Entrevista individual	Carona a pé	Marzo-2017	Madre/integrante equipo técnico y voluntaria	E14
Entrevista individual	Carona a pé	Marzo-2017	Madre/integrante equipo técnico y voluntaria	E15
Entrevista individual	Camino Escolar de Paraisópolis	Abril-2017	Irene Quintans – Arquitecta, Técnica del Camino Escolar de Paraisópolis y Proyecto Passagens - Cidade em Movimento.	E16
Entrevista individual	Carona a pé	Mayo-2017	Directora del colegio Equipo	E17
Entrevista individual	Carona a pé	Mayo-2017	Madre/voluntaria ruta dorada	E18
Entrevista individual	Carona a pé	Mayo-2017	Profesor de artes – trabajo con alumnos	E19
Entrevista individual	ONG Cidade em Movimento	Mayo-2017	Técnica responsable por el programa Passagens – Jd. Angela	E20
Entrevista individual	ONG Cidade Ativa	Mayo-2017	coordinadora de la ONG y del trabajo “Olha o degrau” Proyecto Passagens Jd. Angela	E21
Entrevista individual	Carona a pé	Mayo-2017	Madre voluntaria ruta amarilla	E22
Entrevista colectiva	Paraisópolis	Mayo-2017	Reunión del Fórum de multientidades del barrio Paraisópolis	E23
Entrevista individual	Carona a pé	Mayo-2017	Padre/voluntario en la ruta roja	E24
Entrevista individual	Carona a pé	Mayo-2017	Madre/voluntaria ruta naranja	E25
Entrevista individual	Carona a pé	Mayo-2017	Madre/voluntaria ruta amarilla	E26
Entrevista individual	Carona a pé	Mayo-2017	Padre voluntario en la ruta rosa	E27
Entrevista individual	Carona a pé	Mayo-2017	Madre participante del proyecto en la actividad del mayo amarillo	E28
Entrevista individual	Criança Segura	Mayo-2017	Coordinadora Ong Criança Segura	E29
Entrevista individual	Carona a pé	Mayo-2017	Madre/voluntaria en la ruta naranja	E30

### 14.3. Mapas Cognitivos

#### **Descripción de la actividad:**

La actividad será previamente acordada con las personas o grupo de actores participantes. En este caso, por tratarse de un grupo de niños/niñas, se acordará con adultos de referencia (profesores/as y/o padres/madres). La actividad se realizará en dos etapas, que pueden ser secuenciales o finalizadas en dos momentos distintos. La misma se grabará para posterior desgravación y análisis.

#### **Guion para realización de los Mapas Cognitivos: dibujos y entrevista con niños y niñas entre 8/12 años:**

#### ***Datos de identificación:***

Nombre alumno:

Colegio:

Dirección y/o distancia escuela/casa:

Edades:

Fecha/Período:

Medio de transporte utilizado:

#### ***Diseñando la ruta hacia la escuela y de lugares de preferencia:***

a. Pedir a los niños/niñas que hagan un diseño (un mapa) del camino (el recorrido que hacen, más habitualmente), desde su casa hasta la escuela, incluyendo los sitios por donde pasan, los aspectos que les gustan y los que no les gustan del camino y lo que más les llama la atención.

b. En entrevistas individuales, solicitar una descripción de su mapa y adaptándose a la narración de cada uno de ellos: se les ayuda con algunas preguntas auxiliaadoras:

- ¿Cómo vienes a la escuela: solo o acompañado? ¿Quién te acompaña? ¿Cómo te gustaría venir a la escuela?

- ¿Qué transporte utilizas? A pie, bici, coche, bus, patinete, otros...
- ¿Qué te gusta del camino y que cosas no te gusta?
- ¿Qué cuidados tomas en el camino hasta la escuela (vienes solo o en grupo, pasas por unas calles o por otras, evitas alguna zona...)?
- ¿Tienes miedo que te pase algo durante el trayecto casa-escuela-casa?
- ¿Realizas recados por el barrio? ¿Cuáles? ¿Qué te parece?
- ¿A qué sitios de tu barrio sueles ir? ¿Puedes ir solo o con amigos? ¿Qué actividades realizas en estos lugares?



