



kultur revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat

Vol. 6, núm. 11, any 2019

CIUTAT EDUCADORA: MIRADES I PRÀCTIQUES



UJI UNIVERSITAT
JAUME I

Programa d'Extensió Universitària
PEU – Seminari Garbell

kult-ur es una revista semestral promoguda pel Seminari Garbell, del Programa d'Extensió Universitària de la UJI, que edita un volum a l'any dividit en dos números. Els treballs publicats, que apliquen la revisió cega per parells, s'orienten fonamentalment al progrés de la ciència en els àmbits de la cultura, l'educació i el desenvolupament local, i atorguen preferència a la difusió de resultats de recerca originals. *kult-ur* admet contribucions d'experts i investigadors de tot el món i promou l'intercanvi de plantejaments, la reflexió i la comunicació en els seus tres eixos d'estudi abans referits.

Consell editorial:

Paco Marco (director) (Universitat Jaume I) – Joan A. Traver Martí (director) (Universitat Jaume I) – Albert López Monfort (Universitat Jaume I) – Maria Lozano Estivalis (Universitat Jaume I) – Teresa de Jesús Negrete Arteaga (UPN Ajusco, México DF) – Auxiliadora Sales Ciges (Universitat Jaume I) – Procopis Papastratis (Panteion University, Atenas)

Comité científic:

Jordi Adell Segura (Universitat Jaume I) – Tomás Alberich Nistal (Universidad de Jaén) – Roser Beneito-Montagut (Cardiff University School of Social Sciences) – Artur Aparici Castillo (Universitat Jaume I) – Luís Alfonso Camarero Rioja (UNED) – Ronnie Casella (SUNY Cortland, EEUU) – Romà de la Calle (Universitat de València) – Yamile Deriche (ISA Universidad de las Artes, Cuba) – Dieter Eissel (Justus Liebig Universität, Giessen) – Abdullahi Osman El-Tom (Maynooth University, Ireland) – Miguel Angel Essomba (Universidad Autónoma de Barcelona) – Odet Moliner García (Universitat Jaume I) – Lidón Moliner Miravet (Universitat Jaume I) – Ramón Monfort Salvador (Arquitecte) – Ana Alicia Peña López (Universidad Nacional Autónoma de México) – Pau Rausell Köster (Universitat de València) – Suzanne Reed (Community Developer, EEUU) – Ewa Rokicka (University of Lodz, Institute of Sociology) – Silvia Rut Satulovsky (Universidad de Buenos Aires) – Joan Subirats Humet (Universitat Autònoma de Barcelona) – Enrique Villalva Pérez (Universidad Carlos III de Madrid) – Teresa Marín García (Universidad Miguel Hernández de Elche)

Equip d'edició:

Ángel Gil Cheza – Lluïsa Ros Bouché – Rafael Miralles Lucena – Enrique Salom Marco

Secretaria i administració:

SASC – PEU – Universitat Jaume I

Traduccions i correccions:

Servei de Llengües i Terminologia, Universitat Jaume I – B. Mary Savage – Herontrad Linguistic Solutions – Ángel Gil Cheza

© Del text: els autors i autores, 2019.

© De la fotografia de coberta: José Conceptes, 2013. La pèrgola de Vinaròs, Castelló.

© De la present edició: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2019.

Servei de Comunicació i Publicacions – Universitat Jaume I
Edifici de Rectorat i Serveis Centrals. Planta 0.
Campus del Riu Sec. 12071 - Castelló de la Plana
Tel.: +34 964728821 - 8819. Fax: +34 964728832
Adreça electrònica: publicacions@uji.es

ISSN: 2386-5458

DOI número revista: <http://dx.doi.org/10.6035/Kult-ur.2019.6.11>

DOI revista: <http://dx.doi.org/10.6035/Kult-ur>

<http://www.e-revistes.uji.es/index.php/kult-ur>

Blog: <http://kultur.peu-uji.es/index.php/es/>



kultur

revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat



Vol. 6, núm. 11, any 2019

CIUTAT EDUCADORA: MIRADES I PRÀCTIQUES

UJI UNIVERSITAT
JAUME I

Programa d'Extensió Universitària
PEU– Seminari Garbell

Vicerectorat de Cultura, Extensió
Universitària i Relacions Institucionals

kult-ur està indexada a:



Vol. 6, núm. 11, any 2019
CIUTAT EDUCADORA:
MIRADES I PRÀCTIQUES

acròpoli

Editorial..... 9

àgora

*Vol. 6. N° 11. Uma introdução ao «Cidade Educadora: olhares e práticas»,
Paulo Louro..... 17*

*Reflexões introdutórias ao monográfico «Cidade Educadora: olhares e práticas». Pela
utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todos tenham lugar,
Jaqueline Moll..... 29*

Community-based learning for Sustainable Development, Kiichi Oyasu..... 41

*Redes de mujeres sin violencia: empoderamiento y transformación social desde los
derechos humanos de las mujeres, Mónica Maciel Méndez Morales & Cinthia Aida
Valenzuela Balderas..... 65*

*A Cidade como experiência de aprendizagem: reflexões ilustradas sobre o currículo
educativo da Cidade, Joana Lúcio..... 89*

*La co-creación del espacio público como estrategia para ciudades educadoras. Fem
dissabte a la Plaça d'en Baró: infància, participaci3n y equidad, Dafne Saldaña,
Helena Cardona, Julia Goula & Zaida Muxí 111*

*A cidade educadora, uma estratégia para a inclus3o das pessoas com deficiênciã,
Domingos Rasteiro 131*

extramurs

*Skateboarding y jóvenes en las calles de la ciudad de Xalapa, Veracruz, México, Yolanda
Francisca González Molohua..... 159*

*Prácticas sexuales y la visibilización del cuerpo en jóvenes estudiantes. Un dispositivo
grupal de investigación-intervención educativa,
M^a De la Luz Amalia Díaz Hurtado..... 183*

stoa

Educar ciudades que educan. Entrevista a Laura Alfonso 209

*Ens endinsem en la cultura francesa. Visita a iniciatives culturals i de desenvolupament
rural d'èxit al sud de França..... 219*

biblos

Gran Hotel Abismo, Antoni B. Luque..... 225

*Hope for Democracy, ou de como a democracia e a participaç3o nunca podem ser
tomadas como garantidas, Alexandra Aníbal 233*

call for papers

Futurs números de kult-ur..... 245

acròpoli

EDITORIAL

L'àmbit de les opcions

«En la tensió entre el control per l'Estat del territori i l'apoderament de les societats contemporànies, les ciutats són el front de resistència. La capacitat de les grans urbs de dotar-se d'instruments per defensar la seua independència, de gestionar el seu potencial i els seus recursos, serà clau per decidir qui guanya i qui perd.»¹

És a nivell local i de la quotidianitat, de la ciutat, en el qual el ciutadà pateix seus problemes i d'on procedeixen les seues solucions. Segueix sent fascinant que, en general i de manera prou satisfactòria, aigua i electricitat arriben als habitatges; que escombraries i aigües negres siguen retirades de cases i carrers; les botigues d'alimentació estiguen proveïdes; el trasllat dels ciutadans a i des dels seus centres d'activitat passe. I tot això fins i tot en ciutats on l'estat és manifestament inoperant o fracassat. I segueix sent fascinant que això passe en ciutats o aglomerats metropolitans amb més habitants que molts estats sobirans, i freqüentment amb mitjans materials escassos i insuficients.

És en l'ús que fem de la ciutat on es genera el ciutadà; en la interacció amb els altres, necessàriament diferents i inevitablement diversos; en l'exercici dels seus drets i el compliment de les seues obligacions. Aprenem en la praxi, i multipliquem l'aprenentatge si articulem orgànicament les diferents instàncies del nostre viure.

En aquest sentit, la Carta de Ciutats Educadores, que inspira la secció monogràfica *Àgora* d'aquest número de *kult-ur*, integra la Declaració Universal de Drets Humans (1948); el Pacte Internacional de Drets Econòmics, Socials i Culturals (1966); la Convenció sobre els Drets de la Infància (1989); la Declaració Mundial sobre Educació per a Tots (1990), i la Declaració Uni-

1. MARTÍ FONT, J. M. (2017): *La España de las ciudades. El estado frente a la sociedad urbana*. EDlibros. Barcelona. Pàg. 12.



versal sobre la Diversitat Cultural (2001) en l'establiment de principis de llibertat, igualtat, solidaritat i inclusió —entre altres— que mitjançant la participació democràtica facen possible una ciutat socialment justa .

La nostra percepció de la ciutat canvia com a resultat dels canvis que es produeixen en el nostre coneixement, i tots dos fan possible una nova conceptualització del que volem que la ciutat siga; d'una nova visió d'un món nou; d'un matí emergent necessàriament diferent del passat. El reconeixement de que la ciutat constitueix, per definició, un sistema obert, ens obliga a definir els nostres objectius de manera igualment oberta, és a dir, possibilitant la seua reiterada redefinició en funció dels nous elements que sorgeixen durant el seu desenvolupament i execució.

Com recull l'objectiu número 20 de la Carta esmentada: «La ciutat educadora ha d'oferir a tots els seus habitants, com a objectiu cada volta més necessari per a la comunitat, formació en valors i pràctiques de ciutadania democràtica: el respecte, la tolerància, la participació, la responsabilitat i l'interès per la cosa pública, pels seus programes, els seus béns i els seus serveis».

Prou precís i clar; i provocativament obert.

Castelló, juliol de 2019.

ES

EDITORIAL

El ámbito de las opciones

«En la tensión entre el control por el Estado del territorio y el empoderamiento de las sociedades contemporáneas, las ciudades son el frente de resistencia. La capacidad de las grandes urbes de dotarse de instrumentos para defender su independencia, de gestionar su potencial y sus recursos, será clave para decidir quién gana y quién pierde.»¹

Es a nivel local y de lo cotidiano, de la ciudad, en el que el ciudadano sufre sus problemas y de donde proceden sus soluciones. Sigue siendo fascinante que, en general y de manera suficientemente satisfactoria, agua y electricidad lleguen a las viviendas; que basuras y aguas negras sean retiradas de casas y calles; las tiendas de alimentación estén abastecidas; el traslado de los ciudadanos a y desde sus centros de actividad ocurra. Y todo esto incluso en ciudades donde el estado es manifiestamente inoperante o fracasado. Y sigue siendo fascinante que eso ocurra en ciudades o aglomerados metropolitanos con más habitantes que muchos estados soberanos, y frecuentemente con medios materiales escasos e insuficientes.

Es en el uso que hacemos de la ciudad donde se genera el ciudadano; en la interacción con los otros, necesariamente diferentes e inevitablemente diversos; en el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus obligaciones. Aprendemos en la praxis, y multiplicamos el aprendizaje si articulamos orgánicamente las diferentes instancias de nuestro vivir.

En este sentido, la Carta de Ciudades Educadoras, que inspira la sección monográfica Àgora de este número de kult-ur, integra la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989); la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), y la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001) en el establecimiento de principios de libertad, igualdad, solidaridad e inclusión —entre otros— que mediante la participación democrática hagan posible una ciudad socialmente justa.

Nuestra percepción de la ciudad cambia como resultado de los cambios que se producen en nuestro conocimiento, y ambos posibilitan una nueva conceptualización de lo que queremos que la ciudad sea; de una nueva visión de un mundo nuevo; de un mañana emergente necesariamente diferente del pasado. El reconocimiento de que la ciudad constituye, por definición, un sistema abierto, nos obliga a definir nuestros objetivos de manera igualmente abierta, es decir, posibilitando su reiterada redefinición en función de los nuevos elementos que surjan durante su desarrollo y ejecución.

Como recoge el objetivo número 20 de la Carta referida: «La ciudad educadora deberá ofrecer a todos sus habitantes, como objetivo crecientemente necesario para la comunidad, formación en valores y prácticas de ciudadanía democrática: el respeto, la tolerancia, la participación, la responsabilidad y el interés por lo público, por sus programas, sus bienes y sus servicios».

Suficientemente preciso y claro; y provocativamente abierto.

Castelló, julio de 2019.

1. MARTÍ FONT J. M. (2017): *La España de las ciudades. El estado frente a la sociedad urbana*. EDlibros. Barcelona. Pág. 12.

EN

EDITORIAL

The scope of our options

«In the tension between State control over territories and the empowerment of contemporary societies, cities are the front line of resistance. A key factor in determining who wins and who loses will be the capacity of the large metropolises to equip themselves with the tools with which to defend their independence and manage their potential and resources.»¹

It is at the local, day-to-day, city level that citizens suffer their problems and where their solutions lay. It is still surprising to think that, in general, and to a relatively satisfactory extent, water and electricity are delivered to our homes, our rubbish and waste water are removed from our houses and streets, food stores have stock to sell, and citizens travel to and from their places of activity. Even in cities in manifestly inoperative and failed states. And it is still surprising that this happens in megacities or sprawling conurbations with higher populations than many sovereign states, and often as not with scarce and insufficient material means.

It is in the use we make of the city that citizens are born; in interactions with others, necessarily different and inevitably diverse; in exercising our rights and fulfilling our obligations. We learn in the praxis, and amplify our learning if we organically combine the varied instances of our lives.

In this line, the Charter of Educating Cities, which motivates the monographic Àgora section of this edition of *kultur*, incorporates the Universal Declaration of Human Rights (1948), the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (1966), the Convention on the Rights of the Child (1989); the World Declaration on Education for All (1990), and the Universal Declaration on Cultural Diversity (2001) in establishing the principles of equality, solidarity and inclusion —among others— that through democratic participation make a socially just city possible.

Our perception of the city changes as a result of the changes that occur in our knowledge, and both enable a new conceptualization of what we want the city to be; a new vision of a new world; a new dawn necessarily different from the past. The recognition that, by definition, the city constitutes an open system forces us to be equally open in defining our objectives, that is, by enabling their repeated redefinition in accordance with the new elements that arise during their development and execution.

As the twentieth principle of the abovementioned Charter states, “The educating city must offer all its inhabitants, as a necessary, growing objective for the community, education in the values and practices of a democratic citizenry: respect, tolerance, participation, responsibility and interest in things public, its programmes, heritage and services”.

Sufficiently precise and clear, and provocatively open.

Castelló, July 2019.

1. MARTÍ FONT J. M. (2017): *La España de las ciudades. El estado frente a la sociedad urbana*. *EDlibros*. Barcelona. Pág. 12, our translation.

àgora

Coords. Paulo Louro

VOL. 6. Nº 11
UMA INTRODUÇÃO AO
«CIDADE EDUCADORA: OLHARES E PRÁTICAS»

Coord. Paulo Louro
Docente em Instituto Superior de Educação e
Ciências, Lisboa, Portugal
(paulo.louro@iseclisboa.pt)

Porquê Cidades Educadoras?

Num momento em que as cidades enfrentam desafios sem precedentes, em que a vida urbana é cada vez mais diversa e complexa, em que a maioria da população mundial se concentra em cidades e em que 2 ou 3% da superfície terrestre consome 60% da energia e produz 70% do lixo mundial, há que olhar para as cidades e para o papel dos governos locais como elementos fundamentais no processo de transformação das sociedades. Aquilo a que alguns chamam desenvolvimento traz associados riscos incomensuráveis ao nível dos recursos, da preservação do património, das clivagens sociais...

O paradigma da cidade educadora, inspirado em Fauré e desenvolvido a partir de Barcelona desde 1990, apresenta-nos um quadro conceptual, inspirado nos 20 princípios da Carta das Cidades Educadoras que são, potencialmente, ferramentas para que os governos locais possam construir caminhos de convivência, de encontro e de sustentabilidade.

A rede internacional de cidades educadoras, sob a égide da Associação Internacional de Cidades Educadoras (aice) congrega quase 500 governos locais de diferentes partes do mundo, apostados em promover a qualidade de vida dos seus cidadãos, com foco particular na Educação enquanto elemento transversal a toda a ação política nos territórios.

A governação nestes territórios faz-se com tod@s, com os de cá e os de lá, os mais novos e os mais velhos, os que sempre cá viveram e os que chegaram

ontem, os que têm e os que não têm uma religião... sempre no pressuposto de que todos podemos e devemos contribuir para o bem comum.

Naturalmente que para atingir este desiderato, embora partindo de princípios comuns, recorre-se a diferentes estratégias e ações em função de diferentes contextos sociopolíticos.

É por isso que, neste número de kult-ur, contamos com participações vindas do Japão, do Brasil, de Espanha, do México e de Portugal.

Procurámos colaborações que equacionem a pertinência atual do conceito, conciliando-as com experiências práticas de ações que consubstanciam o conceito.

Antes da secção *Ágora* podemos ler um artigo de reflexão de Jaqueline Moll, experiente investigadora brasileira, que há vários anos vem dedicando o seu trabalho à ideia de cidade educadora quer na vertente política quer pedagógica.

Jaqueline Moll utilizando, para o mundo atual, a imagem do trapezista que não sabe se vai encontrar o trapézio no movimento seguinte, equaciona a necessidade de reinventar a cidade com base num aspeto que parece comum aos governos locais que escolheram esta abordagem governativa, a do compromisso. O compromisso de *tod@s* os que habitam, trabalham ou visitam um território é fundamental para que as comunidades sejam sustentáveis e a capacitação das mesmas um dos seus aspetos fundamentais.

A secção *Ágora* abre com um artigo sobre capacitação, no quadro da Educação para Todos e da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, em que Kiichi Oyasu reflete sobre o papel dos Centros Comunitários de Aprendizagem na Ásia.

Apresentando uma perspetiva histórica e discutindo o papel atual dos *clc* (Community Learning Centers) o autor estabelece a ponte entre estes centros e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, equacionando a importância da participação comunitária (num quadro intersetorial e intergeracional) e das redes para a construção de melhores sociedades.

Do México, através de Monica Morales e Cinthia Balderas, chega-nos o relato de uma experiência, inspirada nos princípios das cidades educadoras,

sobre rede de mulheres sem violência. Uma experiência com relatos na primeira pessoa e que mostra como o empoderamento e a capacitação promovem a transformação social.

Sendo um programa de prevenção assente no coletivo, fica o exemplo de como um coletivo que luta e se organiza por uma causa pode melhorar a vida de *tod@s*. Neste artigo salientamos também que a «invisibilidade das mulheres» (referida pelas autoras) se altera, cumprindo um dos desígnios da cidade educadora que é o de tornar visíveis *tod@s* na cidade.

A heterogeneidade nas cidades é o mote para o artigo de Joana Lúcio, que a partir de uma experiência na cidade do Porto, em Portugal, discute as ideias do curriculum explícito, implícito e reclamado das cidades, equacionando os sentidos atribuídos a um espaço, que tem de ser de encontro, por quem projeta e por quem se apropria desse espaço.

Participar na construção da cidade é o que se propõe na cidade de Santa Coloma de Gramenet, uma experiência ricamente descrita por Dafne Saldaña e as suas colegas sobre a cocriação no espaço público e de como, inspiradas pela obra de Lefevre abordada num número anterior de kult-ur, as crianças, num exercício de cidadania plena, participam no planeamento da cidade, criando condições para que esse planeamento inclua as perspetivas de *tod@s*, incluindo os mais jovens.

Essa é, efetivamente, uma das preocupações das cidades educadoras, o planeamento para *tod@s* e a possibilidade de *tod@s* participarem na vida da cidade.

É sobre este aspeto que incide o último artigo, de Domingos Rasteiro, que procurou estudar as práticas e as políticas dos governos locais portugueses relativamente às questões da inclusão.

Das conclusões do seu trabalho verificamos a necessidade de continuar a aprofundar o conceito de cidade educadora e de como a academia pode ajudar quem tem responsabilidades ao nível das políticas públicas, para que possamos atingir uma sociedade com maior qualidade de vida.



Ainda neste número de kult-ur, na secção Stoa, podemos ler uma entrevista com Laura Alfonso, responsável pela delegação da América Latina de Cidades Educadoras.

Na sua entrevista Laura Alfonso dá-nos conta dos passos que estão a ser dados nesta área do globo no quadro de intervenção das cidades educadoras.

Podemos também aceder a uma revisão do livro Hope for Democracy, realizada por Alexandra Aníbal, que nos faz o ponto da situação dos orçamentos participativos, um importante instrumento promotor da participação, pelo mundo.

A todos os autores e autoras agradeço a partilha, os contributos e a reflexão para a construção de cidades cada vez mais educadoras.

Junho de 2019

CAT

VOL. 6. N° 11

UNA INTRODUCCIÓ A «CIUTAT EDUCADORA: MIRADES I PRÀCTIQUES»

Coord. **Paulo Louro**
Docent a Instituto Superior de Educação e
Ciências, Lisboa, Portugal
(paulo.louro@iseclisboa.pt)

Per què Ciutats Educadores?

En un moment en què les ciutats s'enfronten a desafiaments sense precedents, on la vida urbana és cada vegada més diversa i complexa, on la majoria de la població mundial es concentra en ciutats i on el 2 o el 3% de les terres del planeta consumeix el 60% de l'energia i produeix el 70% de les escombraries del món, hem de veure les ciutats i el paper dels governs locals com a elements fonamentals en el procés de transformació de les societats. El que alguns anomenen desenvolupament comporta riscos incommensurables en termes de recursos, conservació del patrimoni, divisions socials...

El paradigma de la ciutat educadora, inspirat en Fauré i desenvolupat des de Barcelona des de 1990, ens presenta un marc conceptual, inspirat en els 20 principis de la Carta de Ciutats Educadores, que són potencialment eines perquè els governs locals construeixen formes de convivència, trobada i sostenibilitat.

La xarxa internacional de ciutats educadores, baix els auspicis de l'Associació Internacional de Ciutats Educadores (aice), reuneix gairebé 500 governs locals de diferents parts del món, compromesos amb la promoció de la qualitat de vida dels seus ciutadans, amb un enfocament particular en l'Educació com a element transversal a tota acció política en els territoris.

La governança en aquests territoris és amb tots i totes, amb els quals són aquí i allà, els més joves i els més vells, els que sempre han viscut aquí i els que van arribar ahir, els que tenen i els que no tenen una religió... sempre assumint que podem i hem de contribuir al bé comú.

Per descomptat, per aconseguir aquest objectiu, tot i que partint de principis comuns, s'utilitzen diferents estratègies i accions en relació amb diferents contextos sociopolítics.

Per això, en aquest número de kult-ur, comptem amb participacions procedents del Japó, Brasil, Espanya, Mèxic i Portugal.

Hem buscat col·laboracions que equiparen la pertinència actual del concepte, reconciliant-les amb les experiències pràctiques de les accions que consustancien el concepte.

Abans de la secció Àgora podem llegir un article de Jaqueline Moll, una experimentada investigadora brasilera, que durant molts anys ha dedicat el seu treball a la idea de ciutat educadora, tant en termes de política com de pedagogia.

Jaqueline Moll, utilitzant la imatge del trapezista, qui no sap si trobarà el trapezi en el pròxim moviment, per al món d'avui, equipara la necessitat de reinventar la ciutat en funció d'un aspecte que sembla comú als governs locals que van triar aquest enfocament governamental. La del compromís. El compromís de tots els que habiten, treballen o visiten un territori és fonamental perquè les comunitats siguin sostenibles i l'apoderament d'elles siga un dels seus aspectes fonamentals.



La secció Àgora s'obre amb un article sobre l'apoderament dins d'Educació per a Tots i Educació per al Desenvolupament Sostenible, on Kiichi Oyasu reflexiona sobre el paper dels Centres d'Aprenentatge Comunitari a Àsia.

En presentar una perspectiva històrica i discutir el paper actual dels Centres Comunitaris d'Aprenentatge (cca), l'autor estableix el pont entre aquests centres i els Objectius de Desenvolupament Sostenible, considerant la importància de la participació comunitària (dins d'un marc intersectorial i intergeneracional) i de les xarxes per a la construcció de millors societats.

Des de Mèxic, a través de Mónica Morales i Cinthia Balderas, vam rebre un relat d'una experiència, inspirada en els principis de les ciutats educadores, sobre una xarxa de dones sense violència. Una experiència amb informes en primera persona que mostra com l'empoderament i les capacitats pròpies promouen la transformació social.

Com que és un programa de prevenció basat en el col·lectiu, hi ha un exemple de com un col·lectiu que lluita i s'organitza per una causa pot millorar la vida de tots. En aquest article també emfatitzem que la «invisibilitat de les dones» (referida pels autors) canvia, complint un dels designis de la ciutat educadora que és fer que tots siguin visibles a la ciutat.

L'heterogeneïtat en les ciutats és el lema de l'article de Joana Lúcio, que, basant-se en una experiència a la ciutat de Porto, Portugal, analitza les idees del currículum explícit, implícit i reclamat de les ciutats, equiparant els significats assignats a un espai, que ha de ser de trobada, per qui projecta i per qui s'apropia d'aquest espai.

Participar en la construcció de la ciutat és el que es proposa a la ciutat de Santa Coloma de Gramenet, una experiència ricament descrita per Dafne Saldaña i els seus col·legues sobre la co-creació a l'espai públic i com, inspirada en l'obra de Lefevre tractada en un número anterior de kult-ur, els nens participen en la planificació urbana en un exercici de plena ciutadania, creant les condicions perquè aquesta planificació incloga les perspectives de tots, inclosos els més joves.

Aquesta és, de fet, una de les preocupacions de les ciutats educadores, planificar per a tots i la possibilitat que tots participen en la vida de la ciutat.

És sobre aquest aspecte on incideix l'últim article, de Diuenges Rasteiro, qui va procurar estudiar les pràctiques i polítiques dels governs locals portuguesos sobre els temes d'inclusió.

A partir de les conclusions del seu treball, verifiquem la necessitat de continuar aprofundint en el concepte de ciutat educadora i de com l'acadèmia pot ajudar als que tenen responsabilitats a nivell de polítiques públiques, perquè puguem arribar a una societat amb una millor qualitat de vida.

També en aquest número de kult-ur, a la secció Stoa, podem llegir una entrevista amb Laura Alfonso, responsable de la delegació llatinoamericana de Ciutats Educadores.

En la seua entrevista, Laura Alfonso ens informa dels passos que s'estan donant en aquesta àrea del món dins el marc d'intervenció de les ciutats educadores.

També, a la secció Biblos, podem tenir accés a la ressenya de Hope for Democracy que realitza Alexandra Aníbal, que ens fa un balanç dels pressupostos participatius, una eina important que promou la participació en el món.

M'agradaria agrair a tots els autors per l'intercanvi, les contribucions i la reflexió aportades per a la construcció de ciutats cada vegada més educadores.

Juny de 2019

ES

VOL. 6. N° 11

UNA INTRODUCCIÓN A «CIUDAD EDUCADORA: MIRADAS Y PRÁCTICAS»

Coord. **Paulo Louro**
Docente en el Instituto Superior de Educação e
Ciências, Lisboa, Portugal
(paulo.louro@iseclisboa.pt)

¿Por qué Ciudades Educadoras?

En un momento en que las ciudades enfrentan desafíos sin precedentes, donde la vida urbana es cada vez más diversa y compleja, donde la mayoría de la población mundial se concentra en ciudades y donde el 20 o el 3% de las tierras del planeta consume el 60% de la energía y produce el 70% de la basura del mundo, tenemos que ver las ciudades y el papel de los gobiernos locales como elementos fundamentales en el proceso de transformación de las sociedades. Lo que algunos llaman desarrollo conlleva riesgos inconmensurables en términos de recursos, conservación del patrimonio, divisiones sociales...

El paradigma de la ciudad educadora, inspirado en Fauré y desarrollado desde Barcelona desde 1990, nos presenta un marco conceptual, inspirado en los 20 principios de la Carta de Ciudades Educadoras, que son potencialmente herramientas para que los gobiernos locales construyan formas de convivencia, encuentro y sostenibilidad.

La red internacional de ciudades educadoras, bajo los auspicios de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (aice), reúne a casi 500 gobiernos locales de diferentes partes del mundo, comprometidos con la promoción de la calidad de vida de sus ciudadanos, con un enfoque particular en la Educación en cuanto elemento transversal a toda acción política en los territorios.

La gobernanza en estos territorios es con todos y todas, con los que están aquí y allá, los más jóvenes y los más viejos, los que siempre han vivido aquí y los que llegaron ayer, los que tienen y los que no tienen una religión... siempre asumiendo que podemos y debemos contribuir al bien común.

Por supuesto, para lograr este objetivo, aunque partiendo de principios comunes, se utilizan diferentes estrategias y acciones en relación con diferentes contextos sociopolíticos.

Por eso, en este número de kult-ur, contamos con participaciones procedentes de Japón, Brasil, España, México y Portugal.

Hemos buscado colaboraciones que equiparan la pertinencia actual del concepto, reconciliándolas con las experiencias prácticas de las acciones que consustancian el concepto.

Antes de la sección Àgora podemos leer un artículo de Jaqueline Moll, una experimentada investigadora brasileña, que durante muchos años ha dedicado su trabajo a la idea de ciudad educadora, tanto en términos de política como de pedagogía.

Jaqueline Moll, utilizando la imagen del trapezista, quien no sabe si encontrará el trapecio en el próximo movimiento, para el mundo de hoy, equipara la necesidad de reinventar la ciudad con base en un aspecto que parece común a los gobiernos locales que eligieron este enfoque gubernamental. La del compromiso. El compromiso de todos los que habitan, trabajan o visitan un territorio es fundamental para que las comunidades sean sostenibles y el empoderamiento de ellas sea uno de sus aspectos fundamentales.



La sección Àgora se abre con un artículo sobre el empoderamiento dentro de Educación para Todos y Educación para el Desarrollo Sostenible, donde Kiichi Oyasu reflexiona sobre el papel de los Centros de Aprendizaje Comunitario en Asia.

Al presentar una perspectiva histórica y discutir el rol actual de los Centros Comunitarios de Aprendizaje (cca), el autor establece el puente entre estos centros y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, considerando la importancia de la participación comunitaria (dentro de un marco intersectorial e intergeneracional) y de las redes para la construcción de mejores sociedades.

Desde México, a través de Mónica Morales y Cinthia Balderas, recibimos un relato de una experiencia, inspirada en los principios de las ciudades educadoras, sobre una red de mujeres sin violencia. Una experiencia con informes en primera persona que muestra cómo el empoderamiento y las capacidades propias promueven la transformación social.

Al ser un programa de prevención basado en el colectivo, hay un ejemplo de cómo un colectivo que lucha y se organiza por una causa puede mejorar la vida de todos. En este artículo también enfatizamos que la «invisibilidad de las mujeres» (referida por los autores) cambia, cumpliendo uno de los designios de la ciudad educadora que es hacer que todos sean visibles en la ciudad.

La heterogeneidad en las ciudades es el lema del artículo de Joana Lúcio, quien, basándose en una experiencia en la ciudad de Oporto, Portugal, analiza las ideas del currículo explícito, implícito y reclamado de las ciudades, equiparando los significados asignados a un espacio, que tiene que ser de encuentro, por quien proyecta y por quien se apropia de este espacio.

Participar en la construcción de la ciudad es lo que se propone en la ciudad de Santa Coloma de Gramenet, una experiencia ricamente descrita por Dafne Saldaña y sus colegas sobre la co-creación en el espacio público y cómo, inspirada en la obra de Lefèvre tratada en un número anterior de kult-ur, los niños participan en la planificación urbana en un ejercicio de plena ciudadanía, creando las condiciones para que esta planificación incluya las perspectivas de todos, incluidos los más jóvenes.

Ésta es, de hecho, una de las preocupaciones de las ciudades educadoras, planificar para todos y la posibilidad de que todos participen en la vida de la ciudad.

Es sobre este aspecto donde incide el último artículo, de Domingos Rasteiro, quien procuró estudiar las prácticas y políticas de los gobiernos locales portugueses sobre los temas de inclusión.

A partir de las conclusiones de su trabajo, verificamos la necesidad de continuar profundizando en el concepto de ciudad educadora y de cómo la academia puede ayudar a quienes tienen responsabilidades a nivel de políticas públicas, para que podamos alcanzar una sociedad con una mejor calidad de vida.

También en este número de kult-ur, en la sección Stoa, podemos leer una entrevista con Laura Alfonso, responsable de la delegación latinoamericana de Ciudades Educadoras.

En su entrevista, Laura Alfonso nos da cuenta de los pasos que se están dando en esta área del mundo dentro del marco de intervención de las ciudades educadoras.

También, en la sección Biblos, podemos tener acceso a la reseña de Hope for Democracy que realiza Alexandra Anibal, que nos hace un balance de los presupuestos participativos, una herramienta importante que promueve la participación en el mundo.

Me gustaría agradecer a todos los autores por el intercambio, las contribuciones y la reflexión aportadas para la construcción de ciudades cada vez más educadoras.

Junio de 2019

EN

VOL. 6. Nº 11

AN INTRODUCTION TO “THE EDUCATING CITY: VIEWS AND PRAXIS”

Coord. **Paulo Louro**
Professor at Instituto Superior de Educação e
Ciências, Lisboa, Portugal
(paulo.louro@iseclisboa.pt)

Why Educating Cities?

At a time when cities face unprecedented challenges, where urban life is increasingly diverse and complex, where the majority of the world's population is concentrated in cities and where 2 or 3% of the planet's land consumes the 60% of energy and produces 70% of the world's garbage, we have to see cities and the role of local governments as fundamental elements in the process of transformation of societies. What some call development carries immeasurable risks in terms of resources, heritage conservation, social divisions ...

The paradigm of the educating city, inspired by Fauré and developed since Barcelona since 1990, presents a conceptual framework, inspired by the 20 principles of the Charter of Educating Cities, which are potentially tools for local governments to build forms of coexistence, I find and sustainability.

The international network of educating cities, under the auspices of the International Association of Educating Cities (aice), brings together almost 500 local governments from different parts of the world, committed to promoting the quality of life of their citizens, with a particular focus in Education as a transversal element to all political action in the territories.

Governance in these territories is with everyone, with those who are here and there, the youngest and the oldest, those who have always lived here and those who arrived yesterday, those who have and those who do not have a religion ... always assuming that we can and should contribute to the common good.

Of course, to achieve this goal, although based on common principles, different strategies and actions are used in relation to different socio-political contexts.

Therefore, in this issue of kult-ur, we have participations from Japan, Brazil, Spain, Mexico and Portugal.

We have sought collaborations that equate the current relevance of the concept, reconciling them with the practical experiences of the actions that consolidate the concept.

Before the Àgora section we can read an article by Jaqueline Moll, an experienced Brazilian researcher, who for many years has dedicated her work to the idea of an educating city, both in terms of politics and pedagogy.

Jaqueline Moll, using the image of the trapeze artist, who does not know if she will find the trapeze in the next movement, for today's world, equals the need to reinvent the city based on an aspect that seems common to the local governments that chose this approach governmental. The commitment. The commitment of all those who inhabit, work or visit a territory is fundamental so that the communities are sustainable and their empowerment is one of their fundamental aspects.

The Àgora section opens with an article on empowerment within Education for All and Education for Sustainable Development, where Kiichi Oyasu reflects on the role of Community Learning Centers in Asia.

By presenting a historical perspective and discussing the current role of the Community Learning Centers (cca), the author establishes the bridge between these centers and the Sustainable Development Goals, considering



the importance of community participation (within an intersectoral and intergenerational framework) and networks for the construction of better societies.

From Mexico, through Monica Morales and Cinthia Balderas, we receive an account of an experience, inspired by the principles of educating cities, about a network of women without violence. An experience with first-person reports that show how empowerment and one's own abilities promote social transformation.

Being a collective-based prevention program, there is an example of how a group that struggles and organizes itself for a cause can improve everyone's life. In this article we also emphasize that the "invisibility of women" (referred by the authors) changes, fulfilling one of the designs of the educating city that is to make everyone visible in the city.

Heterogeneity in cities is the motto of the article by Joana Lúcio, who, based on an experience in the city of Porto, Portugal, analyzes the ideas of the explicit, implicit and claimed curriculum of cities, equating the meanings assigned to a space, which has to be a meeting, by whom it projects and by who appropriates this space.

Participating in the construction of the city is what is proposed in the city of Santa Coloma de Gramenet, an experience richly described by Dafne Saldaña and his colleagues about the co-creation in the public space and how, inspired by the work of Lefevre treated in an earlier issue of Kult-Ur, children participate in urban planning in an exercise of full citizenship, creating the conditions for this planning to include the perspectives of all, including the youngest.

This is, in fact, one of the concerns of educating cities, planning for everyone and the possibility of everyone participating in the life of the city.

It is on this aspect that the last article, by Domingos Rasteiro, which sought to study the practices and policies of the Portuguese local governments on inclusion issues.

Based on the conclusions of his work, we verify the need to continue deepening the concept of educating city and how the academy can help those who have responsibilities at the level of public policies, so that we can reach a society with a better quality of life .

Also in this issue of kult-ur, in the Stoa section, we can read an interview with Laura Alfonso, head of the Latin American delegation of Educating Cities.

In her interview, Laura Alfonso tells us about the steps that are being taken in this area of the world within the framework of intervention of educating cities.

Also, in the Biblos section, we can access the review of Hope for Democracy by Alexandra Anibal, which gives us a balance of participatory budgets, an important tool that promotes participation in the world.

I would like to thank all the authors for the exchange, contributions and reflection provided for the construction of increasingly educating cities.

June 2019



REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS AO MONOGRÁFICO
«CIDADE EDUCADORA: OLHARES E PRÁTICAS»
**PELA UTOPIA DE CIDADES EDUCADORAS:
POR UM MUNDO ONDE TODOS TENHAM LUGAR**

INTRODUCTORY CONSIDERATIONS TO THE MONOGRAPHIC SECTION

“THE EDUCATING CITY: VIEWS AND PRAXIS”

*For the utopia of educating cities:
for a world where everyone has a place*

Jaqueline Moll

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

jaquelinemoll@gmail.com

RESUMO: O desafio de pensar e construir as cidades como territórios educativos e com novas possibilidades para a convivência humana é o tema deste artigo. Diante de estruturas sociais e económicas violentas e desiguais, este desafio torna-se ainda maior, sobretudo em contextos de países como o Brasil.

Alinhavando matrizes conceituais e experiências vivenciais para a construção do conceito de cidade educadora, parte do entendimento de que, para além de uma proposição metodológica ou uma teoria onírica sobre um modo distinto de organizar as cidades, esta perspectiva constitui uma abordagem política e pedagógica possível para a recomposição dos mosaicos que são as nossas sociedades, na perspectiva de que seja possível convivermos e coabitarmos com as nossas diferenças, produzirmos a nossa vida material e gerarmos dignidade para todos e cada um. Neste sentido propõe tratar-se de um devir permanente, que exige ações intencionais e qualificadas por parte do poder público e da cidadania e que compõe os trânsitos paradigmáticos que estamos a vivenciar como civilização.

PALAVRAS-CHAVE: Cidade Educadora, utopia educativa, convivência humana.



RESUM: El repte de pensar i construir ciutats com a territoris educatius i amb noves possibilitats de convivència humana és el tema d'aquest article. Davant estructures socials i econòmiques violentes i desiguals, aquest repte esdevé encara més gran, especialment en contextos de països com el Brasil.

Unint les matrius conceptuals i les experiències experièncials per a la construcció del concepte de ciutat educadora, parteix de la comprensió que, més enllà d'una proposta metodològica o una teoria dels somnis sobre una forma diferent d'organitzar les ciutats, aquesta perspectiva constitueix un possible enfocament polític i pedagògic per a la recomposició dels mosaics que són les nostres societats, en la perspectiva de viure i conviure amb les nostres diferències, produir la nostra vida material i generar dignitat per a tots i cadascun. En aquest sentit, proposa ser un esdevenir permanent, que requereix accions intencionals i qualificades per part del poder públic i de la ciutadania i que compon els trànsits paradigmàtics que estem experimentant com a civilització.

PARAULES CLAU: ciutat educadora, utopia educativa, convivència humana.

RESUMEN: El desafío de pensar y construir ciudades como territorios educativos y con nuevas posibilidades para la convivencia humana es el tema de este artículo. Frente a las estructuras sociales y económicas violentas y desiguales, este desafío se vuelve aún mayor, especialmente en contextos de países como Brasil.

Uniendo matrices conceptuales y experiencias vivenciales para la construcción del concepto de ciudad educadora, parte de la comprensión de que, más allá de una proposición metodológica o una teoría onírica sobre una forma diferente de organizar las ciudades, esta perspectiva constituye un posible enfoque político y pedagógico para la recomposición de los mosaicos que son nuestras sociedades, en la perspectiva de poder vivir y convivir con nuestras diferencias, producir nuestra vida material y generar dignidad para todos y cada uno. En este sentido, propone ser un devenir permanente, que requiere acciones intencionales y calificadas por parte del poder público y la ciudadanía y que compone los tránsitos paradigmáticos que estamos experimentando como civilización.



PALABRAS CLAVE: Ciudad educadora, utopía educativa, convivencia humana.

ABSTRACT: This article explores the challenge of envisaging and building cities as educational spaces with new possibilities for human coexistence. This challenge is even greater in contexts of violent and unequal social and economic structures, particularly in countries like Brazil.

Combining conceptual nuances and lived experiences to forge the concept of the educating city is grounded on the understanding that, rather than a methodological proposal or an illusory theory of an alternative way of organising cities, this perspective frames a possible political and pedagogical approach to reassemble the mosaics that are our societies, from the vision of living together in harmony with our differences, constructing our material life and enabling dignity for all. This proposal aims to be a constant process of development, which calls for intentional actions approved by public power and society, and that assuages the paradigmatic shifts currently impacting our civilisation.

KEYWORDS: Educating city, educational utopia, human coexistence.

«A educação há de ir aonde vai a vida... há de dar os meios de resolver os problemas que a vida apresentar», **José Martí.**

O desafio de pensar as cidades como territórios educativos dialoga, de modo visceral, com os desafios do mundo contemporâneo e coloca-se como possibilidade de construir novos horizontes para a convivência humana, num mundo conturbado tanto pela desigualdade económica, geradora de profundos abismos sociais entre ricos e miseráveis, quanto pelos separatismos gerados por preconceitos e ódios antigos e atuais.

Não se trata, portanto, de uma simples proposição metodológica ou de uma teoria onírica sobre um modo distinto de organizar as cidades, mas de uma resposta e de uma abordagem política e pedagógica possível para recompormos e reinventarmos os mosaicos que são as nossas sociedades, na



perspetiva de que seja possível convivermos e coabitarmos com as nossas diferenças, produzirmos a nossa vida material e gerarmos dignidade para todos e cada um.

Os esforços neste sentido dialogam com um tempo humano e histórico de mudanças profundas que exigem outros patamares de ação pessoal, política e social. Mudanças provocadas pela revolução tecnológica em curso, possibilitadora de uma expansão imensurável da comunicação entre culturas e povos, que certamente contribui para mudanças no campo dos costumes, hábitos e modos de viver a vida.

Apesar dessas mudanças trazerem aspetos positivos, vivemos num mundo afetado pelo retorno de discursos e práticas fascistas, no meio e «a caminho» de confrontos assustadores, que reatualizam e naturalizam a fome, a exploração e a violência simbólica e física, cenas comuns nos campos de concentração nazis, no contexto da segunda guerra mundial.

E estas cenas vão sendo vividas e introjetadas, não a partir de um ato deliberado ou da tomada abrupta do poder, mas como advertiu Eco:

Sería muy cómodo, para nosotros, que alguien se asomara a la escena del mundo y dijera: «¡Quiero volver a abrir Auschwitz, quiero que las camisas negras vuelvan a desfilar solemnemente por las plazas italianas!» Por desgracia la vida nos es tan fácil. El ur-fascismo puede volver todavía con las apariencias más inocentes. Nuestro deber es desenmascararlo y apuntar con el índice a cada una de sus formas nuevas, todos los días, en todos rincones del mundo. (2018, p. 60)

Diante deste cenário, pensar a cidade como *locus* de educação implica um profundo compromisso político para combater as segregações, sejam étnicas, raciais, religiosas, partidárias, ideológicas, de género, de determinadas orientações sexuais ou outras.

Portanto, implica a superação de todas as formas quotidianas de fascismo, abrindo espaços para a construção de modos solidários de existência e para a afirmação das diversidades humanas e do direito de todos e de cada um à dignidade e à beleza.