## 14.4. Anàlisi de Documents

**Tabla 16**

*Lista de referencias de documentos consultados y sus usos.*

Resumen de los documentos consultados - Barcelona				
Autor	Título	Fecha	Categoría	Referencia
<b>Contextualización - historia</b>				
Institut Municipal de Educació de Barcelona	Bus a Peu Un nou model d'arribar a l'escola: Sostenible i segur	oct-13	Material didàctic del programa	<a href="https://bit.ly/3mcw1V5">https://bit.ly/3mcw1V5</a>
Institut Municipal de Educació de Barcelona - Instituto General del tráfico.	Camí escolar, espai amic Cap a una nova cultura de la mobilitat que prioritza la qualitat de vida de les persones i el respecte a l'entorn ambiental i social	oct-13	Material didàctic del programa	<a href="https://bit.ly/2R4J8Jw">https://bit.ly/2R4J8Jw</a>
Ayuntamiento de Barcelona	Caminos Escolares -riesgos a los que se enfrentan cada día los escolares: aceras estrechas, obstáculos, tráfico...	2009	Tráfico y seguridad vial - 198	<a href="https://bit.ly/2R5Y0Y7">https://bit.ly/2R5Y0Y7</a>
Instituto de Infancia y Adolescencia de Barcelona	Avaluació del programa Camí escolar, espai amic Eines per un seguiment i avaluació	Set-17	Informe de evaluación	<a href="https://bit.ly/2R7gpnt">https://bit.ly/2R7gpnt</a>
Pau Avellaneda	Caminos Escolares en Catalunya - La Experiencia de Barcelona	jul-14	Informe de investigación	<a href="https://bit.ly/2Zk1daZ">https://bit.ly/2Zk1daZ</a>
Pau Avellaneda	Movilidad e infancia: EL Camino Escolar	nov-13	seminario	<a href="https://bit.ly/2ZIO80P">https://bit.ly/2ZIO80P</a>
Generalitat de Catalunya	Dossier tècnic de seguretat viària - Els Camins Escolars - Pla estratègic de seguretat viària 2014-2020	2014	Dossier técnico	<a href="https://bit.ly/2ZkSLs0">https://bit.ly/2ZkSLs0</a> ; <a href="https://bit.ly/2FmRSrW">https://bit.ly/2FmRSrW</a>
Flor Majado Freile y otros	Camí Escolar - Espai Amic - Les experiències de mobilitat i convivència als entorns escolars	May-2008	Revista Participació núm. 65	<a href="https://bit.ly/35jj0Tj">https://bit.ly/35jj0Tj</a>
Diputació de Barcelona	Camins escolars	Oct-2016	Página web oficial	<a href="https://bit.ly/2ZiCPqk">https://bit.ly/2ZiCPqk</a>
Ayuntamiento de Barcelona	Camí escolar, espai amic - Instituto de Educación de Barcelona	t* 05/11/18	Página web del programa	<a href="https://bit.ly/2ZI15YM">https://bit.ly/2ZI15YM</a>

Observación				
Beteve	Inauguración del camino escolar Escola Prosperitat	2011	Vídeo	<a href="https://bit.ly/338YTEY/">https://bit.ly/338YTEY/</a>
Enric Saurí	Els camins escolars a la ciutat de Barcelona. Entre límits i avenços	nov-17	Texto de opinión	<a href="https://bit.ly/32ceKDD">https://bit.ly/32ceKDD</a>
Enric Saurí	Informe de l'Avaluació del programa Camí escolar, espai amic. Eines per un seguiment i avaluació.	2017	Informe de evaluación	<a href="https://bit.ly/3hcVfim">https://bit.ly/3hcVfim</a>
Escuela Prosperitat	Estudio diagnóstico del programa Camino Escolar - perfil de la movilidad infantil escolar	2010	Encuesta	Documento compartido por el AMPA - Disponible para consulta local
Escuela Reina Violant	Diagnóstico del programa Camino Escolar - perfil de la movilidad infantil escolar	2014	Encuesta	Documento compartido por el AMPA - Disponible para consulta local
Escuela Fort Pienc	Diagnóstico del programa Camino Escolar - perfil de la movilidad infantil escolar	2017	Encuesta	Documento compartido por el AMPA - Disponible para consulta local

Muestreo Teórico				
Relatos de experiencias del programa contados por sus participantes				
AMPA Escola Pràctiques - carrer Guitard - Sants	Un camí escolar més net i segur	Inf. no disponible	Full Inform. 2	<a href="https://bit.ly/33aZx4K">https://bit.ly/33aZx4K</a>
Ampas macro comisión Sagrada Familia	I Bicicletada Popular del camí escolar, espai amic de Sagrada Família y Armari de patinets. Experiència de l'Escola Vila Olímpica, Poblenou	Inf. no disponible	Full Inform. 3	<a href="https://bit.ly/3haIqor">https://bit.ly/3haIqor</a>
Escola del Turó del Cargol	Experiència de l'Escola Vila Olímpica, Poblenou	Inf. no disponible	Full Inform. 4	<a href="https://bit.ly/35iXFJL">https://bit.ly/35iXFJL</a>
Comisión Escuelas Sagrada Familia	Camino Escolar sobre ruedas, Sagrada Familia	abr-15	Full Inform. 6	<a href="https://bit.ly/2DNDxnW">https://bit.ly/2DNDxnW</a>

1.Escuelas Jesús María, Mestre Gibert i la Llar d'Infants El Mar; 2.Comisión Escuelas Sagrada Familia; 3. Ampa Reina Violant 4. Ampa Escola Dovella	1.Inauguración del Camino Escolar Sant Andreu; 2. Camino Escolar sobre ruedas; 3. El paisatge urbà des del camí escolar: els infants al espai públic; 4. Tallers de bioarquitectura i sostenibilitat	jun-15	Full Informa. 7	<a href="https://bit.ly/2FdQSWR">https://bit.ly/2FdQSWR</a>
Escola Guinardó	Activitat Escola Guinardó	nov-15	Full Informatiu 8	<a href="https://bit.ly/2DIypRX">https://bit.ly/2DIypRX</a>
Comisión Escuelas de Poblenu	Apunta't a la gincama	mar-16	Full Informatiu 9	<a href="https://bit.ly/33fOV4J">https://bit.ly/33fOV4J</a>
Equipe Técnica	Formació de geolocalizació: Programes Escoles+Sostenibles, Camí Escolar i de l'Àrea d'Ecologia Urbana del Ayuntamiento	jun-16	Full Inform. 10	<a href="https://bit.ly/2ZkcRCJ">https://bit.ly/2ZkcRCJ</a>
Escola Guinardó	Sessió de Presentació - Districte Horta_Guinardó	jun-16	Full Inform. 10	<a href="https://bit.ly/3h786T6">https://bit.ly/3h786T6</a>
Macrocomisión Camino Escolar Fort Pienc	Tallers de cal·ligrafia urbana: re-pensant el c/ Ribes. Fem Escola/ Fem Barri. Camí Escolar Escola Fort Pienc	mai-2017	Full Inform. 14	<a href="https://bit.ly/2R8cd6N">https://bit.ly/2R8cd6N</a>
Alumnos i tutor 4t primària Escola Projecte Coordinadora Distrito Eixample;	El camí escolar de l'Escola Projecte  Camí amic. Vine a moure el parc i vides a l'aire			
Tutores de educación infantil.	Escola Sagrat Cor – Ribes. Compromís amb la millora medi ambiental i la Salut (Agenda21)	abr-18	Full Inform. 16	<a href="https://bit.ly/2ZjGggr">https://bit.ly/2ZjGggr</a>
Ampa Jacint Verdaguer	Espai amic de l'Escola Jacint Verdaguer			
Varias Ampas integrantes del Espai amic del Poblenu;	Bones pràctiques - El Camí9 del Poblenu; Escola Sagrat Cor – Ribes. Activitats pedagògiques			
AFA Josep Maria Jujol.	Escola Josep Maria Jujol. Col·laboració amb el PMUS de Barcelona	set-18	Full Inform. 17	<a href="https://bit.ly/3ijP3Xe">https://bit.ly/3ijP3Xe</a>