Neste sentido, a cidade educadora implica uma permanente construção de espaços para que a palavra seja dita e ouvida e de compromissos com a



qualidade de vida e de desenvolvimento de todos e de cada um, por parte do estado e de suas instituições e também da sociedade através dos seus diferentes atores, agremiações, associações e indivíduos.

Pode-se falar, então, de um *dever permanente*, que exige ações intencionais e qualificadas por parte do poder público e da cidadania.

Dito de outro modo, trata-se de compreender que a cidade educadora é um permanente vir a ser, que não se conforma a um modo, ato ou método, mas que se faz por ações diferenciadas e conjuntas que materializam a intencionalidade e a compreensão de que educamos e somos educados no conjunto dos fazimentos diários que vivenciamos.

Neste sentido é necessário compreender a ideia de cidade educadora, desde a perspetiva, e como parte, dos processos que compõe os *trânsitos paradigmáticos* que estamos a vivenciar como civilização.

No mundo ocidental migrámos, paulatinamente, de um modo de vida rural e definido a partir de imperativos religiosos para um modo urbano, influenciado por parâmetros progressivamente pautados pelos avanços da ciência. Agora estamos em pleno processo de migração, e porque não dizer metamorfose, para um modo de estar no mundo que se vai definindo pelos movimentos em curso, entre os quais as revoluções tecnológicas, que incidem sobre o mundo do trabalho, sobre as relações e emoções humanas, sobre a esfera pública e outros setores.

O filósofo brasileiro José Américo Pessanha, num ensaio denominado *Imaginação, racionalidade e ética* (1993), apresenta o trapézio e o trapezista, como figuras de linguagem para pensar os trânsitos do tempo presente, apontando que estamos a perfazer um movimento de largar um trapézio sem ainda ter agarrado o outro...

Não temos mais os absolutos que tínhamos para nos garantir algum apoio estável, algum ponto fixo na nossa compreensão. Não temos onde engatar o ponto fixo, a rede de proteção o bon dieu do cartesianismo (...) não podemos nos estranhar, ao contrário, nos encontramos num abraço adorável e fraterno que é o ato do conhecimento. (p. 24)

Nesta perspetiva, estamos em movimento e em compasso de espera, mesmo que esta espera seja feita pela própria vida em movimento. Cabe-nos



realizar profundos processos reflexivos, neste «entre tempos», entre o que foi e o que está para ser.

Nos trilhos abertos por estas reflexões, este texto percorre caminhos e sentidos, desde o ponto de vista das construções pessoais, para a tessitura do conceito e das possibilidades das cidades serem e se fazerem educadoras, mesmo diante de contextos societários repletos de desafios, particularmente no caso brasileiro.

A cidade educadora: a tessitura de um conceito

[...] a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a vinda dos novos e dos jovens. (Hannah Arendt)

O primeiro documento no qual encontrei a ideia de *cidade educativa* foi, no final dos anos 80, o relatório *Aprender a ser* organizado pela UNESCO, sob a coordenação de Edgar Faure, formulado desde a perspectiva da educação extraescolar:

Os problemas postos pela instrução e educação de alunos de todas as idades, inclusive os adultos, levam a solicitar múltiplas formas extraescolares de aprendizagem. A educação extraescolar oferece uma ampla gama de possibilidades que devem utilizar-se de maneira produtiva em todos os países. (1972, p. 32)

Até então, tendo terminado a minha formação inicial como professora, nunca tinha pensado na educação para além dos muros escolares. Limitação imposta por uma cultura académica e social restritiva, comum nos países de terceiro mundo, que enquadra e direciona os processos formativos às necessidades e exigências do mundo do trabalho.

Nos demais terrenos da vida, para além da formação profissional, uma certa inconsciência aposta numa «geração espontânea» de saberes, como se os modos e conceitos que transitam na vida social não necessitassem de espaços de construção e reflexão.



Anos depois, a experiência do Orçamento Participativo vivida no sul do Brasil, na cidade de Porto Alegre, no período de 1989 a 2004, evocava elementos novos para pensar a cidade. Como instrumento de gestão, que permitia e estimulava a participação da população nas decisões acerca das obras e dos investimentos urbanos, acabou por provocar uma importante estratégia pedagógica de leitura diferenciada da cidade pelos seus habitantes. Permitiu e provocou olhares mais sensíveis em relação aos problemas urbanos e as exigências por educação, saúde, habitação, saneamento básico, cultura e desporto.

O orçamento participativo constituiu uma pedagogia própria, configurando elementos vivos de uma cidade que educa e se educa, através de uma metódica intencionalidade do poder público, que por meio de ações e mediações acolhe reivindicações, dialoga com diferentes interesses e enfrenta conflitos vividos no quotidiano da vida urbana.

Esta experiência, infelizmente descontinuada nas administrações que sucederam à Frente Popular que governava Porto Alegre, evocava elementos que insisto em ler no horizonte dos *inéditos viáveis*, através dos quais Paulo Freire expressa possibilidades de criarmos modos de ser, de viver, de educar que ainda não existem, mas que são gerados nos contextos e conflitos nos quais estamos inseridos.

Na cidade de Barcelona, no período do doutoramento (Moll, 2000), pude vivenciar um pouco da proposição da municipalidade acerca de um *projeto educativo de cidade* que objetivava articular as áreas de atuação do poder público abrindo, de modo coordenado, os espaços da cidade aos cidadãos em processos permanentes de socialização da informação, inclusão e convite aos espaços públicos.

Pasqual Maragall, prefeito de Barcelona de 1982 a 1997, evocava William Shakespeare (1608), da tragédia *Coriolanus* para pensar a cidade: *o que é a cidade, senão as pessoas, o povo?*

A Carta das Cidades Educadoras ou Declaração de Barcelona, escrita em 1990 e depois ratificada e aperfeiçoada na cidade de Bolonha em 1994, firmava a ideia de que a cidade deve desenvolver, para além das suas tradicionais funções económicas, sociais, políticas e de prestação de serviços, uma



função educadora, no sentido coletivo e permanente da formação, da promoção e do desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e jovens. Textualmente apontava:

A cidade educadora é um sistema complexo em constante evolução e pode exprimir-se de diferentes formas, mas dará sempre prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente da sua população. [...] Uma cidade será educadora se oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e ensinando-os a envolverem-se nela. (Declaração de Barcelona, 1990)

A partir desta base conceitual e vivencial, passei a pensar a cidade na perspetiva da educação, olhando para o voo no trapézio como parte desta travessia.

Desde a condição de desigualdade que marca a estrutura societária brasileira, a tarefa do poder público na direção da cidade educadora, tem como premissa *sine qua* o confronto desta estrutura, que se revela em contextos de pobreza e extrema pobreza e em ambientes degradados pela ausência total de planeamento, de sentido de urbanismo e da presença do próprio poder público.

O direito a justos e dignos espaços e tempos de viver, segundo Miguel Arroyo, educador espanhol radicado no Brasil, está estruturalmente vinculado à possibilidade de que os processos educativos aconteçam, sobretudo na perspetiva de uma *educação integral*.

A ideia política, da qual o conceito de *cidade educadora* deve estar impregnado (sob pena de converter-se em adereço metodológico) implica processos distributivos que permitam a todos e a cada um, acesso condições materiais básicas para a existência, ou seja, possibilidades de morar, comer, estudar, locomover-se e trabalhar.

Esta mesma ideia política aponta para percursos pedagógicos que intencionalmente devem ser construídos para que a cidade *reencontre* os seus habitantes e os seus habitantes a reencontrem, para que os invisíveis nas/das periferias ganhem espaço e para que os profundos processos de alienação acerca deste viver juntos/vivendo tão separados, possam ser superados.



O geógrafo brasileiro Milton Santos contribui para esta compreensão, tanto pela perspetiva da conversão do espaço em território, pelo enraizamento identitário dos sujeitos que vivem nele, quanto pela ideia da *cidade policêntrica*, conceito revitalizador da clássica relação entre os chamados centros e as chamadas periferias urbanas.

Se as cidades são as «gentes» que nelas vivem, os espaços públicos ou não, constituídos pela malha sócio-ambiental-cultural constituída pelos museus, cinemas, parques, praças, bibliotecas, câmaras municipais, escolas e outros, precisam ser colocados, de modo intencional, nos itinerários de todos os seus habitantes.

Trata-se, nesta perspetiva de fazer-se cidade educadora, da constituição - como escrevi em 2003 - de uma nova esfera pública, que a partir da afirmação e aproximação dos lugares e papéis do Estado e da Sociedade, nas suas mais diversas formas de organização e expressão, trilhe a utopia de um diálogo que inclua todos a cada um:

Integrar-se efetivamente a este movimento implica re-conceitualizar a cidade, entendendo-a no seu emaranhado de ruas, avenidas, praças e prédios, como um território de múltiplas histórias e culturas e por isso, de incontáveis possibilidades educativas. Implica discutir coletivamente quem somos, que necessidades comuns e singulares temos, que presente e que futuro desejamos. Implica assumirmos como diferentes atores sociais do cenário urbano (governos, associações de moradores, movimentos sociais, empresariado, grupos de jovens e de serviços, sindicatos, universidades...) tarefas educativas no sentido de mapear demandas e possibilidades formativas, para oferecer ao conjunto da população inéditos viáveis que permitam fazer da vida algo mais do que ela é.

Esta re-conceitualização pressupõe a compreensão da cidade como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais (escolas, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua) que pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia.

Neste sentido a educação pode ser a chave para a convivência, que pressupõe tanto a compreensão e o respeito as diferenças ideológicas, de raça, de gênero (acrescentaria hoje de orientação sexual), de modo de compreensão da



vida, quanto o enfrentamento coletivo e concreto dos problemas que nos afligem.
(Moll, 2003)

A atualidade destas reflexões, derivadas da compreensão que vê a educação num horizonte que transcende a escola, como processo permanente, cotidiano, compartilhado e intencional, mostra-se também necessária face às urgências do tempo presente.

David Harvey pensando a cidade, afirma que se a constituímos como a conhecemos, podemos ousar reinventá-la.

As políticas públicas que concretizam o direito de ir e vir, através de processos de mobilidade que permitem deslocamentos intra e inter-bairros, são fundamentais para a concretização deste horizonte formativo, assim como as políticas culturais e as políticas de participação cidadã que permitem *dizer a sua palavra*, no sentido mesmo de *biografar-se, existir-se e historicizar-se como escreveu* o filósofo brasileiro Ernani Maria Fiori, no prefácio da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

A partir deste imbricamento, que nasce das relações entre processos educativos e cidade, desenvolvem-se outros modos de viver e de perceber os tempos e os espaços nos quais a vida acontece no sentido mesmo de garantir o direito de inscrever-se no espaço concreto onde se vive, de narrar-se neste espaço, de narrar este espaço, de construir outros olhares e de sair do lugar da invisibilidade.

Como dimensões deste processo:

- O estado, intencionalmente, pode/deve educar e reeducar-se, inclusive na perspectiva de ações intersetoriais e interdisciplinares que rompem com os lugares temáticos fixos, abrindo possibilidades para ações territoriais que aproximam campos e temas em função das demandas humanas que a *escuta sensível* permite apreender.
- A cidade pode reeducar-se, através dos seus coletivos, da comunicação social, das redes sociais virtuais, da ação escolar, dentre outros atores e oferecer-se de modo sistemático e articulado a todos e a cada um, independentemente do lugar de habitação ou condição social dos seus habitantes.



- A cidade pode ser mapeada nas suas possibilidades educativas e itinerários pedagógicos e estes percursos devem ser oferecidos aos cidadãos.
- As organizações coletivas que animam (*animus*, do latim alma) a vida nas cidades têm um papel a desempenhar, no sentido da tomada de consciência acerca da responsabilidade de uns em relação aos outros e de todos em relação a todos, na direção de outras ecologias humanas.
- A escola tem um papel específico, nas pontes pedagógicas que pode construir entre os estudantes – de diferentes faixas etárias e o seu território/a sua cidade, pelo seu caráter longitudinal e sistemático na vida dos cidadãos.
- Os sujeitos - cidadãos que vivem a/na cidade podem ser artífices de sua construção como espaço educativo, abrindo-se a processos de desenvolvimento e disposição permanente para aprender e ensinar.

Pensar a cidade, à luz desta compreensão e sob a perspectiva da educação, compõe este esforço e o desafio de incidir sobre as mudanças que estão em curso e nossas próprias possibilidades de reinventar este mundo, nosso modo de viver nele, nossas práticas culturais, políticas e sociais e nossas instituições, como utopias possíveis que nos levam a caminhar. No rumo da reafirmação e do fortalecimento das democracias, o dizer de Galeano: «A utopia está a dez passos, me aproximo dez passos e ela se afasta dez passos mais. Então para que serve a utopia? Para isso mesmo, para nos fazer caminhar.»



Referências

- ECO, UMBERTO** (2018). *Contra el fascismo*. Barcelona: Lumen.
- CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS** (1990). Carta das Cidades Educadoras, Barcelona: Ajuntamento de Barcelona.
- FAURE, EDGAR** (1977). *Aprender a ser*. 2.^a ed. São Paulo: Difusão Editorial do Livro.
- MOLL, JAQUELINE** (2000). Histórias de Vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis: Vozes.
- (2003). Pedagogias nos tempos do orçamento participativo em Porto Alegre: possíveis implicações educativas na ampliação da esfera pública in Verle, João; Brunet, Luciano (orgs). *Construindo um novo mundo: Avaliação da experiência do Orçamento Participativo em Porto Alegre - Brasil*. Porto Alegre: Guayí. p. 101-125.
- PESANHA, JOSÉ A.** (1993). Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. *Cadernos ANPED*, Niterói, n. 4, p. 7-36.
- SANTOS, MILTON** (1996). *A urbanização brasileira*. 3.^a ed. São Paulo: Hucitec.



COMMUNITY-BASED LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Aprendizaje basado en la comunidad para un Desarrollo Sostenible

Kiichi Oyasu

Asia-Pacific Cultural Centre for UNESCO

oyasu@okayama-u.ac.jp

ABSTRACT: The main focus of this paper is to discuss the roles and functions of community-based learning centres and spaces in Asia, within the overall context of the Sustainable Development Goals (SDGs) adopted by the UN General Conference in 2015, with a particular focus on Goal 4 on education towards 2030. This paper reviews how community-based learning institutions emerged within the education for all (EFA) context in Asia and discusses their changing roles and functions through the education for sustainable development (ESD) context; it then explores the potential contribution community-based learning can make to the SDGs. There are three key enabling factors to ensure the roles and functions of community learning centres (CLCS) as community coordinators for sustainable development, namely, community participation, comprehensive programme development and developing networks and linkages. If the main roles and functions in the concept that has emerged for CLCS are carried out, the activities of the CLCS themselves will promote ESD in communities. Abundant local human, natural, information and infrastructure resources are available to tackle local, national and even global issues. CLCS have good potential to act as catalysts to facilitate linkages and partnerships between different stakeholders through intersectoral and inter-generational learning, and thus contribute to developing social capital in the community.

KEYWORDS: Sustainable Development Goals, local resources, education, Education for Sustainable Development, Asia.



RESUM: L'enfocament principal d'aquest document és discutir els rols i funcions dels centres i espais d'aprenentatge basats en la comunitat a l'Àsia, dins el context general dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS), adoptats per la Conferència General de les Nacions Unides a 2015, amb un enfocament particular en l'Objectiu 4 sobre educació cap a 2030. Aquest document pretén revisar com van sorgir les institucions d'aprenentatge basades en la comunitat en el context d'educació per a Tots (EPT) a Àsia i discutir els seus rols i funcions canviants a través del context d'Educació per al Desenvolupament Sostenible (EDS), i aleshores, explorar els potencials que l'aprenentatge basat en la comunitat té per contribuir als ODS. Hi ha tres factors habilitadors clau per garantir els rols i funcions dels CLC com a coordinadors comunitaris per al desenvolupament sostenible, és a dir, la participació comunitària, el desenvolupament integral de programes i el desenvolupament de xarxes i vincles. Si es duen a terme les funcions i els rols principals en el concepte que ha sorgit per als CLC, les activitats dels mateixos poden promoure l'EDS a les comunitats. Els recursos locals són abundants en termes humans, naturals, d'informació i infraestructura per abordar problemes locals, nacionals i fins i tot globals. Els CLC tenen un bon potencial per funcionar com a catalitzador en la comunitat per facilitar els vincles i associacions de diferents parts interessades a través de l'aprenentatge intersectorial i intergeneracional i contribuir al desenvolupament dels capitals socials en la comunitat.

PARAULES CLAU: Objectius de Desenvolupament Sostenible, recursos locals, educació, Educació per al Desenvolupament Sostenible, Àsia.

RESUMEN: El enfoque principal de este documento es discutir los roles y funciones de los centros y espacios de aprendizaje basadas en la comunidad en Asia, dentro del contexto general de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), adoptados por la Conferencia General de las Naciones Unidas en 2015, con un enfoque particular en el Objetivo 4 sobre educación hacia 2030. Este documento pretende revisar cómo surgieron las instituciones de aprendizaje basadas en la comuni-



dad en el contexto de Educación para Todos (EPT) en Asia y discutir sus roles y funciones cambiantes a través del contexto de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), y entonces, explorar los potenciales que el aprendizaje basado en la comunidad tiene para contribuir a los ODS. Hay tres factores habilitadores clave para garantizar los roles y funciones de los CLC como coordinadores comunitarios para el desarrollo sostenible, a saber, la participación comunitaria, el desarrollo integral de programas y el desarrollo de redes y vínculos. Si se llevan a cabo las funciones y los roles principales en el concepto que ha surgido para los CLC, las actividades de los mismos pueden promover la EDS en las comunidades. Los recursos locales son abundantes en términos humanos, naturales, de información e infraestructura para abordar problemas locales, nacionales e incluso globales. Los CLC tienen un buen potencial para funcionar como catalizador en la comunidad para facilitar los vínculos y asociaciones de diferentes partes interesadas a través del aprendizaje intersectorial e intergeneracional y contribuir al desarrollo de los capitales sociales en la comunidad.

PALABRAS CLAVE: Objetivos de Desarrollo Sostenible, recursos locales, educación, Educación para el Desarrollo Sostenible, Asia.

Introduction

The main focus of this paper is to discuss the roles and functions of community-based learning centres and spaces in Asia, within the overall context of the Sustainable Development Goals (SDGs)¹ adopted by the UN General Conference in 2015, with particular focus on Goal 4 on education towards 2030.

The fourth of the 17 SDGs is to “ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”. It comprises

1. Detailed information about SDGs is available on the UN website <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs> (accessed on 10 December 2018).

seven targets and may be considered as a hybrid of two key international education commitments, namely, achieving education for all (EFA) and promoting education for sustainable development (ESD).

EFA was adopted by the World Conference on EFA held in Jomtien, Thailand, in 1990, reaffirmed in 2000 at the World Education Conference in Dakar, and wrapped up in Incheon in 2015.² Almost all countries have made significant progress in promoting primary schooling; however, according to the Global Education Monitoring Report (GEMR) 2017, there are still an estimated 753 million illiterate adults in the world (UNESCO 2017), who lack the basic reading, writing and numeracy skills needed for everyday life.

The EFA report 2000–2015 Achievement and Challenges revealed that improvement in the adult literacy rate is mainly due to higher rates of enrolment and completion of primary schooling rather than adult literacy programmes (UNESCO 2015: 144). The effectiveness of literacy activities through short-term non-formal education (NFE) campaigns and classes has been challenged, and their education programmes criticised as second-rate (Rogers 2004: 137), since many learners relapse into illiteracy, or learning is not necessarily backed up with official qualifications for further education or employment.

In response to the challenges of education outside formal schooling, in particular the limitations of campaign mode and class mode activities, the idea of developing permanent community-based learning centres emerged under the NFE policies and strategies of Asian countries as a follow up to the EFA Conference in Jomtien in 1990 (UNESCO 1995). In general, NFE is defined as a domain or system of structured education programmes outside formal education (UIS 2011). At the same time, Rogers (2014) proposed that formal, non-formal and informal education can be defined according to context relevancy and the processes or approaches adopted; for example, formal approaches such as lectures are used in NFE, and likewise, flexible and contextualized learning processes such as group work, demonstrations and peer learning are adopted in formal schools.

2. EFA related documents are available on the UNESCO homepage <https://en.unesco.org/gem-report/> (accessed on 10 December 2018)

ESD, another stream for SDG 4, was initiated in 2005, based on the recommendations of the World Summit on Sustainable Development (Rio+10, Johannesburg) in 2002, followed by the Resolution on the UN Decade of ESD (2005–2014) adopted by the UN General Assembly. The concept of sustainable development was described by the Brundtland Report as “development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (WCED 1987). The idea of sustainable development is a paradigm change from economic-oriented development to thinking about the future in terms of balancing economic, social and environmental aspects in development.

The ESD International Implementation Scheme for the UN Decade stated that “educational effort will encourage changes in behaviour that will create a more sustainable future in terms of environmental integrity, economic viability, and a just society for present and future generations” (UNESCO 2006). At the end of the decade, in 2014 the World Conference held in Nagoya, Japan, adopted the Aichi-Nagoya Declaration, which reported on the achievements of the decade and the need to further efforts through multi-sectoral and policy support for ESD, among others. Accordingly, the Global Action Plan for ESD (2015–2019) was launched with five themes: 1) Advancing policy; 2) Transforming learning and training environments (whole institution approaches); 3) Building capacities of educators and trainers; 4) Empowering and mobilizing youth; and, 5) Accelerating sustainable solutions at the local level (UNESCO 2015). Forums of network partners under each theme were created to organize sharing experiences and capacity building of participating stakeholders at regional and global levels.³

This paper aims to review how community-based learning institutions emerged within the EFA context in Asia, and discuss their changing roles and functions through the ESD context; it then explores the potential contribution community-based learning can make to SDGs through an analysis of key enabling features of their functions.

3. Detailed information about ESD and GAP is available on the UNESCO website <https://en.unesco.org/gap> (accessed on 13 December 2018)

1. Emergence of Community Learning Centres (CLCs)

Over the years, community-based learning institutions have been established and operated in Asian countries in various forms and taking different approaches according to the local context and situation; some examples are literacy centres, village reading centres and community libraries. At the same time, “such initiatives were often time- and budget-bound projects without systematic or long-term strategies, disconnected from national education policies and planning” (UNESCO, 2007a: 4).

UNESCO’s regional programme on CLCs in the Asia-Pacific region since 1998 featured initiatives to systematize such diverse learning institutions as consistent and sustainable delivery mechanisms linked to the national policies and framework of NFE while maintaining context-based and bottom-up programming and implementation. CLCs are defined as “local educational institutions outside the formal education system, for villages or urban areas usually set up and managed by local people to provide various learning opportunities for community development and improvement of people’s quality of life” (UNESCO PROAP, 2001: 3). In comparison to formal schooling, CLCs emphasize community participation in and ownership of management and programming based on local needs and community demands through a bottom-up learning process, contributing to comprehensive community development.

In general, CLCs have four main functions, namely, education and training, library and information, community development and coordination, and networking through integrated approaches for creating future visions of the community (Fig. 1).

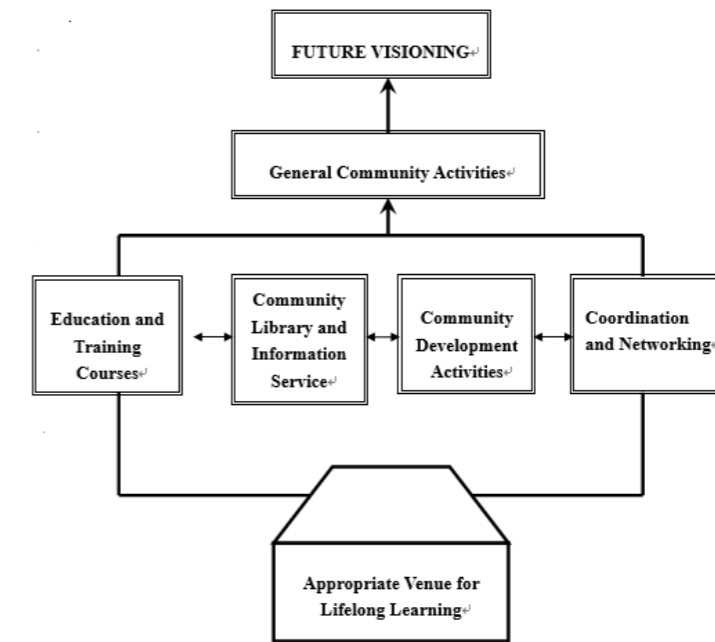


Figure 1. The Functions of CLCs: An Integrated Approach Source: UNESCO (2001) CLC Regional Activity Report (1999–2000), p. 5.

The EFA Global Monitoring Report of 2008 reported that CLCs in Thailand “provide a wide range of structured learning activities determined by community needs”, and that CLC “activities in Bangladesh, China, Indonesia and the Philippines include literacy classes, continuing education and skills training as the most frequently provided programmes” (UNESCO, 2007b: 60-61). A report on the mid-point of the UN Literacy Decade (2003–2012) finds that “In Asia, CLCs have provided a focus for community participation in 22 countries. As a local education institution outside the formal education system, they offer an opportunity for people to learn skills and might become a focus for development activities” (UNESCO, 2008: 55).

The Belem Framework for Action, formulated by the Sixth International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI) in Brazil in 2009, recommends the creation of multi-purpose community learning spaces and centres and improving access to, and participation in, the full range of adult learning (UIL, 2010: 40).

According to UNESCO Bangkok, there are more than 17,000 CLCS throughout the Asian region (NILE, UIL 2016) with different kinds of status and characteristics.⁴ Some countries have formalized CLCS through government provision of financial and technical support, whereas others are established and run by NGOs or local communities (Table 1).

Table 1. Varying status and characteristics of CLCS in Asia.

| Country | Number (year) | Legislation and policies | Remarks |
|-------------|------------------|---------------------------------------|--|
| Indonesia | 10,035 (2015) | Law no. 20 (2003) | Community initiatives with government support |
| Japan | 14,841 (2015) | Social Education Act (1949) | Kominkan, government |
| R. of Korea | 509 (2015) | Social Education Act (1999) | Government |
| Thailand | 8,764 (2015) | NFE-IFE Act (2008) | Government |
| Vietnam | 10,994 (2014/15) | Education Law Article 46 (2005) | Government |
| Mongolia | 360 (2015) | Ministry policy (2010) | Lifelong Learning Centres, government |
| Lao PDR | 340 (2016) | NFE Policy (2011) | Government budget with International donor support |
| Bangladesh | 5,000 (2014) | NFE Act (2014) definition | Ganokendra run by NGOs |
| Nepal | 2,151 (2015) | A 10-year NFE policy framework (2006) | Technically supported by NGOs |

Source: UNESCO Bangkok CLCPedia <http://clcpedia.net/index.php> (accessed 23 December 2018) and NILE-UIL (2016)

4. UNESCO Bangkok's 'CLCPedia' <http://clcpedia.net/index.php> includes resource materials, and regional and country reports from the inception of the UNESCO's CLC programme in 1998 (accessed on 10 December 2018).

2. Changing role and functions of CLCS in different contexts in Asia

While CLCS were recognized as effective institutions and included in national legislation and policies on EFA, in particular NFE, the roles and functions of CLCS were not rigid and static but flexible and dynamic, and varied greatly according to the time and local context. One of the recent trends in the EFA and lifelong learning context has been the role of CLCS in providing alternative basic education programmes for out-of-school children, youths, and adults who missed basic education. In what follows, I describe some cases of the background and trends in CLCS based on country reports and regional studies on EFA and CLCS coordinated by UNESCO and UIL, as well as my field work in Bangladesh, Thailand and Japan in the period 2010–2017.

Thailand initiated adult literacy programmes in the 1930s and developed various NFE programmes including the 'Each One Teach One' movement, and Khit-Phen (ability to think) emphasizing learning for harmonizing life and the environment since the 1970s (ONFEC 2007: 9-10). Utilizing these accumulated resources and experiences, Thailand implemented well-organized community-based learning and development institutions throughout the country during 1990s, establishing 8,000 CLCS by 1999. The turning point in the priority of CLCS in Thailand was the enactment of the Non-formal and Informal Education Act of 2008 (Ministry of Education, Thailand 2008). One positive aspect of the enactment was that the government's Ministry of Education, under the Office of Non-formal and Informal Education (ONIE), was made responsible for providing buildings and facilities, materials and teaching personnel, and running costs for CLCS. One negative aspect was that ownership by local community stakeholders was weakened and their tendency to depend on government support increased. According to the national guideline for CLCS, their management committee is responsible for planning and organizing activities. The national advisory group suggested CLCS expand their network with other sectors (NILE, UIL 2016: 16-17). Through my field work in Ubon Ratchatani in 2012 and Chiangmai in 2014, I found that the main activity of CLCS was now an equivalency programme providing alternative basic education for out-of-school children, youths and adults, while community development activities were handled by other offices. Community-based pro-



gramming was dependent on voluntary initiatives to respond to community needs and demands (Oyasu, 2014).

In Bangladesh, the Non-formal Education Act was enacted in 2014 (MOPME 2014), ensuring the right to education through entities outside formal schooling, quite some time after the right to primary education was guaranteed through the Compulsory Primary Education Act in 1990. Prior to the NFE Act, all the government non-formal literacy and training activities were time- and budget-bound projects. The main activities of the Post Literacy and Continuing Education for Human Development Project (PLCEHD), implemented during 2000–2015 in two phases, were literacy and training in skills such as poultry raising and sewing in programmes usually lasting between six months and one year. Since the Bureau of Non-formal Education, the government organization responsible for NFE, did not have enough capacity and mechanisms to deliver NFE activities at the community level, most of these activities were contracted to NGOs. Bangladesh is known as an ‘NGO country’ because of its reliance on their considerable capacity to provide social services in almost all sectors and communities including education, health, sanitation and welfare. BRAC, the world’s largest NGO, has a network of libraries called Ganokendra (people’s house) that provide informal learning spaces for all, and they also provide primary education for out-of-school children. Other NGOs, including the substantial Dhaka Ahsania Mission, also use Ganokendra as community learning and development centres with a focus on literacy and primary education, together with skill training for income generation and promotion of health and sanitation (Rahman 2007). NGOs’ primary education programmes are accredited as equivalent to formal schooling on a case-by-case basis or through a Memorandum of Understanding (MOU) with local governments, but there are no mechanisms at the national level to this end. The NFE Act 2014 prioritized systematizing equivalency programmes of general education and vocational education through government and non-government providers. The Act defined CLCS as the main community learning institutions but no specific strategies and plans had been developed as of 2017 besides indicating their possible functions of providing literacy and post-literacy programmes and future linkages with equivalency, plus skill training such as the activities of the PLCEHD project.



The above trends introducing a national NFE accreditation system equivalent to formal schooling in Thailand and Bangladesh can be described as “formalizing non-formal education”, which has become a central strategy in the NFE policies and practices of other countries in the region, such as Indonesia and Vietnam. Accordingly, the main role of CLCS is to provide alternative basic education standardized and equivalent to formal education, through the support of governments and donors who need concrete and measurable learning outcomes to ensure their support under the EFA scheme. For example, since 2015 Pakistan has implemented the Advancing Quality Alternative Learning Project with the support of the Japan International Cooperation Agency (JICA) for developing systematized equivalency programmes to promote non-formal primary education for out-of-school children and illiterate youths and adults.⁵ The World Bank supported Timor-Leste from 2012 to 2017 to develop NFE mechanisms through three pillars: equivalency programme for standardizing literacy and skill development activities; CLCS for needs-based community learning; and a NFE management information system for monitoring and evaluation towards evidence-based policy making and planning (World Bank 2017).

Although the context differs from that of EFAS, Japan has a long history of community learning institutions, named Kominkan (literally, “citizens’ public hall”) to provide social education, which in Japan means community and adult education. Kominkan were initiated with a concept note from Mr. Teranaka of the Ministry of Education in 1946, requesting local governments in the country to establish education centres that would provide youths and adults with learning opportunities for community development with a focus on promoting scientific knowledge and democracy. When Kominkan were formalized under the Social Education Law in 1949, their functions were confined to those of education institutions, to contribute to community development through learning with conditions of non-commercial, non-religious and non-political activities. During the 1950s and 60s when the country was primarily an agricultural society, neighbourhood ties in communities were strong and collaborative work was needed at the local community level. In

5. <https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/advancing-quality-alternative-learning-aqal> (accessed on 13 December 2018).



that period Kominkan provided various work- and life-related as well as community development programmes.

However, the urbanization that began in the 1970s changed the role of Kominkan from community development to individual learning for knowledge and skill development in many urban areas. Since the majority of the population in both urban and rural areas started working in government and company offices, their sense of belonging was to those offices or schools, and so local community ties became loose, compared with those of the earlier agricultural society. Furthermore, the promotion of lifelong learning as the government's main education policy in the late 1980s highlighted individuals' right to learning in public and private institutions and spaces throughout their lives. The role of the Kominkan in urban society is now as a place for people to gather to socialize, learn through lectures, classes and joint learning, and connect with each other to create learning circles. Many learning circles were organized in Kominkan, but the 'communities' formed by these circles were often based on individual interests rather than geographical community needs and interests.

3. Potential of CLCS for sustainable development

As discussed above, the trends in CLCS have been to prioritize equivalency education and individual learning in many Asian countries with different contexts as supplementary basic education providers for achieving EFA and/or meeting individual learning needs and interests. One of the main reasons is that government and donors need to assess their investment in education measured through data on enrolment, retention, and completion of schooling and literacy skills of adult learners. Since CLCS emerged under the EFA framework and goals, it makes sense that alternative basic education for out-of-school children is given priority in CLCS to provide accountability of tax payers' funds.

Wade and Parker suggested that "too much emphasis on individual learning will fail to address key issues for poverty reduction and sustainable development" (Wade and Paker, 2008: 28). If CLCS have become supple-

mentary learning centres for basic education and/or individual learning space in recent years, questions arise of whether CLCS can and/or need to function in community development and networking and linkages. To discuss the roles and functions of CLCS for community development, it is useful to review them from the ESD perspective. EFA has specifically addressed provision of quality education and learning achievement of all individuals, whereas ESD emphasizes not only individual empowerment but also how to facilitate the use of knowledge and skills to plan and take actions collectively with a view to creating a sustainable society.

What follows is a discussion about the role of Kominkan in Japan for promoting ESD, through a review of the overall country context and the case of Okayama city. During the period of rapid and stable economic development in Japan from the 1970s to the 1990s, individual-based learning may have been an appropriate approach in the Kominkan. Since the 2000s, however, social problems in the country have become more visible, in particular an ageing population and falling birth rates. The implications of these demographic changes are labour shortages and the financial burden of welfare on a government already saddled with a huge public financial deficit. To revitalize the functions of a community to develop mutual support for community welfare, several local governments have introduced mechanisms for comprehensive community development, but not necessarily with the Kominkan. Local governments have merged several institutions in a community and established community development committees and/or Community Centres, expanding their functions beyond education to encourage comprehensive community development including commercial activities such as community businesses. Some Kominkan have also been converted into Community Centres and developed as multi-functional centres. This shift means governance of the Kominkan was transferred from the local education board to the general administration of the city government. In addition, the need for public Kominkan has been questioned, since various learning opportunities are available for individuals through commercial education and training institutions, and also lifelong learning can be left up to individuals while the government may provide the necessary information and space for such purposes. Accordingly, the number of public Kominkan has declined over the last decades from more than 18,000 in 2000 to around 14,000 in 2015



(MEXT 2015). There have been discussions about whether Kominkan should maintain their status as an education institution or change their function to a community development centre. In the latter case, the main concern of educators is how to guarantee the functions of education and learning, rather than becoming centres providing general services.

Against this background, initiatives implemented in the Kominkan in Okayama city have attracted attention as practical cases of community-based ESD through lifelong learning, which is a unique approach in the country. The main reason why the Kominkan in Okayama initiated ESD was the local government decision in 2005 to adopt ESD as the main policy through a whole-city approach including different government offices, Kominkan, schools, non-profit organizations (NPOS) and the private sector. Okayama city was designated as one of the initial seven Regional Centres of Expertise (RCE) for ESD, coordinated by the UN University since 2005 (UNU-IAS 2010).

In Okayama city, Kominkan are established in each of the 37 districts (junior high school catchment areas), with diverse landscapes of urban, rural mountainous and coastal areas. While Okayama city has seven priority areas of Kominkan for ESD, namely environment, senior citizens, health, gender, child care, youth development, and linkages and networking, each Kominkan has developed its programme in response to local needs. Activities include developing community linkages to help senior citizens in their daily lives; water and greenery research and cleaning up the local rivers to improve the environment in the community; and preservation of local culture through local tales and traditional cooking with help from local resource persons. Each Kominkan has several staff members who plan and provide learning opportunities through lectures, discussions and project planning based on the learning experiences. Local schools, NPOS, experts and volunteer groups are important partners in Kominkan operations. The key principles of Kominkan ESD activities include owning local issues, establishing mutual learning relationships, reviewing the present from a past perspective and considering the future, ensuring stakeholder participation in planning, taking actions to solve problems and change behaviour, and learning the pleasure of cooperation for a common future.

In 2014, the last year of the UN Decade of ESD, the International Conference on Kominkan-CLC for ESD was held in Okayama. Nearly 700 participants from 29 countries attended, including educators, practitioners, researchers and government officials. The Okayama Commitment, the outcome document, presented the potential of CLCS to promote community-based learning for promoting ESD and a sustainable society in the future. The conference sessions and the Commitment covered the key ESD areas of social, economic, environmental and cultural issues as development domains, and advocacy, capacity development, research, networking, policy support and international cooperation as their main modalities.⁶ As one of the organizers and moderators of the conference, I found that the strengths of CLCS for promoting ESD lie in their potential to deal with complex development issues of socio-economic and environmental aspects with the participation and dialogue of various local stakeholders. CLCS have unique features to respond to such complex issues through learning whereas most other institutions deal with single or limited issues, such as health, agriculture, gender and environment. Further enabling factors for CLCS to function as community development centres are discussed in the next section.

4. Key enabling factors of community-based learning for sustainable development

Several factors are important in mobilizing and coordinating collective actions of a community and its members for a sustainable society. My argument is that if the main roles and functions in the concept that has emerged for CLCS are carried out, the activities of the CLCS themselves will promote ESD in communities. There are three key enabling factors to ensure the roles and functions of CLCS as community coordinators for ESD, namely community participation, comprehensive programme development and developing networks and linkages. Several reports on CLCS, prepared or coordinated by UNESCO and UIL, have already discussed the importance of these factors for quality

6. Conference materials, presentations and outcome documents are available at <http://www.okayama-tbox.jp/esd/pages/5620> (accessed on 13 December 2018).

improvement of CLCS (NILE, UIL 2016: 29-31), covering other significant issues such as policy, infrastructure and research. Below, I attempt to expand on the meaning of three key factors in the context of community-based learning and its centres.

The first factor is participation and ownership of a community and its people. Learners in CLCS have internal motivations to participate in learning activities, and sometimes external interventions of participatory approaches are required to mobilize the participation of facilitators and experts. There are also basic conditions for people to participate such as physical and psychological conditions and policies and legislation (Fig. 3). For example, small children and senior citizens can go to a centre if it is within walking distance whereas young people can travel around more easily and prefer to access information through social networking services (SNS) rather than paper-based media.

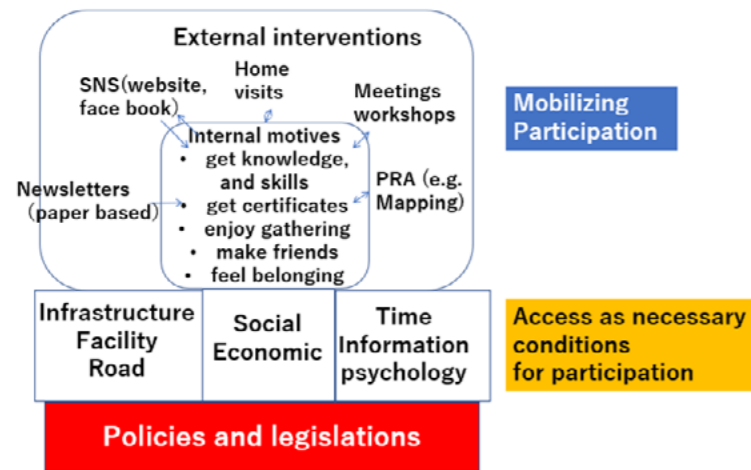


Figure 3. Requirements for learner participation in CLCS.
Source: the author.

Arnstein (1971) analysed different types of participation as eight levels from non-participation to citizen control (Fig 4). She argued that citizen participation is considered good and necessary but there needs to be careful analysis of how citizens participate in relation to the existing power-holders.

She described this continuous process as a ladder for the non-haves who start as recipients and become power-holders to control and obtain ownership.

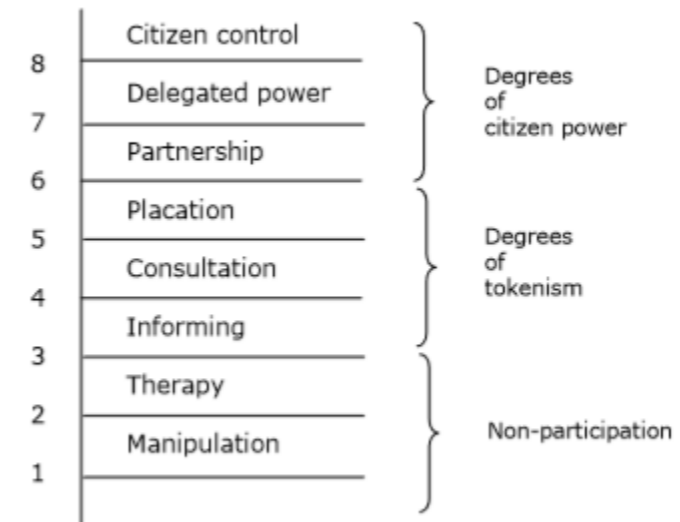


Figure 4. Eight rungs on a ladder of citizen participation.
Source: Arnstein, A ladder of citizen participation, Journal of the Royal Town Planning Institute (1971: 4).

In the case of CLCS, community members participate in different programmes, but they do not always participate in programme and/or organization management, which includes the planning, implementation, monitoring and evaluation processes. A CLC usually has a management committee which often consists of local leaders with stronger voices than learners' representatives, in particular, and people from disadvantaged population groups. Since communities are not homogeneous, we cannot take it for granted that their members' participation means all the needs and demands are reflected in CLC planning and management. Figure 5 shows the two layers of citizen participation based on my field work in Bangladesh, Thailand and Japan. Community participation does not always follow a continuous process from non-participation to citizen control as Arnstein described, but the power balance in the local community and within the organization has to be taken into account. Accordingly, the different participatory approaches discussed in Figure 4 should be used to obtain feedback and opinions from participants, in particular those in disadvantaged situations, in order to improve the quality and relevance of the CLC activities.

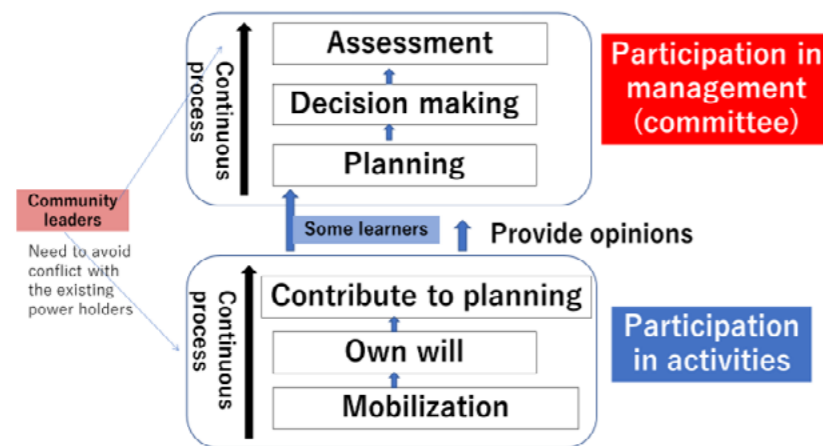


Figure 5. Two layers of participation in CLC activities and management
Source: the author.