Dte. Gracia; Equipo Técnico IMEB;	Setmana de la Mobilitat Sostenible 2018			
Macro comisió Camino Escolar Poblenou	FW Cities Camí escolar - Espai amic	nov-11	Video	<a href="https://bit.ly/2RbeQot">https://bit.ly/2RbeQot</a>
Comisió del Camino Escolar de Font de la Guatlla	Bones Pràctiques - Camí escolar Font de la Guatlla	nov-15	Video	<a href="https://vimeo.com/152837302">https://vimeo.com/152837302</a>
Ampa Costa i Llobera	Sarrià - Sant Gervasi inaugura un nou camí escolar_Institut Escola Costa i Llobera	nov-13	Video	<a href="https://vimeo.com/88568089">https://vimeo.com/88568089</a>
Escuela font d'en fargas	Bones pràctiques camí escolar	2015	Video	<a href="https://vimeo.com/146615383">vimeo.com/146615383</a>
Escuela Menéndez y Pelayo	Bones pràctiques camí escolar_camí escolar	2016	Video	<a href="https://vimeo.com/169715684">vimeo.com/169715684</a>
Comisió de alumnes de la Escuela Ginardó	Sessió de presentació Districte Horta-Guinardó Respostes a les incidències en el camí	jul-16	Informe	<a href="https://bit.ly/3m53108">https://bit.ly/3m53108</a>

#### Experiències Bus a Peu en el programa Camí escolar - Espai amic

AMPA Dolors Monserdà-Santapau	El bus a peu de l'Escola Dolors Montserdà – Santapau a les jornades 'Educació avui'	mai-2016	Full Informatiu 2	<a href="https://bit.ly/32bUqBP">https://bit.ly/32bUqBP</a>
Ampa Escola Projecte	Els alumnes com a motor del Camí escolar i del bus a Peu a L'escola Projecte	mai-2016	Full Informatiu 2	<a href="https://bit.ly/3m6prz6">https://bit.ly/3m6prz6</a>
Ampa Turó del Cargol, Escola Projecte, Ferrer i Guàrdia y macrocomisió Les Corts (4 escuelas)	El Turobús, el bus a peu de l'escola del Turó del Cargol; Iniciem el camí escolar, espai amic al barri de Les Corts; Inici del bus a peu de l'escola Projecte; Inici prova pilot del bus a peu de l'escola Ferrer i Guàrd	Inf. no disponible	Full Informatiu 3	<a href="https://bit.ly/33aE7EW">https://bit.ly/33aE7EW</a>
Ampa de l'Escola del Bosc Montjuic	Bus a Peu Escola de Bosc de Montjuic	mar-16	Full Informatiu 9	<a href="https://bit.ly/2F4Ve33">https://bit.ly/2F4Ve33</a>
AMPA Turó del Cargo	Turobús. Bus a peu Escola Turó del Cargol (Dte. Gràcia)	abr-18	Full Informatiu 16	<a href="https://bit.ly/35nbzdU">https://bit.ly/35nbzdU</a>

Ampa de la escuela Josep Maria Jujol	Escola Josep Maria Jujol. Col·laboració amb el PMUS de Barcelona	set-18	Full Informatiu 17	<a href="https://bit.ly/2R7txsL">https://bit.ly/2R7txsL</a>
Equipo técnico IMEB	L'Autonomia dels infants y el camí escolar	set-18	Full Informatiu 17	<a href="https://bit.ly/33fQmjD">https://bit.ly/33fQmjD</a> ; <a href="https://bit.ly/35qQ7Vg">https://bit.ly/35qQ7Vg</a>
Dte. Eixample	XVIII Jornada anual del Camí Amic	set-18	Full Informatiu 17	<a href="https://bit.ly/3356tjC">https://bit.ly/3356tjC</a>