Some learners are not interested in management because of the time-consuming extra volunteer work involved or lack of capacity and confidence to engage with management work. However, even if learners may not be able to handle day to day management or strategic planning of CLCs as facilitators and local leaders can, their participation should be ensured to increase the relevance of the activities and help maintain transparency of CLC management.

Secondly, while the importance of need- and demand-based programming through participatory approaches is discussed in CLCs, comprehensive programmes including the following three programme contents will be effective to ensure CLCs thrive as community-based learning and development centres:

Curriculum-based and standardized contents, based mainly on prescribed textbooks and materials, are usually developed by education experts to deliver basic knowledge and skills for learners to access social services as a right. However, this does not mean the learning activities should be exclusively one-way lectures or presentations; rather, participatory approaches can be incorporated into the teaching-learning processes.

Programming through a bottom-up learning process that responds to the needs of individuals and communities can be developed through collaboration between facilitators, learners and resource persons to ensure contents and activities are relevant to local needs.

Content open to everyone in the community and beyond is also important and may take the form of advocacy events, socialization such as festivals and cultural events, and information dissemination through computers, internet and other appropriate technologies such as community radio. Figure 6 shows the contents and approaches involved in community-based learning.

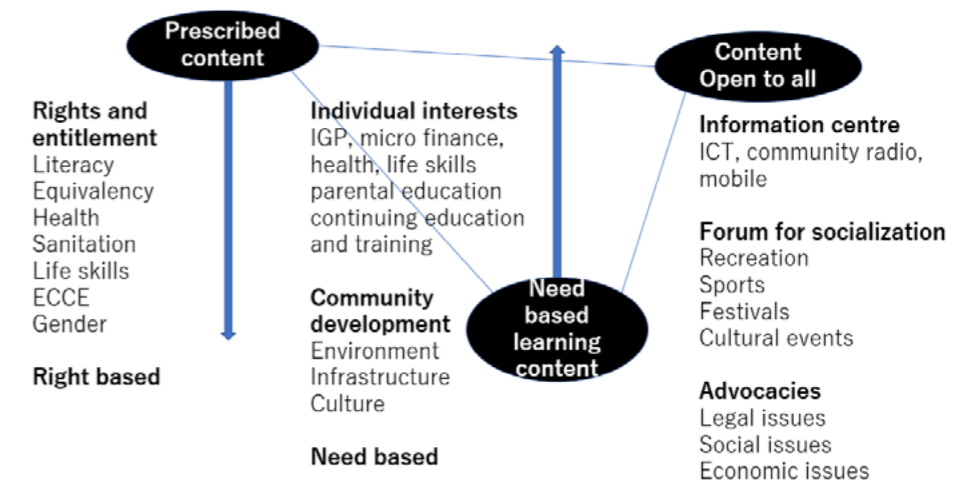


Figure 6. Linkages between learning contents and approaches.
Source: the author.

Developing programme contents and making links between the different contents will encourage synergies through a variety of learning approaches such as lectures, group work, discussions, demonstrations and open seminars. In what follows I describe some interesting cases of such coordination of learning.

All the Kominkan in Okayama organize annual festivals as forums for learners to present their work and their performance to the public, in which people from the community and beyond participate. At Koki Kominkan, one adult learning circle prepared vegetable curry and served it at their annual festival, and then asked a group of children how the vegetables were grown. As most of the children had no practical knowledge or skills, the adult learning circle proposed organizing a farming project to grow vegetables in local gardens. A Kominkan facilitator suggested the group of adults and children



learn more about environmental issues concerning water and agriculture in the community and global food issues through lectures and dialogues with experts in this field.

In a CLC in Chiangmai District of Thailand, learners in a literacy group usually cooked lunch together after the classes and found that they often had leftovers. They consulted a literacy teacher and CLC facilitator about what to do with the food. The facilitator introduced a local resource person to teach them how to make snacks from rice and vegetables. After several lessons, the quality of the snacks improved, which prompted the facilitator to suggest the group sell them in a market to generate income through One Tambon (Village) One Product, called the OTOP market.⁷

These examples show that CLC facilitators can act as catalysts to link different aspects of learning in accordance with the local context. It is important to provide various opportunities and forums to encourage learners to discover issues from their own community and daily life, which can be linked with local to national and even global issues and markets.

A third factor is to develop local networks among different organizations to mobilize internal and external resources. Since a CLC is a small institution, its local resources are limited. Therefore, mutual sharing of resources is important to enrich the CLC's activities. The Kominkan in Okayama actively promote ESD for community development since they function as part of the network of Regional Centres of Expertise (RCE) Okayama, coordinated by the city government, in which more than 200 organizations participate, including universities, schools, and government and non-government organizations. Extension programmes such as child care for young parents, health care for senior citizens, and gender equality awareness are organized at the Kominkan by the government offices to familiarize members of the community with the government services available.

The importance of networking partners is stipulated in the Non-formal and Informal Education Act 2008 of Thailand. While CLCS focus more on

7. OTOP is a programme to promote local products, based on the One Village One Product movement in Japan in the 1970s. Inspired by the Japanese experiences, Mr. Thaksin, the then Prime Minister, initiated it as a nationwide programme in 2001. <http://www.thaitambon.com/en/> (accessed on 23 December 2018)



basic education through equivalency, other activities such as income generation, disaster risk reduction and health promotion are handled by other government offices. Since Buddhist monks are respected in the communities of Thailand, CLCS usually have strong links with local temples for organizing joint programmes such as the promotion of a healthy life style. One of the CLCS in Ubon Rachathanni Province is located in a temple. Young monks participate in an equivalency programme while other monks help members of the community through dialogues about family issues, mental care, terminal care and counselling of prisoners in collaboration with the relevant government offices.

Through a sub-district administration office, CLCS in Rangpur District of Bangladesh drew up an MOU with a local university to send students as volunteers to help CLCS organize literacy classes and advocacy campaigns on health, sanitation and environmental issues. The students learnt about gender issues in university classes and discussed how to share the knowledge with local community members. They considered that early marriage and dowry are two major issues in the community that cannot always be easily discussed at an individual level with older people at home. The group leaders consulted local CLC managers and district NFE officers and decided to hold drama events for advocacy on gender issues, performed by the youth group. While the youth group invited their families and community members to the event, CLC managers talked to local leaders to inform them about these forums. It was found that the messages from young people in the local community were stronger and more convincing for community members than announcements or lectures from the government officials or development agencies. Furthermore, these events are combined with video presentation programmes on relevant issues of gender, health and sanitation to provide the community audience with scientific knowledge, information and practical skills.

The importance of and need for self-sustainability of CLCS is often discussed, especially in the case of NGO/community initiated CLCS, but it should not imply isolating a CLC from outside stakeholders or that it should try to meet all the needs locally by itself. On the contrary, self-sustainability needs to develop inter-dependent relationships with other stakeholders to mobilize, share and synergize internal and external resources. By developing net-



works and linkages among stakeholders in education and other sectors, local resources can be fully utilized to discuss and explore needs to sustain local community development.

In view of the rapid advancement of ICT, such networks and linkages will not always need face to face meetings, especially for information sharing and small group discussions. There are initiatives in Japan to create flexible and innovative learning forums, utilizing existing houses and available spaces, in line with the key principles of the Kominkan and CLCS. Hantagawa Kominkan of Okinawa prefecture has initiated mobile Kominkan by bringing a 'Kominkan kit' to reach communities and discuss local issues and explore solutions in the community, from school children to senior citizens, based on traditional forms of local dialogue in the communities.

Conclusions

This paper reviewed community-based learning institutions, specifically the emergence and changing roles of CLCS, based on various documentations and my field work in selected countries of Asia, and then discussed key factors for sustainable community and social development. Since CLCS were initiated as education institutions, their focus is now to provide standardized basic education programmes equivalent to formal schooling in order to meet the EFA goals and commitments. In the new era of SDGs, CLCS can revisit their role and functions for sustainable community development through community participation and ownership, comprehensive programme content development, and linkage and networking to maximize internal and external resources. These CLC functions align with the five thematic priorities and strategies of the global action programme on ESD, especially at the local level. Abundant local human, natural, information and infrastructure resources are available to tackle local, national and even global issues. CLCS have excellent potential to function as catalysts to facilitate linkages and partnerships among different stakeholders through intersectoral and intergenerational learning, and thus contribute to developing social capital in the community.



References

- ARNSTEIN, SHERRY R. (1971), *A ladder of citizen participation*, Journal of the Royal Town Planning Institute.
- MINISTRY OF EDUCATION, THAILAND (2008), *Promotion of Non-formal and Informal Education Act, B.E. 2551 (2008)*, Bangkok: Ministry of Education
- MINISTRY OF PRIMARY AND MASS EDUCATION, BANGLADESH (2014), *Non-formal Education Act 2014*, Dhaka: MOPME
- NATIONAL INSTITUTE FOR LIFELONG EDUCATION (NILE) AND UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING (UIL) (2016), *Synthesis Report on the State of Community Learning Centres in Six Asian Countries*. Seoul and Hamburg: NILE-UIL
- ONFEC (2007), *Development of Literacy and Nonformal Education in Thailand*, Bangkok: Onfec
- OYASU (2017), *Basic Education for Asia and the Pacific*. Tokyo: Journal of Japanese Society for the Study of Basic Education and Literacies
- RAHMAN, S. M. MAHFUZUR. (2007), *Community Ownership and External Intervention for Sustainability of Community Learning Centres (CLCs) in Bangladesh*. Dhaka: Dhaka University
- ROGERS, ALAN (2004), *Non-Formal Education Flexible Schooling or Participatory Education?* Hong Kong: The University of Hong Kong
- UNESCO (1995), *APPEAL Training Materials for Continuing Education Personnel (ATLP-CE) Volume VIII 'A Manual for the Development of Learning Centres'*, Bangkok: UNESCO
- (2007a), *Community Learning Centres*. Bangkok: UNESCO
- (2007b), *EFA Global Monitoring Report 2008*. Paris: UNESCO
- (2008), *The Global Literacy Challenge. A profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations Literacy Decade 2003 – 2012*. Paris: UNESCO
- (2015), *EFA Global Monitoring Report 2000 – 2015 Achievement and Challenges*. Paris: UNESCO
- (2016), *Community-Based Lifelong Learning and Adult Education*.
- (2017), *Global Education Monitoring Report (GEMR)*. Paris: UNESCO
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2010), *confintea VI, Sixth International Conference on Adult Education, final Report*. Hamburg: UIL



- UNESCO Institute of Statistics (UIS) (2012), *International Standard Classification of Education 2011*, Montreal: UNESCO-UIS
- UNESCO PROAP (2001), *CLC Regional Activity Report (1999 – 2000)*. Bangkok: UNESCO
- WADE, R. AND PARKER, J. (2008), *EFA-ESD Dialogue: Education for sustainable world*, Education for Sustainable Development Policy Dialogue No. 1. UNESCO: Paris.
- UNITED NATIONS UNIVERSITY (2010) *Five Years of Regional Centres of Expertise on ESD*. Yokohama: UNU-IAS
- WORLD BANK (2016), *Timor-Leste Second Chance Education Project. Implementation status and results report*, Washington DC: World Bank
- WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT (WCED) (1987), *Our Common Future*. Oxford University Press: Oxford, New York



**REDES DE MUJERES SIN VIOLENCIA:
EMPODERAMIENTO Y TRANSFORMACIÓN
SOCIAL DESDE LOS DERECHOS HUMANOS DE
LAS MUJERES**

*Networks of Women Without Violence: Empowerment and Social
Transformation from the Human Rights of Women*

Mónica Maciel Méndez Morales

Directora del Instituto Municipal de las Mujeres de León,
Guanajuato, México
monica.immujeresleon@gmail.com

Cinthia Aida Valenzuela Balderas

Profesionista de Redes de Mujeres
cinthiaaida@gmail.com

RESUMEN: A partir de la experiencia del programa de Redes de Mujeres sin Violencia implementado por el Instituto Municipal de las Mujeres en el municipio de León, Guanajuato, México y la metodología utilizada, este artículo plantea dar a conocer uno de los principales derechos humanos de las mujeres: el derecho a una vida libre de violencia, como un pilar fundamental en la creación de acciones y políticas públicas con perspectiva de género. Se establece cómo surge el programa de Redes de Mujeres sin Violencia desde el año 2011 en el Municipio de León, el cual se ha constituido como una experiencia de educación popular dirigida a mujeres de colonias y comunidades rurales, la cual ha contribuido al empoderamiento y la transformación social de éstas y sus entornos por medio de procesos de formación y capacitación en los cuales se comparte información relacionada con la igualdad, los derechos humanos, la prevención y el acompañamiento de la violencia contra las mujeres. Además, se recuperan algunas vivencias y experiencias de las mujeres a fin de contextualizar la importancia de este programa en sus vidas cotidianas.

PALABRAS CLAVE: Redes de mujeres, violencia de género, violencia contra las mujeres, participación ciudadana, sororidad.

RESUM: A partir de l'experiència del programa de Xarxes de Dones sense violència implementat per l'Institut Municipal de les Dones en el municipi de Lleó, Guanajuato, Mèxic i la metodologia utilitzada, aquest article planteja donar a conèixer un dels principals drets humans de les dones: el dret a una vida lliure de violència, com un pilar fonamental en la creació d'accions i polítiques públiques amb perspectiva de gènere. S'estableix, com sorgeix el programa de Xarxes de Dones sense violència des de l'any 2011 en el Municipi de Lleó el qual s'ha constituït com una experiència d'educació popular dirigida a dones de colònies i comunitats rurals la qual ha contribuït a l'apoderament i la transformació social d'aquestes i els seus entorns per mitjà de processos de formació i capacitació en els quals es comparteix informació relacionada amb la igualtat, els drets humans, la prevenció i l'acompanyament de la violència contra les dones. A més, es recuperen algunes vivències i experiències de les dones a fi de contextualitzar la importància d'aquest programa en les seues vides quotidianes.

PARAULES CLAU: Xarxes de dones, violència de gènere, violència contra les dones, participació ciutadana, sororitat.

ABSTRACT: Based on the experience and methodology of the Network of Women Free From Violence program implemented by the Institute for Women of the City Council of León, Guanajuato, Mexico, this article aims to raise awareness about one of the main human rights of women – the right to a life free of violence – as a fundamental pillar in creating public actions and policies with a gender perspective. The paper describes how the Network of Women Free From Violence program was set up in 2011 in the Municipality of León, and how it has since become established as a grassroots education experience aimed at women in the neighborhoods and rural communities. The program has contributed to the empowerment and social transformation of these women and their environments through training and skill-building processes in which information is shared on equality, human rights, prevention of violence against women, and support for victims. Some of the women's

experiences are also related to contextualize the importance of this program in their daily lives.

KEYWORDS: Women's networks, gender violence, violence against women, citizen participation, sisterhood.

Introducción

María¹ no sabía qué hacer. Sandra, su hija de 16 años, llevaba meses acosada por su ex pareja. Un joven adicto a las drogas mucho mayor que ella. El ex novio estaba aferrado a Sandra como si fuera parte de su propiedad. María, habitante de una colonia popular de León, Guanajuato, estaba consciente del peligro que significaba que su hija estuviera cerca de un consumidor habitual de drogas en el violento entorno de la ciudad. Un día, María regresó a su casa después de sus labores cotidianas y encontró el cuerpo de su hija. Sandra había sido violada y asesinada. En el lugar de los hechos se encontró una prenda propiedad del ex novio. La investigación criminal se inició de inmediato. Entre el dolor por el suceso, la confusión sobre la forma en la que el procedimiento legal se desarrolla y la soledad, María siente que se encuentra en un callejón sin salida. Para navegar por el sistema de justicia penal, María requiere necesariamente de asistencia. Su deseo de justicia no siempre es entendido de la misma forma por las autoridades. María requirió de un acompañamiento especializado durante todo el caso que le permitiera conocer con toda claridad sus derechos. María demanda justicia, no ruega por ella. El juicio en contra del ex novio concluyó tres años después con una sentencia condenatoria y ahora se van a resolver las apelaciones. Pero la relación con las autoridades solamente es uno de los obstáculos de María. María enfrenta sola la tragedia. Su entorno y su comunidad tampoco parecen tener claro qué hacer o buscan cómo salir del paso. Desde luego tampoco faltan quienes aprovechan la ocasión para re victimizarlas a ella y a su hija.

1. En todos los casos presentados a lo largo del texto, se utilizan nombres ficticios.



Al final de cuentas es culpa de ellas por meterse con quien no debían. Todos lo vimos, era tan fácil dejarlo. Pero no lo hicieron a tiempo. Poco a poco, la narrativa de la culpa se impone sobre ellas: madre e hija. La narrativa que sustenta a la normalización de la violencia contra las mujeres se termina por imponer. Ahora solo queda la madre para enfrentarlo. Provista de su decisión de llevar las cosas hasta el final, pero sin herramientas, sin apoyos en la comunidad y sin solidaridad. Sola.

El caso de María no es único. En la Ciudad de León Guanajuato, al igual que en muchas otras partes, ocurren homicidios, feminicidios y otras formas de violencia en contra de las mujeres. Expresiones de violencia que pueden pasar desapercibidas o que son tratadas como otro asunto más. Heridas que nunca van a cicatrizar. Heridas que van a mitigarse en soledad. El programa Redes de Mujeres se enfoca precisamente en tratar de ayudar a prevenir estos problemas. Es una iniciativa que busca generar lazos de sororidad, comunidad y participación entre las mujeres. Los objetivos son muchos, pero uno de los más claros tiene que ver con la necesidad de visibilizar la violencia en contra de las mujeres, entenderla como un fenómeno que afecta a todas las personas, y dar herramientas que contribuyan al empoderamiento de las víctimas para poder enfrentarla y prevenirla. Este trabajo pretende exponer el contexto, las líneas esenciales de operación del programa y sus resultados.

En las líneas siguientes vamos a empezar por señalar los problemas más frecuentes de violencia que enfrentan las mujeres en León, Guanajuato. Para tal efecto, empleamos el marco jurídico de los derechos humanos de las mujeres. A partir de ahí tomamos el concepto de violencia en contra de las mujeres y lo describimos desde el punto de vista teórico, así como su incidencia en la ciudad de León. Esto nos permite caracterizar los problemas que enfrentamos e introducir la concepción del derecho a una vida libre de violencia como el eje central de una política pública con perspectiva de género y focalizada en prevenir y atender las agresiones que cotidianamente enfrentan las mujeres.

En la tercera parte, nos ocupamos del programa Redes de Mujeres sin Violencia. El programa se presenta como una acción del Instituto Municipal de las Mujeres de León, Guanajuato, diseñada para visibilizar, prevenir y atender los casos de violencia en contra de las mujeres. La novedad aquí consiste en

involucrar directamente a las mujeres en el diagnóstico de los problemas que enfrentan en las colonias y comunidades, en generar propuestas de acción y, sobre todo, en construir sororidad entre ellas, damos cuenta de las evaluaciones que se han hecho al programa Redes de Mujeres, sus logros y el reconocimiento internacional.

Finalmente, presentamos algunas conclusiones sobre la utilidad de esta experiencia como una herramienta para mejorar la vida de las mujeres.

I. Marco Jurídico

Los derechos humanos constituyen un pilar fundamental para el ejercicio de la ciudadanía de las mujeres, pues implica que se les reconozca como sujetas de derechos para que estos se promuevan, respeten, protejan y garanticen, desde la perspectiva general de los derechos humanos. Por lo tanto, al traducirse en la legislación y hacerse efectivos, las mujeres pueden exigirlos.

¿Por qué hablar de Derechos Humanos de las Mujeres en específico? La respuesta es muy clara. En nuestro contexto, las afectaciones a las mujeres permanecen generalmente invisibilizadas. La discriminación, la violencia y la desigualdad son mucho más frecuentes y evidentes de lo que estamos dispuestas a aceptar. Sin embargo, ahí están. Con ese manto de invisibilidad que les da la cotidianeidad. Por ello, es necesario empezar con un discurso que empodere a las mujeres desde lo más básico: sus derechos humanos.

Cuando Olympe de Gouges redactó de la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadanía en 1791, se enfocó en la necesidad de construir libertad e igualdad de las mujeres frente a ellas mismas y a los hombres. A partir de entonces, fue necesario empezar a revisar el contenido y los alcances de los llamados derechos del hombre. El cambio exigió pasar del «Todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos [...]», a mujeres y hombres tienen los mismos derechos. Sin embargo, la realidad es que en muchas ocasiones no se generan las condiciones equitativas e igualitarias de acceso a los derechos, analizando las necesidades y condiciones de las mujeres. Así, a partir de 1971 el marco del derecho internacional de los derechos humanos de las mujeres empezó a desarrollarse. En el año 2000, la



Observación número 28, párrafo cuarto, del Comité de Derechos Humanos «insistió que los estados son los responsables de asegurar el disfrute y derechos de hombres y mujeres en condiciones de igualdad y sin discriminación alguna». Señala además, en el párrafo quinto, que «la desigualdad que padecen las mujeres en el mundo en lo relativo al acceso y al ejercicio de sus derechos está profundamente arraigada en la tradición, la historia y la cultura y de esta manera solicita a los estados estar alertas de que no se esgriman a las costumbres y tradiciones como elementos que den pauta a la presencia de condiciones que impiden la igualdad de hombres y mujeres ante la ley».

Aunque la legislación internacional acerca de los derechos humanos de las mujeres es más extensiva (CEDAW, Belem Do Pará), a nivel nacional también se ha hecho un ejercicio jurídico importante sobre el marco de derechos de las mujeres. La Constitución Política mexicana establece en su artículo 1 «la garantía de los derechos humanos de todas las personas, suscritos en la propia Constitución y en Los Tratados Internacionales, también establece la no discriminación por ningún motivo y la obligatoriedad de los estados de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos».

Por su parte, la Ley General de Igualdad para Mujeres y Hombres, también es un instrumento que obliga a generar las mismas condiciones desde una perspectiva de igualdad. La Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia, establece un derecho fundamental en la vida de las mujeres: el derecho a la no violencia.

A nivel estatal, también se cuenta con la Ley de Igualdad entre Mujeres y Hombres y la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.

Como se puede observar, las distintas legislaciones enmarcan los Derechos Humanos de las Mujeres. Sin embargo, el problema es la eficacia de esos derechos. ¿Cómo podemos hacer que estos derechos puedan ser utilizados por todas las mujeres? Esta cuestión no es exclusiva de poblaciones marginadas. La discriminación y la violencia atraviesan todas las capas de la sociedad. El reto del trabajo de campo es que estos derechos se traduzcan en realidades y se hagan efectivos. El Estado en sus tres niveles —federal, estatal y municipal— tiene una responsabilidad evidente en ello.

Desde esta perspectiva y la experiencia de trabajo que se tiene con las mujeres, es que consideramos importante comenzar a visibilizar los Derechos Humanos de las Mujeres. Es así como en Redes de Mujeres sin Violencia se habla sobre los Derechos Humanos de las Mujeres en los distintos contextos que viven, tanto en las colonias como en las comunidades, porque ello permite revisar las necesidades existentes.

Uno de estos derechos es el derecho a una vida libre de violencia, que como se mencionó se encuentra establecido en la legislación nacional, local y en tratados internacionales como la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (Convención de Belem Do Para) y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer (CEDAW).

2. Violencia contra las mujeres

Lorena llegó una mañana al Instituto de las Mujeres en plena crisis de ansiedad. Reportaba agresiones verbales de su marido. Mencionaba que las palabras del marido la «hacían sentir mal», como «si no valiera nada», además de los golpes constantes a los cuales ella ya «estaba acostumbrada» y no la dejaba salir a la calle, la vigilaba todo el tiempo, de tal forma que no podía buscar una opción de trabajo que contribuyera a su autonomía. También era obligada a tener relaciones sexuales, porque era «su esposa». En varias ocasiones que estuvo internada, «él acudía y pedía llevársela...».

En el caso anterior, se pueden observar varios tipos de violencia, desde la psicológica, la económica, la física y la sexual. Pero además la grave afectación a la salud mental de Lorena. Lorena refleja los daños que produce la exposición constante a la violencia. Pero, todavía más grave, la violencia que vive Lorena trasciende el ámbito de lo privado. Las afectaciones a la vida de Lorena también se ven reflejadas en su contacto con el resto de las personas. Esto ocasiona que Lorena entre en una dinámica en donde se torna muy fácil victimizarla y abusar de ella prácticamente en cualquier entorno en donde se encuentre. Así, Lorena, como muchas otras mujeres, se convierte en víctima



silenciosa de innumerables abusos dentro y fuera de su hogar. ¿Cómo detener este ciclo?

La violencia contra las mujeres ya se encuentra debidamente caracterizada. La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la violencia como «el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones» (p. 3). Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) define la violencia contra las mujeres como «todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada» (Resolución 48/104, 1993).

La CEDAW va más allá de las definiciones y señala principios que pueden tener una mejor operacionalización para el diseño y ejecución de políticas públicas. Al efecto, plantea que la desigualdad y la discriminación de género son perpetuadas por las normas sociales y las desigualdades de poder que se transmiten mediante roles y estereotipos de género establecidos; son causas de la violencia contra las mujeres (violencia de género) y sus efectos deterioran o anulan el desarrollo de las libertades y ponen en peligro los derechos fundamentales de las mujeres así como su integridad física.

Esta visión más operativa permite colocar el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia como el centro de acción de las políticas a favor de las mujeres. Se trata de que la política pública incida sobre las estructuras de la sociedad. En palabras de Cubillos (2015), «la interseccionalidad estructural alude a la imbricación de sistemas de discriminación (género, raza y clase social) que tienen implicación específica en las vidas de las personas y los grupos sociales» (p. 122). En ese sentido, es importante que la política pública con perspectiva de género, cuestione los sistemas establecidos que han generado la discriminación y desigualdad de las mujeres.

Las líneas de acción del IMMujeres se concentran precisamente en garantizar el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia. Un primer paso, obliga necesariamente a documentar el fenómeno. De acuerdo con datos de

las atenciones diarias del IMMujeres, los tipos de violencia que mayoritariamente afectan a las mujeres podemos observarlos en la tabla 1. Este cuadro nos da un indicador de que la principal violencia que afecta a las mujeres en el municipio, de manera directa, es la psicológica.

Pero como se ha mencionado anteriormente, puede existir la posibilidad que aunque en unos tipos de violencia la estadística es baja, ésta también pueda darse en un conjunto de violencias que afectan la vida de las mujeres. Después de todo, la muestra incluye únicamente las atenciones proporcionadas por el Instituto. Otras fuentes de información municipales, estatales y nacionales nos ayudan a entender mejor la magnitud del fenómeno.

De acuerdo con información del monitoreo diario de medios de comunicación del Instituto Municipal de las Mujeres de León (IMMujeres), en el año 2016, las cuatro principales formas de dar muerte a las mujeres fueron: arma blanca, arma de fuego, golpes y estrangulamiento (IMMujeres, 2016).

En México, según los resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2016, 30,7 millones de mujeres (66,1%) de 15 años y más han enfrentado al menos un incidente de violencia alguna vez en su vida. Además, la encuesta arroja datos sobre los principales ámbitos en los cuales viven esta violencia los cuales podemos apreciar en la tabla 2. Estos datos, nos señalan tres principales ámbitos en los cuales las mujeres viven algún tipo de violencia: el familiar, el comunitario y el laboral.

El aspecto familiar resulta ser un indicador importante, pues denota que a nivel nacional es el ámbito en el que más se vive la violencia y en el municipio de León de acuerdo a datos estadísticos del IMMujeres de enero a septiembre de 2018 se brindaron 2.548 atenciones jurídicas y psicológicas a las mujeres, el ámbito es coincidente. Por otra parte, el espacio comunitario también llama la atención, pues las mujeres no están exentas de ser víctimas de algún tipo de violencia, en la calle, en el transporte público, en los espacios de tránsito cotidiano; por ejemplo, el acoso sexual en las calles por medio de los piropos, las agresiones verbales y tocamientos que pueden ser el inicio de otro tipo de violencia más grave.

En el ámbito laboral la violencia puede darse en el aspecto sexual y en situaciones de discriminación y exclusión de las mujeres; por ejemplo,



cuando una mujer está embarazada, pareciera que existe un estigma de incapacidad para realizar labores y entonces se puede observar cómo por el hecho de ejercer un derecho, la consecuencia es la vulneración de otro.

Dentro de los tipos de violencias la económica y patrimonial son otros dos aspectos a considerar. En el caso de la primera, se presenta cuando existe el control del ingreso que tienen las mujeres, se les pide que justifiquen lo que han gastado, se les da una cantidad que limita las necesidades de la familia. Cabe mencionar, que este tipo de violencia es tan grave que en muchas ocasiones es una de las principales violencias que impide que las mujeres salgan del ciclo en el que se encuentran, pues uno de los derechos aparejados que tiene es la autonomía económica de las mujeres. La violencia patrimonial se puede presentar, por ejemplo, cuando se retienen a las mujeres documentos que forman parte de su patrimonio, pero también los bienes, cuando se les roban sus artículos y documentos personales.

La violencia sexual que es definida por la OMS como «todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo» (2013).

En resumen, las mujeres pueden ser víctimas de diversos tipos de violencia al mismo tiempo, en distintos ámbitos; ello implica que desde la teoría de derechos humanos, la interdependencia debe estar presente siempre en los derechos humanos de las mujeres, pues la consecuencia de que una mujer viva un tipo de violencia será que muy probablemente sea víctima de dos o más en distintos ámbitos

La violencia también ocasiona un daño social en el contexto que se presenta. Es por ello que desde la perspectiva social, hablar de manera colectiva con las mujeres sobre el contexto de la violencia y sus efectos puede contribuir a aminorarla. Las Redes de Mujeres no sólo informan sino que también proporcionan herramientas para enfrentar el fenómeno de la violencia desde sus raíces en todos los ámbitos de la sociedad.

3. Las Redes de Mujeres sin Violencia

Ante la situación de violencia contra las mujeres, existe una obligación legal para los Estados de prevenirla, atenderla, sancionarla y erradicarla, por ello se deben implementar políticas públicas y acciones desde una perspectiva de género. El programa Redes de Mujeres sin Violencia surgió en el año 2011 con el objetivo de promover la participación y organización de las mujeres, a través de la conformación de grupos que fomentaran la solidaridad, la seguridad ciudadana, la recuperación de espacios y la cohesión social, con el objeto de prevenir la violencia.

Este programa fue diseñado como una herramienta de prevención de la violencia de manera colectiva, apostándole a la creación de comunidad, lazos de solidaridad y, después, de sororidad para las mujeres, en el cual se pudieran escuchar unas a otras y hablar sobre las necesidades de todas en sus contextos de vida.

En este sentido, las mujeres también se han apropiado de los espacios públicos, por ejemplo en una colonia del municipio, llamada Piletas, existe un área de donación misma que ha sido utilizada por las mujeres para reunirse en los grupos, tanto para los talleres como para actividades diversas que en colectivo llevan a cabo. Otro ejemplo es un centro social de la colonia Valle de Señora, que fue un espacio de mucho uso, incluso como salón de fiestas para las personas de la colonia. Pero éste poco a poco se fue dejando abandonado. Las mujeres adultas mayores de los grupos de Redes de Mujeres lo retomaron y se apropiaron de éste llevando a cabo talleres y cursos de costura. Estas dos experiencias constituyen ejemplos sobre la forma en la que las redes de mujeres se identifican con los espacios y los ocupan para sus encuentros y para realizar actividades con la ayuda del IMMujeres y otras dependencias municipales. Así, los espacios contribuyen a crear un sentido de identidad.²

El reto de las ciudades además de proveer de seguridad y canales para el ejercicio de derechos de las mujeres radica en la reapropiación de espacios

2. Para Masolo (2005) la ciudad no es un espacio neutro de género sino que en ella se expresan las relaciones sociales entre hombres y mujeres mismos que se construyen y transforman en el tiempo otorgando lugares para lo masculino y lugares para lo femenino.



rompiendo con la asignación de género y propiciando la participación activa de las mujeres en la construcción de ciudadanía. Este tipo de ejercicios modifica las dinámicas sociales y culturales que generan y refuerzan los procesos violentos.

Como menciona Ana Falú (2009), las mujeres requieren de ciudades más equitativas e inclusivas porque el espacio público sigue siendo masculino. Las mujeres necesitan un espacio para ejercer ciudadanía activa donde pueda dar vida a los derechos mediante la participación, puesto que, aunque el espacio de mayor inseguridad para ellas sigue siendo el privado, los temores y la existencia de violencias también en lo público restringen su presencia al sentirlo amenazante.

Un punto clave en el sentido del concepto que brinda Ana Falú (2009) es referirse a las ciudades inclusivas para las mujeres. Es decir, que sean miradas desde las necesidades de las mujeres para que se generen las condiciones necesarias en cuanto a la participación activa y el ejercicio de ciudadanía de éstas, desde el aspecto colectivo que permite el diálogo sobre experiencias comunes. Por ello la creación de Redes de Mujeres también se ha convertido en una herramienta que permite a las mujeres ejercer su derecho a la ciudad.³

En el Municipio de León entendemos la red como un modelo de organización social donde las personas, en este caso las mujeres, se integran para compartir experiencias, desarrollar competencias y generar lazos con el fin de abonar el bienestar de las mujeres en su comunidad desde la perspectiva de género.

En la implementación del programa *Redes de Mujeres sin Violencia* intervienen un grupo de promotoras que de manera inicial acuden a las colonias y comunidades a visitar a las mujeres y explicarles el objetivo del trabajo, el cual implica que puedan reunirse en distintos lugares, por ejemplo, espacios públicos que antes no ocupaban para reconocerse en un entorno sororal y reflexionar la posición y situación en que se encuentran a través de dinámicas

3. Para Lozares (1996) las redes son un conjunto delimitado de actores vinculados unos a otros a través de una relación o conjunto de relaciones sociales. Montero (Citado en Lozares, 1996, p. 21) incluye por su parte la existencia de componentes emocionales y afectivos considerando que en las redes las personas pueden satisfacer necesidades mediante la obtención de apoyo social incluido el soporte emocional.

educativas sobre diversos temas relativos a los derechos humanos de las mujeres. Cabe destacar que en todos los casos son ellas quienes determinan el espacio y horarios en los cuales se llevarán a cabo los talleres mediante la metodología de educación popular, que permite platicar desde la experiencia y vivencias cotidianas de todas las mujeres, con formas de pensar distintas, de edades diversas y que el logro ha sido que entre ellas se crea un vínculo inclusivo de escucha y de acompañamiento, sin importar las diferencias que tengan unas con otras.

Por ejemplo, contaremos cómo es que se da el primer día de visita:

Las promotoras investigan quién es la presidenta de colonos o dónde se reúnen mujeres o visitan a las y los directores de las escuelas para presentarse como personal del Instituto de las Mujeres. A la persona contactada le hablan acerca de lo que hace el Instituto y del programa de Redes de Mujeres explicando que es un espacio para que las mujeres compartan experiencias, participen en actividades y para que aprendamos acerca de la violencia y los derechos humanos de las mujeres. De ahí se pacta una reunión inicial para que se pueda convocar a otras mujeres —a las mamás de las escuelas o a las vecinas—. En la primera reunión que se puede llevar a cabo en algún espacio público, en una escuela, en la casa de alguna de las mujeres o hasta debajo de un árbol, nos presentamos con todas, les preguntamos si conocen que existe un Instituto para las Mujeres y qué han escuchado de él. Generalmente, más que hablar, escuchamos lo que ellas piensan: por qué creen que hay un Instituto para las Mujeres, qué piensan que hace y por qué es necesario un Instituto para las Mujeres. Ahí ellas generalmente expresan que hay machismo, que es necesario porque las mujeres necesitan apoyo o porque las mujeres viven violencia. Entonces nosotras seguimos generando diálogo y preguntas en relación a por qué creemos que hay violencia para las mujeres y machismo y ellas continúan comentando su apreciación. Así nos introducimos, entonces informamos sobre los servicios del Instituto, su creación y los temas que se incluyen en Redes de Mujeres y les preguntamos si están interesadas en participar. Luego pactamos el día y la hora en que nos veremos y les sugerimos invitar a más mujeres. Ya en la primera sesión iniciamos con alguna dinámica para que todas nos presentemos, con las expectativas que ellas tienen del taller y les pedimos que ellas establezcan condiciones necesarias para llevarlo



a cabo. Así ellas mismas generan las reglas como: confidencialidad, respeto entre otras. Y entonces ya abordamos los temas de cada sesión con sus respectivas actividades vivenciales. Finalizamos la sesión de manera vivencial y plenaria, recordando momentos de su vida en que han sido apoyadas o acompañadas y se comparte con el grupo.

Las sesiones con las mujeres se clasifican en básicas con temas como: el género en todas partes, autonomía de las mujeres, violencia y prevención de riesgos. En las sesiones intermedias nos ocupamos de los temas de derechos humanos de las mujeres, herramientas jurídicas, órdenes de protección, sororidad y organización social.

En las sesiones realizamos dinámicas en las cuales platicamos sobre historias de vida de otras mujeres, historias de violencia, de cómo las mujeres han logrado salir de ahí, de cómo las mujeres participan en la sociedad. Poner estos ejemplos desde lo cotidiano, permite que las mujeres, no se sepan ni sientan solas. Pero también les permite saber que hay salidas viables.

También pretendemos contribuir al empoderamiento de las mujeres, desde los diversos temas que se imparten, la información y las herramientas que se les brinda. Las acompañamos en los distintos procesos y en el caso de que alguna mujer tenga dudas de algún tema específico, hacemos el vínculo con las instituciones, organizaciones o dependencias para que acudan con los grupos de mujeres. Es decir, éstas son otras necesidades que las mujeres nos permiten ver, a través del trabajo de las Redes de Mujeres; por ello es importante destacarlas, porque el contacto que generamos con las mujeres permite construir la confianza entre todas y de esta forma poder colaborar en gestionar acciones en temas relacionados con la salud de las mujeres, la seguridad, la vivienda, entre otros.

Finalmente, hacemos la invitación a las mujeres para que multipliquen la información, algunas de ellas adquieren el papel de «multiplicadoras» siendo enlace directo con el IMMujeres, formando nuevos grupos, transmitiendo información a sus vecinas o incluso, en algunos casos, acompañando a las instituciones especializadas a quienes se encuentran en una situación de violencia.

3.1 Logros

Del año 2011 al 2014 el programa fue financiado con recurso del Subsidio para la Seguridad de los Municipios (SUBSEMUN) de la Secretaría de Seguridad Pública Federal. Los logros durante ese periodo fueron:

Redes de Mujeres para la prevención social de la violencia, la construcción de la paz y la seguridad. Integración de 2 mil mujeres en dos zonas de la ciudad de León (agosto-noviembre 2011).

Se establece una Red institucional para vincularse en la atención a las mujeres víctimas de violencia y se crea un directorio de la equidad con datos de las instituciones municipales dirigidas a la prevención y atención de la violencia. Se adhieren a la Red 4 mil 41 mujeres (diciembre 2011).

Se crea un Plan de acción de la Red de Mujeres con la participación de las integrantes (2012).

Bajo el nombre de «Participación ciudadana de las mujeres para la construcción de una vida sin violencia en el marco de los Derechos Humanos» se crea una campaña de prevención y sensibilización en medios de comunicación, se capacita a funcionarias y funcionarios públicos y se otorgan apoyos para proyectos productivos a mujeres. Durante este periodo se adhieren 3 mil mujeres (2013).

Con el «Programa de apoyo preventivo a mujeres: creación y fortalecimiento de redes» además de la campaña preventiva se integran al equipo un grupo de psicólogas «monitoras» (2014).

En el año 2015, se comienza a trabajar el programa de Redes de Mujeres de manera constante en comunidades rurales de los polos de desarrollo del municipio. Abordando los derechos humanos de las mujeres rurales contenidos en la CEDAW. Se refuerza el Programa Brindando Herramientas Jurídicas a las Mujeres y Acompañamiento en Situación de Violencia.

A partir del año 2014 bajo el programa Redes de Mujeres Indígenas sin Violencia se comenzó a brindar acompañamiento a mujeres indígenas migrantes procedentes del estado de Guerrero que arriban cada año a los campos agrícolas para trabajar en la pizca de chile y tomate. El objetivo principal ha sido



dar acompañamiento en materia de salud sexual y reproductiva así como ante situaciones de violencia.

En este sentido, Redes de Mujeres ha permitido constatar que la capacitación en perspectiva de género es una herramienta que permite nuevas relaciones entre mujeres y hombres, sobre todo en el uso y ejercicio del poder así como el que nos cuestionemos los modelos masculino y femenino hegemónicos.

Las integrantes de las redes conforme visibilizan situaciones de discriminación o violencia en que ellas o sus compañeras se encuentran deciden, con el acompañamiento del IMMujeres, acercarse a espacios de atención psicológica y legal, a programas de capacitación tanto educativos como para el desempeño de un oficio, programas de emprendimiento o espacios de participación con otras instituciones incidiendo así tanto en su autonomía como en el ejercicio de sus derechos.

Desde el año 2011 hasta el 2017 se han conformado mil 904 grupos, sumado un total de 25 mil 894 mujeres en zonas urbanas. Mientras que a partir del año 2014 se han sumado 172 grupos, con 3 mil 208 mujeres en comunidades rurales y con agrupaciones.

A lo largo de estos años las mujeres que han sido parte de las redes se han acercado a otros programas y apoyos que brinda el gobierno municipal recibiendo cursos de capacitación, apoyos para sus negocios e inclusive han realizado la publicación de un libro en conjunto con el Instituto Cultural de León plasmando sus recetas tradicionales y su visión de la violencia contra las mujeres a través de historias tanto de ellas como de sus vecinas.

3.2 Evaluación del programa

Hemos realizado test iniciales y finales de percepción de estereotipos y prejuicios de género considerando los temas abordados. La muestra estuvo integrada por 190 mujeres.

En el test inicial encontramos que las mujeres consideran que hay que dar la razón a sus parejas aunque no estén de acuerdo para evitar problemas. Así respondieron 122 mujeres. El 33% considera que las mujeres deben darse a

respetar para no vivir violencia. Lo que centra la responsabilidad de esta problemática en ellas y les re-victimiza. El 12% de las mujeres consideraba que los hombres son violentos por naturaleza, uno de los mitos más difundidos que exime de responsabilidad a la persona violentadora.

En el test final encontramos que el 96% de las mujeres consideró que todas y todos debemos dar nuestra opinión y decidir en conjunto. 172 mujeres consideran que ante la violencia las mujeres podemos conocer, exigir y promover nuestros derechos humanos y tener relaciones basadas en la dignidad y el respeto. Además, 182 de las encuestadas piensa que la violencia es un acto con la intención de causar daño y que los agresores saben lo que hacen.

También recogemos algunos comentarios brindados por las mujeres en las encuestas al finalizar las sesiones, entre ellos se incluyen los siguientes:

Para mí fue muy importante saber que tengo los mismos derechos que los hombres, no debo de ser discriminada y que puedo denunciar los maltratos a los Derechos Humanos.

El taller ha llevado mi vida a apreciarme como mujer, a exigir mis derechos y a tomar mis propias decisiones, pero sobre todo a decir *no* cuando las cosas no están bien.

Tras siete años desde el inicio del programa es posible observar que las mujeres se identifican como parte de las Redes, que hay entusiasmo por seguir siendo parte y acercándose a programas y servicios del IMMujeres y a la par que nos permiten sumar a más mujeres de sus colonias. Es posible encontrar multiplicadoras empoderadas que se vinculan luego con otras instituciones para afianzar el proceso de organización comunitaria y la autogestión.

Como área de oportunidad encontramos que aún se requiere reforzar la capacitación al personal de las instancias de impartición de justicia y seguridad con quienes las mujeres acuden; por ejemplo, cuando después de un taller, deciden interponer un recurso legal ante una situación de violencia, en ocasiones se encuentran con negativa para la obtención de órdenes de protección o con re-victimización en los procesos.

Por otro lado hay mujeres que todavía se ven con limitantes para sumarse a las redes, entre ellas: la inseguridad en algunas colonias o comunidades,



los mandatos de género que les otorgan responsabilidad casi exclusiva en el cuidado y las tareas domésticas, la idea de que para formar parte de la red es necesario vivir violencia física, el temor a que si las vecinas o conocidas las ven piensen que ellas viven situaciones de violencia o el que todavía haya quienes abandonan el taller porque al notar cambios de actitud son impedidas por sus parejas para seguir acudiendo.

Una tarea pendiente para los próximos años ante el programa es enfocarnos en el empoderamiento económico de las mujeres mediante trabajo transversal con otras dependencias, así como la generación de un protocolo de acompañamiento a mujeres indígenas migrantes para establecer propuestas interculturales que respeten la cosmovisión indígena.

3.3. Reconocimiento internacional

En el año 2018, León, Guanajuato, se convirtió en el primer municipio de América Latina en obtener el Premio Internacional Ciudades Educadoras otorgado por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras por el programa *Redes de Mujeres sin Violencia* en la categoría Buenas Prácticas de Educación Ciudadana a través de la Participación. Se destaca el papel en el empoderamiento de las mujeres en la promoción de la igualdad y la transformación social.

Un aspecto importante del reconocimiento a la experiencia de Redes de mujeres es que el Programa impulsa la participación ciudadana de las mujeres en las colonias y comunidades, por medio de la educación popular, metodología que abre el camino para revisar el sentir y pensar de las mujeres y en consecuencia se constituye como una política pública que visualiza las necesidades de las mujeres en la ciudad.

En este sentido, las *Redes de Mujeres sin Violencia* tienen ahora el compromiso de difundir la experiencia para que pueda ser replicada en otros espacios y sobre todo continuar el trabajo con las mujeres que viven en el municipio de León.

Una tarea pendiente para los próximos años ante el programa es enfocarnos en el empoderamiento económico de las mujeres mediante trabajo transversal con otras dependencias, así como la generación de un protocolo de acompañamiento a mujeres con cosmovisión indígena.

4. Conclusiones

La violencia contra las mujeres es un problema que a lo largo de los años ha afectado la vida de las mujeres, en los distintos tipos y ámbitos que se expusieron con anterioridad. Y es que cada caso de violencia tiene sus especificidades como se pudo observar también al inicio del artículo y así pueden existir diversos casos.

Aunque consideramos que se ha hecho un esfuerzo en la legislación para tener la perspectiva de derechos humanos de las mujeres, también creemos que aún falta y es que la necesidad de crear y pensar desde la perspectiva de género es una realidad, pese a que los estados tienen el compromiso de legislar a favor de los derechos de las mujeres y las niñas, se tienen que analizar los contextos actuales y reales.

Como se pudo observar también, además de la legislación, se deben implementar acciones para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres; desde ese sentido, consideramos que el programa *Redes de Mujeres* ha sido una eficaz herramienta para visibilizar los derechos humanos de las mujeres en el municipio de León, para ello ha resultado fundamental pensar con y desde las mujeres para acercarnos a ellas y sus contextos. En este sentido lo principal se basa en generar y ganar la confianza de éstas en los trabajos del municipio y del IMMujeres. Esto es producto de un intenso y comprometido trabajo de campo, de cara hacia las mujeres, lo que ha permitido detectar sus preocupaciones, sus problemáticas y detonado otras acciones, tal es el caso del Programa para prevenir y atender la violencia feminicida en el municipio de León.

Por otra parte, la participación de las mujeres dentro del programa ha contribuido a que exijan sus derechos y estén presentes en espacios de las colonias y comunidades en los cuales se discute y habla sobre las necesidades cotidianas, pero también se propone. Las mujeres se han vuelto autogestivas, pues buscan distintas alternativas que les permitan tener mejores condiciones de vida.

Sin duda, consideramos que el programa ha sido una de las prácticas afirmativas municipales focalizada en los derechos humanos de las mujeres, con

un trabajo de campo que ha permitido conocer las necesidades reales de las mujeres.

Tablas

Tabla 1. Principales tipos de violencia en mujeres atendidas, en el año 2018, en el IMMujeres.

| Periodo | Psicológica | Física | Económica | Sexual | Patrimonial | Laboral | Bullying |
|-------------------|-------------|--------|-----------|--------|-------------|---------|----------|
| Julio -Septiembre | 91% | 52% | 32% | 11% | 2% | 0% | 0% |
| Abril -Junio | 69.05% | 33.98% | 28.57% | 6.93% | 4.98% | 0% | .22% |
| Enero -Marzo | 88.8 % | 38.7% | 29.4% | 5.5% | 2.45% | .3% | .5% |

Fuente: Construcción propia con base en datos del IMMujeres.

Tabla 2. Principales ámbitos en los que las mujeres viven violencia.

| Porcentaje | Ámbito de la violencia |
|------------|--|
| 43.9% | Han sufrido violencia por parte de su actual o última pareja, esposo o novio a lo largo de su relación |
| 34.3% | Han experimentado algún tipo de violencia sexual en los espacios comunitarios |
| 26.6% | Ha experimentado algún acto violento, principalmente de tipo sexual y discriminación por razones de género o embarazo en el ámbito laboral |

Fuente: Construcción propia con base en ENDIREH, 2016.

Fotografías



Fotografía 1. Mujeres del polígono de las Joyas en grupo de Redes de mujeres.



Fotografía 2. Mujeres de Redes de la colonia San José el Alto en cierre de talleres.



Fotografía 3. Mujeres de Redes en sesión de charla de prevención de cáncer de mama.



Fotografía 4. Evento conmemorativo por el Día Internacional de la No Violencia Contra las Mujeres y toma de protesta a mujeres multiplicadoras de las Redes de Mujeres sin Violencia de parte del Alcalde de León y la Directora general del IMMujeres.



Fotografía 5. Mujeres de las Redes con la Directora, Promotoras y Personal que labora en el IMMujeres, en toma de fotografía para presentación en Cascais, Portugal, para la recepción del premio de la Organización Internacional de Ciudades Educadoras.

Referencias

- COLOMBARA, M. *La violencia urbana explorada desde la perspectiva de género*. Experiencias en América Latina. Fundación Propuesta-Argentina. Recuperado de: http://egal2009.easyplanners.info/area02/2800_Colombara_Monica.pdf
- CUBILLOS, J. (2015). *La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista*. Recuperado de: <https://www.http://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/viewFile/14502/17834>.
- FALÚ, A. (2009). Violencias y discriminaciones en las ciudades. En Ana Falú (Ed.) *Mujeres en la ciudad. De violencias y derechos*. (pp. 15-37) Santiago de Chile, Chile: Ediciones SUR.
- INSTITUTO MUNICIPAL DE LAS MUJERES DE LEÓN (2016). *Diagnóstico situacional de la violencia feminicida en el municipio de León*.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (2016). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (Endireh).
- LEY GENERAL DE ACCESO DE LAS MUJERES A UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA PARA EL ESTADO DE GUANAJUATO. Diario Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato, 26 de noviembre de 2010. Recuperado de: https://portalsocial.guanajuato.gob.mx/sites/default/files/documentos/2013_GOBIERNO_GTO_Ley_acceso_mujeres_vida_libre_violencia.pdf
- LOZARES, C. (1996). «La teoría de redes sociales». Universidad Autónoma de Barcelona, Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n48/02102862n48p103.pdf>
- MASSOLO, A. (2005): *Género y seguridad ciudadana: el papel y reto de los gobiernos locales*, Seminario Permanente sobre Violencia, PNUD-El Salvador, Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/19779728/Genero-y-Seguridad-Ciudadana-Ponencia-de-Massolo>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2002). Informe Mundial sobre la violencia y la salud. Recuperado de: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67411/a77102_spa.pdf;jsessionid=69C2A03FCD-125F63C52488AEBA551114?sequence=1
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (2013). *Comprender y abordar la Violencia contra las Mujeres*. Recuperado de: https://oig.cepal.org/sites/default/files/20184_violenciasexual.pdf

A CIDADE COMO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES ILUSTRADAS SOBRE O CURRÍCULO EDUCATIVO DA CIDADE

*The City as a Learning Experience: Illustrated Reflections on the Educational
Curriculum of the City*

Joana Lúcio

CIED – Centro de Investigação em Educação,
Universidade do Minho, Portugal
joana.lucio@ie.uminho.pt

RESUMO: Para discutir o currículo educativo da cidade, é importante atender-se à definição de «Cidade Educadora» (Bernet, 1990), que determina ser possível aprender na cidade (ou seja, a cidade enquanto contexto/meio educativo), aprender da cidade (ou seja, a cidade enquanto agente educativo) e aprender a cidade (ou seja, a cidade enquanto conteúdo educativo). Estes dois últimos aspetos são particularmente relevantes, nomeadamente no que diz respeito à questão da intencionalidade que, no fundo, é aquilo que distingue uma «cidade educativa» (que são todas, na medida em que todas são passíveis de apreensão) de uma «Cidade Educadora». Neste artigo, discutiremos o currículo educativo da cidade na sua pluridimensionalidade, invocando os métodos visuais (fotografia e desenho) não apenas como ilustração de um argumento, mas também enquanto ferramentas de apreensão, apropriação e manipulação do contexto urbano e, nessa medida, da experiência educativa da cidade. Empiricamente, este artigo fundamenta-se num projeto de desenvolvimento local (2006-2011) baseado em Massarelos, no Porto (Portugal), e mais concretamente nos dados recolhidos junto de crianças e jovens com idades entre os 5-17 anos. Ao discutirmos as perceções, apropriações e projetos de crianças e jovens sobre a cidade, contribuímos para um currículo educativo da cidade mais integrador, mais participado e mais crítico.

PALAVRAS-CHAVE: cidade educadora, cidade educativa, desenvolvimento local, currículo escolar, Massarelos.



RESUM: Per a discutir el currículum educatiu de la ciutat, és important tindre en compte la definició de «Ciutat Educadora» (Bernet, 1990), que determina que és possible aprendre a la ciutat (és a dir, la ciutat és context/medi educatiu), aprendre de la ciutat (és a dir, la ciutat és agent educatiu) i aprendre la ciutat (és a dir, la ciutat és contingut educatiu). Aquests dos últims aspectes són particularment rellevants, en particular pel que fa a la qüestió de la intencionalitat, que en el fons és el que distingeix a una «ciutat educativa» (que són totes, en la mesura en què totes són susceptibles d'aprehensió) d'una «Ciutat Educadora». En aquest article discutirem el currículum educatiu de la ciutat en la seua pluridimensionalitat, invocant els mètodes visuals (fotografia i disseny) no sols com a il·lustració d'un argument, sinó també com a eines d'aprehensió, apropiació i manipulació del context urbà i, en eixa mesura, de l'experiència educativa de la ciutat. Empíricament, aquest article es basa en un projecte de desenvolupament local (2006-2011) basat en Massarelos, Porto (Portugal), i més específicament en les dades recollides dels xiquets i joves de 5-17 anys. En discutir les percepcions, apropiacions i projectes de xiquets i joves sobre la ciutat, contribuïm a un currículum educatiu de la ciutat més integrador, més participatiu i més crític.

PARAULES CLAU: ciutat educadora, ciutat educativa, desenvolupament local, currículum educatiu, Massarelos.

RESUMEN: Para discutir el currículo educativo de la ciudad, es importante tener en cuenta la definición de «Ciudad Educadora» (Bernet, 1990), que determina que es posible aprender en la ciudad (es decir, la ciudad es contexto/medio educativo), aprender de la ciudad (es decir, la ciudad es agente educativo) y aprender la ciudad (es decir, la ciudad es contenido educativo). Estos dos últimos aspectos son particularmente relevantes, en particular en lo que se refiere a la cuestión de la intencionalidad, que en el fondo es lo que distingue a una «ciudad educativa» (que son todas, en la medida en que todas son susceptibles de aprehensión) de una «Ciudad Educadora». En este artículo discutiremos el currículo educativo de la ciudad en su pluridimensionalidad, invocando los métodos visuales (fotografía y diseño) no sólo como ilustración de un argumento, sino también como herramientas de aprehensión, apropiación y manipulación del contexto urbano y, en esa medida, de la experiencia educativa de la ciudad. Empíricamente, este artículo se basa en un proyecto de

desarrollo local (2006-2011) ubicado en Massarelos, Porto (Portugal), y más específicamente en los datos recogidos de los niños y jóvenes de 5-17 años. Al discutir las percepciones, apropiaciones y proyectos de niños y jóvenes sobre la ciudad, contribuimos a un currículum educativo de la ciudad más integrador, más participativo y más crítico.

PALABRAS CLAVE: ciudad educadora, ciudad educativa, desarrollo local, currículo educativo, Massarelos.

ABSTRACT: To discuss the educational curriculum of the city it is important to bear in mind the definition of the “Educating City” (Bernet, 1990), which determines that it is possible to learn *in* the city (that is, the city is an educational context/environment), learn *from* the city (that is, the city is an educational agent) and *learn* the city (that is, the city is educational content). These two latter aspects are especially relevant, particularly in reference to the question of intentionality, which in the end is what distinguishes an “educational city” (which all cities are, in that they can all be apprehended or understood) from an “Educating City”. In this article we discuss the educational curriculum of the city in its pluridimensionality, invoking visual methods (photography and design) not only to illustrate an argument, but also as tools of apprehension, appropriation and manipulation of the urban context and, in that sense, of the educational experience of the city. This article draws on the empirical experience of a local development project (2006–2011) based in Massarelos, Porto (Portugal), and specifically on the data gathered from children and young people aged between 5 and 17 years old. By discussing the children’s and young people’s perceptions, appropriations and projects regarding the city, we contribute to a more integrating, more participative and more critical educational curriculum of the city.

KEYWORDS: educating city, educational city, local development, educational curriculum, Massarelos.



Introdução

Pela sua complexidade, dimensão, diversidade (interna e externa) e significados, é possível analisar a cidade sob diversos pontos de vista, que são afinal referenciais de construção de conhecimento sobre o espaço urbano e as lógicas de apreensão e apropriação de indivíduos e organizações em relação ao local que habitam: podemos analisar a cidade do ponto de vista da sua História, da sua Geografia, da sua Arquitetura, do ponto de vista de quem a habita vs. de quem a olha de passagem, do ponto de vista da cultura, do acesso, da dicotomia público-privado, etc.

J. Borja e Z. Muxí (2003) fazem uma síntese daquilo que é a vida contemporânea das cidades no mundo ocidental, referindo que «la evolución de muchas de las grandes ciudades europeas y americanas parece condenar a reliquias del pasado la imagen de la ciudad como espacio público, como lugar o sistema de lugares significativos, como heterogeneidad y como encuentro» (Borja & Muxí, 2003: 25). O que podemos depreender é que as cidades atuais, sendo cada vez maiores e mais densamente povoadas, são também, cada vez mais, contextos de isolamento e exclusão, em que os indivíduos partilham cada vez menos vivências, e estas se tornam, necessariamente, cada vez menos significativas. São contextos onde os indivíduos têm cada vez mais dificuldade em antever sentidos e, conseqüentemente, atribuir significados; onde as identidades tendem a fragmentar-se pela ausência de um «porto seguro» identitário. O que encontramos nos ensaios de autores como L. Benevolo (2006) – arquiteto e historiador –, K. Lynch (2007, 2009) – urbanista – e F. Ascher (2010) – sociólogo e politólogo – sobre as cidades numa perspectiva socio-histórica vai também, de certa forma, nesse sentido. Ascher (2010), especificamente, mobiliza a metáfora da «rede» para caracterizar o tecido social que, atualmente, encontramos nas cidades: a multiplicação das relações sociais, aliada à diversificação da sua natureza e à multiplicidade dos modos de comunicação, conduz a que «as estruturas sociais que emergem hoje, baseadas em laços fracos e muito numerosos e entre organizações e indivíduos muitas vezes afastados uns dos outros, [sejam] de tipo reticular» (Ascher, 2010: 46).

Propomos uma discussão sobre a cidade enquanto experiência de aprendizagem a partir de um «cenário» crítico e problematizante: poderão as cidades

atuais ser contextos de desenvolvimento social e educativo para indivíduos e grupos? O que de educativo e educador é ainda possível reconhecer no contexto urbano? O que, na cidade, é ainda dialética, espaço de memória(s) e projeto(s) e arquétipo daquilo que se pode designar como «bem comum»? O que ensina a cidade – formal, informal e não formalmente – àqueles que a habitam? Que papel têm e/ou podem ter as crianças e os jovens na construção da cidade e, em última análise, enquanto cidadãos? Que plataformas podem potenciar a sua conexão ao tecido urbano (e, logo, ao local)?

I. Cidade e sentido(s) educativo(s): um enquadramento

Educação é relação; o processo educativo é, eminentemente, um processo relacional, de comunicação, partilha e troca. Antes de existir a escola, já existia a educação; se/quando a escola deixar de ser a instituição educativa por excelência, continuará a existir a educação. Inclusive, a educação de um indivíduo não está limitada pelos tempos, espaços e agendas escolares; aprende-se ao longo e ao largo da vida. Conforme explicita J. Pamiès (2007), «la educación comprende muchos más parámetros y agentes de los que habitualmente suelen reconocerse (familia, escuela) y que implican a toda la sociedad», acrescentando que «la dimensión educadora de la ciudad es muy anterior al establecimiento — importantísimo a todos los niveles— del sistema educativo reglado» (Pamiès, 2007: 338). As cidades são, assim, espaços privilegiados para o desenvolvimento integral dos indivíduos e dos grupos, por nelas encontrarem mais, melhores e mais diversificadas oportunidades de acesso ao conhecimento, aquisição e desenvolvimento de competências, debate, interações significativas e, conseqüentemente, estímulo à construção identitária. Se a educação é uma dimensão fundamental da experiência humana, a cidade é um contexto especialmente favorável à construção de sentido(s) para essa experiência.

Segundo K. Lynch (2007), «os locais têm um sentido maior ou menor, tal como os acontecimentos. As atividades e as celebrações associadas a um local apoiam a sua perceção, desde que sejam elas próprias percecionadas como vividas e coerentes» (Lynch, 2007: 127). Isto significa que, quanto mais frequentes ou temporalmente prolongadas forem as experiências de determinado

tipo, em determinado espaço, mais sólidos são os significados que lhes são atribuídos, quer ao espaço, quer às experiências. Estes significados, sendo especificados ao nível do indivíduo (por relação à sua história, às suas experiências), são socialmente construídos e, por isso, partilhados e difundidos. Por referência às experiências positivas, Lynch (2007) considera que «um local bom é aquele que, de algum modo adequado à pessoa e à sua cultura, consegue tornar essa pessoa consciente da sua comunidade, do seu passado, [...] [e do] tempo e do espaço em que estes se integram» (Lynch, 2007: 137).

2. O currículo educativo da cidade: reflexões «ilustradas»

Sendo um aspeto determinante da vida dos indivíduos, a atribuição e o reconhecimento de sentidos (em relação a objetos, locais, indivíduos, fenómenos) é um processo fundamental do acesso à informação e do seu processamento e, conseqüentemente, de uma interação mais eficaz e mais satisfatória. No entanto, e conforme alerta Lynch (2007), a tendência, ao nível da gestão dos espaços e tempos urbanos, é muito mais amiúde no sentido da supressão da «legibilidade dos locais» (Lynch, 2007: 141), do que no sentido inverso. Verifica-se, segundo o autor, uma proliferação de espaços de natureza ambígua, cujas formas de usufruto não são evidentes e cuja apropriação é, conseqüentemente, difícil. Nesse sentido, propomos uma discussão sobre a importância dos sentidos – aquele(s) que é(são) idealizado(s) por quem desenha ou organiza o espaço e aquele(s) que é(são) construído(s) por quem dele usufrui – na apropriação dos espaços e, em concreto, da cidade.

Toda a prática educativa pressupõe um currículo. Na escola, o currículo refere-se às experiências de aprendizagem implementadas pela instituição e que deverão ser vivenciadas pelos estudantes, incluindo os conteúdos que deverão ser abordados no processo de ensino-aprendizagem e a metodologia utilizada para os diferentes níveis de ensino. Quando se fala em Cidade Educadora, o conceito de currículo assume uma definição mais fluida, mas ainda assim visível: falamos da cidade enquanto conteúdo, contexto e agente educativo (Bernet, 1990).

Segundo Marina, Rodríguez e Vintró (2007), «educa toda a pessoa ou instituição que influencia as crenças, os sentimentos, os comportamentos e os conhecimentos e, portanto, ajuda a desenvolver as potencialidades das pessoas» (Marina, Rodríguez & Vintró, 2007, p. 80).

Se é relativamente simples pensar na cidade enquanto contexto educativo (ou seja, enquanto local onde acontece aprendizagem) ou até mesmo enquanto conteúdo educativo (ou seja, enquanto objeto passível de apreensão), será eventualmente menos imediata a compreensão da cidade enquanto agente educativo pleno de intencionalidades. É esse o desafio que nos é colocado pelo conceito de «Cidade Educadora» (Bernet, 1990; Gómez-Granell & Vila, 2003; Merino & Plana, 2007; Villar, 2007): pensar sobre as interpelações que a cidade nos faz, sobre as permissões e as impossibilidades que nos apresenta, sobre os diferentes discursos e agendas que nela coexistem.

Para sustentar este argumento, proponho uma «deriva fotográfica» pela cidade do Porto (Portugal) e pelo currículo explícito (ou formal), implícito (ou informal) e reclamado ou transgressor (não formal ou contra-formal) que a compõem.



Figura 1. Currículo explícito da cidade | © Joana Lúcio (2015).

Nesta primeira imagem (figura 1), temos evidência do que podemos designar como o «currículo explícito da cidade»: a agenda cultural, a identidade oficial da Câmara Municipal do Porto, o uso de espaços/plataformas «próprios para o efeito».



Figura 2. Currículo explícito da cidade | © Joana Lúcio (2015).

Na imagem seguinte (figura 2), continuamos a estar perante a dimensão mais explícita e mais formal do currículo educativo da cidade: desta feita, o que está em causa é a História, o «quem somos, de onde vimos».



Figura 3. Currículo explícito da cidade | © Joana Lúcio (2015).

A mensagem contida nesta imagem (figura 3) continua a ser bastante formal, mas já se encontra num formato mais alternativo. À esquerda, um sinal habitual à porta dos estabelecimentos de diversão noturna localizados na zona histórica da cidade, e à direita uma placa implantada num dos passeios da cidade, alusiva ao Porto, Capital Europeia da Cultura 2001. Em qualquer destes casos, bem como nos anteriores, tanto a mensagem como as identidades do seu emissor e do seu recetor são explícitas.



Figura 4. Currículo explícito da cidade | © Joana Lúcio (2015).

Nas duas situações seguintes (figura 4), estando ainda no domínio do formal – visto que os interlocutores estão claramente identificados – estamos perante mensagens de um tipo mais subtil. À esquerda, o mobiliário urbano e a informação que a sua disposição nos dá sobre as possibilidades de usufruto e apropriação dos espaços da cidade. À direita, a ruína e a decadência física da cidade transformadas em instalação artística (com o apoio da Câmara Municipal do Porto).



Figura 5. Currículo implícito e reclamado da cidade | © Joana Lúcio (2015).

Nestas três imagens (figura 5), temos algumas evidências do currículo implícito ou informal da cidade, mas também daquilo que designámos anteriormente como o currículo «reclamado» ou «transgressor». Em baixo, à esquerda, crianças jogam à bola no grande espaço (público) aberto em frente à antiga Cadeia da Relação do Porto, que é frequentemente utilizado como estacionamento (à noite), como mercado (ao fim de semana) ou como palco para eventos (dias de concertos, S. João, etc.). À direita, vemos jovens a fazer acrobacias com bicicletas e pessoas sentadas, no adro da Igreja da Batalha. Em cima, jovens reclamam a estrutura para aparcamento de bicicletas junto à estação de metro da Trindade como espaço de permanência. Em nenhum dos casos havia sinalização que proibisse estas atividades (o que muitas vezes acontece).



Figura 6. Currículo reclamado da cidade | © Joana Lúcio (2015).

Não apenas os jovens reclamam ou transgridem o currículo da cidade: nesta imagem (figura 6), à esquerda, uma esplanada de um café ou restaurante prolonga-se pela fachada de uma igreja do centro histórico; à direita, e na mesma zona, um estendal que atravessa uma via de circulação pedonal, desde a fachada de uma casa até à lateral de uma igreja. Em ambos os casos, a apropriação «transgressora» do espaço urbano é evidente, embora feita de forma ordenada.



Figura 7. Currículo reclamado da cidade | © Joana Lúcio (2015).

Nestas quatro imagens (figura 7) temos evidência de uma apropriação aparentemente menos ordenada, aquilo que poderíamos designar (e frequentemente se designa) de vandalismo, mas que, numa análise mais apurada, vemos revestir-se de lógica e intencionalidade, mesmo que estas sejam, de alguma forma, anti-norma. No sentido dos ponteiros do relógio: *graffiti* que se restringe às zonas emparedadas de um edifício devoluto; um *stencil* que apela ao voto como forma de participação; uma intervenção sobre uma fachada de azulejaria tradicional, danificada, com a *hashtag* «preenchervazios»; o currículo formal (placas de sinalização) como plataforma para a expressão, para a transgressão, para o anti-formal.



Figura 8. Currículo reclamado da cidade | © Joana Lúcio (2015).

O esquecimento também faz parte do currículo educativo da cidade (figura 8). Os espaços outrora vivos e agora negligenciados testemunham as temporalidades da cidade: os vazios, as pausas, os ciclos. Na primeira imagem, em cima à esquerda, um *outdoor* que mimetiza uma sinalização de trânsito, referente a eventos culturais de há vários meses. Nas outras duas imagens, as decorações que sobrevivem largamente às festas da cidade.

3. A cidade como discurso, a cidade como projeto: metodologia e análise

As imagens anteriores dão conta de um currículo educativo da cidade, que mais não é do que um compósito de discursos, de apropriações e de projetos sobre a cidade enquanto espaço de desenvolvimento social, educativo, cultural, etc., para atores individuais e coletivos. Os discursos dos interlocutores com quem contactámos no âmbito do projeto «Massarelos, Freguesia Educadora» dão conta de uma cidade multidimensional, passível de quase tantas apreensões distintas quantos são aqueles/as que a ocupam.

O projeto «Massarelos, Freguesia Educadora» (2006-2011), iniciativa de investigação e de intervenção, tinha um objetivo duplo: explorar a mediação enquanto trabalho social e educativo de especial relevo no contexto urbano e, simultaneamente, explorar o projeto de Cidade Educadora como plataforma mediadora do desenvolvimento socioeducativo da comunidade. Desenvolveu-se em duas fases (Abril/2006 – Junho/2007 e Dezembro/2007 – Julho/2011) e teve como pressuposto fundamental a ideia de que a socialização e a educação são, como já se aludiu, processos eminentemente transinstitucionais, que beneficiam de um sistema formativo integrado, que por sua vez se concretiza num projeto educativo local (Villar, 2007). O projeto teve uma dimensão dupla de investigação e intervenção e, nesse sentido, houve articulação com uma série de atores de relevo no contexto da freguesia (autarquia, rede educativa, movimento associativo e tecido empresarial), que forneceram dados importantes (através de entrevistas, questionários e grupos de discussão focalizada ou GDF) quanto ao seu papel socioeducativo e participaram em iniciativas de debate e promoção de um projeto de desenvolvimento integrado para o território.

Para as crianças e os jovens (n = 88), em particular, a cidade enquanto contexto de aprendizagem foi especialmente evidente. Falam simultaneamente sobre a aprendizagem como experiência omnipresente ao longo e ao largo da sua vida e do seu usufruto da cidade, e da impossibilidade de aprender em determinados espaços-tempos. Para além disso, identificam a ocorrência de diferentes tipos de aprendizagem em diferentes contextos (Lúcio, 2015, 2016). Realizaram-se seis GDF em que participaram crianças e jovens que viviam e/ou estudavam em Massarelos:

Tabla 1. Listagem e caracterização dos grupos de discussão focalizada com crianças e jovens.

| Nível de escolaridade | Idades | Número de participantes |
|-----------------------|------------|-------------------------|
| Jardim de Infância | 5-6 anos | 12 |
| 1.º e 2.º ano | 6-8 anos | 8 |
| 3.º e 4.º ano | 8-10 anos | 11 |
| 6.º ano (grupo A) | 11-12 anos | 20 |
| 6.º ano (grupo B) | 11-12 anos | 18 |
| 9.º ano | 14-17 anos | 19 |

À exceção dos três últimos GDF, em que participaram a totalidade dos grupos-turma, todos os outros foram objeto de seleção de participantes, processo esse que ficou a cargo dos/as docentes com quem o desenvolvimento das atividades de recolha de dados havia sido negociado. Construiu-se um guião orientador para estes GDF, que incluía questões como:

- O que é uma cidade? O Porto é uma cidade? Por quê?
- Quem decide o que se pode ou não pode fazer na cidade? Como se sabe se o que queremos fazer é possível ou não?
- Na nossa cidade, pode-se brincar na rua? Por quê? E noutras cidades? Por quê? Quem decide? Como? É importante brincar na rua? Por quê?
- Na nossa cidade, onde (em que sítios) podemos aprender? E para além da Escola e da família, há outros sítios onde podemos aprender? Que tipo de coisas aprendemos nesses sítios?
- Que direitos temos em relação à nossa cidade? E que deveres? Que direitos/deveres deviam existir?
- O que podíamos fazer para o Porto ser uma cidade melhor?
- O que é que as crianças/jovens como vocês podem fazer para tornar a nossa cidade um sítio melhor? Os/as adultos/as costumam dar atenção à opinião das crianças e jovens sobre estas questões?

Enquanto indivíduos e enquanto parte de grupos, as crianças e os jovens têm direitos e deveres específicos em relação à cidade, e formas próprias de a perceber e dela se apropriar enquanto espaço e enquanto ideia, ou seja, enquanto plataforma para o seu futuro e para o futuro da comunidade a que pertencem. Nesse sentido, «the acknowledgement of children's right to participate is indelibly connected, not only to an acknowledgement of their ability and willingness to do so, but also to their recognition as actors in their own right» (Lúcio & I'Anson, 2015, p. 131). Reconhecer as crianças como cidadãos significa a aceitação da sua participação de acordo com os formatos mais ou menos estandardizados, mas também «recognizing their innovations, their creativity and even their negation – or subversion – of traditional models of participation and citizenship. The legitimacy of their status necessarily means a change in the scope of the concept of citizen participation» (Lúcio & I'Anson, 2015, p. 131).

Os elementos visuais podem ser especialmente úteis no trabalho sobre os significados que a cidade tem para os mais jovens: a fotografia, os sistemas de informação geográfica e os desenhos, enquanto mapas mentais que permitem a identificação de recursos, redes, focos de interesse ou outros polos agregadores da vida local, lógicas e estratégias de mobilidade, mas também os vazios, as invisibilidades, o que se evita, se ignora ou se anula, e por quê. O conceito de *linguistic turn* (vd. Rorty, 1992) pode ser útil para a discussão da questão da análise de elementos visuais, na medida em que, enquanto movimento, se baseia na ideia de que a linguagem constitui a realidade, ou seja, de que aquilo que entendemos como o «real» não é se não uma convenção de nomenclaturas (designações) e caracterizações, convenção esta chamada linguagem. A ideia é que, mesmo quando se trata de contextos de investigação inovadores, de posturas investigativas desafiantes ou de procedimentos de recolha e análise de dados altamente complexos e multirreferenciais, a produção de conhecimento científico resvala inevitavelmente na necessidade de nomear, de designar, de transpor ideias, observações ou impressões em texto; texto esse sujeito a regras e limitações inerentes à utilização de determinado código linguístico. Concretizando: os desenhos que aqui apresentamos e procuramos analisar foram produzidos por crianças a frequentar o pré-escolar ou o primeiro ciclo do ensino básico, em contexto de escola (embora não em contexto de sala de aula), tendo-lhes simplesmente sido dada a indicação

de que desenhassem «sobre a cidade». Estas condições de partida podem permitir-nos inferir que, não obstante a qualidade artística e criativa destes produtos, estes desenhos estão sujeitos a regras (de utilização da cor, de circunscrição no tempo e no espaço, de referência a aspetos visuais e relacionais concretos na vida destas crianças) que permitem a sua análise e a sua classificação enquanto textos.



Figura 9. Desenho produzido por um dos rapazes que participou no GDF que teve lugar no jardim de infância.

Aquando das visitas ao jardim de infância e à escola EB1 que aceitaram colaborar na recolha de dados, com vista ao desenvolvimento dos GDF com crianças, solicitou-se, no final da atividade, aos participantes que, caso assim desejassem, fizessem cada um/a um desenho «sobre a cidade». A iniciativa não foi previamente planeada, ou seja, não havia previsão de recolha de dados deste tipo, mas tal verificou-se porque a oportunidade se apresentou: os GDF em que participaram estas crianças mais jovens tiveram, regra geral, uma duração relativamente curta em relação ao tempo previsto para a atividade; por outro lado, e como é habitual em escolas destes níveis de ensino, as folhas brancas e o material de desenho estão facilmente disponíveis – por ocasião dos dois GDF desenvolvidos na escola EB1 existia, inclusive, um copo com lápis de cor no centro de mesa em que decorreu a atividade. Assim sendo, e num golpe de oportunidade, decidiu-se solicitar a produção destes

desenhos, considerados enquanto dados suscetíveis de análise textual, com vista à construção de uma visão mais complexa e detalhada acerca da perceção dos vários atores sociais sobre as potencialidades educativas do contexto que habitam.

Importa ainda salientar que o recurso aos métodos visuais, como os desenhos, tem a potencialidade de estimular a participação dos sujeitos junto dos quais se pretende recolher dados de investigação. Conforme sistematizam Niemi, Kumpulainen e Lipponen (2015), «[t]he use of visual methods [...] encourages the involvement of those who find reading and writing uninviting [...] In particular, visual and spatial activities – drawing diagrams and pictures, sorting images and creating new arrangements – have been seen as a way to provide interaction between research participants, supporting the establishment of connections and the building of understanding» (Niemi, Kumpulainen & Lipponen, 2015, p. 139).

Entre os desenhos produzidos pelas crianças que frequentavam o jardim de infância, encontramos, com especial expressão, as preocupações relativas à preservação do ambiente e à gestão sustentável dos resíduos. A imagem anterior (figura 9) dá-nos conta de um cenário subaquático, onde é visível um submarino, uma escada e dois indivíduos com equipamento de mergulho, que seguram nas mãos sacos verdes (recolha de lixo) que aparentam estar cheios.



Figura 10. Desenho produzido por uma das raparigas que participou no GDF que teve lugar no jardim de infância.

Os ecopontos, contentores para recolha de resíduos diferenciados, como o que observamos na imagem anterior (figura 10), são elementos explicitamente presentes em vários dos desenhos produzidos (55%). Torna-se, assim, evidente, a preocupação das crianças com esta problemática e o seu potencial enquanto parceiros especialmente sensíveis e pró-ativos relativamente às questões ambientais.

O veículo automóvel e as estradas são outros elementos omnipresentes (57%) nestes mapas mentais sobre a cidade, conforme é visível na imagem seguinte (figura 11).



Figura 11. Desenho produzido por uma das raparigas que participou no GDF que teve lugar na Escola EB1

Nesta imagem (figura 11) é ainda possível observar um edifício (de habitação ou de trabalho), representado explicitamente em 71% dos desenhos recolhidos. Percebe-se que o impacto do trânsito automóvel é sentido de forma particularmente forte por estas crianças, pelo que a sua participação em iniciativas de sensibilização junto das famílias e das organizações de relevo ao nível local seria também importante.

Considerações finais

Como já tivemos oportunidade de discutir noutra âmbito (Lúcio, 2015), a apreciação que as crianças fazem da realidade urbana é muito semelhante à dos adultos: ambos os grupos reconhecem que a cidade é perigosa, que existem demasiados automóveis e que estes não respeitam os peões, que as infraestruturas estão sujas e/ou em mau estado de conservação, etc. No entanto, e como Tonucci (2004) tornou por demais evidente, as conclusões a que estes grupos chegam, e as suas disposições para agir a respeito, são bastante distintas: se os adultos dizem às crianças «visto que são estas as condições que prevalecem na cidade, deves ficar em casa, e se tiveres que sair, eu tenho de te acompanhar», as crianças dizem «visto que são estas as condições que prevalecem na cidade, temos que as mudar».

Conforme explicita Tonucci (2004), «uma cidade onde as crianças andam na rua é uma cidade segura, não só para elas mas também para os idosos, para as pessoas com deficiência e para todos os outros cidadãos» (Tonucci, 2004, p. 68). As crianças são, assim, um indicador ambiental sensível, e quando estas estão presentes, isso significa que a cidade encontrou a sua função «natural», enquanto espaço de partilha, cooperação e solidariedade. Se, quando falamos de planeamento urbano, nem sempre é possível começar do zero, pelo menos é quase sempre possível reimaginar, reinventar, reabilitar. O faz-de-conta é um exercício que às crianças surge com bastante naturalidade: enquanto que, para os adultos, pode ser difícil olhar para o edificado noutra perspetiva que não a de algo acabado, para os mais jovens o mundo é pluripotencial.

É da responsabilidade dos municípios, como o é das escolas, das associações, das empresas, dos decisores e de todos nós olhar para a cidade e vê-la como constructo fundamental do nosso passado, do nosso presente e do nosso futuro. Os recursos visuais, como as fotografias, os desenhos e outros *media*, podem ser particularmente úteis neste intento.

Estes desenhos constituem mapas mentais na medida em que se tratam de representações das perceções dos seus autores relativamente às suas áreas de interação. Conforme explicita Lynch (2009), «a criação da imagem ambiental é um processo duplo entre observador e observado. Aquilo que se vê é baseado



na forma exterior, mas a forma como isso se interpreta e organiza e como se dirige a atenção afeta, por sua vez, o que é visto» (Lynch, 2009, pp. 133-134). São, simultaneamente, instrumentos e produtos de um processo de produção de conhecimento cujo referente é o local. Enquanto mapas, cartografam essencialmente problemas e recursos: a poluição e os sistemas de gestão de resíduos urbanos; a «colonização» automóvel e os espaços disponibilizados especificamente para usufruto das crianças (parques infantis). De fora, ficam as redes, a sociabilidade, a interação, a comunidade: embora as figuras humanas apareçam em 69% dos desenhos produzidos, em apenas 27% desses surge mais do que uma figura humana – e, portanto, a sugestão de interação. Na maioria dos desenhos em que surge mais do que uma figura humana, estamos perante representações de indivíduos a conduzir (uma pessoa por veículo).

Embora esta iniciativa de investigação não tivesse a pretensão de constituir-se como cartografia social (vd. Villasante, Montañés & Martí, 2000; Lardoyet & González, 2011), não é displicente pensar os desenhos das crianças enquanto mapas mentais e, nesse sentido, enquanto ferramentas de participação: de expressão de uma voz simultaneamente individual e coletiva, simultaneamente assente no passado e projetada no futuro. Se retratam e relatam a cidade presente e amiúde «denunciam» as suas limitações, estes desenhos constituem idealizações da cidade.

Assumindo o projeto da Cidade Educadora a importância de uma participação alargada, estes e outros recursos visuais serão certamente úteis na promoção e consolidação do papel das crianças e dos jovens enquanto cidadãos e co-construtores deste projeto.

Referências bibliográficas

- ASCHER, F. (2010). *Novos Princípios do Urbanismo, seguido de Novos Compromissos Urbanos. Um léxico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENEVOLO, L. (2006). *A Cidade e o Arquitecto*. Lisboa: Edições 70.
- BERNET, J. T. (1990). «Introducción». In AAVV, *La ciudad educadora/La ville éducatrice*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 13-21.
- BORJA, J. & MUXÍ, Z. (2003). *El Espacio Público: Ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Diputació de Barcelona – Xarxa de Municipis/Electa.
- GÓMEZ-GRANELL, C. & VILA, I. (2003). *A Cidade como Projeto Educativo*. Porto Alegre: Artmed.
- LARDOYET, S. H., & GONZÁLEZ, G. G. (2011). *La Investigación Acción Participativa en el Voluntariado. El voluntariado como motor del cambio social. Acontece, vivencias, haceres y saberes*, 16(2), 1-8.
- LÚCIO, J. (2015). «Talking about the city: Focus group discussions about the city and the community as developmental grounds with children aged 5–17», *European Educational Research Journal*, 14(2), 167-176.
- (2016). «Young People’s Appropriations of Life and Education in the City». In Angela Million, Anna Juliane Heinrich & Thomas Coelen (eds.), *Education, Space and Urban Planning: Education as a Component of the City*. Switzerland: Springer International Publishing, 159-166.
- & P’ANSON, J. (2015). «Children as members of a community: Citizenship, participation and educational development – an introduction to the special issue», *European Educational Research Journal*, 14(2), 129-137.
- LYNCH, K. (2007). *A Boa Forma da Cidade*. Lisboa: Edições 70.
- (2009). *A Imagem da Cidade*. Lisboa: Edições 70.
- MARINA, J. A., RODRÍGUEZ, J. & VINTRÓ, E. (2007). «Repensar les Ciutats des de l’Educació». In À. D.-D. Barcelona, Ciutat.edu: *Nous reptes, nous compromisos*. Barcelona: Diputació de Barcelona – Xarxa de Municipis, 78-82.
- MERINO, A. & PLANA, J. (2007). *La Ciudad Educa: Aportaciones para una política educativa local*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- NIEMI, R., KUMPULAINEN, K. & LIPPONEN, L. (2015). Pupils as active participants: Diamond ranking as a tool to investigate pupils’ experiences of classroom practices. *European Journal of Educational Research*, 14(2), 138-150.
- PAMIÈS, J. (2007). «Educación, Ciudad y Economía». In Á. Merino, & J. Plana, *La Ciudad Educa* (pp. 337-350). Barcelona: Ediciones del Serbal.
- RORTY, R. M. (1992). *The Linguistic Turn: Essays in philosophical method*. Chicago: The University of Chicago Press.
- TONUCCI, F. (2004). *La Ciudad de los Niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- VILLAR, M. B. (2007). *A Cidade Educadora. Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VILLASANTE, T. R., MONTAÑÉS, M., & MARTÍ, J. (2000). *La Investigación Social Participativa*. Mataró: El Viejo Topo.

**LA CO-CREACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO COMO
ESTRATEGIA PARA CIUDADES EDUCADORAS**
FEM DISSABTE A LA PLAÇA D'EN BARÓ:
INFANCIA, PARTICIPACIÓN Y EQUIDAD

Public Space Co-Creation As a Strategy for Educating Cities
Fem dissabte a la Plaça d'en Baró: Childhood, participation and equity

Dafne Saldaña

Doctoranda UAB–Universitat Autònoma de Barcelona, España
Arquitecta en Equal Saree, España
dafnesb@gmail.com

Helena Cardona

Arquitecta en Equal Saree, España
helena.cardona@gmail.com

Julia Goula

Arquitecta en Equal Saree, España
juliagoulamejon@gmail.com

Zaida Muxí

Profesora ETSAB–Escola Tècnica Superior d'Arquitectura de Barcelona, España
zaidamuxim@gmail.com

RESUMEN: *Fem dissabte a la plaça d'en Baró* es una experiencia de co-creación de espacio público con niñas y niños de Santa Coloma de Gramenet que nos permite sumar estrategias y metodologías para la consolidación de un modelo de *ciudad educadora* que reconozca a la infancia como agente activo en las decisiones urbanas. El enfoque feminista ha sido clave en el diseño y el desarrollo del proceso participativo, integrando los valores de la corresponsabilidad, el respeto a las diversidades y la igualdad de género. Asimismo, ha potenciado el trabajo colectivo, reconociendo y valorando el bien común por encima de los intereses individuales. En este tipo de experiencias las niñas y

niños dejan de ser vistas como futuras usuarias para tener un papel más activo como co-creadoras, dotando de un sentido inclusivo al Derecho a la Ciudad.

PALABRAS CLAVE: ciudad educadora, espacio público, co-creación, derecho a la ciudad, metodologías feministas.

RESUM: *Fem dissabte a la plaça d'en Baró* és una experiència de co-creació d'espai públic amb xiquetes i xiquets de Santa Coloma de Gramenet que ens permet sumar estratègies i metodologies per a la consolidació d'un model de Ciutat Educadora que reconega a la infància com a agent actiu en les decisions urbanes. L'enfocament feminista ha sigut clau en el disseny i el desenvolupament del procés participatiu, integrant els valors de la coresponsabilitat, el respecte a les diversitats i la igualtat de gènere. Així mateix, ha potenciat el treball col·lectiu, reconeixent i valorant el bé comú per damunt dels interessos individuals. En aquest tipus d'experiències les xiquetes i xiquets deixen de ser vistes com a futures usuàries per a tindre un paper més actiu com co-creadores, dotant d'un sentit inclusiu al Dret a la Ciutat.