### Interfaces con el programa Camí escolar - Espai amic

Ayuntamiento de Barcelona	Jornada la infancia y de la adolescencia - Barcelona: Presente y futuro - Arrenca l'Observatori 0-17 BCN: Vides i Drets de la Infància i Adolescència	nov.-2018	Plataforma online del programa Observatorio 0-17 Bcn	<a href="https://bit.ly/35ggUnn">https://bit.ly/35ggUnn</a> ; <a href="https://bit.ly/35iL1ur">https://bit.ly/35iL1ur</a>
Ayuntamiento de Barcelona	Focus infància i ciutadania 2017-2020 Marc, reptes i actuacions municipals destacades	14-nov-17	Publicación de plan para 4 años	<a href="https://bit.ly/2GGiO6p">https://bit.ly/2GGiO6p</a>
Ayuntamiento de Barcelona	Barcelona Ciutat Amiga de la infància	*05/11/18	Plataforma online del programa	<a href="https://bit.ly/3jXugZK">https://bit.ly/3jXugZK</a>
Ayuntamiento de Barcelona	Escoles+Sostenibles	*05/11/18	Plataforma online del programa	<a href="https://bit.ly/3ieaFnI">https://bit.ly/3ieaFnI</a>
Ayuntamiento de Barcelona	Compromiso de Barcelona con el clima	*05/11/18	Plataforma online del programa y texto explicativo	<a href="http://www.sostenibilitatbcn.cat/">http://www.sostenibilitatbcn.cat/</a> ; <a href="https://bit.ly/3hcChbq">https://bit.ly/3hcChbq</a>
Ayuntamiento de Barcelona	Barcelona dona molt de joc Mesura de Govern Cap a una política de joc a l'espai públic Procés d'elaboració del Pla de joc 2020-2030	19-abr-18	Plataforma online del programa y Pla de joc 2020-2030	<a href="https://bit.ly/2DLwrQM">https://bit.ly/2DLwrQM</a> ; <a href="https://bit.ly/3bGPGGr7">https://bit.ly/3bGPGGr7</a> ; <a href="https://bit.ly/3bHHqr6">https://bit.ly/3bHHqr6</a>
Escuela Guinardó	Camí escolar, espai amic a la Conferència Seguretat, Democràcia i Ciutats	abr-18	Full Informatiu 16	<a href="https://bit.ly/3m5sisc">https://bit.ly/3m5sisc</a>
Ayuntamiento de Barcelona	Convenció dels Drets dels Infants	*05/11/18	Plataforma online del programa	<a href="https://bit.ly/2DGid3s">https://bit.ly/2DGid3s</a> ; <a href="https://bit.ly/2RcsXcU">https://bit.ly/2RcsXcU</a>
Equipo técnico Programa (IMEB)	Barcelona dona molt de joc	abr-18	Full Informatiu 16	<a href="https://bit.ly/2ZgbAfZ">https://bit.ly/2ZgbAfZ</a>

Ayuntamiento de Barcelona	Camí9: un projecte per passejar, conèixer el barri i promoure la mobilitat i autonomia dels infants	set-18	El diario de la Educación	<a href="https://bit.ly/3hh1K66">https://bit.ly/3hh1K66</a>
Equipe técnica programa IMEB	Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) i Universitat Internacional de Catalunya (UIC)	set-18	Full Informatiu 17	<a href="https://bit.ly/3m56Tzu">https://bit.ly/3m56Tzu</a>
CENEAM - Ministerio para la transición Ecológica ES	Recursos Didácticos sobre Movilidad e Infancia	*05/11/18	Pag. Web institucional	<a href="https://bit.ly/3k4osxN">https://bit.ly/3k4osxN</a>
Ayuntamiento de Barcelona	Eixample - Fort Pienc; Escola Sagrado Corazón; Escola Fort Pienc	oct-18	Folleto institucional	<a href="https://bit.ly/2R9EE4s">https://bit.ly/2R9EE4s</a>