PARAULES CLAU: ciutat educadora, espai públic, co-creació, dret a la ciutat, metodologies feministes

ABSTRACT: *Fem dissabte a la plaça d'en Baró* is a public space co-creation experience with children of Santa Coloma de Gramenet using strategies and methodologies to consolidate an Educating City model that recognizes childhood as an active agent in urban decisions. The feminist approach has played a crucial role in the design and development of the participatory process in integrating the values of co-responsibility, respect for diversity and gender equality. Likewise, this approach has strengthened the ethos of working collectively by recognizing and valuing the common good over individual interests. In this type of experience, children are no longer seen as future users, and now have a more active role as co-creators, thus conferring an inclusive meaning to the Right to the City.

KEYWORDS: educating city, public space, co-creation, right to the city, feminist methodologies

Santa Coloma de Gramenet: ciudad educadora

Santa Coloma de Gramenet, en el área Metropolitana de Barcelona, es una ciudad con una doble medida, en términos demográficos es una ciudad, sin embargo, en cuanto a su extensión territorial está más cercana a un pueblo. Santa Coloma de Gramenet contaba en 2017 con 117.596 habitantes (IDESCAT, 2017) en 7 km², de los cuales 4,5 km² son urbanos, y ya se encuentran urbanizados y edificados, es una ciudad colmatada, que ha de crecer y rehacerse sobre sí misma. Esta doble dimensión hace que las dinámicas socio-políticas se encuentren marcadas por la proximidad entre personas de diferentes situaciones, responsabilidades, capacidades. Con ello el espacio público se hace más público, más intenso, más vivido y por ello también hiper-tensionado debido a la gran cantidad de usos simultáneos en función de las diferentes personas usuarias.

Es una ciudad que se ha hecho a sí misma, el gran crecimiento habido a partir de la década de los 50 del siglo xx fue resuelto por medio de la auto-producción ciudadana, fue una ciudad hecha a mano, que culminó la etapa de la dictadura franquista (1939-1975) con la propuesta de un Plan Popular para mejorar las carencias urbanas que tienen las ciudades auto-producidas derivadas de la ausencia de lo público, y verificadas en la falta o escasa calidad de las infraestructuras, equipamientos, servicios y espacios públicos, pero contando con la fuerte cohesión que esa historia de esfuerzos compartidos dio a la población. El *Pla Popular* fue también una respuesta al *Pla General Metropolità* finalmente aprobado en 1976 que se había realizado con un gran desconocimiento de las realidades próximas. A partir de 1979 con los primeros gobiernos democráticamente escogidos en las ciudades españolas, la ciudad de Santa Coloma de Gramenet comenzó un proceso, aún en marcha, de mejorar y crear espacios públicos, mejorar transportes e infraestructuras y dotar de equipamientos a una población que llevaba décadas de olvido.

Desde los primeros años del siglo XXI la ciudad integra un nuevo componente social que es la diversidad de orígenes, culturas y religiones derivada de la fuerte oleada migratoria internacional. Así, a día de hoy, Santa Coloma de Gramenet cuenta con población que ha nacido en más de 70 países, representando el 24,4% del total en 2016.



Santa Coloma de Gramenet ha sido parte de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras desde que fue creada en 1994. Y dado el compromiso de la ciudad con sus niñas y niños, le ha sido renovado en noviembre de 2018 el sello de ciudad amiga de la infancia de UNICEF.

En la voluntad de la ciudad de garantizar una educación inclusiva y de calidad para todas las personas es que se entiende el espacio urbano en su conjunto como espacio de aprendizaje. La ciudad es un libro abierto, a través de acciones y *visibilizaciones* se dan prioridades y se construye una sociedad respetuosa, tolerante e inclusiva. Así, la ciudad ha realizado en el espacio público acciones de inclusión y visibilidad de los derechos de las mujeres y las personas LGTBI con el pintado de pasos de peatones con los colores del arcoíris; ha incorporado semáforos con las señales para peatones que cambian e incorporan alternativamente figuras de mujer-mujer, hombre-hombre, mujer-hombre y hombre-mujer; ha nombrado calles y plazas en honor a mujeres de la cultura universal y local; y con estos objetivos de igualdad está transformando un antiguo edificio fabril, la CIBA, de casi 6000 m² como un centro de recursos para mujeres en el que se puedan resolver cuestiones derivadas de la esfera reproductiva, productiva, personal y socio-política.

Dentro de este marco es que en 2016, después de un análisis con perspectiva de género según los criterios establecidos por el Col·lectiu Punt 6 (Ciocoletto, 2014) de los espacios de juegos infantiles en el barri del Riu Nord, se decidió comenzar un proceso para repensar los usos que se podían dar en uno de los espacios públicos existentes en el barrio que no era muy utilizado.

El espacio público elegido para trabajar en un proceso de co-creación fue la plaça d'en Baró, en el ámbito de los jardines de José Beruezo. Este espacio público situado en el corazón del barri de Riu Nord, cercano a una escuela primaria, no era utilizado por niñas y niños, sino que todas las personas se congregan en la cercana plaça de l'Olimp.

La dirección de Urbanismo de la ciudad se hallaba simultáneamente trabajando en el proyecto de «Barri de Vianants», que fue definitivamente aprobado en noviembre de 2017, una sectorización y reorganización del viario interno del barrio para darle más protagonismo a las personas y que los vehículos a



motor queden en segundo plano, de esta manera las calles del barrio ya no sirven como atajo.

La plaça d'en Baró situada en el corazón del barrio se encontraba en una buena situación para ser repensada, y dado que las personas usuarias serían mayoritariamente infantes, se decidió realizar un trabajo que les incluya y haga partícipes de su transformación. Desde la Dirección de Urbanismo se llamó al colectivo de arquitectas Equal Saree para organizar una primera acción participativa de análisis y diagnóstico con niñas y niños del barrio.

En la organización y coordinación de las actividades trabajaron de manera conjunta el área de urbanismo y de educación del Ayuntamiento, contando también con la implicación directa de la alcaldesa Núria Parlon.

La idea de pensar un espacio público con niñas y niños es una práctica en que la ciudad es espacio educador desde la reflexión de lo propio y lo colectivo, que permite salir de la propia experiencia y desde allí entender y elegir las diferentes opciones y decisiones que intervienen en su conformación.

Ciudades educadoras: una reflexión sobre infancia, perspectiva de género y derecho a la ciudad

El derecho a la ciudad se ha concebido como un derecho fundamental de las personas que habitan las ciudades (Lefebvre, 1968). Ante el panorama de una ciudad en la que dominan los espacios mercantiles y de intercambio económico, la falta de planificación territorial y las desigualdades, Lefebvre abogó por la reapropiación del espacio por parte de sus habitantes, quienes deberían ser sus verdaderos protagonistas (Sugranyes, 2010). Guiado por una concepción marcadamente humanista, formula un Derecho a la Ciudad que se inscribe en la posibilidad, no sólo de satisfacer necesidades elementales, sino de poder acudir al espacio urbano para disfrutarlo en su totalidad y retomar lazos comunitarios e identitarios, fomentando las relaciones sociales y el intercambio cultural. El hablar de *derecho a la ciudad* nos remite a cuestiones como espacio, ciudadanía, participación, seguridad, bienestar o pertenencia. Cuestiones que encontramos íntimamente relacionadas con los derechos a la

apropiación y a la participación en la producción del espacio urbano (Purcell, 2002). Sin embargo, la crítica feminista apunta que la conceptualización del derecho a la ciudad no ha tenido en cuenta las diferencias individuales y colectivas ni ha incluido en su análisis las relaciones patriarcales de poder (Fenster, 2005; Rodó de Zárate, 2018). La *Carta Europea de las Mujeres en la Ciudad* (1996) y la *Carta Mundial por el Derecho de las Mujeres a la Ciudad* (2004) recogen varios puntos relativos a los derechos que deben garantizarse para la vida de las mujeres en contextos urbanos, abordando cuestiones como la libertad de movimientos, el acceso a la vivienda, la participación en la planificación local o el fomento de las redes de acción (Pérez, 2013).

En los últimos años, especialmente en el ámbito municipal, se ha trabajado para incluir estos temas en las agendas políticas. No obstante, necesitamos seguir trabajando para consolidar mecanismos de participación más democráticos en las decisiones urbanas. La propuesta de la *ciudad educadora*, entendida en el marco de las políticas públicas urbanas, plantea una oportunidad de extender el sujeto político, de ampliar el concepto de ciudadanía y de integrar el análisis de género e inter-seccional para lograr un Derecho a la Ciudad efectivamente universal.

Los espacios urbanos no son neutros, sino que son la representación física de los valores de la sociedad que los planifica, los construye, los gestiona y los habita. Las reivindicaciones feministas han ido encaminadas a asegurar los derechos de quienes han quedado en los márgenes de los intereses de unas élites políticas y económicas que detentan el poder de decidir sobre el espacio urbano. Los grupos feministas, mediante su cuestionamiento de la subordinación de las mujeres, han guiado una parte importante de la reflexión teórica sobre el Derecho a la Ciudad, visibilizando cómo las relaciones de dominación patriarcal, y no sólo capitalista, se plasman en los espacios urbanos (Pérez, 2013). En ellos se reproducen las relaciones de poder y de exclusión que refuerzan las diferencias de estatus entre hombres y mujeres (Weisman, 1994; McDowell, 2000). Ya desde la infancia, se educa a niños y niñas para comportarse de forma diferente en el espacio urbano. Los niños son educados para ser espacialmente dominantes. Se los anima a ser aventureros, a descubrir y explorar su entorno. Aprenden a reclamar más espacio a través de su postura corporal, de su asertividad verbal, etc. Las niñas son educadas para

esperar y aceptar limitaciones espaciales. Desde la infancia se les restringe su movilidad a los entornos cercanos y protegidos. Son educadas para ocupar pero no para controlar el espacio. Aprenden a mantener sus fronteras espaciales permeables y a tolerar frecuentes irrupciones. Esta educación espacial diferenciada genera desigualdades en el acceso, uso y disfrute de los espacios urbanos que se consolidan como prácticas normalizadas y se prolongan a lo largo de la vida.

El llamado urbanismo de género parte de la idea de que la apropiación del espacio, es decir, el proceso por el cual nos identificamos y nos posicionamos en el mismo, es un acto político y que, por tanto, cualquier acción o proceso que modifique su uso o su distribución está inherentemente relacionado con el cambio social. Las ciudades y los espacios que las configuran ofrecen mayores o menores oportunidades a la ciudadanía en función de la escala humana con la que han sido definidos. Esta escala humana se entiende tanto en sus dimensiones objetivas (edad, sexo, clase social, diversidad funcional) como subjetivas (cultura, etnia, identidad). El urbanismo históricamente ha puesto en el centro de sus planeamientos una escala humana reduccionista: sujeto hombre, de mediana edad, de clase media, con un trabajo bien remunerado y con condiciones físicas y de salud plenas. Por lo tanto, ha supuesto unos límites materiales y simbólicos del *derecho a la ciudad* que se configura en relación a esta categoría ciudadana a costa de la exclusión y la *invisibilización* de otras subjetividades, entre ellas las mujeres o la infancia. Planificar las ciudades con criterios de género quiere decir reconocer la interrelación entre la estructura de los espacios y de la sociedad, entendiendo que los lugares configuran nuestra forma de vivir y de relacionarnos. Significa reconocer que si planificamos en términos *neutros* estamos priorizando las experiencias y los criterios de la minoría masculina hegemónica. Además, el urbanismo feminista supera el concepto de igualdad de derechos y busca la igualdad en la diferencia, recuperando los valores orientados hacia el bienestar de las personas y, por tanto, hacia las actividades de cuidado y de gestión de la vida cotidiana (Bofill, 2008).

Las geografías de la infancia son otra perspectiva que ha favorecido la *visibilización* de colectivos tradicionalmente neutralizados por la definición del *sujeto universal*. Esta perspectiva pone de relieve que, generalmente, la

identidad de las criaturas se construye en oposición a la etapa adulta y no en relación a ellas mismas. Igual que pasa con el binomio hombre/mujer, la infancia se define en términos dicotómicos y opuestos con la adultez. Mientras las personas adultas son seres sexuados, responsables y con capacidad de decisión, las criaturas son seres asexuados, irresponsables y vulnerables (Ortiz, 2007). Esta concepción de la infancia refuerza la segregación espacial de las criaturas y justifica la relación jerárquica entre ellas y las personas adultas (Valentine, 2003). Las geografías de la infancia estudian los espacios ocupados, imaginados y deseados por las criaturas; los espacios donde son excluidas o marginadas, los espacios donde juegan, forman y construyen sus identidades (Phillips, 2001).

Tanto el urbanismo de género como las geografías de la infancia nos ayudan a evidenciar un problema generalizado en las ciudades globales: la *invisibilización* de la infancia en el diseño y la gestión de los espacios urbanos. Para dar un sentido universal al *derecho a la ciudad* debemos considerar a las criaturas no como futuras ciudadanas, sino como ciudadanas, pequeñas, pero ciudadanas (Tonucci, 1997).

Poner a la infancia en el centro de las decisiones urbanas significa, además, beneficiar al resto de la sociedad, permitiéndonos avanzar hacia modelos urbanos capaces de ofrecer igualdad de oportunidades y derechos a todas las personas. Por su condición de dependencia, la infancia está continuamente interactuando con otros grupos de población. Es por esto que mejorar la calidad de vida de la infancia supone una mejora indisoluble de la calidad de vida de las personas de su entorno. Cuando tenemos en cuenta la perspectiva de la infancia estamos teniendo en cuenta la perspectiva de género, ya que históricamente, y aún en la actualidad, han sido las mujeres quienes han asumido en mayor medida las tareas de crianza y de cuidados. Cuando pensamos ciudades para la infancia las estamos pensando también para las personas mayores ya que, en este momento de crisis del sistema de bienestar y especialmente en el modelo mediterráneo, son las abuelas y los abuelos quienes se erigen como agentes de apoyo a las tareas de crianza y de conciliación laboral. Y, por último, cuando trabajamos desde la perspectiva de la infancia lo estamos haciendo desde la perspectiva de otras diversidades como las físicas o psíquicas o incluso de culturas o etnias *minorizadas*, ya que

trabajar la riqueza de la diversidad desde las etapas primeras contribuye a la creación de un futuro de ciudades más justas, más cohesionadas, más igualitarias, más interculturales y más pacíficas. Por lo tanto, cuando hablamos de urbanismo e infancia hablamos de repensar las ciudades para que sean amables, tolerantes y conciliadoras de ritmos de vida individuales y colectivos. En definitiva, para que sean *ciudades educadoras*.

Desde la proclamación de la Carta de Ciudades Educadoras, muchos municipios de todo el mundo se han sumado a la red de Ciudades Educadoras. La provincia de Barcelona cuenta con un gran número de municipios adscritos. Recientemente, están apareciendo otras propuestas con objetivos afines como la alianza *Educació 360*, una iniciativa de la Diputación de Barcelona, la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica (FMRPC) y la Fundación Jaume Bofill, que aúna ayuntamientos y entidades locales, redes de centros educativos, asociaciones de personas educadoras, entidades de tiempo libre y del tercer sector social, cultural y deportivo de Cataluña, y grupos de investigación de las universidades. Su finalidad es vincular la educación y los aprendizajes que se están ofreciendo desde diversos ámbitos, en todos los tiempos y espacios de la vida de las personas, conectando la escuela, las familias y todos los recursos y activos de la comunidad. Para ello proponen una agenda política con líneas estratégicas de actuación. Uno de sus puntos clave es el «rediseño de los espacios públicos» con la finalidad de que sean más amables y habitables para la infancia y la adolescencia y que incorporen siempre vertientes educativas. La participación y la co-creación de la comunidad educativa se presentan como cuestiones inherentes al proceso de rediseño urbano. Otro punto a destacar en las líneas estratégicas es la creación de un «plan de igualdad de género» basado en el análisis de las desigualdades en la participación y el acceso a las oportunidades educativas, así como de las discriminaciones y privaciones por razón de género.

El proyecto que se presenta en este texto, *Fem dissabte a la Plaça d'en Baró*, toma estos principios y los desarrolla para su aplicación práctica a una experiencia de regeneración urbana.

Fem dissabte a la plaça d'en Baró, educando en valores a través de la co-creación del espacio urbano

Los espacios públicos son primordiales en las ciudades como espacios de encuentro, de juego, y de representación social, cultural y política. En una ciudad tan densa como Santa Coloma de Gramenet los espacios públicos son escasos, por ello es muy importante que en su conformación se considere a todas las personas usuarias y trabajar la idea de «red de espacios públicos» para que aquéllos que estén próximos se complementen.

Éste es el caso de la plaça d'en Baró, que conforma una red de espacios públicos con las plazas Montserrat Roig y Olimpo. Sin embargo, hemos observado cómo cotidianamente existen desequilibrios en el uso de estas plazas. La plaça Olimpo está sobre-utilizada por personas de edades muy diversas. Esto provoca algunas situaciones de incompatibilidad, especialmente las actividades infantiles de jugar a la pelota y correr con las personas dependientes que viven en la residencia de mayores ubicada en la misma plaza. A esto se suma la proximidad de la escuela de educación primaria Torre Balldovina, de la que provienen la mayoría de usuarios infantiles de la zona. Al mismo tiempo, la plaça d'en Baró, muy cercana y sin vías principales que puedan ser un obstáculo para acceder a ella, se utiliza muy poco. Por su configuración actual, la plaça d'en Baró se encuentra encerrada en sí misma. Los muros perimetrales y la ubicación poco estratégica de la vegetación dificultan la visibilidad entre la plaza y las calles colindantes. Las calles del entorno tampoco tienen mucha vitalidad, debido a que la mayoría de locales comerciales están en desuso. Al mismo tiempo, el diseño de la plaza no resulta atractivo ni estimulante para las criaturas. Estos factores pueden contribuir al poco uso de la plaza.

A partir de esta diagnosis el Ayuntamiento de Santa Coloma de Gramenet impulsa el proyecto *Fem Dissabte* para repensar la plaça d'en Baró. Este proyecto de co-creación, diseñado y dinamizado por el equipo de arquitectas Equal Saree, pone en el centro a las criaturas de 6 a 12 años, que serán las principales usuarias de la futura plaza, e integra a todas las personas de su entorno, la comunidad educativa y las familias en un sentido amplio. Para ello se ha organizado un proceso participativo con dos grandes bloques de actividades. El primero, en la misma plaza, propone una diagnosis colectiva

del estado actual del espacio y la definición de criterios para la ubicación de los nuevos usos y la convivencia de las diferentes actividades y personas. El segundo bloque se realiza en la escuela de educación primaria Torre Balldovina implicando al alumnado y al profesorado en la generación de propuestas de diseño para la plaça d'en Baró. Finalmente se ha desarrollado un proyecto técnico que recoge y materializa todas las ideas del proceso.

Actividades en la plaza

Los sábados 19 y 26 noviembre de 2016 tuvieron lugar las jornadas participativas abiertas a la comunidad en la plaça d'en Baró.

La primera jornada estuvo centrada en identificar los factores que influyen en el poco uso de la plaza desde una perspectiva de las emociones, en reconocer las necesidades de las personas acompañantes y cuidadoras y en visibilizar las actividades y juegos que desarrollan o desean llevar a cabo las criaturas. Se realizó una primera dinámica de diagnosis colectiva y, a continuación, se realizaron dos ejercicios paralelos, uno con criaturas y otro con personas adultas.

En el primer ejercicio se propuso una diagnosis colectiva basada en las percepciones. Se reflexionó sobre qué tipo de experiencias (de malestar y de bienestar) se tienen en cada lugar de la plaza y sobre su relación con las identidades (de género y otras). De esta manera, además de identificar aquellos elementos urbanos que producen malestar pudiendo ser la causa del poco uso de la plaza y aquellos que hacen sentir bien y que se deberían conservar en la remodelación, se visibilizó el rol de las emociones en la (re)producción de las desigualdades y su función como posibles indicadores de la calidad urbana. El derecho al bienestar en la ciudad debería considerarse como un derecho de ciudadanía (Rodó-de-Zárate, 2018). Al identificar algunos elementos concretos del bienestar, como el no tener miedo, estamos visibilizando que los aspectos emocionales forman parte de la experiencia de la desigualdad y que tienen que ser tomados en cuenta en el diseño de una ciudad «para todas las personas». Por otro lado, aprender a reconocer y a comunicar nuestras emo-

ciones es un aspecto importantísimo de la educación que muchas veces no es tomado suficientemente en cuenta.

El segundo ejercicio consistió en una propuesta lúdica para identificar todos aquellos juegos y actividades que las criaturas conocen, aquéllas que realizan cotidianamente o aquéllas que les gustaría desarrollar. A continuación se reflexionó sobre la capacidad de la plaza para acoger las actividades propuestas y sobre la posibilidad de ofrecer opciones satisfactorias para todas las personas que utilizarán el espacio, seguramente con gustos y edades diferentes. A través de este ejercicio se quiso confrontar la capacidad para reconocer y expresar los deseos propios con la habilidad para negociar y llegar a consensos, ya que convivir en un espacio urbano requiere de adaptabilidad, respeto y empatía.

El tercer ejercicio estuvo dedicado a las personas acompañantes y cuidadoras. Se pusieron en común las principales dificultades que encuentran en los espacios urbanos para desarrollar las tareas de crianza y de cuidados y se plantearon cuestiones que el nuevo diseño de la plaza debería incorporar: espacios y mobiliario confortable, percepción de seguridad durante el día y la noche, facilidad de circulación en silla de ruedas o con carrito, zonas con sombra y una fuente de agua para beber. Aparecieron dos ideas que han sido clave para el diseño final de la plaza, que fueron la de diseñar espacios donde las personas acompañantes puedan relajarse y socializar mientras las criaturas juegan y la de otorgar a la plaza identidad a través de elementos físicos o simbólicos que le den un carácter único y diferencial respecto de otras plazas del municipio. Con este ejercicio se buscaba facilitar que las personas adultas se planteen las implicaciones que el diseño urbano tiene en el desarrollo de la vida cotidiana.

La segunda jornada estuvo centrada en la convivencia, la equidad y el valor de la diversidad en los espacios urbanos. A lo largo de la mañana se realizaron tres actividades en la plaza. Finalmente, nos juntamos para realizar la puesta en común, plasmando los consensos en una gran maqueta.

En una de las dinámicas trabajamos la vegetación de la plaza. A partir de un juego en el que las criaturas aprendían a identificar y nombrar las diferentes especies de árboles, acabamos eligiendo los más adecuados para la plaza d'en Baró en función del clima, el tipo de hoja (caduca o perenne), los alérgenos

y la producción de flores o frutas. La vegetación, además de favorecer el confort climático, embellece los espacios, haciéndolos más agradables.

En otro ejercicio trabajamos los elementos simbólicos urbanos, aquéllos que nos sirven de referencia, que tienen que ver con la historia del lugar y de sus habitantes y que, por tanto, tienen un valor intangible que va mucho más allá de su funcionalidad práctica. En plaza d'en Baró esta función la cumplen la fuente ornamental y un *olivo-homenaje*. Estos elementos le dan identidad a la plaza y se utilizan como puntos de referencia o de encuentro. En el ejercicio se trabajó la fuente ornamental, para la que se imaginaron diferentes posibilidades, ya sea conservando el mismo uso o proponiendo otros distintos.

El tercer ejercicio consistió en agrupar los usos y juegos imaginados en la jornada anterior según sus características (actividades tranquilas o activas). La finalidad de esta dinámica fue entender qué actividades pueden ser más afines y por tanto ocurrir de manera simultánea o encontrarse más cercanas en el espacio y cuáles requieren espacios más íntimos o protegidos o bien podrían producir incompatibilidades.

Para acabar se convocó a las personas participantes alrededor de la maqueta (figura 1). A la hora de ubicar las actividades en la maqueta se tuvieron en cuenta tanto la relación con el entorno próximo, calles más o menos transitadas, ruidos, equipamientos cercanos o recorridos habituales, como la relación entre los diferentes usos propuestos, para evitar posibles molestias o incompatibilidades. Si se tiene en cuenta desde el principio y se diseña el espacio adecuadamente, actividades dispares y, en principio, incompatibles, pueden llegar a convivir.

Estas jornadas en la plaza fueron una experiencia de participación inclusiva donde primó la cooperación y la inter-generacionalidad en la toma de decisiones. Fueron también una experiencia de educación informal, en la que reflexionar sobre el espacio público permitió abordar temas tan diversos como la convivencia, la identidad comunitaria, la sostenibilidad, la conciliación familiar o los estereotipos de género. Las dos sesiones permitieron definir los objetivos principales que habría de alcanzar la remodelación de la plaza para satisfacer al mayor número posible de personas usuarias y, específicamente, a las de edades entre 6 y 12 años. Conjuntamente se reflexionó y se decidió la mejor ubicación para cada uso, teniendo en cuenta el entorno y

la convivencia entre actividades y personas diversas. Las jornadas participativas en la plaza, aunque sin buscarlo específicamente, fueron ya una primera acción de revitalización del espacio que, durante dos sábados consecutivos, se convirtió en punto de encuentro de la comunidad y se llenó de actividades.



Figura 1. Ubicando los usos en la maqueta de la plaza. Autoría: Equal Saree.

Actividades en la escuela

Durante el mes de mayo de 2017 se siguió trabajando con el alumnado de 5º curso de la escuela de primaria Torre Balldovina. En esta segunda etapa del proceso participativo se trabajaría el diseño arquitectónico de la plaza a partir de los resultados obtenidos en las actividades anteriores.

En esta parte del proceso existían diferentes condicionantes que debían tomarse en cuenta. Además, partiendo de los principios feministas, la metodología de trabajo debía basarse en la cooperación y la inclusión. Se planteó que el proceso de co-creación de las propuestas con el alumnado se desarrollaría a partir del trabajo en pequeños grupos para facilitar la participación activa de todas las criaturas. Cada grupo produciría una propuesta conjunta, con la que todos los miembros del equipo debían sentirse representados. Al final, habría tantas propuestas de diseño como equipos participantes. Sin

embargo, huyendo de la idea de concurso y competición, no se elegiría un diseño ganador sino que todas las ideas serían tomadas en cuenta para definir el diseño final, a realizar por el equipo de arquitectas. Lo que esta etapa tenía de particular era que las actividades se realizaban en horario escolar. Esto requería de la implicación y participación del profesorado, así como que durante las actividades se trabajaran habilidades y competencias del currículo escolar, a la vez que lo podían completar y enriquecer integrando la educación en arquitectura y urbanismo.

En esta parte del proceso se realizaron cuatro sesiones de trabajo. La primera sesión tuvo por objetivo preparar al alumnado para el proceso de diseño, reflexionando sobre las características del espacio urbano *plaza*. Se trabajó de manera individual y colectiva para reconocer los diferentes elementos que conforman una plaza, las posibles actividades que pueden tener lugar allí y la diversidad de personas usuarias y su convivencia. A continuación se estudió el caso concreto de plaza Baró, espacio conocido por todas las criaturas debido a su proximidad con la escuela. Esta actividad, además, sirvió para desarrollar las competencias de utilizar y relacionar conceptos del campo del urbanismo y desarrollar el espíritu crítico. La segunda y tercera sesión tuvieron el objetivo de elaborar las propuestas grupales, en formato de proyecto *collage*, determinando qué características y qué elementos urbanos se querían incluir en la nueva plaza d'en Baró (figura 2). En estas sesiones se trabajó por grupos de 5 personas partiendo de la distribución de usos y actividades definidos en las actividades de noviembre de 2016. A partir de esta premisa cada grupo tenía que: escoger los pavimentos más adecuados para cada una de las zonas según su uso asignado (color y textura), imaginar y dibujar los diferentes elementos urbanos que podrían integrarse en la plaza y, conjuntamente, decidir cuáles de ellos son necesarios para dar servicio y garantizar el confort de cada espacio. Después, a partir del debate colectivo y el consenso, realizaron unos *collages* situando los pavimentos y los elementos escogidos sobre el dibujo axonométrico de la plaza. Finalmente, elaboraron argumentos para defender su propuesta frente al resto de grupos. Estas sesiones también sirvieron para trabajar la autonomía del alumnado, el trabajo en equipo, la toma de decisiones colectivas, la construcción de discursos argumentativos y la comprensión espacial.



Figura 2. Proceso de co-creación de las propuestas de la plaza en la escuela Torre Balldovina. Autoría: Equal Saree.

Como conclusión de esta etapa, se realizó una sesión de presentación de los proyectos *collage* en el aula de teatro, en un ambiente festivo (figura 3). Asistió todo el alumnado de 5º curso, las maestras de ambos grupos, el director de la escuela, la alcaldesa de Santa Coloma de Gramenet y representantes de las regidurías de educación, igualdad y urbanismo del municipio. Los diferentes grupos de alumnas y alumnos explicaron el proceso de investigación y de diseño y defendieron sus proyectos para la plaza. Posteriormente se estableció un diálogo entre el alumnado y los representantes del Ayuntamiento. En esta actividad, el alumnado aprendió a presentar y defender ideas delante de un público y a participar en debates comunitarios.

A partir de las propuestas surgidas de este proceso de co-creación, el equipo de arquitectas elaboramos el anteproyecto técnico para la nueva plaça d'en Baró. Una vez terminado se hizo una sesión de devolución en la escuela en la que se presentó el anteproyecto, explicando, en un lenguaje que las criaturas pudieran entender, cómo se habían ido integrando todas las ideas de los proyectos *collage* en una única propuesta final. El alumnado expuso sus dudas

y preguntas y los resultados de este debate se integraron en el desarrollo del proyecto ejecutivo de remodelación de la plaza.



Figura 3. El alumnado presentando sus propuestas para la plaza. Autoría: Equal Saree.

Conclusiones

El proyecto *Fem dissabte a la plaça d'en Baró* ha sido un proceso educativo que ha dado herramientas a los niños y niñas de la escuela Torre Balldovina y del vecindario cercano, así como a las personas adultas de su entorno, para analizar su entorno cotidiano y para proponer mejoras en el espacio público. El enfoque feminista, presente a lo largo de las actividades del proceso participativo, ha integrado los valores de la inclusividad, el respeto a las diversidades y la igualdad de género. Asimismo, ha potenciado el trabajo colectivo, reconociendo y valorando el bien común por encima de los intereses individuales. A través del diseño colaborativo de la plaza, el alumnado de la escuela Torre Balldovina ha aprendido a utilizar y a relacionar



conceptos de los campos del urbanismo y de la arquitectura y ha desarrollado competencias para la comprensión y la representación espacial. La educación espacial es una herramienta de empoderamiento que habilita a las niñas y los niños para analizar los espacios con una mirada crítica y poder proponer mejoras con una perspectiva inclusiva.

El diseño resultante de este proceso es una plaza permeable y abierta al barrio, con diversidad de espacios y de usos para cubrir las necesidades de las diferentes personas usuarias, espacios confortables y elementos que significan y dan cuenta del proceso de co-creación de la plaça d'en Baró con las niñas y niños del barrio. Su esencia alegre y colorista, los pasos que permitirán cruzarla según los recorridos más comunes, el tipo de juegos elegidos, los árboles y los materiales... Todas y cada una de las pequeñas decisiones que han ido configurando el resultado final de este espacio le dan un carácter único a la plaça d'en Baró que es el reflejo de la idiosincrasia de la comunidad que la habitará. Un proyecto en el que ciudadanía, personas técnicas y administración pública hemos trabajado conjuntamente para lograr el mejor resultado: una plaza que se adapta y responde a las necesidades cotidianas del municipio y de su ciudadanía diversa.

Más allá del resultado físico, *Fem dissabte a la plaça d'en Baró* es una experiencia que nos permite definir estrategias y metodologías para la consolidación de un modelo de *ciudad educadora* en el que la infancia se erige como agente activo en la toma de decisiones sobre su entorno. En este proceso todas las actividades se han realizado con enfoques y metodologías que permitían a los niños y niñas aportar sus realidades y necesidades relacionadas con los espacios concretos de actuación y de esta manera dejar de ser vistas como futuras usuarias para tener un papel más activo como co-creadoras. La implicación de las criaturas en los procesos de transformación urbana dota de un sentido inclusivo al Derecho a la Ciudad para todas las personas.

Otro aprendizaje de este proceso es el potencial de las comunidades educativas, y de la escuela como espacio central en su articulación, como agentes clave de la Ciudad Educadora. La escuela, como institución educativa por excelencia, tiene la capacidad de potenciar el intercambio continuo con la ciudad, de aprovecharla como fuente de conocimientos y aprendizajes, de convertirla en una escuela informal permanente que complementa y enriquece

los contenidos curriculares. Para que esto sea posible, las escuelas necesitan tener herramientas y competencias para educar a una ciudadanía activa, con espíritu crítico, comprometida y corresponsable. Una ciudadanía que, independientemente de su edad, interactúa, decide y aprende de su ciudad. Entendiéndolo de esta manera, cualquier transformación urbana es una oportunidad para generar procesos educativos transversales a diferentes etapas y ámbitos de la vida.

Una plaza diseñada con la infancia. Hipótesis de futuro

¿Será divertido jugar en una plaza donde cada niña o niño pueda encontrar un espacio para desarrollar su actividad preferida, desde la lectura al patinaje, desde el dibujo hasta los malabares, donde, lejos de prohibir el juego con pelota, se ofrezca un espacio protegido para evitar que se golpee a la gente que pasa? ¿Esta diversidad de actividades propiciará un juego más compartido entre niños y niñas, potenciará que el espacio se reparta más equitativamente entre todas las criaturas?

Y a las personas cuidadoras, ¿les gustará sentarse a la sombra, en un lugar central de la plaza, desde donde poder vigilar el juego de sus criaturas, sin que ellas se sientan encerradas ni controladas? ¿Los bancos largos y cercanos y las grandes plataformas de madera, fomentarán la socialización y el encuentro entre las distintas familias?

Y para el vecindario en general, ¿será agradable pasear por las calles cercanas y poder ver a las criaturas jugando o a las personas mayores leyendo el diario, sin muros ni obstáculos visuales? ¿Cambiará la percepción del barrio poder cruzar por la plaza de noche, teniendo iluminación y visibilidad suficiente? ¿Volverán a abrir sus puertas los pequeños negocios que se encontraban a su alrededor sumando vitalidad y servicios al vecindario?

¿Cómo afectará haber participado del proceso de co-creación en la percepción de este espacio? Cuando las criaturas reconozcan en el diseño de la plaza algo de sus propuestas, ¿la mirarán con más cariño, la cuidarán mejor? ¿Este arraigo se transmitirá a sus amistades, a sus familias e, incluso, a sus hijos e hijas en el futuro?



Referencias

- BOFILL LEVI, A.** (2008). *Guia per al planejament urbanístic i l'ordenació urbanística amb la incorporació de criteris de gènere*. Barcelona: Institut Català de les Dones.
- CIOCOLETTO, A.** (2014). *Espacios para la vida cotidiana. Euditoria de calidad urbana con perspectiva de género*. Barcelona: DIBA y Comanegra.
- FENSTER, T.** (2004). *The Global City and the Holy City: Narratives on Knowledge, Planning and Diversity*. Malaysia: Pearson Education Limited.
- IDESCAT** (2017). <https://www.idescat.cat/emex/?id=082457&lang=es>
- LEFEBVRE, H.** (1968). *Le droit à la ville*. Paris: Anthropos.
- MCDOWELL, L.** (2000). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Cátedra.
- ORTIZ, A.** (2007). «Geografías de la infancia: descubriendo “nuevas formas” de ver y de entender el mundo». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 49, 197-216. Recuperado el 29 de agosto de 2018, de: <https://ddd.uab.cat/record/24080>.
- PÉREZ, P.** (2013). «Reformulando la noción de “Derecho a la Ciudad” desde una perspectiva feminista». *ENCRUCIJADAS. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 5, pp. 92-105.
- PHILLIPS, R.** (2001). «Geographies of Childhood: Introduction». *Area*, 33(2), 117-118.
- PURCELL, M.** (2002). «Excavating Lefebvre: The right to the city and its urban politics of the inhabitant». *GeoJournal*, 58, pp.99-108.
- RODÓ-DE-ZÁRATE, M.** (2018). «Hogares, cuerpos y emociones para una concepción feminista del Derecho a la Ciudad». En Navas, M. G. y Makhoulf, M. (eds.), *Apropiaciones de la ciudad. Género y producción urbana: La reivindicación del derecho a la ciudad como práctica espacial*. Barcelona: Pol-len Edicions, 45-74.
- SUGRANYES, A.** (2010). «El derecho a la ciudad. Praxis de la utopía». *Hàbitat y sociedad*, 1, pp. 71-79.
- TONUCCI, F.** (2015 [1997]) *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graó.
- VALENTINE, G.** (2003). «Boundary Crossings: Transitions from Childhood to Adulthood». *Children's Geographies*, 1(1), 37-52. DOI: 10.1080/14733280302186.
- WEISMAN, L.** (1994). *Discrimination by Design. A Feminist Critique of the Man-Made Environment*. Illinois: University of Illinois Press.

A CIDADE EDUCADORA, UMA ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA UM FUTURO DESEJÁVEL E UM PROCESSO DE MUDANÇA EM CURSO

*The Educating City, a Strategy for the Inclusion of People With Disabilities.
A Desirable Future and an Ongoing Process of Change*

Domingos Rasteiro

Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul
drasteiro@sapo.pt

RESUMO: Sabemos hoje as potencialidades que a educação tem nos processos de mudança das pessoas, das organizações e das sociedades e, nesse pressuposto, o principal objetivo deste artigo é explorar a temática da educação nas cidades, ligando esse domínio à problemática das pessoas com deficiência. Nesse quadro apresentam-se os resultados de um trabalho de investigação que foi realizado entre 2015 e 2017 e teve como foco as cidades portuguesas associadas da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). As cidades que participaram no estudo foram 31, de um universo de 57, sendo possível, através do estudo das perceções dos dirigentes políticos e dos técnicos dos municípios, construir um «ranking» do potencial inclusivo das cidades. A realização de dois estudos de caso nas cidades com melhor potencial inclusivo permitiu determinar quais os fatores que influenciam as políticas de inclusão que desenvolvem, tendo como preocupação a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, servindo de indicação para boas práticas inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: cidades educadoras, cidades inclusivas, inclusão social, pessoas com deficiência

RESUMEN: Sabemos hoy las potencialidades que la educación tiene en los procesos de cambio de las personas, de las organizaciones y de las sociedades

y, en ese supuesto, el principal objetivo de este artículo es explorar la temática de la educación en las ciudades, vinculando ese dominio a la problemática de las personas con discapacidad. Esta tabla presenta los resultados de un trabajo de investigación que se llevó a cabo, centrándose en las ciudades portuguesas asociados con la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), que tuvo lugar entre 2015 y 2017. Las ciudades que participaron en el estudio fueron 31 de un universo de 57, siendo posible a través del estudio de las percepciones de los dirigentes políticos y de los técnicos de los municipios, construir un “ranking” del potencial inclusivo de las ciudades. La realización de dos estudios de caso en las ciudades con mejor potencial inclusivo permitió determinar cuáles son los factores que influyen las políticas de inclusión que desarrollan, teniendo como preocupación la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad, sirviendo de indicación para buenas prácticas inclusivas.

PALABRAS CLAVE: ciudades educadoras, ciudades inclusivas, inclusión social, personas con discapacidad.

RESUM: Sabem hui les potencialitats que l'educació té en els processos de canvi de les persones, de les organitzacions i de les societats i, en aqueix supòsit, el principal objectiu d'aquest article és explorar la temàtica de l'educació a les ciutats, vinculant aqueix domini a la problemàtica de les persones amb discapacitat. Aquesta taula presenta els resultats d'un treball de recerca que es va dur a terme, centrant-se en les ciutats portugueses associats amb l'Associació Internacional de Ciutats Educadores (AICE), que va tindre lloc entre 2015 i 2017. Les ciutats que van participar en l'estudi van ser 31 d'un univers de 57, sent possible a través de l'estudi de les percepcions dels dirigents polítics i dels tècnics dels municipis, construir un “rànkning” del potencial inclusiu de les ciutats. La realització de dos estudis de cas a les ciutats amb millor potencial inclusiu va permetre determinar quins són els factors que influeixen les polítiques d'inclusió que desenvolupen, tenint com a preocupació la millora de la qualitat de vida de les persones amb discapacitat, servint d'indicació per a bones pràctiques inclusives.

PARAULES CLAU: ciutats educadores, ciutats inclusives, inclusió social, persones amb discapacitat.

ABSTRACT: Today we are aware of the potential education has in the process of change for people, organizations and societies. Based on this assumption, the main objective of this article is to explore the theme of education in cities in connection with the issue of people with disabilities. Within this frame we present the results of research carried out between 2015 and 2017 with a focus on the Portuguese member cities of the International Association of Educating Cities (IAEC). A total of 31 cities from a universe of 57 took part in the study. Through the study of the perceptions of political leaders and specialist city council staff, the cities were ranked according to their inclusive potential. Case studies were carried out on the two highest ranking cities in order to identify the factors that influence the inclusion politics developed in the cities, aimed to improve the quality of life of people with disabilities, and provide an indication of good inclusive practices.

KEYWORDS: Educating cities, inclusive cities, social inclusion, people with disability.

I. Contextualização da problemática

Este artigo tem por objetivo divulgar um trabalho de investigação que se centrou no problema da inclusão social das pessoas com deficiência nas cidades e sobre a importância que a educação tem na vida das cidades que procuram ser mais equitativas e que fomentam a igualdade de oportunidades. Desde os anos noventa que a problemática da inclusão tem sido um tema fundamental nos processos de dignificação social deste grupo específico, cuja marginalização tem sido uma constante histórica, embora se verifique uma evolução a partir de uma perspectiva terapêutica do problema para uma perspectiva educativa e social. Mais determinante na mudança em curso é o entendimento de que a integração social depende menos das capacidades dos indivíduos e mais do envolvimento e do contexto social.

Nas últimas décadas emergiram um conjunto de fatores que contribuíram para um progresso na conquista dos direitos da cidadania e da inclusão social, nomeadamente o avanço das ciências e da saúde, os movimentos de

renovação e de inovação, como sejam a desinstitucionalização e a educação inclusiva, bem como os avanços sociais, no que se refere ao reconhecimento dos direitos e às novas oportunidades de participação na sociedade.

Essa evolução foi criando condições para a emergência de um conceito mais amplo de sociedade inclusiva, reconhecendo-se que não basta haver uma boa inclusão na escola ou na família, sendo necessário que toda a sociedade se possa ajustar às necessidades das pessoas que a compõe. Numa conferência realizada em Lisboa, de 26 a 29 de julho de 2015, sobre o tema «Equidade e Inclusão na Educação», Mel Ainscow chamava a atenção para o facto de a inclusão na escola ser muito importante, pela simples razão de que se tem de começar por algum lado, no sentido de um maior respeito pelos direitos das pessoas com necessidades especiais e no desenvolvimento de um processo, em que se alcance um lugar social de maior equidade nas sociedades contemporâneas para as pessoas com necessidades especiais. No reforço desta posição, a própria Declaração Final do congresso, intitulada Declaração de Lisboa Sobre Equidade Educativa (2016), refere, ao enumerar as razões que justificam as escolas inclusivas, que existe uma justificação social que se prende com o facto de as escolas inclusivas serem capazes de mudar atitudes face à diferença, ao educarem todas as crianças conjuntamente, sendo que, dessa forma, ajudam a construir uma sociedade acolhedora, participativa, justa e não discriminatória.

O enquadramento social das pessoas com deficiência tem evoluído de modelos que culpabilizam os próprios sujeitos pelas suas diferenças funcionais, para modelos que se focam nas transformações que se podem promover no contexto para aumentar a funcionalidade e os níveis de participação social. Foram décadas de luta pelos direitos sociais que estão hoje consagrados nas principais Cartas Constitucionais e na legislação e que reconhecem que, independente das características específicas das pessoas, que não devem ser escamoteadas, é às sociedades que cabe promover as mudanças, os ajustamentos e as adaptações que permitam a igualdade de oportunidades e a participação de todos na vida coletiva aos mais diversos níveis.

Esta nova perspetiva ficou bem patente aquando da aprovação da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela Assembleia das Nações Unidas, em 13 de dezembro de 2006. Este documento foi assinado

por 164 países que se comprometeram a implementá-la. Vários aspetos deste documento ajudam a clarificar o problema deste estudo, na medida em que definem metas e objetivos que devem estar subjacentes às políticas seguidas, às medidas adotadas e às ações que as concretizem. Logo no artigo 3.º são definidos um conjunto de Princípios Gerais, tais como o respeito pela dignidade inerente à autonomia individual, a não discriminação, a participação e inclusão plena e efetiva na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades e a acessibilidade.

Ficaram consagrados na Convenção, com o compromisso dos governos promoverem essas transformações, aspetos como a acessibilidade aos espaços físicos, aos edifícios, à informação e às tecnologias; o direito a viver de forma independente e a ser incluído na comunidade, evitando a segregação e disponibilizados os recursos e meios adequados; a mobilidade pessoal, no sentido de favorecer a independência pessoal e a autonomia na vida quotidiana; a liberdade de expressão e de opinião e o acesso à informação, incluindo a utilização de meios aumentativos e alternativos de comunicação, bem como o fornecimento de serviços acessíveis; a educação e o reconhecimento do direito ao pleno desenvolvimento do potencial humano, o acesso à saúde, ao trabalho, assim como a participação na vida política e pública, garantindo condições de igualdade nos direitos cívicos e políticos, o direito de expressão da vontade e dos interesses, encorajando-se, por todos os meios, a participação nos assuntos públicos.

Um dos pontos centrais do problema, que nos mobilizou para a investigação, relacionou-se com a real concretização destes direitos nas sociedades contemporâneas, ou seja, com o modo como se concretiza nas cidades a implementação dos direitos consagrados na Convenção. Será que se está a construir esse caminho? Quais são as formas possíveis de o concretizar, ao nível das cidades e das suas políticas públicas?

Interessa, passada que foi mais de uma década após a aprovação da Convenção, e de avanços significativos ao nível da educação inclusiva nos últimos anos, com variados exemplos de boas práticas nas escolas, que se possa abrir caminho, ao nível de outros sistemas, como é o caso das comunidades locais. O que está em causa, no sentido do pleno exercício dos direitos e dos deveres de cidadania, é o facto desta temática não poder nem dever ficar

circunscrita às famílias e às escolas, pelo que deverá ganhar dimensões mais globais, de construção de uma sociedade inclusiva. Só deste modo, através do respeito pelos direitos humanos, da participação na sociedade e do acesso às diferentes oportunidades sociais, se poderá falar de igualdade de direitos e oportunidades.

Os problemas que se colocam na atualidade não são, como em tempos anteriores, a carência de uma ação terapêutica, reabilitativa, assistencial centrada nos indivíduos. Vai muito para lá disso. O que está em causa é uma abordagem mais global que olhe para as pessoas no seu todo e no seu contexto social, familiar e económico. Sasaki (2003) chama a atenção para isso quando refere que a inclusão social implica um caminho de respeito pelos direitos humanos, de solidariedade, de melhoria da qualidade de vida, de equidade e de igualdade de oportunidades. É sabido que no continente europeu cerca de 80 milhões de pessoas são discriminadas pelas suas características específicas, sendo que dois terços não têm acesso a uma oportunidade laboral, a taxa de desemprego é três vezes superior à da população em geral, estão afastados dos bens que a comunidade disponibiliza por questões económicas e de acessibilidade e o seu nível de participação social e de exercício da cidadania é muito restrito.

Para que se possa alterar este estado de coisas, Lorenzo (2005) faz apelo às referências e às potencialidades da inclusão social que poderão contribuir para um maior protagonismo das pessoas nas decisões sobre a sua própria vida, a necessidade de, por essa via, terem uma maior visibilidade social, a importância que pode assumir a corresponsabilização da sociedade e das suas instituições nesse processo, na possibilidade dos processos de inclusão poderem gerar a mobilização de novos recursos públicos, privados e associativos e nas condições que possam vir a ser criadas para a acessibilidade global aos bens comunitários e a uma vida com mais dignidade.

O trabalho de investigação que foi desenvolvido é um contributo para o aprofundamento dos direitos humanos, como uma forma de se explorarem oportunidades para favorecer a igualdade de oportunidades e a equidade, dando maior visibilidade a um problema que exige uma abordagem ao nível da inclusão social, nas suas diversas dimensões, contrariando a ideia de que a diferença implica a marginalização e a exclusão. O principal objetivo foi o

de cruzar a problemática da inclusão social das pessoas com deficiência com a vida nas cidades, tendo em conta que é no espaço da cidade, dos bairros, do espaço público, dos serviços disponíveis e das oportunidades, que se oferecem melhores condições para o desenvolvimento humano. Muito se poderá fazer, ainda, para favorecer maiores níveis de inclusão, facilitando as trocas sociais, a socialização, as experiências culturais, laborais de lazer e de cidadania. Segundo Bohigas (2013), as cidades desempenham um conjunto de funções civilizacionais:

La ciudad es un artefacto artificial de ladrillos, cemento, pavimento, árboles, etc. construida para que la gente pueda vivir en ella, para dar facilidades a la convivencia y a la creación, de interrelaciones entre la colectividad. Es un artefacto absolutamente artificial contra natura y a favor de unas actitudes civilizadoras. (p. 21).

Esta é uma abordagem pertinente na medida em que o mundo é cada vez mais urbano. Prevê-se que nas próximas três décadas o número de pessoas a viver nas cidades duplique, aproximando-se dos cinco mil milhões de indivíduos, ou seja, cerca de 3/5 da população mundial. A qualidade de vida das pessoas, o desenvolvimento socioeconómico, o conhecimento e a aprendizagem, o exercício dos valores, o exercício da cidadania e da democracia jogam-se muito nas dinâmicas sociais das cidades. Cidades que, por natureza, são espaços da diferença, da complexidade, da contradição de interesses e do exercício de poderes. Desafios que se colocam à cidade como espaço coletivo de cidadania.

Segundo Teixeira (2015), citando o National Intelligence Council dos Estados Unidos, todos os anos 65 milhões de pessoas juntam-se à população urbana mundial, o que significa uma quantidade de população que equivale a sete cidades do tamanho de Chicago ou a cinco do tamanho de Londres. Refere, também, que 54% da população mundial vive em áreas urbanas, sendo que a média na Europa é de 70% de pessoas a viver em cidades.

No entanto, as cidades são também lugares geradores de conflitos de interesses, de insegurança, de exclusão, de pobreza e de marginalização dos mais desfavorecidos. Uma das maiores dificuldades apontadas pelas pessoas com deficiência são as desajustadas infraestruturas existentes e a falta de condições para a participação na vida das cidades. As barreiras à participação,

segundo Sasaki (2003), podem ser: i. barreiras arquitetónicas (de teor físico – rampas, quartos inadaptados); ii. comunicacionais (a linguagem utilizada não é perceptível por todos); iii. atitudinais (baseadas em atitudes preconceituosas); iv. metodológicas (métodos de ensino, trabalho e lazer homogéneos); v. instrumentais (os instrumentos utilizados no quotidiano não são os mais adequados), pelo que as grandes mudanças que se preconizam vão no sentido de promover a cidadania das pessoas com deficiência, organizar campanhas que favoreçam a integração social, favorecer o acesso à informação e à convivência social e aos serviços considerados imprescindíveis, criar serviços de apoio à vida diária, adaptar os edifícios e os espaços públicos, favorecer a mobilidade e o transporte, promover estudos e trabalhos de investigação que ajudem no diagnóstico e nas respostas às necessidades e promover planos de ação que concretizem as várias medidas necessárias para adaptar as cidades e as populações com diversidade funcional.

2. A educação e inclusão nas cidades

A educação nas cidades é, sem dúvida, uma forma de as tornar mais inclusivas, sendo uma maneira de responder aos desafios da vida em comum, de que são lugar privilegiado, pois as cidades são laboratórios vivos de aprendizagem da vida coletiva, lugares de educação permanente, em que múltiplos agentes e entidades põem em prática os seus ideais de educação e de vida económica, cultural, artística e espiritual. Fazer de uma cidade, cidade educadora e cidade inclusiva é procurar um lugar melhor para o desenvolvimento humano, nas suas dimensões de vida material e imaterial.

Os processos educacionais que se geram nas cidades são determinantes para a construção de um espaço territorial propício à inclusão. Se tivermos em conta que os processos educacionais dependem sempre da interação dos indivíduos com o meio envolvente, então, compreenderemos, facilmente, que isso não se verifica apenas na escola ou na família, mas também se aplica à comunidade em que vivemos e ao espaço territorial e urbano.

Assim sendo, a cidade educadora enquadra-se no que poderia ser designado como educação não escolar, no dizer de Trilla (1999), no pressuposto de que

as influências da educação estão para além da escola e da família, pois as influências que se recebem do meio são, tão ou mais marcantes, do que as que se recebem das instituições que mais tradicionalmente estão associadas aos processos educativos.

Neste quadro de referência, no estudo levado a cabo foi dada importância ao facto de se estudarem fenómenos que, emergindo de novas linhas da investigação em educação, ligam a educação aos grandes temas da atualidade e se centram em campos como o da educação informal e não formal ou social. A educação não formal e informal na definição de Trilla (2006) devem ser entendidas como:

[...] el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferencialmente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado. (p. 206)

[...] referirse a aquellos procesos educativos que se producen sen especificación e indiferenciados doutros procesos sociais, que non foron institucionalizados nin sistematizados, que se dan no curso ordinario da vida. (p. 206)

Os processos de sociabilidade, os valores que transmitem, as oportunidades que se geram, os modos de comunicação e os recursos disponíveis fazem dos territórios aquilo que, desde a década de noventa, Faure (1972) designou por cidades educativas. Ideia corporizada por Marta Mata, em 1989, na cidade de Barcelona que viria a estar na origem do movimento internacional das cidades educadoras.

Neste quadro de referências o que se pretende é que na gestão das cidades se promova o melhor crescimento possível, se potencializem as capacidades das pessoas e dos grupos humanos, se fomentem as interações entre as pessoas e as organizações sociais, gerando, a partir desses processos, um valor educativo que favoreça o progresso individual e social. Esta é a definição que Del Pozo (2013) nos propõe de cidade educadora e que coloca em destaque a capacidade de interagir com os cidadãos, através de processos que gerem a mudança dos indivíduos e das comunidades.

Quando se aborda a temática da educação e da inclusão das pessoas com deficiência, o que está em causa é a construção de uma comunidade aberta, participativa e interveniente, em que os direitos individuais dos cidadãos se compatibilizem com o desenvolvimento global da comunidade, respeitando as suas diferenças, mas numa lógica universalista, valorizando mais o que temos em comum do que aquilo que os torna diferentes. Entende-se a comunidade e o território como recursos que podem compensar as dificuldades, as diferenças e as carências, num processo de enriquecimento que parte da mobilização de todos os atores, de todas as instituições e dos cidadãos, num exercício vital da cidadania ativa.

Em novembro de 2014, realizou-se em Barcelona o Congresso Internacional das Cidades Educadoras 2014, que teve como tema «Uma cidade Educadora é uma Cidade que Inclui». Como se refere na declaração final do congresso, ao fim de 20 anos da fundação desta Associação Internacional, em que as cidades se afirmam como fortes polos de aprendizagem e de participação dos cidadãos, mobilizando os responsáveis políticos para os problemas que os afetam, num tempo histórico em que as sociedades atravessam um conjunto de novas e complexas questões que interferem com a vida das populações.

Neste contexto foi importante que nas conclusões do referido Congresso os países e os governos locais assumiram o compromisso de favorecer a inclusão nas cidades através de propostas concretas, potencializando as políticas de inclusão social que abrangem as diferentes áreas de intervenção comunitária, criando diferentes serviços sociais necessários para os grupos mais vulneráveis; de promover e fomentar projetos educativos com utilidade social, que associem a aprendizagem com o serviço à comunidade, estimulando a cidadania e promovendo a transformação e melhoria de vida. Proponha-se a potencialização do trabalho em rede e a participação dos cidadãos. A criação de condições de acessibilidade, através de transportes públicos adaptados às diferentes necessidades. A construção de uma cidade sem barreiras físicas e de segregação social

Neste quadro, a educação assume uma nova linguagem, conforme refere Biesta (2005), que permite pensar e agir de forma mais abrangente a educação, não reduzindo esse domínio do saber aos resultados da aprendizagem,

aos métodos de ensino ou aos aspetos tradicionalmente tratados nesta área, assumindo que a educação é definitivamente uma estratégia de mudança e de transformação.

Conforme chama a atenção Alves e Azevedo (2010):

Importa entender a Educação numa perspetiva mais holística e abrangente, segundo a qual a mesma extravasa as fronteiras dos espaços formalizados de ensino-aprendizagem para se confundir numa perspetiva antropocêntrica com a própria construção da pessoa que protagoniza ativamente um processo educativo que se desenrola ao longo e ao largo da vida e que é inerente à própria existência humana. (p. 5)

Federico Mayor (ex-diretor-geral da UNESCO) salientava que a educação é a força do futuro na medida em que se constitui como um dos mais poderosos instrumentos para promover as mudanças e as modificações que se tornam necessárias, sendo que um dos desafios maiores será o de modificar o nosso pensamento acerca do modo como vamos enfrentar a complexidade, a rapidez das transformações e o imprevisível que caracteriza os tempos e os lugares onde vivemos. Uma resposta possível a estas preocupações de Federico Mayor estará na Declaração de Incheon - Educação 2030/Unesco - «Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos», ou seja, reafirmar a educação como um bem público, ao alcance de todos, como uma forma de consolidar os direitos humanos, através da promoção da equidade e da inclusão.

Nesta perspetiva, a educação é vista como uma política social de generalização da igualdade de oportunidades, reforçando o papel dos Estados nas suas diferentes componentes de governos centrais, locais e regionais, como garante da educação como um direito social e humano básico. É neste quadro que se pode definir o movimento das cidades educadoras, que procuram ser uma referência para as cidades que estão empenhadas neste processo permanente de olharem para o sistema educativo¹, partindo de uma leitura das

1. O sistema educativo definido na Lei de Bases, Lei 44/86, de 14 de outubro, conforme artigo 1.º n.º 2, é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

necessidades locais e das expectativas das suas comunidades. Como é referido por Fernandes (s. d.):

Ao chamar-se a atenção para o papel educativo da cidade, há uma instituição que é convocada para assumir um papel de liderança na coordenação e dinamização de uma política educativa com base neste espaço urbano: essa instituição é o município. (p. 2)

É na proximidade com os problemas e com as potencialidades que os municípios têm desenvolvido as suas políticas, numa certa tensão entre o que lhes é exigido pelo exercício das suas competências específicas, que derivam da lei, e o sentido de responsabilidade que advém do exercício da cidadania e que colocam problemas novos e necessidades prementes a que urge dar resposta.

Assim, têm sido promovidas muitas das políticas de bem-estar, da educação, da saúde e dos serviços sociais que, estando para além da dimensão universal das respostas, procuram soluções heterogéneas para situações que emergem do quotidiano da vida das comunidades. Foi desse modo que muitos municípios portugueses, nas últimas quatro décadas, foram o veículo de acesso a uma vasta gama de recursos formativos, como a música, as artes, o conhecimento da história e do património local, o fomento dos projetos educativos, o apoio às associações de pais e o reforço do seu papel na vida das escolas, contrabalançando as competências legais com as competências reais. Sobre esta matéria pode-se atentar no que diz Del Pozo (2003):

Si lo que se pretende es promover un compromiso fuerte de la administración con el gran reto social de la educación, no podemos limitarnos —los Ayuntamientos— a perspectivas gestionarlas o administradoras del hecho educativo, sino que hemos de incorporarnos activamente al debate político y legislativo sobre cuestiones pedagógicas y sociales. (p. 3)

A cidade, na sua função educadora, assume o meio como contexto favorável à formação. Procura propostas integradoras e entende a educação como um domínio que ganha, no espaço territorial, uma dimensão integrada e permanente. Na verdade, o processo educativo depende muito de tudo aquilo que rodeia a pessoa humana, como já referimos, e nas ações desenvolvimentistas esses processos estão muito dependentes da interação do sujeito

com o meio físico e social envolvente. Daí que, quanto mais significativo for o meio, quantos mais estímulos e experiências ele proporcionar, melhor serão os processos educativos que nele ocorrem. Nesta abordagem, o território é algo mais do que um espaço físico, é investido de representações políticas, culturais, sociais e educacionais que se tornam a base material, o espaço das relações sociais que nele ocorre.

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. (Santos, 2008: 96)

Para que esse conceito de território, como espaço educativo, possa emergir, se possa consolidar, é necessário que exista um sentimento de vínculo e pertença das populações, ou seja, que as ações se destinem e se desenvolvam em ordem às características específicas do território e que respondam, nessa medida, às necessidades e expectativas intrínsecas dessa comunidade. Esta construção social só é possível com políticas educativas de proximidade, de relação com os atores locais, que visam a construção de uma territorialidade socioeducativa, distinguindo-se, por isso mesmo, das políticas nacionais que visam atingir objetivos de universalidade. Daí a importância das políticas locais de educação que, em última análise, se podem sintetizar nos desígnios das cidades educadoras.

3. A educação como estratégia de mudança das cidades

Como refere Merino (2007), acerca das principais características das cidades educadoras, as mesmas estão relacionadas com a mobilização das pessoas, dos habitantes para os processos de educação:

[...] la característica más significativa de las ciudades educadoras: la voluntad de transformación social desde la educación y de apostar por la voz de las personas como los verdaderos actores sociales de la transformación. En las ciudades que forman parte de la red de ciudades educadoras se ha debatido, se ha

propuesto, se ha discutido, rebatido y se han definido estrategias consensuadas para la educación que marcan un cierto camino a seguir. (p. 10)

Se considerarmos que o território educativo é uma construção coletiva de uma dada comunidade humana, então isso significa que se devem promover processos que corporizem essa expressão da vontade e da responsabilidade dos cidadãos e das organizações de um dado território. Esse é o enfoque das cidades educadoras que procuram mobilizar os cidadãos, as organizações, os agentes políticos para a inclusão de todos na cidade. Como refere Martin (2007):

Parafraseando la definición de Ainscow y otros (1994) de escuela inclusiva, podríamos entender que una ciudad inclusiva es aquella en la que cualquier persona puede llevar a cabo un proyecto de vida independiente y participar plenamente en la vida política, social y económica con igualdad de oportunidades en relación con el resto de los miembros del grupo social. (p. 61)

Este é ponto de cruzamento entre as cidades educadoras e as cidades inclusivas. No reforço dos poderes formais e informais dos municípios que, pelo facto de estarem muito próximos das populações, têm um forte potencial para desenhar as soluções, programar as ações, estruturar os serviços públicos, adaptando-os às necessidades específicas de cada comunidade. Nesta base poder-se-ão desenvolver projetos de cidade que conjuguem as dinâmicas educativas locais com uma cidade para todos, com uma cidade inclusiva, potenciando as ligações da educação com a cidade, num trabalho em rede corresponsável entre os atores locais e os diferentes agentes de desenvolvimento.

Citando de novo Martin (2007), deve ter-se em conta que a cidade é uma unidade adequada para promover a inclusão. Esse processo implica que se crie um espaço, um produto e um conjunto de serviços que sejam acessíveis a todos os cidadãos, pelo que os autores propõem:

El movimiento de escuelas inclusivas elaboró hace ya casi diez años un instrumento para evaluar las barreras de los centros escolares y los avances que se iban produciendo en su eliminación. Se trata del Index for Inclusion propuesto por Booth y Ainscow (2000). Este instrumento permite a la comunidad escolar tomar conciencia de aspectos de la realidad que de otra forma podrían pasar desapercibidos. Desde nuestro punto de vista, tendría mucho interés elaborar un

instrumento semejante para valorar los avances en la inclusión de las ciudades, un Index de ciudades inclusivas. (p. 63)

A cidade inclusiva é um lugar onde todos, independentemente dos seus meios económicos e do género, da raça, da etnia ou da religião e das condições físicas e mentais, estão habilitados e capacitados para participar plenamente nas oportunidades sociais, económicas e políticas que as cidades têm para oferecer. O planeamento participativo da tomada de decisões é o centro da cidade inclusiva. Balbo, M., Jordán, R., e Simioni, D. (2003), para a definir, fundamentam-se na definição das Nações Unidas (2000) que identifica a cidade inclusiva como:

O lugar onde qualquer pessoa, independentemente de situação económica, sexo, idade, raça ou religião, tem possibilidades de participar de forma produtiva e positivamente nas oportunidades que a cidade tem para oferecer. (p. 310)

Como se sabe, a cidade como espaço de diversidade não é vivida por todos do mesmo modo. Existem, mesmo, grupos sociais que estão excluídos de desfrutar da cidade ou, então, fazem-no de forma precária. Muitas pessoas, por via da especificidade das suas necessidades, não podem sair de casa, não podem circular pelo espaço público, não participam na vida cívica. Entre esses grupos podemos incluir as pessoas com deficiência que, não encaixando nos padrões ditos da normalidade, ficam impedidas de viver as mesmas experiências e de partilhar os mesmos recursos. Para que a diferença não se transforme em exclusão é necessário a reconfiguração das cidades, o que implica decisão política e mudança das práticas, desenvolvendo formas de devolver às pessoas com deficiência os seus direitos à cidadania, os seus direitos humanos.

4. Estudo centrado nas cidades portuguesas associadas da AICE

4.1 Objetivos

Foi no pressuposto que as cidades educadoras podem favorecer processos educativos e sociais que tornem os territórios, as dinâmicas sociais e a interação entre os atores sociais mais favoráveis à inclusão social que se levam-

taram um conjunto de interrogações: Quais são os fatores que nas cidades impulsionam as políticas e as medidas que as tornem mais inclusivas? Qual o papel dos governos locais na dinamização e no desenvolvimento dessas políticas? Qual a participação da sociedade e das suas organizações nesse processo, nomeadamente, das organizações representativas das pessoas com deficiência? Quem são os principais dinamizadores dos projetos socioeducativos levados a cabo nas diferentes cidades? Que resultados concretos são obtidos com a implementação dessas medidas para o aumento do nível de participação dos cidadãos na vida das comunidades? Serão essas medidas de carácter duradouro ou meramente temporário? Como se expressam no terreno e na realidade a concretização das políticas inclusivas, nomeadamente, tendo em conta a vida quotidiana das pessoas com necessidades especiais?

Foi este conjunto de interrogações que estiveram subjacentes à procura de uma pergunta aglutinadora que pudesse ser o motor do trabalho de investigação e dos objetivos que procuram dar substância operacional ao trabalho e que se enunciam de seguida. Nessa perspetiva, a pergunta de partida do nosso estudo foi: Como se promovem políticas inclusivas nas cidades que fomentem a equidade de acesso aos recursos e às oportunidades educativas, culturais e sociais aos cidadãos com necessidades especiais?

A investigação, conforme Rasteiro (2017), centrou-se nas cidades portuguesas que fazem parte da Rede Internacional das Cidades Educadoras. Este critério prende-se com o facto de essas cidades terem assinado a Carta das Cidades Educadoras em que se encontram muitas justaposições com o objetivo da inclusão das pessoas excluídas. O trabalho desenvolveu-se em 2015/17 e centrou-se nos seguintes objetivos:

- a) Identificar quais os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que as cidades oferecem aos grupos com necessidades especiais;
- b) Identificar como fomentam as cidades, em termos de planeamento, de ordenamento do espaço físico, respostas que favoreçam o acesso dos cidadãos com necessidades especiais aos espaços de convívio, de lazer, de equipamentos e serviços comunitários;
- c) Indagar como são desenvolvidas as políticas locais de fomento da

coesão social, por forma a incluir socialmente todos, em particular os cidadãos com necessidades especiais.

4.2. Metodologia utilizada

A organização deste estudo implicou um conjunto de métodos que possibilitam conhecer, conforme os objetivos estabelecidos, as políticas inclusivas das cidades e refletir sobre as suas implicações na qualidade de vida das pessoas com deficiência, procurando caracterizar as boas práticas de inclusão social.

Pretendeu-se estudar as políticas socioeducativas, tendo por referência vários lugares distintos e vários municípios. Interessa comparar essas realidades para se poder compreender melhor as suas semelhanças e as suas diferenças. Neste quadro, o enfoque da investigação comparada revelou-se o mais pertinente pois, no caso presente, temos realidades que merecem ser confrontadas, havendo interesse e significado educativo em estudar as semelhanças e as diferenças dos casos que se investigam. A investigação realizada caracterizou-se por realizar um estudo descritivo, de natureza qualitativa, enquadrado por uma metodologia comparativista e que enforma o que a literatura convencionou designar por estudo de caso.

Utilizaram-se instrumentos e técnicas em uso habitual neste tipo de estudos, tais como o inquérito por questionário, as entrevistas e a análise documental. O inquérito por questionário foi o método utilizado para a recolha de informação a um grupo alargado de informantes, 57 cidades que, à data de 2016, pertenciam à AICE, procurando aferir a perceção dos responsáveis sobre as condições de inclusão que a cidade oferece às pessoas com deficiência.

O referido questionário, que foi validado por um comité de 5 especialistas, é constituído por 77 itens e foi respondido por responsáveis de 31 cidades (54% de retorno) e centrou-se em três grandes temas: a) o fenómeno da exclusão e da inclusão, b) o acesso das pessoas com deficiência aos recursos e aos serviços da cidade, c) os fundamentos das políticas inclusivas. O inquérito por questionário foi administrado por via eletrónica e a recolha das respostas levou cerca de 30 dias.

A partir dos resultados obtidos com a aplicação do questionário foi possível listar as cidades conforme as perceções acerca das suas condições para

a inclusão e selecionar duas das que obtiveram melhores *scores*, ou seja, na opinião dos respondentes terão melhores condições de inclusão para as pessoas com deficiência. Essas cidades foram unidades de estudo onde se recolheu um conjunto de informação, através da análise documental e das entrevistas a um conjunto de informantes privilegiados dos municípios e da cidade (vereadores, técnicos municipais, cidadãos com deficiência e dirigentes de associações locais ligados à problemática) para se obterem informações mais detalhadas e mais aprofundadas que permitam identificar as políticas, as medidas e as ações de inclusão social numa dada unidade de estudo. Deste modo, foi possível definir os critérios que definem as «boas práticas» na construção de cidades mais inclusivas.

4.3. Principais resultados

Através da análise e tratamento dos resultados do inquérito por questionário foi possível construir uma escala ordenada, conforme a percepção que os respondentes expressam acerca do potencial inclusivo, não tendo em conta as pessoas com deficiência e a resposta às suas necessidades (Gráfico 1). Foi possível construir essa escala ordenada, aplicando os parâmetros definidos, o que permitiu uma ordenação da cidade que obteve maior percentagem de pontos para a que obteve a menor, em que a diferença e a amplitude de valores oscila da que obteve o valor mais elevado – um valor de 79,4% – até à que obteve o valor mais baixo com 20,5%. A percentagem alcançada por cada cidade foi encontrada entre a pontuação obtida e a diferença para a pontuação máxima em cada um dos parâmetros, ou seja, a cidade que obteve maior percentagem ainda ficou a 20,6% da pontuação desejável e a que obteve menor pontuação ficou aquém do desejável 79,4%. São sete as cidades que estão num intervalo entre os 80% e os 60%, treze as cidades que estão no intervalo entre os 50% e os 60%, seis cidades que estão na casa dos 40%, quatro na casa dos 30% e uma na casa dos 20%.

Se for traçado um quadro de análise, a partir da média poder-se-á concluir, conforme os resultados que vinte e duas cidades, ou melhor, os seus gestores revelam uma percepção moderada de que alguma coisa se está a fazer para influenciar a inclusão e nove têm uma percepção mais contida ou mais

cautelosa de que ainda se está muito aquém desse desígnio. Mais de 50% das cidades inquiridas reconhecem que estão a fazer esforços para a inclusão, mas só 22% das cidades se situam em *scores* entre os 60% e os 80% dos itens medidos.

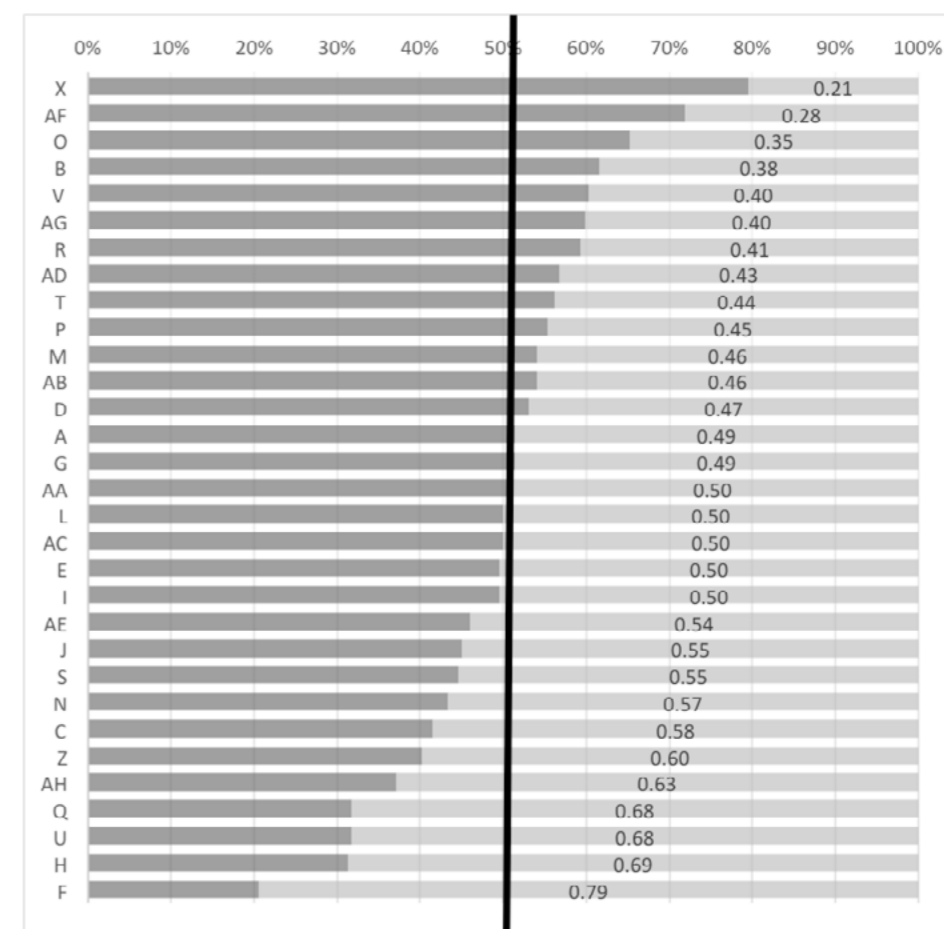


Gráfico 1. Escala ordenada das cidades conforme o potencial de inclusão.

Pelos *scores* que se obtiveram no questionário, podem dividir-se os processos de inclusão em três tipos padrão. As cidades que estão ainda num estágio embrionário, que estão agora a despertar para o problema mas não têm trabalho relevante no terreno; as cidades que estão num estágio de arranque das ações e das medidas inclusivas, mas que ainda necessitam de percorrer todo um caminho de concretização mais consistente; e, finalmente, as cidades que estão num estágio de desenvolvimento, que já arrancaram, têm trabalho no terreno, está assumido no seu projeto político e de desenvolvimento, têm

dispositivos e meios que já as distinguem dos estádios anteriores e conseguiram montar um processo de envolvimento ao nível local, das instituições, das entidades, das escolas, das associações de e para as pessoas com necessidades especiais e entendem o trabalho feito como um processo em desenvolvimento que carece de continuidade e de mais meios para progredir.

Para além da análise cidade a cidade foi feita uma análise por categorias de análise, nas 31 cidades estudadas, conforme o quadro 1. Verifica-se que as cidades têm mostrado maior índice de progressão na educação, na formação e nos projetos que fomentam o convívio social. As áreas intermédias de progresso, onde ainda são necessários mais recursos, mais trabalho articulado e mais meios, designaram-se por «áreas emergentes» e as «áreas fracas» e «muito fracas» são aquelas onde, na grande maioria das cidades, ainda está quase tudo por fazer. Tendo em conta que o conceito de inclusão é um conceito holístico, isso implica que se desenvolvam políticas públicas integradas. As cidades são mais procuradas para viver, precisamente porque aí se encontram respostas para o conjunto das necessidades humanas, ficando evidente, pelos resultados deste estudo, que isso não acontece para as pessoas com diversidade funcional. É de notar que quando comparámos as cidades em que as perceções são mais inclusivas com aquelas em que as perceções são menos inclusivas existem áreas críticas que são comuns aos dois grupos: é o caso da habitação e os planos de acessibilidade universal que parecem ser das áreas mais difíceis e onde se devem empreender mais esforços.

Quadro 1. Análise das áreas fortes e fracas.

| Áreas Fortes | Áreas Emergentes | Áreas Fracas | Áreas muito fracas |
|---------------------|-----------------------|----------------------------------|---|
| Educação e formação | Serviços sociais | Acessibilidades edifícios | Plano estratégico de promoção da acessibilidade |
| Convívio social | Serviços gerais | Barreiras arquitetónicas | Habitação |
| | Serviços de saúde | Transportes | |
| | Acesso à informação | Tempos livres, desporto, cultura | |
| | Estudos e diagnóstico | Trabalho | |

5. A procura de «boas práticas» na construção de cidades mais inclusivas

A partir dos dois estudos de casos, de dimensão mais intensiva, que se desenvolveram nas cidades X e B,² foi possível elencar um conjunto de características que determinam a capacidade que as cidades têm de melhor incluir as pessoas com deficiência, a saber:

1. Cidades muito conscientes da necessidade de promover a inclusão dos grupos mais marginalizados que, para o caso, desenvolvem políticas com uma matriz fortemente social que se reflete nos projetos, nas medidas e ações que são levadas a cabo e que estão em linha com as recomendações para as cidades inclusivas;
2. Apoiam-se muito nos recursos endógenos e promovem processos de liderança que mobilizam a comunidade, conseguindo transformar a realidade para criar melhores condições de vida para os cidadãos em geral e, em particular, para os que têm deficiências;
3. As políticas locais para a promoção da inclusão das pessoas com deficiência não estão desligadas de um quadro mais geral do projeto político para a cidade, com ênfase para as questões educativas e sociais;
4. O motor da mudança é uma forte e clara opção política de curto, médio e longo prazo, com um forte empenho dos atores políticos e de uma articulação com os quadros técnicos, na constante procura de novos meios e de melhores soluções para os múltiplos problemas;
5. A construção das políticas inclusivas fundamenta-se e apoia-se nas relações com as redes internacionais e no desenvolvimento dos projetos socioeducativos que funcionam como estratégia de mobilização para a transformação das realidades, promovendo a adaptabilidade das cidades.
6. Forte relação entre os desígnios políticos e as medidas que se implementam com a alocação de recursos técnicos e financeiros para a concretização dos projetos que se querem levar a cabo;

2. Seleccionadas por serem semelhantes em vários parâmetros como o número de habitantes, o número de pessoas com deficiência, o poder de compra, a escolaridade, os beneficiários do subsídio de deficiência e os valores dos orçamentos municipais.

7. Amplo entendimento relativamente às competências dos municípios, de modo a irem acompanhando o diagnóstico dos problemas e a implementação das soluções, favorecendo de forma gradual o acesso aos serviços e aos recursos da cidade;
8. Amplitude das medidas de política que se vão estendendo às diferentes áreas implicadas na vida independente e autónoma das pessoas com deficiência, ou seja, um entendimento amplo do conceito de inclusão social;
9. No que se refere às políticas empreendidas nas cidades, no sentido de potencializar a inclusão, poder-se-á concluir, pelos dados recolhidos, que é necessário evoluir para políticas sociais mais integradas, em que os processos de decisão sejam sustentados no conhecimento técnico da realidade e da participação efetiva dos próprios interessados, desenvolvendo-se modelos de governança mais abertos e partilhados em termos das decisões;
10. As dificuldades expressas implicam uma maior concertação dos vários níveis de decisão por parte dos organismos públicos do Estado central e dos Municípios, sendo possível, desse modo, encarar com abrangência os diversos domínios que estão implicados nos processos inclusivos.

6. Conclusões finais

Retomando o nosso quadro de partida, de que as cidades educadoras teriam maior potencial inclusivo na medida em que poderiam desenvolver estratégias para a construção de cidades mais inclusivas, foi possível tirar algumas conclusões que respondem à relação que se poderá estabelecer entre a cidade educadora e a cidade inclusiva.

A partir do recenseamento dos projetos desenvolvidos nas 31 cidades são nítidas as características que associam as cidades que revelaram maior potencial inclusivo às características próprias de uma cidade educadora, segundo a taxonomia proposta por Trilla Brenet (1999). Primeira característica, a *adaptabilidade* e o *dinamismo*, que se revela na capacidade que a

cidade tem de se adaptar à mudança e às novas necessidades, procurando respostas educativas face às novas realidades sociais, culturais, pobreza, marginalidade, etc.

Segunda característica, a *compensação*, que se corporiza pelo aumento dos recursos educativos de uma cidade, funcionando como fator de discriminação positiva face a situações como os problemas económicos, as desigualdades, as deficiências, ou seja, através do enriquecimento do meio procura-se compensar as dificuldades. Refere o autor que, deste modo, os territórios podem desempenhar uma função de equidade no caso das pessoas que, por algum motivo, estão em risco social ou de desenvolvimento. Terceira característica, o *espaço público*, emerge como *espaço privilegiado para as aprendizagens informais*, para as trocas, para a sociabilidade, para a convivência. É no espaço público que muito do currículo implícito da cidade se desenvolve em múltiplas atividades que ajudam a transmitir conhecimento, valores, tradições e práticas sociais, que são importantes nos processos de pertença e de inclusão na comunidade.

Esta observação foi ainda mais fácil de constatar nas cidades que serviram de estudo de caso, pois nessas duas cidades todos os projetos que visam alterar a qualidade de vida das pessoas com deficiência têm traços de projetos socioeducativos, pois tratam de problemas complexos e visam gerar processos de mudança, de conhecimento e de aprendizagem nos indivíduos. São, por exemplo, todos os projetos de acesso à cultura, à dança, ao teatro, ao desporto, a programação específica dos serviços educativos dos equipamentos municipais, que procuram responder à diversidade funcional dos participantes, são também todas as iniciativas de formação, de sensibilização da comunidade e das famílias, todos os projetos que decorrem da educação inclusiva e educação precoce e que têm relação com o meio envolvente. A educação, nestes casos, é nitidamente uma estratégia de melhorar a vida das comunidades e de as transformar em contextos mais inclusivos.

Referências

- ALVES, M., E AZEVEDO, N.** (2010). (Re)pensando a Investigação em Educação. Em M. Alves, e N. Azevedo, *Investigar em Educação Desafios na Construção de Conhecimento e na Formação de Investigadores Num Campo Multi-Referenciado* (pp. 1-27). Óbidos: Mariana Gaio Lima e Nair Azevedo.
- BALBO, M., JORDÁN, R., E SIMIONI, D.** (2003). *La Ciudad Inclusiva*. Santiago do Chile: Nações Unidas.
- BOHIGAS, O.** (2013). *Ciudad, Urbanismo Y Educación*. (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, Entrevistador)
- CONVENÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.** (13 de dezembro de 2006). Gabinete de Documentação e Direito Comparado. Obtido em 1 de novembro de 2015, de http://direitoshumanos.gddc.pt/3_7/IIIPAG3_7_1.htm
- DECLARAÇÃO FINAL DO CONGRESSO DA AICE** (2014). Obtido em 1 de janeiro de 2019, de http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2014/11/Declaración-Congreso-2014-ES_DEF.pdf
- DECLARAÇÃO DE INCHEON - EDUCAÇÃO 2030** (Unesco 2016). Obtido em 23 de janeiro de 2019 de http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-t-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_framework_for_ac/
- DECLARAÇÃO DE LISBOA SOBRE EQUIDADE EDUCATIVA** (julho de 2015). Obtido em 23 de janeiro de 2019 de <http://isec2015lisbon-pt.weebly.com/declaracao-de-lisboa-sobre-equidade-educativa.html>
- DEL POZO, J.** (2003). *Les Politiques Municipales en Educació*. Simposio Internacional: La Millora de Les Oportunitats Educatives en la Societat en Transformació. Barcelona.
- (2013). O Conceito de «Cidade Educadora» Hoje. Em *Educação e Vida Urbana: 20 Anos de Cidades Educadoras* (pp. 22-30). Torres Novas: Rede Portuguesa das Cidades Educadoras.
- FAURÉ, E.** (1972). *La Educación del Futuro*. Madrid: Alianza/Unesco.
- FERNANDES, A. S.** (s.d.). *Cidade Educadora: Novas Perspectivas das Políticas Educativas*. Obtido em 27 de fevereiro de 2014, de <https://www.google.com/#q=CIDADE+EDUCADORA%3A+NOVAS+PERSPECTIVAS+DAS+POL%C3%8DTICAS+EDUCATIVAS>
- LORENZO, R.** (2005). *Discapacidad, Exclusión Social y Ciudadanía*. Em J. Tezanos, *Tendencias en Exclusión Social y Políticas de Solidariedad* (pp. 177-198). Madrid: Editora Sistema.

- MARTIN, E.** (2007). *De Las Ciudades Educadoras a Las Ciudades Inclusivas*. CEE Participación Educativa, 6, 9-18.
- MERINO, A. P.** (2007). *La Ciudad Educa: aportaciones para una política educativa local*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- RASTEIRO, D.** (2017) *Rutas Para la Inclusión social en Portugal: dos estudios de casos centrados en las políticas locales para las personas con discapacidad*. (Tese de Doutoramento). Obtido em 21 de janeiro 2019 de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/19349>
- SANTOS, M.** (2008). *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Edições USP.
- SASSAKI, R.** (2003). *Inclusão - construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- TEIXEIRA, A.** (2015). *Mais Poder para as Cidades*. *xxi Ter Opinião*, 4, 8-11.
- TRILLA, J.** (1999). *La Ciudad Educadora*. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 278, 44-50.
- (2006). *A Educación Non Formal e a Cidade Educadora. Dúas Perspectivas (Unha Analítica e Outra Globalizadora) do Universo da Educación*. *Revista Galega do Ensino*, 24, 199-221.

extramurs

SKATEBOARDING Y JÓVENES EN LAS CALLES DE LA CIUDAD DE XALAPA, VERACRUZ, MÉXICO¹

Skateboarding and Youth in the Streets of the City of Xalapa, Veracruz

Yolanda Francisca González Molohua
Universidad Veracruzana, México
ygonzalez@uv.mx

RESUMEN: En la ciudad de Xalapa la práctica del *skate* data de los años ochenta del siglo xx, sin embargo, se visibilizó en la primera década del siglo XXI cuando fue recurrente apreciar a jóvenes de entre 12 y 20 años ejecutar trucos sobre la patineta en las calles de la ciudad, en parques y demás lugares públicos. A través de entrevistas a ejecutantes *skaters* se recupera información de este movimiento. Se expone la disertación para concebirlo como deporte extremo o movimiento urbano juvenil, esto a partir de la organización de los jóvenes en los espacios de práctica, de sus habilidades sobre la patineta, su producción cultural e identidad en relación con el *skateboarding*. Además, se revisa la relación que guardan con los patrocinadores y los promotores para la difusión de sus actividades, sin perder de vista el futuro del *skateboarding* en esta ciudad.

PALABRAS CLAVE: movimiento, deporte, identidad juvenil, prácticas juveniles.