### Resumen de los documentos consultados - São Paulo

Autor	Título	Fecha	Categoría	Referencia
<b>Contextualización - Historia</b>				
Irene Quintans - WRI_Brasil - Instituto Cidade em Movimento.	Estudo sobre os Caminhos Escolares do Jardim Ângela (São Paulo, Brasil) Pesquisa para o Projeto Passagens Jardim Ângela.	Nov. 2015	Informe de estudio realizado para el programa Passagens	<a href="https://bit.ly/329jZ6K">https://bit.ly/329jZ6K</a>
Irene Quintans y Alexandre Pelegi	Mobilidade das escolas	Dez. 2016	Texto publicado en la página de la ANTP	<a href="https://bit.ly/2Rb5TeG">https://bit.ly/2Rb5TeG</a>
Irene Quintans	Dia do Caminhar à Escola (Walk to School Day) e Dia sem carro	oct-15	Mobilize: mobilidade urbana sustentável	<a href="https://bit.ly/3m6tFGY">https://bit.ly/3m6tFGY</a>
Cidade em Movimento	IVM promove estudos para melhorar passagens do Jardim Ângela	jul-15	Página web IVM - Brasil	<a href="https://bit.ly/2Fose5K">https://bit.ly/2Fose5K</a>
Adjuntamente de São Paulo	Caminho Escolar do Paraisópolis	2012	HABISP informe	<a href="http://www.hapisp.inf.br">www.hapisp.inf.br</a> ; <a href="https://bit.ly/2R940PM">https://bit.ly/2R940PM</a>
<b>Observación</b>				
Carolina Padilha y Flavia Fontes	Um olhar novo para uma forma antiga de ir à escola	12/11/2015	Reportaje en un periódico local - Estadão	<a href="https://bit.ly/2FfTwvs">https://bit.ly/2FfTwvs</a>
Fabíola Cidral entrevista Carolina Padilha	Projeto oferece 'carona a pé' para alunos de colégio em Higienópolis -	28/01/2016	Entrevista realizada por una radio local - CBN	<a href="https://glo.bo/3bHM9cb">https://glo.bo/3bHM9cb</a>
CGC Comunicação em Educação	Alunos formam grupos de carona a pé para ir a escola em São paulo	08/08/2016	Reportaje en periódico local	<a href="https://bit.ly/2Zkt5f4">https://bit.ly/2Zkt5f4</a>

WRI_Brasil	Mobilidade nas escolas - orientações para a política pública.	Dec-2016.	Texto en la página web de la Ong	<a href="https://bit.ly/32cYty2">https://bit.ly/32cYty2</a>
Camille Margaux Bianchi y Luiza Andrada Silva - Instituto da Cidade em Movimento	As passagens do Jardim Ângela como condicionantes da macroacessibilidade e da difusão cultural no território	26 a 28 set-2016	Colóquio ibero-americano paisagem cultural, patrimônio e projeto BH.	<a href="https://bit.ly/3iiA0g7">https://bit.ly/3iiA0g7</a>
Equipe do WRI Brasil	Com intervenções temporárias, São Paulo e Fortaleza provocam reflexão sobre espaços urbanos mais humanos	18/09/2017	Proyectos de intervención en el espacio público	<a href="https://bit.ly/2Fgxbhl">https://bit.ly/2Fgxbhl</a>
Leticia Sabino e Ana Carolina Nunes - Sampapé	Por que falar de cidades a partir da perspectiva da caminhada?	* 08/11/2018	Texto en periódico local - Carta Capital	<a href="https://bit.ly/2ZoEo5S">https://bit.ly/2ZoEo5S</a>
Cidade Ativa	Escadarias do Jd. Angela	nov-15	Informe Programa Passagens	<a href="https://bit.ly/3hgwbH9">https://bit.ly/3hgwbH9</a>
Irene Quintans	Red Latinoamericana - ciudad, arte, arquitectura, espacio público y movilidad urbana - niños y niñas.	*10/12/18	RedOcara	<a href="https://bit.ly/2GNyuF5">https://bit.ly/2GNyuF5</a>
Criança Segura Brasil	Programa Criança Segura pedestre. Educação para prevenção de acidentes no trânsito – Manual do Professor.	Inf. no disponible	Texto en la página web de la Ong	<a href="https://bit.ly/3k1CxxO">https://bit.ly/3k1CxxO</a>
Criança Segura Brasil	Programa Ônibus a pé. Guia passo a passo. Adaptado da publicação The Walking Bus - a step-by-step guide – Hertfordshire	Inf. no disponible	Texto en la página web de la Ong	<a href="https://bit.ly/32eKQy6">https://bit.ly/32eKQy6</a>

*\*Fecha de realización de la consulta en la página web especificada.*