RESUM: A la ciutat de Xalapa la pràctica del skate data dels anys vuitanta del segle XX, però, es va visibilitzar en la primera dècada del segle XXI quan va ser recurrent veure joves d'entre 12 i 20 anys executar trucs sobre la taula als carrers de la ciutat, en parcs i altres llocs públics. A través d'entrevistes a executants *skaters* es recupera informació d'aquest moviment. S'exposa la

1. Este artículo es resultado de una investigación denominada «Agrupaciones juveniles no institucionales en Xalapa Veracruz: apropiación de espacios, rutas y prácticas culturales», que se llevó a cabo en el año 2015, por el Cuerpo Académico Sociohistoria y Análisis Cultural, UV- CA- 360, adscrito a la Facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana en Xalapa Veracruz, México.



dissertació per concebre-ho com esport extrem o moviment urbà juvenil, això a partir de l'organització dels joves en els espais de pràctica, de les seves habilitats sobre el skate, la seua producció cultural i identitat en relació amb el skateboarding. A més es revisa la relació que guarden amb els patrocinadors i els promotors per a la difusió de les seues activitats, sense perdre de vista el futur del skateboarding en aquesta ciutat.

PARAULES CLAU: moviment, esport, identitat juvenil, pràctiques juvenils.

ABSTRACT: In the city of Xalapa, young people have been skateboarding since the 1980s, although the activity did not become visible until the first decade of 21th century when young people between the ages of 12 and 20 were frequently seen performing tricks on their skateboards in the streets, parks, and other public places. Through the analysis of interviews with skaters, this article gathers information about the skateboarding movement. Based on the way they organize in their practice spaces, their skateboarding skills, their cultural production and identity in relation to skateboarding, the article exposes a conception of skateboarding as an extreme sport or as an urban youth movement. It also examines the relationship between skateboarding and sponsors and promoters of skateboarding activities, and considers its future in the city.

KEYWORDS: movement, sport, youth identity, youth practices.

Introducción

El *skate* es una actividad que practican algunos jóvenes en Xalapa desde los años ochenta del siglo xx, y creció como movimiento a finales de los años noventa e inicios del XXI, considerándose parte de un movimiento de la cultura urbana callejera, pero en pocos años paso a ser concebido como un deporte de tipo individual y un estilo de vida entre los jóvenes que son denominados *skaters* que coinciden en espacios públicos como calles, par-

ques, banquetas y *skateparks*. Las destrezas que demuestran sobre la patineta se denominan «trucos» y son logros individuales que conectan a algunos de estos jóvenes con tiendas de productos deportivos en la región, el estado y el país.

Para el año 2015 en la ciudad de Xalapa Veracruz, se ubicaron de entre 150 a 200 jóvenes practicantes del *skate*. Estos jóvenes en su mayoría son del sexo masculino, pero no se descarta el interés y participación femenina en esta práctica considerada por algunos como deporte extremo.

Estos jóvenes fueron ubicados a partir de la observación directa en los espacios públicos, para enseguida contactarlos, y establecer una agenda con ellos para realizar entrevistas en profundidad. Se eligió a seis hombres y tres mujeres, que sus homólogos consideran destacados en el movimiento, por sus habilidades sobre la patineta. Así que la metodología fue cualitativa, se contó con entrevistas estructuradas, charlas informales, cuaderno de notas y observación directa, esta última permitió recoger información gráfica y de video.

Skateboarding, deporte y práctica callejera

La práctica del skate surge como deporte contemporáneo en California a inicios de los años cincuenta del siglo xx, en la Costa Oeste de Estados Unidos, y está íntimamente relacionada con el surf que se practicó en las playas del Océano Pacífico; una manera de perfeccionar la técnica del surf, llevó a los aficionados a intentar las maniobras en tierra firme, e idearon adaptar ruedas a la tabla del surf y llevarlo a las calles.

No fue hasta los años setenta del siglo xx que las ruedas se innovaron con el poliuretano, lo que permitió que las tablas de *skate* mejoraran (Saraví, 2013). En los años noventa comienza a ser vinculado con las denominadas «tribus urbanas», cuya presencia se nota en las grandes urbes (Aldama, 2010).

En Latinoamérica se hace presente en Colombia, Brasil, Argentina, Chile, donde ya desde finales de los años setenta y ochenta del siglo xx era visible: sin embargo, en la primera década del XXI empieza a tener mayor presencia debido a la globalización y el uso de internet; este intercambio de información aumentó el interés en jóvenes patinadores que exigían espacios para poder



practicar, esto originó que instituciones particulares se interesaran por contar con áreas adecuadas para el *skate*, a las que se accede emitiendo un pago; por lo que los *skaters* con pocos recursos económicos le dieron sentido de movimiento —*skateboarding*— a esta práctica callejera (Zuluaga, 2013).

En México esta práctica juvenil se introduce a finales de los años setenta a través de la frontera entre Tijuana y San Diego, la cercanía con California hace que los jóvenes se familiaricen y gusten de esta actividad; dos factores influyeron para esta práctica temprana en Tijuana: 1) la venta de patinetas usadas que se ofertaban a precios muy bajos en los mercados rodantes, y 2) la presencia de la maquiladora Worker Wood, la más importantes en producción de patinetas (Aldama, 2010: 31).

En Tijuana el *skate* es retomado por gente de clase media y alta, quienes lo conciben como un deporte y los padres apoyan a los jóvenes practicantes, así que tiene gran aceptación, por lo que a mediados de los años ochenta se abren espacios para esta práctica. El primer espacio que se construye formalmente para éste es en Monterrey Nuevo León, que por su elevado estatus socioeconómico de urbe posibilita que el movimiento crezca entre los jóvenes y se impulse como deporte. Un aspecto que permitió definirlo fue que la sociedad organizada creó la *Asociación de Deportes Extremos de Nuevo León*, y se incluyó al *skate* como práctica reglamentada y formal (Aldama, 2010).

En los años ochenta las convocatorias para eventos deportivos trascienden el espacio de Monterrey, llega a otras ciudades no fronterizas —Aguascalientes, Ciudad y Estado de México— donde es bien recibido, de tal suerte que se logra reunir a más de 1000 personas en estos encuentros donde figuran un número bastante significativo de competidores (Almada, 2010). Posteriormente, a finales de los años noventa se crea la Asociación Mexicana de Patinadores de Patineta y Patines (AMEDEPPA) recientemente conocida como Asociación Mexicana de Patinadores (AMPA) y se dedicó a impulsar el *skate* a nivel nacional a través de la organización de eventos, concursos... y una constante profesionalización de la actividad se presentó entre 2002 y 2004, donde se dieron a conocer personajes importantes en la escena del *skate* en México (Almada, 2010).

El *skate*, es reconocido como un *deporte* con sus respectivas reglas e instalaciones *ad hoc*, donde los jóvenes además de recrearse se ejercitan para la

competición individual o grupal, que se fomenta a través de la premiación por instituciones públicas o privadas. En México a partir de los años noventa se da el boom del movimiento y diversos medios de comunicación, como las revistas, visibilizan a los promotores que se especializan en la venta de productos para el *skate* como llantas, tablas, ropas y diversos accesorios; es así que en el país aparecen marcas locales y se presencia el crecimiento de algunas extranjeras, permitiendo así la difusión de este deporte en otras urbes al interior del país, donde hay grupos sociales o instancias con alcance económico que pueden acceder a ellas.

En otras grandes ciudades esta práctica no se concibe como deporte, al carecer de infraestructura idónea y porque las condiciones socioeconómicas de los jóvenes no alcanza para sostenerla; por ello algunos jóvenes inician la actividad de manera libre, espontánea y hacen uso indiscriminado de las calles, parques, paseos, para practicar el *skateboarding*, generando la conformación de una especie de tribu urbana por su carácter itinerante y movilidad (Aldama, 2010).

En los años ochenta en la ciudad de Guadalajara fue muy común ver a algunos jóvenes tomar parques y zonas urbanas como grandes pistas de patinaje, fue fácil localizarlos en algunas de las principales avenidas y circuitos donde improvisaban para hacer piruetas o cobrar velocidad sobre la tabla (Marcial, 2009). Al violentar las normas de tránsito y vialidad, la policía los identifica como «amenaza» para la vida tranquila de la ciudad, por lo que esta práctica callejera se calificó de «delictiva e ilegal», más aún cuando los jóvenes fueron vistos como tribu urbana junto con los grafiteros, raperos, *breakdance*, entre otras expresiones, que son catalogadas por los estudiosos como parte de la cultura juvenil urbana callejera. El *skateboarding* tiene un carácter polisémico, además de lo señalado, es un proceso lúdico, es práctica corporal de recreación social, entre otros (Cornejo, 2006).

No sólo en México ocurre esto, igual se aprecia en Argentina, por citar un ejemplo; en la ciudad de la Plata los jóvenes *skaters* brindan un significado diferente a esta práctica en las calles, ya que construyen en ellas compañerismo, identidad, protección, experiencias y sentido a sus vidas (Reguillo, 2003; Saravi, 2007).



Son sujetos que se deslizan en busca de un camino propio en una sociedad canibal y salvaje, para no convertirse en un objeto más de consumo, deslizarse como modo de escape simbólico para encontrar su lugar en una ciudad que los atemoriza, los agrede y los quiere fragmentar, encerrar en ghettos. Deslizarse para poder ser sujetos libres, que viven su libertad sobre ruedas... (Saravi, 2007: 80)

El *skateboarding*, es diverso en cada país, y puede variar al interior de los mismos; en el caso de México así ha sucedido, y para evidenciar revisamos el caso de Xalapa donde esta práctica llegó a través de: *a)* las constantes migraciones a lo largo y ancho del país transmitiendo así el conocimiento sobre cómo patinar; *b)* la compra de patinetas en el norte del país por algún familiar, donde «algunos jóvenes pedían a sus padres una para conocer y practicar»; *c)* el acceso a cintas de VHS; *d)* la adquisición de alguna revista de *skate* proveniente sobre todo de Estados Unidos.

Los jóvenes skaters de la ciudad de Xalapa

Los jóvenes entrevistados en la ciudad de Xalapa oscilan entre los 15 y 32 años de edad, donde tres son mujeres y seis, hombres. Entre los de mayor edad tenemos de 32 años, otro de 28 y uno más de 24, estos tres llevan de 13 a 15 años practicando *skate*. Los que recién se iniciaron llevan mínimo tres años practicando, y cada día nuevos adolescentes se interesan por la patineta.

El grado de estudios mínimo que poseen estos jóvenes es de nivel medio superior —bachillerato— y algunos se encuentran adscritos a alguna universidad local, pero también hay quienes desertaron en los primeros semestres y ahora se dedican a trabajar, también están los que terminaron la universidad y ahora trabajan para solventar gastos en relación con el *skate* y su vida diaria. Algunos de ellos cohabitan con sus hermanos y padres, dependen económicamente de ellos, incluidos los que trabajan, sólo dos son independientes y tienen solvencia económica.

Estos jóvenes conjuntan diversas actividades, estudian, trabajan y andan en patineta, incluso practican otro deporte, pero además realizan alguna actividad artística —bailan salsa, tocan guitarra, toman fotografías, editan

vídeos, hacen *graffiti*, diseños, estencil—, y hasta son militantes de algún partido político; estos jóvenes poseen las características de los sujetos de las sociedades modernas líquidas, donde la «actuación de sus miembros cambia antes de que las formas de actuar se consoliden en hábitos y en una rutina determinada» (Bauman, 2003); sin embargo, estos jóvenes en el movimiento *Skateboarding* se sitúan con sus individualidades y se encuentran para identificarse.

Otro rasgo de su posición económica estable es que la mayoría de ellos no viven en espacios marginados, sino en zonas cercanas al centro de la ciudad. Un referente más que nos hace ubicar el status económico de estos jóvenes es el precio de las patinetas y los elevados costos del mantenimiento de las mismas, ya que constantemente se cambian partes de la tabla como ejes, ruedas, baleros, la lija, los tornillos.

En Xalapa las mujeres participan activamente en el movimiento, aunque para ellas fue muy difícil iniciarse en esta práctica porque sus padres lo consideran exclusivo de hombres, les preocupan las caídas, golpes, fracturas, o los raspones que llegan a sufrir (Ana, 2015). Con el paso del tiempo y los años de práctica, los padres se han acostumbrado a ver tanto a hombres como mujeres patinar, y cuando han sufrido algún accidente ellos mismos los llevan al servicio médico. Resulta interesante que las mujeres participan en igualdad de circunstancias que los hombres en las actividades que realizan al encontrarse en los espacios públicos en la ciudad de Xalapa, las entrevistadas mencionan «que si le echas ganas también hay el mismo nivel, no hay diferencias, pues es lo mismo, todos le damos, son los mismos trucos» (Samantha, 2015). Respecto a la relación entre sus homologas, no existe rivalidad, lo que ellas buscan es encontrarse, identificarse y apoyarse para impulsar el movimiento, señalan: «[...] aquí no hay discriminación, nunca la vas a ver, lo contrario, hasta ver a otra chava en tabla me motiva... porque vamos a ser más chavas, que más quisiera que fuéramos como la cantidad que son de hombres» (Ana, 2015).

Así que los actores que conforman el movimiento en la ciudad de Xalapa tienen como propósito continuar impulsándolo y por ello se encuentran en los espacios de práctica, los parques públicos, las calles céntricas y un *streetpark*. Estos actores jóvenes contribuyen a que este movimiento transite entre ser



una práctica libre callejera para ser considerado un deporte, como lo veremos a continuación.

El contexto del *skateboarding* en Xalapa

El *skateboarding* en Xalapa fue fuertemente criminalizado y perseguido por la policía local durante el segundo semestre del año 2005 e inicios del 2006, esto orilló a que algunos jóvenes dejaran el movimiento, y otros optaran por practicar en horarios casi nocturnos, y se desplazaran a municipios cercanos como Banderilla y Coatepec. Esta situación se presenta justo cuando en Xalapa los jóvenes *skaters* mantenían relación de pertenencia con algún otro tipo de colectivo de la cultura urbana; se reunían en eventos con los de graffiti o rap, e intercambiaban experiencias e incluso producción, como los diseños para las patinetas y la música que escuchaban; se podía considerar al *skateboarding* como una corriente adscrita a la cultura urbana; sin embargo, de igual forma comenzaron a tener relaciones con equipos del ciclismo como la BMX, Roller, Longboard, que pertenecen al ámbito deportivo.

Esta situación hizo que en las ciudades vecinas de Coatepec y Banderilla se replanteara el movimiento entre los jóvenes para concebirse como una actividad recreativa callejera, un juego de competición o como deporte, esta última relación prevaleció, y cobró mayor peso entre los jóvenes *skaters*, que se inclinaron por competir de manera individual —inicialmente—. Sin embargo, entre 2007 y 2009 impulsaron eventos que referían como encuentros del «movimiento de *skateboarding*», lo que les valió el apogeo y reconocimiento a nivel regional.

En esos encuentros de manera individual y por equipos hacían demostración de sus trucos, donde valoraban la ejecución de los mismos. Estos jóvenes debían definir el futuro inmediato del movimiento: continuarlo como práctica libre, callejera o transitar a definirlo como deporte donde estaría reglamentado y se desarrollaría en espacios adecuados y formales. Para la sociedad del siglo XXI donde casi todo tiene valor mercantil (Bauman, 2013) impulsarlo como deporte trae beneficios a los promotores de los eventos

deportivos, a los patrocinadores de las marcas, a los competidores que serán premiados.

Por otra parte, concebirlo como deporte significó que las autoridades locales propusieran impulsarlo, por ello en el año 2010 debido al notorio aumento de jóvenes *skaters* en los parques, las autoridades de la ciudad de Xalapa impulsaron espacios para esta práctica como parte de sus políticas públicas; este proyecto recayó en la comisionada para la juventud y el deporte, la coordinación de activación física y la dirección de Obras Públicas. Para el año 2012 ya se habían acercado a los jóvenes para encuestarlos y localizar en los parques públicos el lugar idóneo para proyectar la construcción de una pista (ADMIN ON 11/01/2012).

El Ayuntamiento de Xalapa intentó fomentar la aceptación del *skateboarding* impulsándolo como deporte, por lo que finalmente construyó un *skatepark* en el centro de la ciudad, en el Parque Bicentenario; éste se inauguró en el año 2013, y consistió en una pista de tipo *bowl* y *streetpark* —diseño con elementos de parque de patinaje, con obstáculos y rampas que son de diferente altura y anchura—. Sin embargo, para los *skaters* entrevistados la construcción fue errónea: «No tomaron en cuenta nada, ni consejos, ni la cantidad de lluvia que cae anualmente en Xalapa, ni los ángulos, ni las transiciones de las rampas, ni el grosor de los tubos o rieles, ni la distancia de separación entre los obstáculos, ni el grosor del cemento» (Méndez, 2016).

A pesar del desagrado de los usuarios del Streetpark, entre los años 2012 a 2015, los patrocinadores —tiendas locales y regionales— y las autoridades organizaron e impulsaron actividades como: el día mundial del *skateboarding*, el campeonato nacional del estilo *longboarding*. Una de las tiendas de marca local logró establecer relación con el Instituto Veracruzano del Deporte, Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte, para de manera conjunta convocar y realizar otros eventos.

El *skateboarding* fue entonces impulsado por patrocinadores desde el contexto internacional hasta el local, los jóvenes *skaters* señalaron entre los principales al ESPN, se trata de un grupo mediático en Estados Unidos que tiene a su cargo diversos medios de comunicación y promueven eventos de deportes extremos, que ellos organizan y realizan denominándolos X-Games, donde se dan cita los mejores competidores individuales de los diversos

deportes extremos. Los dueños de los medios de comunicación —ESPN—, en convenio con sus homólogos de las firmas de productos deportivos, se encargan de premiar a los ganadores, a quienes les proporcionan la exclusividad para patrocinar ciertas firmas deportivas de talla mundial; por lo tanto, el movimiento se mantiene nutrido de la información que se encuentra en los medios de comunicación a través de la difusión de los eventos y los premios.

A nivel regional, los que impulsan este movimiento son las *Skateshops* que han elaborado sus propias marcas para sus productos deportivos, y a su vez patrocinan a algunos *skaters* con algunos *skateboards*; además, a nivel nacional realizan eventos o filmaciones para dar a conocer a sus patinadores en quienes confían que los proyectarán a nivel mundial. Es notorio cómo en la sociedad del siglo XXI el trabajo en colectivo se desdibuja sobreponiéndose el individualismo motivado por el mercado (Bauman, 2013), por ello las tiendas se interesan en el movimiento, porque todos pueden vender, los patrocinadores de los eventos junto con los promotores obtienen ganancias económicas al organizar torneos donde se premia al individuo, a quien además las tiendas le brindarán productos diversos para que los promocióne.

En Xalapa existen tres principales *skateshops* que ofrecen diversos productos para esta actividad, y son: *Xale Skate*, *Piolo House* y *Caos Skateshop*; algunos jóvenes consideran que la tienda Caos intenta vender productos mexicanos y ello les agrada, sin embargo, no son clientes exclusivos de una u otra tienda.

En el año 2015 se pudo notar cómo las autoridades y las tiendas de *skate* locales ya se coordinaban para realizar eventos con la intención de contrarrestar la criminalización del movimiento que se hizo diez años atrás, deseaban generar un buen impacto en la sociedad Xalapeña; sin embargo, a pesar de las diversas propuestas en torno a la aceptación, aún existen prejuicios y estigmas alrededor de esta actividad sobre todo cuando ésta se realiza en ciertas calles de la ciudad. La gente los señala por sus apariencias, dicen los *skaters*, «[...] nos ven con una patineta y dicen, *es vago* y no te le acerques porque te va a robar» (Samanta, 2015).

A pesar de que las autoridades recomendaron el uso de la pista del parque Bicentenario, la realidad es que los jóvenes en Xalapa, han vuelto a las calles, a los parques públicos, y es que en esta ciudad el *skate* nació como actividad

callejera y los ejecutantes no dejan de usar cada avenida, banqueta, bordillo, escalones, barandales, muros porque consideran que existe la posibilidad de una redefinición propia del *skateboarding* en la ciudad (Méndez, 2016).

Respecto a los eventos organizados por las tiendas deportivas, la mayoría de los jóvenes consideraron que en el año 2015 no se impulsaron lo suficiente, lo que trajo como consecuencia que menguara significativamente el *skate*. Esto ha provocado que los grupos de jóvenes coincidan ocasionalmente en el parque Juárez, el paseo de los Lagos, Xallitic, o en el parque Bicentenario; el número recurrente de los que se reúnen oscila entre ocho y doce ejecutantes. Sin embargo, algunos jóvenes *skaters* concuerdan con que el movimiento crece: «[...] está creciendo mucho y es padre ver a gente nueva patinar, así como las chicas, la verdad es raro verlas patinar pero hace falta más chicas para motivarnos todas» (Samanta, 2015).

Las opiniones nos permiten constatar que el movimiento de *skateboarding* se mantiene como práctica espontánea, libre y callejera en la ciudad, y que sobre todo en el parque Juárez, cada tarde coinciden los jóvenes para ejecutar diferentes trucos. Esta demostración pública hace que los transeúntes se detengan a observar sus hazañas sobre la patineta e inspiran a los niños y adolescentes a interesarse en el *skate*, en la modalidad de práctica libre.

En relación a la práctica deportiva no hay interés de impulsarlo por parte de las autoridades locales ni estatales a pesar de que a nivel mundial el comité olímpico internacional en el año 2016 dio el veredicto para que en las olimpiadas de Tokio 2020 el *skate* participe como un nuevo deporte que consideran traerá frescura y juventud a los juegos olímpicos (*Vice Sport*, 2016).

Práctica individual o práctica colectiva

Los jóvenes que practican *skateboarding* consideran que la noción de colectivo entre ellos es difusa, no es de agrupación, más bien de *crew*. El *crew* consideran los vincula con la cultura urbana callejera, y los hace coincidir en el espacio y tiempo de práctica —parques públicos— donde al estar reunidos realizan trucos en la patineta, que de manera individual practican y perfeccionan, siempre atendiendo a mejorar la técnica, y donde domina



un individuo sobre el otro al perfeccionar el «truco», bien sea porque los desarrollan de manera «limpia», en menor tiempo, o con algún tipo de innovación. El individuo, su patineta y su truco, compiten de manera individual, situación que dificulta que se puedan ver como un grupo o colectivo, así que definirse como *crew* les acomoda mejor, porque el *crew* es libre, espontáneo y el movimiento los hace encontrarse e identificarse.

Los jóvenes *skaters* que al coincidir en los espacios públicos se conocen, se hacen compañeros en esta actividad y algunos llegan a entablar relación de amistad; sin embargo, el sentido de pertenencia grupal es muy difícil de lograr en las sociedades líquidas donde los jóvenes —sobre todo— no desean establecer relaciones de compromiso, de responsabilidad que les demande tiempo, y que afecte sus intereses individuales, por ello no están dispuestos a cumplir la dinámica que implica el pertenecer a una agrupación. Estos jóvenes consideran que omitiendo el sentido de pertenencia a un grupo pueden reunirse sin convocatoria alguna en los parques o paseos, con la finalidad de hacerse compañía, compartir y transmitir la técnica —se enseñan unos a otros cómo mejorar las maniobras, se apoyan—, lo que les permite posteriormente competir, para lograr ser los mejores individualmente.

Por otra parte, algunos de estos jóvenes refieren su adscripción a un *team* y esto se presenta cuando se agrupan impulsados por los patrocinadores que los identifican por sobresalir de manera individual en lo que consideran deporte extremo. Así que cuando se realizan los torneos, los jóvenes se circunscriben a algún *team*; es decir, al equipo de la tienda que los patrocina, en este caso el sentido de pertenencia es comercial, ya que les proporcionan la patineta, playeras, tenis y todo lo necesario para que lo porten y muestren la marca de los productos.

Sin embargo, en la ciudad de Xalapa el *skate* se impone como práctica urbana callejera, señalo que los encuentros en lugares públicos se dan por iniciativa propia de estos jóvenes, quienes llegan en binas o de manera individual a los parques, el único espacio en que convergen con el fin primordial de intercambiar experiencias relacionadas estrictamente con la práctica de la patineta.

Por otra parte, es preciso señalar que desde el año 2014, han existido intentos de algunos jóvenes por conformar un *crew* que impulse el *skate-*

boarding, que los identifique como parte de la cultura urbana, se trata de Chale Vato Skate Crew (2003). Este proyecto no prospera debido a las diversas actividades e intereses individuales de cada joven que ha mostrado interés, y aunque no lo reconocen abiertamente el sentido de competencia individual es latente entre ellos, considero que ser reconocidos como los mejores ante los representantes de las tiendas deportivas los divide. Esto se debe a que los patrocinadores no apoyan a equipos *skateboarding*, sino a personas; como se señaló, las dinámicas de las tiendas son de competición, por ello su estrategia es reunir individuos que integren un *team* de la tienda deportiva, a quienes apoyan para viajar a eventos o concursos de *skate* en algunas partes del estado y el país. Lo anterior es el principal motivo por el que Chale Vato Skate Crew no tiene convocatoria, porque, mientras las tiendas ofrecen equipo, viajes y reconocimiento público, los jóvenes de Chale Vato ofrecen impulsarlo como un movimiento de la cultura urbana sin fines de lucro y como fuente de recreación. En este sentido señalaron: «[...] nosotros patinamos aquí en Xalapa [...] entonces ¿por qué no formar un equipo que no sea, así de regalar tablas ni de regalar camisas, simplemente un equipo nada más?» (Diego, Rodrigo, Cristian, 2015).

Los jóvenes de Chale Vato quisieran que el *skateboarding* se desarrollara en Xalapa, sin embargo, lo que sobra es voluntad y lo que falta es dejar de lado las aspiraciones de sobresalir en lo individual, además de organización, disposición de tiempo y dinero para obtener patinetas. Estos jóvenes que intentan ser un *crew* se consideran como una familia, se trata de siete integrantes, donde dos miembros no patinan, pero apoyan en actividades que contribuyen a dar a conocer el movimiento en Xalapa desde el año 2014. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados en impulsar el movimiento a manera de *crew*, los *skaters* que se reúnen en el parque Juárez de la ciudad no identifican a los Chale Vato Skate Crew.

Esta situación ha motivado a los integrantes de Chale Vato Skate Crew a crear un espacio virtual a través de Facebook para estar comunicados y ahí se presentan como liga deportiva, para poder compartir información acerca de los eventos que se organizan por parte de las tiendas en coordinación con algunas instituciones como la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte —CONADE— u otras tanto estatales como nacionales. Lo que han logrado es

que jóvenes de la región de Xalapa —Banderilla, Coatepec y Pacho— y del Estado se enteren de los eventos que se organizan en la ciudad y asistan para competir.

En relación a la organización de actividades o eventos por parte del equipo Chale Vato Skate Crew es un asunto que tan poco prospera, es difícil que entre ellos mismos logren coincidir en los espacios comunes de práctica, incluso cuando se proponen filmar o presentar al resto de los espectadores un truco mejorado, no existe garantía de que asista todo el equipo. Algunos de sus eventos realizados se denominan *batallas de cuadro*, se trata de demostraciones de los trucos en donde quien logra mejorarlos e innovarlos se lleva un premio, como un par de tenis, una gorra de Chale Vato y algunos *stickers* que ellos mismos producen; por lo regular estas batallas no son muy concurridas y sólo algunos *skaters* participan, esto se debe a que el evento es autogestivo, por lo que proponer eventos públicos masivos no está a su alcance.

Por otra parte, la participación de las mujeres está presente en el *skateboarding*, en la cultura urbana callejera, pero igual en la práctica deportiva y aunque son pocas no se libran de ser identificadas por los patrocinadores. Una joven xalapeña es parte del equipo de una tienda deportiva que se encuentra en la Ciudad de México, y para ésta promociona los productos mediante la imagen en videos —que envía por medios electrónicos—, en los que ella usa el logotipo de la tienda, a cambio le envían ropa, accesorios y patinetas. La joven *skater* menciona qué tienda la contactó por medio de Facebook (Samanta, 2015).

Una peculiar producción cultural

Las prácticas que suelen ser comunes entre estos jóvenes *skaters* y que podemos catalogar como culturales son: trucos sobre la patineta, las video-filmaciones, fotografías de sus trucos, así como las personalizaciones a sus patinetas con *stickers* y lijas que ellos mismos diseñan (Ana, 2015).

Los trucos son de varios estilos, cada joven según sus habilidades, se identifica con alguno, logran ser peliculares, en cuanto a la imaginación, las

destrezas y habilidades que cada joven le impregna tanto a los trucos como al diseño de su patineta.

Los jóvenes *skaters* xalapeños enfatizaron que los estilos del *skate* que han estado presentes desde los inicios del movimiento en Xalapa son: el *street*, el *bowl* y el *longboarding*.

El estilo que más se practica es el *street*, es una mezcla de diversas maneras de utilizar la tabla: *el piso* o *flatground* es donde se pueden hacer los trucos básicos como: *ollie* y *flip*; también se incluyen *los tubos* donde se hacen trucos como *board slide*, o el *50-50*; al igual que *los barandales* y *cajones* donde los trucos no se quedan atrás; también se incluyen *los escalones* ya sean metros sobre el nivel del suelo o uno o dos escalones poco más altos (Geovani, 2015).

Uno de los trucos que pertenece al *street* es el *shove it*, que consiste en girar sobre la patineta en movimiento, también incluye otros trucos, como el *valerial* pero siempre con saltos sobre la calle. El juego del S.K.A.T.E.² pertenece a este estilo. Las jóvenes mujeres señalaron otros trucos básicos; *el flip* y *frontside*; ellas son intrépidas y no se sienten en desventaja al realizar los trucos que hacen los hombres.

Otro de los estilos es el *bowl*, se ejecuta en una pista diseñada y construida a manera de tazón semejante a los espacios que dieron inicio al movimiento. En Xalapa se desarrolla a partir de la construcción del *skatepark* del parque Bicentenario, el estilo se conoce porque algunos jóvenes que llegan a Xalapa ya lo practicaban o habían visto en videos por internet.

El estilo *longboard* se ejecuta sobre todo en pendientes donde se pueda descender, los lugares que se utilizan con mayor frecuencia son las carreteras que presentan curvas en donde el deslizamiento se hace en promedio a 70 kilómetros por hora (Champi, 2015). En Xalapa este estilo se desarrolla desde el año 2013 debido a que no se cuenta con espacios adecuados, el único que puede ser utilizado para éste es el parque Natura.

2. El juego se integra por dos o más participantes que ejecutaran un primer truco propuesto por uno de los competidores, éste se reproduce en cinco intentos y en caso de fallarlo se le otorga al competidor una letra, la primera de la palabra *skate*, «S», en seguida se propone otro truco, y se procede de la misma manera, el joven que reúna las cinco letras de la palabra es el ganador.

Los estilos y trucos del *skate* se encuentran registrados y normados, porque se considera deporte de competición extremo, por lo que los jóvenes indicaron que se innovan los trucos cuando se sacan muy limpios sin ningún error.

Skateboarding: un estilo de vida

Como se ha señalado, en la ciudad de Xalapa el *skateboarding* se mantiene como parte de la cultura urbana callejera; sin embargo, debido a los intereses individuales de los *skaters*, podría considerarse un movimiento juvenil que oscila entre ser deporte de competición y práctica recreativa. No se trata de una moda, ya que trascendió a los practicantes solitarios de los años ochenta del siglo *xx*, aumentando el número de *skaters* en los inicios del siglo *xxi*. La permanencia del movimiento es la que nos brinda una serie de características que nos permiten identificar a estos jóvenes. Para algunos el *skateboarding* es considerado como un estilo de vida, para otros, un deporte, y otros coinciden en ambos campos:

[...] ¡ay, es un juego! pero es más que un juego y es más que un deporte. Es mi vida... (Pancha, 2015)

[...] es un estilo de vida porque te da muchas enseñanzas tanto en tu vida cotidiana [...] todo lo que quieras hacer se puede lograr y eso es lo que yo veo que es un skate... la identidad se hace, es la patineta en sí, y los sentimientos que tú puedas experimentar y desarrollar a través de ella y de las relaciones que te deja tener la interacción con los otros humanos, y es curioso porque cuando tú te juntas con un skater yo creo que ahí se dejan al menos status sociales (Geovanni, 2015)

El estilo de vida a la luz de la sociología y la antropología requiere valorar las dimensiones materiales y simbólicas que posibilitan «la articulación entre sectores macro (estructura social) y de los grupos intermedios expresados en sujetos cuyo comportamiento se caracteriza por un determinado estilo ejercitado en la vida cotidiana personal y colectiva» (Menéndez, 1998: 48). Este concepto holístico ha pretendido por medio del sujeto/grupo observar la globalidad de la cultura expresada mediante estilos particulares. Que estos jóvenes señalen que el *skateboarding* es su estilo de vida conlleva enunciar sus particularidades, desde especificar sus valores, pasando por sus prefe-

rencias hasta el fin de experiencias que los hacen identificarse entre ellos mismos y contribuir al movimiento del cual forman parte.

Así que entre sus características tenemos que estos *skaters* simpatizan con otros movimientos, con jóvenes que realizan *stickers* o pegatinas, con los que hacen estencil, de igual forma que con los que hacen *graffiti*. Respecto a la música eligen escuchar entre hip hop, electrónica, rock, rap xalapeño, pero se dicen abiertos a los otros géneros como *ska* que deriva de ritmos jamaíquinos que es la música que acompañó la gesta del *skateboarding*. Así que esta práctica se relaciona con alguno de los elementos que integran la cultura del hip hop³ —el rap, el *graffiti*—, se identifican porque coinciden en buscar sus espacios de encuentro, en crear sus canales de expresión, y ponen énfasis en la libertad que les brinda ser jóvenes, personas, actores sociales conscientes con pensamientos y prácticas que pueden recrear y expandir (Moraga, 2005).

Otras características de su propio estilo se presentan en los atuendos para vestir, usan pantalón de mezclilla, camisetas holgadas, tenis y gorra; estos jóvenes se esfuerzan por conseguir las marcas originales —Nike, Adidas, Vans, entre otras— con los dueños de las tiendas que les ofrecen ciertas marcas de sus productos. En esta dimensión material tenemos vestimenta, accesorios y en la inmaterial se encuentran las habilidades, relaciones sociales, la música, entre otras (Márquez, Diez, 2015). Lo anterior visibiliza las manifestaciones simbólicas de la identidad cultural de los *skaters*.

A mí me gusta patinar de todas formas, patino todo andrajoso, patino con camisas de vestir, no hay como un... osea, nadamas [sic] te gusta la patineta no importa qué estilo eres, eres skater. (Jaffet, 2015)

El estilo no escapa al consumismo del mundo actual, lo mismo se comercializa al individuo joven que patrocina las marcas, como a los propios accesorios para la práctica, y las tiendas compiten por colocar sus productos en el mercado juvenil. En este sentido, Bauman, recuperando a Giroux, señala que los jóvenes son terreno fértil para la economía capitalista: «Se piensa en los jóvenes y se les presta atención porque son “otro mercado” para ser ado-

3. Los cuatro elementos que integran el hip hop son: el rap, el graffiti, el DJ y break dance.

cenado y explotado» (Bauman, 2013: 64), por ello los grupos corporativos de productos deportivos o de ropa crean un mercado propio para los *skaters*.



Imagen 1. Grupo de jóvenes *skaters* xalapeños.

Fuente: fotografía del CA Sociohistoria y análisis cultural Facultad de Sociología Universidad de Veracruz. 2015.

En relación a los aspectos personales que identifican a los *skaters*, los propios jóvenes los enuncian de la manera siguiente:

- A) Actitud: se refiere al sentido de practicar, cometer errores, caerse pero siempre volverse a levantar hasta lograr el truco.
- B) Estilo para realizar trucos: significa el uso de la patineta, la posición de los pies, saber patinar y hacer un truco perfecto, y cada uno por lo tanto logra su propio estilo, entendido aquí como esa individualidad que cada uno le impregna al truco.
- C) Consistencia: esto en relación al carácter que se debe poseer para dominar un truco, y perfeccionarlo hasta que salga y seguir practicándolo después de que te sale (Jaffet, 2015).

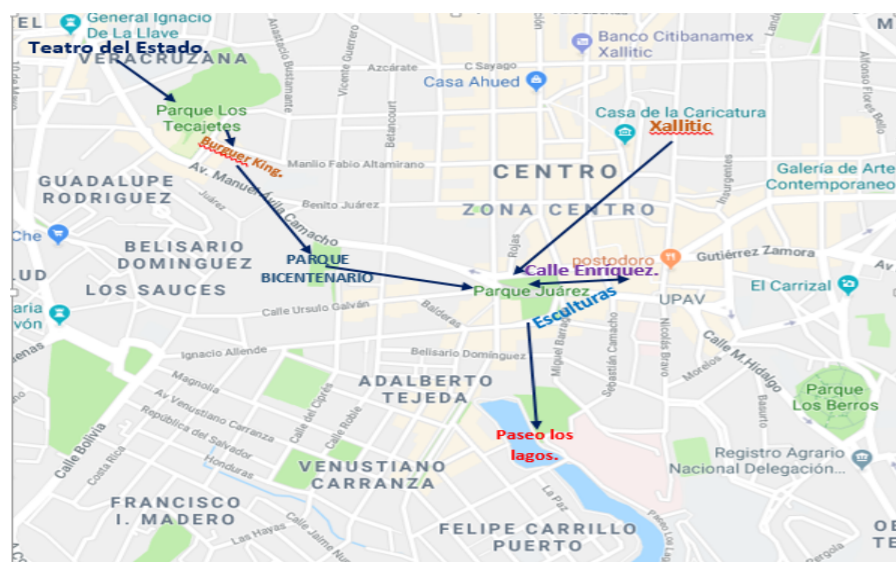
Los *skaters* xalapeños, al concebir al *Skaterboarding* como un estilo de vida, lo dotan de características que lo definen y que a la vez lo relacionan y diferencian de las otras agrupaciones juveniles con las que se encuentran en la cultura urbana callejera.

La resignificación del espacio a partir de la práctica del *skateboarding*

En el siglo XXI el uso de estos espacios se ha diversificado sobre todo por los jóvenes, quienes se apropian de los parques en su totalidad o una parte de éstos, para reunirse de manera eventual o cotidiana, y visibilizar sus prácticas culturales de manera libre, espontánea y gratuita. Esta apropiación se da por la ausencia de espacios adecuados para las prácticas juveniles recientes que aparecen en las ciudades o porque los que espacios que existen para tales expresiones juveniles se han privatizado y el recrearse implica un costo económico.

En el caso de la ciudad de Xalapa las nuevas generaciones de jóvenes buscan espacios públicos para sus manifestaciones culturales —teatrales, musicales, deportivas—, en el caso de los *skaters*, se han apropiado de una parte del parque Juárez donde han logrado permanecer en un espacio que denominan «el cuadro». De igual manera se han apropiado del espacio conocido como el hemicíclo de «Las esculturas» ubicado entre calle Ignacio Zaragoza y a un costado del parque Juárez. Otros espacios donde se percibe *skaterboarding* son: en el paseo de los Lagos, y el parque del Xallitic, todos localizados en el centro de la ciudad.

Esta apropiación del espacio por parte de los *skaters* ha obligado a las autoridades municipales a dejar de lado la criminalización de este movimiento de años anteriores y a tolerar esta práctica, es este sentido una joven *skater* señaló: «Pues si hay varios problemas porque en ciertos lugares podemos patinar, en el parque Juárez sólo nos dan un cachito para patinar, pero no se puede, o sea, si están los policías no puedes pasar más allá» (Samantha, 2015). Las autoridades en la ciudad de Xalapa —y otras partes del estado de Veracruz y del país— buscan reorientar el uso de los espacios públicos y han optado por construir nueva infraestructura para las prácticas juveniles callejeras, en los parques o paseos ya existentes. Por ello en el año 2015 en Xalapa se intervino el parque Bicentenario al construir el «skatepark».



Mapa 1. Parques, paseos y recorridos apropiados por los skaters.

Fuente: Google. (s. f.). Mapa del centro de la ciudad de Xalapa Veracruz, en Google Maps) con modificaciones propias.

El *skateboarding* es un movimiento que permite a los jóvenes *skaters* reconfigurar los espacios públicos que ya habían sido pensados para la recreación; sin embargo, es importante enfatizar que también se ha resignificado y transformado el uso de los espacios que fueron planeados para el tránsito y viabilidad como las calles, las banquetas, escaleras, barandales, entre otros; estos espacios son utilizados para ejecutar trucos. Este nuevo uso que le dan a las vialidades obedece a que los *skaters* buscan innovar sus prácticas a través de buenos spots. Por ello en la ciudad de Xalapa se les ve con frecuencia reunirse en el Teatro del Estado, El Burger King, frente a las zapaterías ubicadas en la calle Enríquez y en el Parque Juárez, estos espacios son el punto de salida o bien el punto de llegada al hacer sus recorridos por las arterias principales como la Avenida Manuel Ávila Camacho.

Los jóvenes desde la ciudad de Xalapa han extendido su área de influencia para tener presencia en otros espacios fuera de la ciudad capital, esto lo han logrado a través de los patrocinadores —como Giro Skate, Brava Skateboard, Chipotles, Toche Grip, Tool—, quienes viendo al movimiento como deporte de competición lo apoyan económicamente para hacer demostración de sus habilidades en ciudades del centro del estado de Veracruz como Córdoba, el puerto de Veracruz, que se encuentra en promedio a dos horas de distancia de Xalapa. De igual manera los *skaters* Xalapeños tienen presencia en otros estados como en la ciudad de Puebla del estado que lleva el mismo nombre.

Por otra parte, entre 2013 y 2015 los patrocinadores del *skate* desde la ciudad de Xalapa impulsaron entre los jóvenes el estilo *longboarding*, que llevó a organizar competencias nacionales, haciendo uso de otro espacio público, el Parque Natura, localizado en la salida oriente de la ciudad. Los *skaters* se apropiaron de este parque para la práctica del estilo *longboarding*, por tratarse de un espacio que cuenta con calles largas para cobrar gran velocidad, así que ahí se dieron cita jóvenes *skaters* de Monterrey, Guadalajara, y otras partes del país.

Por último preciso, que los *skaters* del siglo XXI no sólo se encuentran en el espacio físico situado —territorio—, sino que también lo están, en el espacio virtual, vía internet donde utilizan diversas redes sociales —Facebook, YouTube, Instagram, revistas en línea— para informarse acerca del *skaterboarding* en varios sentidos, que van desde el desarrollo del movimiento como cultura urbana, como deporte de competición, como actividad lúdica o juego y demás concepciones en otras partes del país y del mundo.

Sin lugar a dudas este movimiento se encuentra en un proceso de constante transformación en la ciudad de Xalapa donde cada día adquiere nuevas características, adaptándose a las transformaciones de la ciudad que crece en infraestructura urbana y población, donde los jóvenes son mayoría y están urgidos de visibilizar sus individualidades a través de movimientos colectivos como el *skaterboarding*. Así que el futuro del movimiento continúa por definirse como práctica libre y hasta rebelde por una parte; por otra, en estrecha relación con las marcas y patrocinadores que lo impulsan como deporte de competición, y por último se encuentran las instituciones de gobierno que negocian con los jóvenes, quienes diversifican el movimiento.



Referencias

- ADMIN ON (2012). «Xalapa tendrá su espacio para patinar», *La política. Mx*. Recuperado de: <http://www.lapolitica.mx/xalapa-tendra-su-espacio-para-patinar/>
- AGUILAR, C. (2014). (Productor). Baek iK x Chale Vato. Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=OYDOMyr3kSc>
- ALMADA, H. (2010). *El Skateboarding en Tijuana y Monterrey. La Lealtad, Reglas, y los significados en la Construcción de las Identidades de los Deportistas*. (Tesis de Maestría). El Colegio de la Frontera Norte. Tijuana. B.C México.
- BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. México: PAIDÓS.
- CORNEJO, M., VILLALOBOS, A., CERDA, G., CUADRA, L. (2006, septiembre). «El skate urbano juvenil. Una práctica social y corporal en tiempos de la resignificación de la identidad juvenil chilena», *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338527005>
- CHALE VATO SKATE CREW (2003). *Chale Vato Crew*. Xalapa, Ver: Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/ChaleVatoSkateCrew/>
- GOOGLE MAP. Recuperado de: <https://www.google.com/maps/@19.5359294,-96.9336391,17z>
- MARCIAL, R. (2009). «Voces de la diversidad: expresiones culturales de jóvenes en Guadalajara», *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4577/457745518013.pdf>
- MÉNDEZ, C. P. (2016). ¡Cuando la vida es sobre una patineta! Prácticas, identidad y apropiación de espacios públicos desde las y los *skaters xalapeños*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.
- MENÉNDEZ, E. L. (1998). «Estilos de vida, riesgos y construcción social. Conceptos similares y significados diferentes», *Revista ESTUDIOS SOCIOLOGICOS XVI*. Recuperado de: <http://aleph.academica.mx/jspui/bitstream/56789/24227/1/16-046-1998-0037.pdf>
- MORAGA, G. M., Y SOLORZANO, N. H. (2005, diciembre). «CULTURA URBANA HIP-HOP. Movimiento contracultural emergente en los jóvenes de Iquique», *ULTIMA DÉCADA*. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/4833818/cultura-urbana-hip-hop.-movimiento-contracultural>

- SARAVÍ, J. R. (2007, 26 de febrero). «Jóvenes, skate y ciudad: entre el juego y el deporte», *Revista Educación física y deporte*. Recuperado de: [file:///C:/Users/HOME/Downloads/Dialnet-JovenesSkateY-Ciudad-2799990%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HOME/Downloads/Dialnet-JovenesSkateY-Ciudad-2799990%20(1).pdf)
- (2012). *Skate, espacios urbanos y jóvenes en la Ciudad de la Plata*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de la Plata, La Plata. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/31293/Documento_completo_.pdf?sequence=1
- ZULUAGA, L., Y VÉLEZ, M. (2013). *Prácticas de Resistencia de Jóvenes Skaters en la Ciudad de Medellín*. (Tesis de Especialización). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- VICE SPORT STAFF. (2016). *El Comité Olímpico Internacional aprueba la inclusión de cinco deportes para Tokio 2020.*: Vice Sport. Recuperado de: https://sports.vice.com/es_mx/article/78ga7e/el-comite-olimpico-internacional-aprueba-la-inclusion-de-cinco-deportes-para-tokio-2020

Entrevistas

- DÍAZ, A. Realizada el 21 de julio de 2015, por Patricia Méndez Hernández, en el parque Bicentenario de Xalapa Veracruz.
- GODOY, D; MORALES, R; AGUILAR, C., DEL EQUIPO «CHALE VATO SKATE CREW». Realizada el 10 de abril del 2015, por Patricia Méndez, en estudio de Balo, Avenida Américas, Xalapa, Veracruz.
- LÓPEZ, J. Realizada el 11 de noviembre del 2015, por Patricia Méndez Hernández, en Café- Bar «El Patio».
- ROSAS, G. Realizada el 20 de mayo del 2015, por Patricia Méndez Hernández, en el parque Juárez, Xalapa.
- LUIS A. (PANCHÁ). Realizada el 21 de mayo del 2015, por Patricia Méndez Hernández, en el parque Bicentenario Xalapa Veracruz.
- ROSALES, M. Realizada el 21 de Junio del 2015, por Patricia Méndez y Alejandra Jiménez, en el parque Bicentenario, Xalapa.
- FLORES, M. (CHAMPI). Realizada el 21 de mayo, por Patricia Hernández Méndez, en el parque Bicentenario, Xalapa Veracruz.
- ROLDAN, J. P. (PIOLÍN). Realizada el 20 de Abril del 2016, por Patricia Méndez Hernández, en Tienda Piolo House en Xalapeños Ilustres.
- BÁEZ, S. Realizada el 21 de Junio del 2015, por Patricia Méndez Hernández y Alejandra Jiménez, en el parque Bicentenario, Xalapa.

**PRÁCTICAS SEXUALES Y LA VISIBILIZACIÓN
DEL CUERPO EN JÓVENES ESTUDIANTES.
UN DISPOSITIVO GRUPAL DE INVESTIGACIÓN-
INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

*Sexual Practices and the Visibility of the Body in Young Students. An
Educational Research-Intervention Group*

M^a De la Luz Amalia Díaz Hurtado

Universidad Pedagógica Nacional. Cuernavaca, Morelos, México
ailama71@hotmail.com

RESUMEN: Este artículo da cuenta del ejercicio de investigación-intervención educativa con jóvenes cuyas edades oscilan entre los 15 a 19 años y son estudiantes en el Nivel Medio Superior en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, México. El periodo de trabajo fue de enero del 2014 a diciembre 2017, vía talleres semestrales durante tres años en dispositivo grupal. Es relevante mencionar que este proyecto se acompañó por las estrategias conceptuales y metodológicas del Proyecto Internacional de Investigación e Intervención Educativa (MEXESPARG). El trabajo grupal fue eje central de la investigación-intervención educativa, mediante el cual se despliegan las condiciones materiales y simbólicas que propiciaron un lugar de hospitalidad y posibilidades para la deconstrucción de la subjetividad de los jóvenes estudiantes. Así se reconfiguraron sentidos y referentes identitarios que constituyen su sexualidad atravesada por lo psíquico, fisiológico y social. En este artículo se presenta el análisis del decir de los jóvenes en la experiencia de la situación grupal, que dio pie a la emergencia de las vivencias de sus prácticas sexuales, sus implicaciones y el reconocimiento del cuerpo como superficie de inscripción de lo que se práctica en el acontecer de la vida contemporánea.

PALABRAS CLAVE: prácticas sexuales, cuerpo, dispositivo grupal, jóvenes estudiantes, intervención educativa.



RESUM: Aquest article dona compte de l'exercici d'investigació-intervenció educativa amb joves les edats de les quals oscil·len entre els 15 a 19 anys i són estudiants en el Nivell Mig Superior a la ciutat de Cuernavaca, Morelos, Mèxic. El període de treball va ser de gener del 2014 a desembre 2017, via tallers semestrals durant tres anys en dispositiu grupal. És rellevant esmentar que aquest projecte es va acompanyar per les estratègies conceptuals i metodològiques del Projecte Internacional d'Investigació i Intervenció Educativa (MEXESPARG). El treball grupal va ser eix central de la investigació-intervenció educativa, mitjançant el qual es despleguen les condicions materials i simbòliques que van propiciar un lloc d'hospitalitat i possibilitats per a la deconstrucció de la subjectivitat dels joves estudiants. Així es van reconfigurar sentits i referents identitaris que constitueixen la seua sexualitat travessada pel psíquic, fisiològic i social. En aquest article es presenta l'anàlisi del dir dels joves en l'experiència de la situació grupal, que va donar motiu a l'emergència de les vivències de les seues pràctiques sexuals, les seues implicacions i el reconeixement del cos com a superfície d'inscripció del que es practica en l'esdevindre de la vida contemporània.

PARAULES CLAU: pràctiques sexuals, cos, dispositiu grupal, joves estudiants, intervenció educativa.

ABSTRACT: This article presents an analysis of the way in which young students explain their sexual practices and how they visualize their bodies through working in a group setting. The article is based on an educational investigation exercise conducted in Cuernavaca, Morelos, Mexico from January 2014 to December 2017 with high school students between the ages of 15 and 19 years. The students took part in twice-yearly group workshops, and the project followed the methodology, and the theoretical and conceptual strategies for international educational investigation and intervention established by MEXESPARG. The supervisors emphasized group work as an intrinsic part of the research and the educational intervention, which established the material and symbolic conditions to provide and facilitate a safe place and environment in which to deconstruct the young students' subjectivity; a nonjudgmental space where they could share and compare their experiences with those of other group members in order to make sense of their psychological, physiological, and sociological identities.

KEYWORDS: sexual practices, body, group, young students, educational intervention.

«La forma como el sujeto utiliza el cuerpo es la expresión de sí mismo, como ser viviente, objetivo y *ser-en-el mundo*», **Carla Goncalves** (2017).

I. Introducció

En este artículo se abordarán los saberes de la sexualidad de los jóvenes estudiantes del nivel medio superior; referir a sus prácticas sexuales y tener un espacio para hablar de ellas propició un viaje a sus deseos, fantasías, mitos, culpabilidades, miedos, indiferencias, cuerpos, lenguajes e ideologías. Así fue viable producir la experiencia individual y colectiva, donde las vivencias relatadas cobraban sentido durante este dispositivo de intervención educativa.

Se presenta el análisis de las emergencias educativas que se produjeron en el trabajo grupal en un ejercicio de investigación-intervención educativa con hombres y mujeres jóvenes, cuya edad oscila entre los 15 y los 19 años, y estudian en el nivel medio superior en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, México. El trabajo se realizó mediante seis talleres, uno por semestre con de 10 a 11 sesiones, en el periodo de enero 2014 a diciembre de 2017. En total hubo sesenta y dos encuentros, un encuentro por semana con una duración de una hora, participaron en todo el proceso de intervención cincuenta y ocho jóvenes estudiantes pertenecientes a los tres grados que conforman la preparatoria.

La trayectoria metodológica se fue configurando al ir respondiendo a las demandas que surgían en la investigación-intervención. Como apoyo conceptual retomé autores que han aportado vías metodológicas para la investigación-intervención educativa. Remedi (2015), quien «se refiere a la intervención como un estar entre dos momentos: entre un antes y un después». A su vez, remite a una espacialidad: «intervenir es estar entre dos lugares: el propio y el de los otros» (p. 283); Granja (2003), hace énfasis en «la vigilancia epistémica como un modo de proceder que rompe con el esquema lineal de investigación» (p. 26); Negrete y Peña (2013) apuntan a la intervención como un proceso *táctico* de ida y vuelta.



Los espacios de intervención que se abrieron surgían de una analítica de investigación que apuntaló y deconstruyó las necesidades educativas emergentes de los jóvenes estudiantes en su contexto escolar y de vida cotidiana. Dichos espacios constituyeron un referente de identificación por dos vías convocantes, una al formar parte de la oferta educativa de la institución y otra, por los mismos jóvenes que de viva voz se comunicaban lo que acontecía en los talleres. Esta segunda vía fue la que tomó relevancia porque los temas y problemas que emergieron aludían a sus procesos de deconstrucción de sus subjetividades en relación a sus prácticas sexuales, esto es una peculiaridad relevante de nombrar, no era un grupo ya constituido, sino que se fue configurando a través de todo el proceso de la intervención. Una de las principales características por las que tomó forma el grupo fue la invitación de los pares, ellos platicaban y compartían su experiencia del taller con otros chicos que pertenecían a la misma preparatoria. La curiosidad del saber sobre sus prácticas sexuales inducía a formar parte de cada grupo que se iba construyendo en este ejercicio de la intervención, donde la puesta del cuerpo se hizo presente. Se visibilizó una reflexión sobre el cuerpo, se apropiaron de su cuerpo y del cuidado de éste.

II. Referente conceptual metodológico. La construcción del dispositivo de intervención

Esta investigación-intervención educativa se llevó a cabo con cincuenta y ocho jóvenes estudiantes que cursan el nivel medio superior en Cuernavaca, Morelos, organizados en seis grupos, con intermitencia en su participación. Las edades oscilaron entre los 15 y los 19 años, hombres y mujeres. Las localidades de proveniencia fueron Jiutepec, Tepoztlán, Cuernavaca, Temixco y Tres Marías del mismo Estado, que presentan diferencias notables sociales, económicas y culturales que matizan las prácticas cotidianas de los jóvenes en convivencia con sus familias y núcleo social.

Se puede decir que Jiutepec y Temixco constituyen territorios vulnerables por actividades de comercio del cuerpo por vías transitadas en las que se encuentran establecimientos de venta de alcohol, otras sustancias y alquiler

de espacios en los que se han *normalizado* prácticas de prostitución. Este comercio convive con la oferta de espacios turísticos y recreativos debido al clima cálido de la región.

Tepoztlán es un pueblo indígena, considerado por la UNESCO «pueblo mágico» y este rasgo propicia la visita y permanencia de turistas nacionales y extranjeros, y todo el bagaje que conlleva. Es decir, se establece una convivencia multicultural caracterizada por prácticas gastronómicas, cosmovisiones, usos y costumbres que arman un interjuego de pautas y prácticas diversificadas en torno a la moral, la religión, la sexualidad y la convivencia social. Los jóvenes estudiantes procedentes de este lugar refieren una experiencia de confrontaciones sucesivas entre sus creencias familiares y las pautas sociales de *otros* que provienen de diferentes latitudes, lo que les origina una constante ambivalencia en su proceder en relación a las prácticas sexuales.

Tres Marías es una población pequeña cercana a Cuernavaca, que vive de la industria ganadera y agrícola, en donde se manifiestan de manera clara conductas que podrían ser caracterizadas como «machistas», en donde hombres y mujeres portan armas y pueden hacer uso de éstas para defender sus territorios y creencias, sosteniendo que estas pautas deben ser transmitidas a las nuevas generaciones. Este marco de creencias toca a los jóvenes estudiantes, quienes buscan salir para proyectar otro tipo de vida futura, lo que les hace trasladarse a la ciudad de Cuernavaca a buscar nuevas formas de vida, buscando distintas oportunidades de distracción culturales y sociales.

Cuernavaca posee una población alrededor de 350 mil personas, su principal característica es el clima, es conocida como la ciudad de la «eterna primavera». Es el municipio donde se concentra el mayor número de jóvenes que desean estudiar la preparatoria, existen 4 preparatorias públicas, una de ellas con dos turnos, las otras dos de uno solo y otra de sistema abierto, en las que se acepta un gran número de estudiantes. Los jóvenes estudiantes encuentran una ciudad cosmopolita con un tejido social compuesto por población nacional e internacional, que se mueve entre una diversidad de ofertas de comercio, culturales y en los últimos tiempos afrontando situaciones del crimen organizado como secuestros, violaciones a mujeres, trata de personas de diversas edades, disputa por las plazas para venta de estupefacientes, cobro de derecho de piso y confrontaciones armadas sin consideración del derecho a la vida. Todo ello



bajo la incompetencia de las autoridades para su control; sin embargo, en paralelo, éstas autorizan la apertura de nuevos negocios legales. Al igual que en Tepoztlán, Cuernavaca representa una mixtura cultural que a los jóvenes les parece atractiva.

Las prácticas sexuales de los jóvenes estudiantes tienen un referente histórico social, de generación en generación, son aprendidas cotidianamente dentro de los contextos familiares, escolares y socioculturales donde ellos habitan como los que he enunciado anteriormente. List (2017) considera que son «aspectos que tienen que ver con la propia experiencia del sujeto, y con el papel del poder en las relaciones que establece» (p. 56). Teniendo en cuenta que los principales referentes simbólicos son las pautas maternas y paternas que están en la atmósfera que se van introyectando en el inconsciente —«la introyección [...] consiste en incorporar o interiorizar total o parcialmente elementos de un objeto exterior» (Anzaldúa, 2005, p. 141)—, estos elementos son interiorizados en el psiquismo, vía los saberes, articulados al poder y a los preceptos de subjetividad que las normas establecidas sostienen en toda sociedad que así lo experimentan los jóvenes estudiantes.

La sociedad sujeta aquello a lo que se debe, lo que se insta cultural y políticamente, que de alguna u otra manera repercute en una represión sexual psico-social en la que el ser humano está constituyéndose; dicha represión sexual permea en el sentido sexual, la percepción de no poderse mover del punto en donde la sociedad coloca, incluyendo al cuerpo y lo que se haga con él, pareciera que no te pertenece, que el cuerpo no es tuyo. Vale la pena dar cuenta de marcas y huellas de los discursos que nos permiten reconocer los sentidos psico-sociales con que se construye la sexualidad al tomar forma de saberes, de sistemas de poder que regulan sus prácticas, deseos y los procesos de subjetividad que producen, como condición existencial.

Un autor clave para mi trabajo, alumno directo de Sigmund Freud, es Reich (1974), cuyo aporte dota de reflexiones en distintos planos: sociales, políticos, psíquicos, biológicos, culturales y filosóficos. El trabajo de Reich sobre la sexualidad se enfoca principalmente en la salud de los jóvenes, por ello lo tendremos como una figura emblemática de los movimientos de protesta juvenil en los años sesenta del siglo xx. Una cuestión que le inquietó fue: «¿Qué es la vida?», convencido de que la sexualidad es «el eje alre-



dedor del cual gira tanto la vida social como la vida íntima del individuo» (Guasch, 2013, p. 1).

En el trabajo de investigación-intervención educativa con los jóvenes estudiantes pude observar cómo su tendencia refirió a la búsqueda del placer a pesar de que sus vivencias y experiencias se encuentran en el punto de la represión y el displacer. Reich (1974) alumbró elementos para dar cuenta de la relevancia de la salud sexual, principalmente de los jóvenes, en la búsqueda de generar una sociedad más sana y libre. Él denuncia muy bien los problemas de lidiar con la sexualidad desde las familias, la sociedad, y se diría que también desde las instituciones educativas, puesto que la práctica generalizada ante esta situación es la represión de las energías sexuales que suscitan y que incomodan, pero el peligro de recurrir a la represión es el de un sufrimiento mayor para la persona que debe sufrir esa represión y además efectuarla en sí mismo y hacia los otros.

Para profundizar en lo que Reich (1974) señala, como bien ha mostrado Foucault (1984), hablar de la sexualidad como una experiencia históricamente regular supone también que podamos «disponer de instrumentos susceptibles de analizar, según su carácter propio y según sus correlaciones, los tres ejes que la constituyen: la formación de los saberes que a ella se refieren, los sistemas de poder que regulan sus prácticas y las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos de la sexualidad» (p. 8).

En ese sentido, en nuestro trabajo de investigación-intervención es clave observar los síntomas o huellas de esa coerción moral que ejerce la sociedad en los jóvenes estudiantes tanto en la escuela, la familia, la comunidad y cómo es asumida por ellos, a partir de su propia enunciación, para ir en la búsqueda de procesos de autorregulación sexual que derive de reconocer sus propias necesidades y deseos, puestas en análisis grupal.

Desde el poder, las instituciones como la familia, la escuela, los medios de difusión incluyendo las redes sociales, la religión, la cultura, los grupos de referencia, etcétera, se genera un discurso de cómo se debe ejercer la sexualidad, la regulación del cuerpo, la moral y su expresión de doble moral de cómo llevar a cabo las prácticas sexuales y cumplir con el deber, entre otros; como mecanismos a ser introyectados en el psiquismo de los sujetos.

Retomando lo que Freud (1923) postula *El yo y el ello*. El súper yo es la gran innovación de la segunda tópica. «El súper yo, que inhibe nuestros actos o que produce el remordimiento, es la instancia judicial de nuestro psiquismo. Por lo tanto, está en el centro de la cuestión moral» (Roland, 2002, p. 427). Cuyo papel es juzgar al yo, que tiene que ver con la conciencia moral, el deber ser, la cultura, la ley; argumentos que son introyectados en el psiquismo humano y que de ahí deviene en lo que debe regir en nuestra sociedad, que se hace manifiesto en prácticas dilemáticas, en las costumbres familiares, los tabúes, los comportamientos para vincularnos afectivamente, dilemas entre, lo que está bien y lo que no, la doble moral de lo que se dice y lo que se hace, lo que institucionalmente rige los procesos de crianza, de educación y socialización.

Al inicio del primer volumen de *Historia de la sexualidad*, Foucault (1984) se pregunta si: «¿estaríamos ya liberados de esos dos largos siglos donde la historia de la sexualidad debería leerse en primer término como la crónica de una represión creciente?» (p.11). Explica que «lo propio de las sociedades modernas no es que hayan obligado al sexo a permanecer en la sombra, sino que ellas se hayan destinado a hablar del sexo siempre, haciéndolo valer, poniéndolo de relieve como el secreto», (Foucault, 1984, p. 47). Es decir, que ni el hecho de mantener los temas sexuales en el secreto y en la represión del silencio, ni el traer los temas sexuales a la luz de los discursos son garantías de la liberación de las prácticas sexuales del marco en que se las pretende incluir. Confirma esto al decir que «el discurso sobre el sexo, desde hace ya tres siglos hoy, ha sido multiplicado más bien que rarificado; y que si ha llevado consigo interdicciones y prohibiciones, de una manera más fundamental ha asegurado la solidificación y la implantación de toda una disparidad sexual» (Foucault, 1984, p. 67).

Un desencadenamiento de los procesos de vida de los sujetos hace referencia a la sexualidad que se va visibilizando a través de muchas formas, ya sea con los contenidos culturales que están disponibles o aquéllas formas donde los sujetos se colocan de forma distinta a lo que ya está establecido. De esto segundo, se puede decir que la sexualidad del ser humano es hablada de una manera tácita donde solo se puede nombrar lo que está permitido hablar, desde lo que se reproduce vía chistes, albures, mitos entre otros, donde se sigue aludiendo a la sexualidad bajo lo que socialmente está establecido y no.

Estos modos de proceder cotidianos sostienen un saber del cuerpo, de ahí que las regulaciones del cuerpo y los modos de portarlo, pueden potenciar o inhibir las posibilidades de la experiencia sexual, es decir, de la libertad, de la creatividad, de hablar de eso que nos pasa con el ejercicio de nuestra sexualidad. En los dispositivos de investigación-intervención se abrió un espacio para hablar de eso que les pasa a los jóvenes con sus prácticas sexuales, y en la indagación que ellos hacían sobre las necesidades y deseos, se trabajaron los temas que surgían, identificando las marcas en su biografía sexual, la proveniencia histórico-social-cultural y cómo están operando en el presente. En síntesis, tanto del campo de la sexualidad, como campo epistémico, así como los saberes imperantes en la subjetividades introyectadas en los jóvenes, se fue interpelando las categorías de prácticas sexuales y la visibilidad del cuerpo, considerando un ejercicio de reciudadanización como lo señala Bleichmar (2008) «[...] reciudadanización, que quiere decir su condición de seres subjetivados en el interior de una sociedad que los reconozca» (p. 159).

Hacer un acompañamiento para que las y los jóvenes en su decir, reconozcan de dónde provienen las necesidades, qué pasa con sus deseos emergentes y cuáles son sus aspiraciones sobre sí mismos y su sexualidad, fue la labor que se desarrolló en este proceso de investigación-intervención. En el entendido de que la sexualidad no es una cuestión individual sino social, Rodríguez (2011) menciona: «Debemos cobrar conciencia de que la sexualidad es algo que la sociedad produce de manera compleja, es un resultado de distintas prácticas sociales que dan significado a las actividades humanas» (p. 56). Abrir espacios donde esté presente la indagación, contraviene las formas convencionales de educación sexual, que se instala en los preceptos del deber desde lo que pensamos los *adultos* o *expertos* que conjeturamos respecto a lo que necesitan saber con temas programados, impuestos desde nuestra propia subjetividad y/o cumpliendo un programa transversal instituido como educación sexual.

III. Los procesos metodológicos que fueron dando estructura

Los procesos metodológicos empleados en esta investigación-intervención educativa fueron de diferentes puntos de partida que al operarlos, se fueron



interconectando. El uso de dispositivos armó los procesos metodológicos aquí empleados. Parto de la noción de dispositivo de Foucault (1997) cuando considera que un dispositivo se vincula con la noción de *episteme* y dentro de sus características pueden ser: «a) conjuntos heterogéneos, b) un vínculo entre estas heterogeneidades y c) una función estratégica de dichos vínculos» (Cadaña, 2017, p. 23) que determinan las relaciones de poder.

Entonces, la metodología basal de esta investigación-intervención educativa parte del dispositivo de la grupalidad (Kaës 1996, p. 17). «El grupo trabaja como un aparato de transformación que vuelve posible el apuntalamiento de la investidura, la formación y transformación de pensamientos, un espacio donde se pueden poner a prueba las posibilidades inéditas de representaciones y afectos.» Uno de los efectos de la interacción grupal fue el carácter de hospitalidad, tiene relevancia para la indagatoria porque el grupo fue el sostenimiento de los sujetos y los saberes en torno a la sexualidad y sus prácticas sexuales, lo cual hizo que circulara con formas horizontales el modo de verse los unos a los otros, lo que atrajo las singularidades que subjetivamente buscan anclarse a formas ya instituidas.

En este sentido, en la grupalidad operaron cuatro movimientos metodológicos (Negrete, 2017) que en todo trayecto de investigación e intervención acontecen con las situaciones de indagación estuvieron presente.

El primer movimiento en la investigación-intervención tuvo lugar en la escucha como dispositivo indagatorio con el que se dispuso de un lugar, un tiempo, una tarea, con los jóvenes estudiantes para trabajar algunas herramientas metodológicas en acción: actividades lúdicas, el psicodrama, la biografía sexual y la bola de nieve constituyendo recursos para visibilizar e interpelar sus demandas latentes emergentes, desplazándose entre lo público y lo privado. «Se interpela, se inicia con un llamado, abre la pregunta de lo que acontece en sus vidas y por qué, de lo permitido y prohibido, pero sobre todo a la pregunta por el deseo» (Negrete, 2017, p. 9). Se trata de saber escuchar e indagar para discernir conjuntamente con la población el entramado de lo conflictual que les acontece en este momento.

El segundo movimiento es clave, ya que se da la implicación del grupo a intervenir y del interventor. Se despliega un encadenamiento de acciones y proliferan temáticas de distinto orden que son difundidas por las necesidades



y deseos del grupo con el que se interviene y que desarrollan el papel de mediación entre instituido-instituyente y el dispositivo entre el saber, el poder y la subjetividad del grupo. Negrete (2017), señala que «para el análisis hay un acompañamiento y en conjunto aludir a: lo que se va observando y lo que queda fuera de foco, apuntalamiento de preceptos conceptuales para describir, dar nombre, pero también dar pie a la imposibilidad de enunciación, todo ello para emplazar la mirada nuevamente a lo experiencial, idear la siguiente situación de abrir espacio-tiempo a la experiencia» (p. 9), y acentúa «se pone en tensión la relación conocimiento-experiencia, pues no es una tarea explicativa, sino de visibilizar lo que se está moviendo, gestando, afectando, transitando, anunciando por venir» (p. 9).

El tercer movimiento, para Negrete (2017), consiste en «relatar y analizar eso que pasa, que nos pasa desde las actuaciones en la intervención educativa, poner de manifiesto: las voces que orientaron la acción, las herramientas conceptuales habilitadas, que posiciones enuncian, como se inscriben los sucesos en los cuerpos, como fue el encadenamiento tácito del proceder metodológico y cuáles sus derivas, la configuración de los temas y problemas desde sus momentos de emergencia (p. 9)».

En el cuarto movimiento, más que concluir los proyectos, se hace un cierre que a su vez abre posibilidades definidas por la población. Se valoran alcances y limitaciones de las acciones. Se observa y valora respecto a lo que cambia y lo que permanece. Sirve para cerrar el círculo de la intervención como un proceso de formación humana-transformación.

En estas indagatorias, a partir del transcurso de los encuentros se visualizaron pertenencias colectivas donde los estudiantes asumieron tareas definidas creadas por el propio grupo, las mismas que fueron fomentando la implicación y apropiación grupal.

Los dispositivos como el psicodrama, la autobiografía sexual, la escucha y la bola de nieve bajo su característica de ser conjuntos heterogéneos, armar vínculo entre las heterogeneidades y operar estratégicamente en dichos vínculos, cobró sentido en los jóvenes estudiantes al verse en el otro y hacer suyo lo que el otro ve, emitiendo enunciados y dándose cuenta de la significación que tenía para cada quien una misma circunstancia.

Esto significó un cambio en la dinámica grupal, las relaciones entre interventora-intervenidos acuciaba subjetividades donde se enunciaron las posibilidades del sujeto, haciendo uso de expresiones verbales y no verbales, como: «vamos al grano», «hay que contestar la verdad y la neta del planeta», «todo lo que hablamos aquí, aquí se queda» o gestos faciales acompañados de manifestaciones corporales como rostros que anunciaban vergüenza y miedos, aprobación y rechazo, silencios, entre otros. Las consignas grupales que permanecieron en todo el proceso de investigación intervención fueron «chin, chin, quién se raje», «él o la que no quiera estar aquí en este taller que se salga». Esto les generó a los y las jóvenes un lugar de hospitalidad donde compartieron sus vivencias, se dio la voz al otro, tuvo significación la palabra, lo que se enunciaba, se vislumbraba, con reciprocidad, en una experiencia del decir, escuchar, descifrar, como sostén de la implicación en el trabajo grupal.

Lo anterior permitió tener una mirada amplia y distinta, para la elaboración de mapas conceptuales, esquemas, tablas, entramados conceptuales y una serie de análisis de lo que se iba produciendo a lo largo del proceso de intervención; dándole sentido como dice Negrete (2017) «a armar texto, así surge la densidad de los discursos sobre los procesos de la intervención educativa y evita la banalización de las situaciones de indagación como simples actividades lúdicas» (p. 10). Con lo cual se construyeron las líneas o ejes analíticos de la investigación-intervención educativa. Sin dejar de lado la postura de la vigilancia epistémica sugerida por Granja (2003) como un modo de proceder que rompe con el esquema lineal de la investigación, dándole una fluidez y prioridad a la voz de la experiencia. Señala Negrete (2017) en el cuarto movimiento, «resulta ser una forma de reflexión [...] porque pone a prueba el método que vamos instrumentando y a renunciar lo absoluto de nuestro método para dar cauce a las voces de la experiencia» (p. 10).

IV. Análisis de la puesta del cuerpo en lo grupal

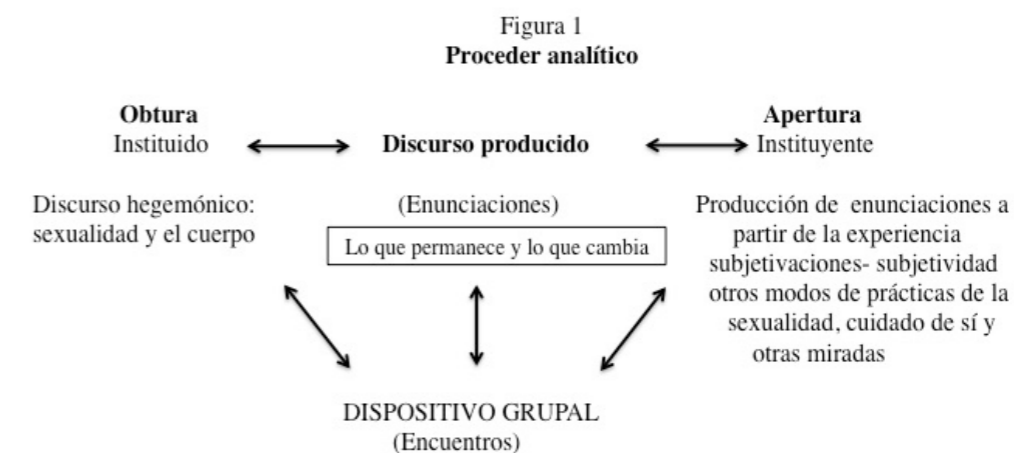
En el espacio de hospitalidad que se abrió, tuvieron lugar los entramados institucionales y la deconstrucción subjetiva de las prácticas sexuales que operan en los estudiantes, donde se propició una interpelación para la visibilización, la apropiación y el cuidado del cuerpo al develar constructos identi-

tarios, al sostener diversos cauces, al poner el cuerpo con una mirada diferente a la que les implicaba inicialmente (ver, verse y ser mirado).

El análisis de estas producciones de subjetivación ante una subjetividad manifiesta partió de algunas perspectivas ontológicas y epistémicas con derivas en consideraciones y herramientas analíticas. Las constantes implicaciones en la grupalidad a través del tiempo, el lugar y los encuentros con los jóvenes estudiantes constituyen el giro analítico hacia el mutuo *espejeo*. ¿Qué afectaciones se produjeron en estas múltiples implicaciones? ¿Cómo se manifestó la confianza en el otro para producir intercambios de enunciaciones sobre las prácticas sexuales y la visibilización del cuerpo? ¿Cómo los constructos identitarios de los jóvenes estudiantes jugaron como dispositivo para producir reciprocidad? ¿Cómo la pregunta por el deseo operó para producir subjetividad permeada de sexualidad, erotismo y placer?

Este cuerpo de preguntas apuntalaron la perspectiva del análisis conceptual del discurso considerando el corpus de enunciaciones producidas por los sujetos, aludiendo a las enunciaciones, a las experiencias, a la puesta en acto, a la relación con la institución, al cuestionamiento de la vida sexual propia ante pautas hegemónicas referidas a la sexualidad y al cuerpo que les han disciplinado bio-políticamente. Estas enunciaciones constituyeron un discurso develador de antagonismos, articulaciones constructos identitarios y procesos de formación.

¿Cómo ha sido el proceso analítico de estos discursos? Tal vez aludiendo a un esquema podría hacer explícito este proceso.





Los jóvenes estudiantes concebían su propio cuerpo, veían su cuerpo en el otro cuerpo, veían el cuerpo de otro, percibiéndolo desabrigado, sintiendo la piel porosa, manejado por el otro y los otros, sometido y manipulado al poder político-social y cultural donde habita en su vida cotidiana. De acuerdo con Goncalvez (2017), «se trata de un cuerpo que concibe, que anuncia, que enuncia, que comunica, que significa, que construye, sorprende, ambiciona, que se mueve y que queda enfermo y acaba, desapareciendo. De ese cuerpo finito quedará, al final, su compleja y densa producción cultural, siempre que entendamos la cultura como una *institución* perenne y como una producción humana que contesta a sus íntimos, pero también a sus desvelados, cuestionamientos» (p. 34). Es ante estas configuraciones, que los jóvenes hicieron visible cómo sus cuerpos están estallados, sujetos a manipulaciones ideológicas, sociales y políticas que están al orden del día en sus contextos.

Para poder describir lo que permaneció y lo que cambió en este arduo trabajo grupal, iré articulando aquellas categorías: sexualidad, prácticas sexuales, cuerpo y dispositivo grupal, que se fueron rescatando tanto de las enunciaciones que se produjeron en los diálogos, narraciones, historias, vivencias-experiencias, psicodramas y actividades lúdicas donde se juega la subjetividad interpelada, vislumbrándonos la complejidad actual en la que habilita el joven estudiante, aquellos otros conceptos que como interventora —mi voz— estaban ahí presentes en la triple dimensión de la expresión (verbal, corporal y escrita) a lo largo de este proceso de intervención y conceptos teóricos que están presentes.

Para los jóvenes estudiantes, el hablar de sexualidad era para algunos, hablar de pene-vagina y reproducción de un nuevo ser, el cuerpo estaba ahí haciendo su «función», el cuerpo era visto únicamente a través de las partes orgánicas «íntimas», ya que de esa manera se deja ver lo que se transmite de generación a generación, una sexualidad velada.

Muchas veces nuestros padres sólo nos dicen lo que no debemos de [sic] hacer sin explicar el por qué, al no hablar de este tema con los hijos en lugar de ayudar los perjudica, nosotros los jóvenes experimentamos y más lo que se nos prohíbe u oculta y esto nos pone en situaciones de riesgo. (Una estudiante, cuarto taller.)



Si los padres no se abren para hablar como pareja de su propia sexualidad, difícilmente lo pueden hablar con sus hijos, de ahí que se reproduzca el patrón de lo que ellos vivieron con su padres. Muchas de las veces los padres dicen que si les hablan a sus hijos acerca de la sexualidad y/o de sus prácticas sexuales, los están invitando a realizarlas. Otros padres desean realizarlo pero no saben cómo, puede ser un tabú para ellos, un enigma, estigma o simplemente no tienen las palabras para poder expresarlo, comunicarlo y temen no saber qué responder a las preguntas de los jóvenes estudiantes, situación que también ocurre en las instituciones escolares.

No tengo a quién preguntar cuando tengo dudas sobre mi sexualidad y mi cuerpo, cuando le pregunto a un maestro me manda a orientación y dice que él solo da matemáticas. Si pregunto en mi casa me dicen que no estoy en edad de preguntar pendejadas. (Un estudiante, quinto taller.)

A lo largo de la investigación-intervención educativa fue notoria la complejidad que le significaba al joven estudiante poner en palabras las dudas que le generaban el tema de sexualidad, su cuerpo y sus prácticas sexuales. Se vislumbraban los sentidos de cambio necesarios para tener un sostén psíquico y orgánico que le diera lugar a visualizarse con un cuerpo que demanda, necesita y desea.

Reconocieron que la información que se da en la institución no es suficiente porque sólo te dan condones y pastillas. Reciben una información insuficiente (miseria sexual), se limita a los métodos anticonceptivos, a las enfermedades venéreas y pastillas de emergencia. Y no se puede hablar de nada más.

Las pastillas de emergencia o del otro día no son anticonceptivas, muchas de las chicas de la preparatoria las consumen consecutivamente cuando sienten peligro de que se van a embarazar y no se cuidaron al tener su práctica sexual, las están tomando como medio anticonceptivo. (Una estudiante, sexto taller.)

Como lo menciona Eugenia, personaje docente con el que dialoga Satulovsky en su libro *Escenas in-cómodas en la escuela* (2017): «No sólo la limitación de un ejercicio de enseñanza sino de los dispositivos saber-poder-subjetividad que permean una práctica institucional de la docencia



y de los contenidos de la formación docente anclados a procesos donde ha preponderado la transmisión de información, la burocratización de la tarea docente [...] manteniendo el orden de lo establecido, porque la mirada de los otros profesores pesa mucho en la acepción o no del cambio: cambiar también incomoda» (Satulovsky, 2017, p. 18). Sin permitirse darse la oportunidad, los docentes, de ver al otro como un sujeto deseante, que siente, que tiene un cuerpo, tiene sentimientos, piensa, está abierto al diálogo y puede cuidarse.

Los jóvenes estudiantes observaron que hay contradicciones muy visibles en relación con la sexualidad, las prácticas sexuales y el cuerpo. Por una parte, del lado familiar-escolar está la represión sexual a todo lo que da, hay una sexualidad que no se habla, no se aclara, muchos menos de las prácticas sexuales; en contra parte lo que está en la atmósfera social-cultural que circula en las redes y en el internet, como la chica que enseña que hacer y qué no hacer en sus prácticas sexuales para que tengan placer y sientan rico — Mujer Luna Bella en YouTube.

Así como la gran diversidad sexual que existe, la pareja virtual que entablan los y las jóvenes estudiantes con novio/a, que no conocen; las relaciones abiertas (cada quien hace lo que quiere sin ningún compromiso con el otro), las relaciones sexuales líquidas, los intercambios de pareja entre otros. Y nada se clarifica, respecto a qué les pasa con todo aquello, no existe una contención que dé la pauta a la interpelación de lo que les pasa, todo está en la atmósfera de la vida cotidiana, construyendo-deconstruyendo sus dudas, sus vivencias, los sentidos en sus prácticas o no sentidos respecto a lo que se practica, simplemente se hace, de ahí las emergencias de aspectos a revisar según fueron surgiendo, tratando de responder algunas interrogantes de manera inmediata, otras a largo plazo y otras tantas se quedan sin respuesta.

Podemos ver que hay un mundo de información tanto virtual como de pares, conjeturando que todos saben lo mismo, sin tener en cuenta que hay jóvenes estudiantes que no alcanzan a entender el lenguaje de los otros, ni a preguntar por qué no existe el interés o por qué no han tenido la vivencia de la práctica sexual.

Sobre la diversidad sexual conocía dos géneros heterosexualidad y homosexualidad. (Una estudiante, quinto taller.)

En algunos jóvenes estudiantes, se percibía la participación e implicación de mayor involucramiento con el trabajo grupal, en otros su participación se daba desde la resistencia, ante la interpelación, ya que les resultaba incomprendible o sus pautas previas se veían cuestionadas y en franco movimiento, por lo que el alcance de conocer otras pautas o modos de ver, por ejemplo, la diversidad sexual en relación a la elección del objeto amoroso o de preferencia sexual les resultaban difíciles de imaginar, ya que las costumbres familiares y las pautas de convivencia se remiten a lo que está impuesto socialmente y en su familia, sin reconocer que hay otros modos de vida que gira a su alrededor.

El proceso de deconstrucción subjetiva se fue produciendo vía la participación grupal y la interpelación entre pares dentro del trabajo grupal, relatando una o un joven su historia, compartiendo una vivencia o poniéndose de acuerdo para realizar psicodramas. Se manifestó que las formas de percibir el mundo ponen en juego el cuerpo como medio de inscripción afectiva, que habla de la relación entre lo sensible-inteligible, lo que hace viable las asociaciones psíquicas, de situaciones vividas que hacen memoria o se activan frente a situaciones que evocan una vivencia pasada. De tal forma que se van destejiendo los hilos que construyen las subjetividades singulares de los jóvenes y van cobrando sentido en el otro y en los otros cuando se comparten las vivencias en un espacio de hospitalidad como lo fue el dispositivo grupal en esta investigación-intervención educativa.

Lo anterior sensibilizó la apertura al diálogo, a la libertad de expresión; en cuanto más se espejeaban las historias-vivencias la solidaridad, la reciprocidad y la armonía, la empatía, formaban parte del ambiente grupal, sin dejar de mencionar que en un principio operaba la resistencia, e indudablemente, a lo largo de este proceso el espejeo sobre la condición de género estaba en disputa, las visiones instituidas respecto a lo que «deben» tener o está permitido hacer tanto para los hombres como para las mujeres se hacían presentes. Al considerar las relaciones de género, por ejemplo, fue interesante observar las referencias entre los mismos hombres, como lo señala Villa (2007), quien cita a Connell al señalar que existen múltiples masculinidades: «La masculinidad hegemónica es la que ocupa esa posición en un modelo dado de relaciones de género» (p. 79). Hace referencia a la masculinidad exaltada culturalmente y



que posee una posición de privilegio en la vida social». Como lo muestra la siguiente enunciación:

Los hombres por ser hombres podemos acostarnos con quien queramos y no pasa nada. No nos embarazamos. (Un estudiante, primer taller.)

También nosotras podemos tener relaciones sexuales con quienes queramos, solo tendríamos que cuidarnos. Ustedes son los que embarazan y se hacen desobligados y machos. (Una estudiante, primer taller.)

El ambiente se tornaba tenso, cuando se anudaban descripciones que distinguían las prácticas sexuales entre hombres y mujeres, se empezó hablar de que los hombres se masturbaban más rápido y sabían hacer más cosas que las mujeres, entre otras el orgasmo, la fantasía. Cuando surgió el tema del aborto se cuestionaban si era un problema que tenían que solucionar los dos o sólo era la mujer quien tomaría la decisión; en las discusiones la tensión aumentaba y la catarsis estaba en escena, entre que la desesperación e incomodidad se hacían patente, hubo momentos en que pedían que era mejor que fuera un taller para hombres y un taller para mujeres; sin embargo, el trabajo de análisis y de escucha, fue fluyendo, los vínculos y el clima de confianza fortalecieron la idea del cuidado de sí y del otro, el reconocimiento del otro sin importar si era hombre o mujer.

Nos dimos cuenta que no sabemos nada sobre los temas de sexualidad, ni que le corresponde a una mujer o a un hombre y que no sabemos nada. (Un estudiante, tercer taller.)

A través de hablar de sus malestares, de propiciar que la palabra circule, reconocer que la grupalidad produce contención, mediación y acompañamiento; permitió la libertad de descargar lo que las y los jóvenes padecían. En la intervención se pudo ver con mucha claridad la fuerza que tiene lo instituido, y de qué manera lo instituyente va cobrando sentido a la hora de ponerlo en palabra y analizar lo que se produce, la proyección que se da en lo grupal sobre todo cuando todos los integrantes oscilan entre las mismas edades, y lo que se puede transformar en el trabajo grupal, como lo anuncian en sus enunciaciones los y las jóvenes:



He conocido un poco más mi cuerpo, he cambiado y reforzado mi idea sobre la sexualidad, he visto un cambio en el ámbito personal referente a mi físico. (Una estudiante, cuarto taller.)

La situación grupal invita sin duda a que las y los jóvenes vayan teniendo otra mirada del otro y de sí mismos, a lo que antes no se le ponía atención, aunque sin duda sabían que existía, no le daban la importancia ni el valor necesario para visibilizarlo, como lo vemos en los enunciados anteriormente dichos. Al escuchar al otro (joven estudiante) sus vivencias, interpela, identifica a los integrantes del grupo y es ahí donde se colectivizan los constructos que operan como referentes identitarios y se tejen y destejen subjetividades que marcan nuevas formas de pensar.

Tu mirada me seduce es inevitable [sic], no sonrojarme. (Una estudiante, segundo taller.)

Aprendí que no es malo explorar y conocer mi cuerpo, que a pesar que la gente diga que no debo tocarme, es normal que tenga ganas de conocerme más. (Una estudiante, quinto taller.)

Esta enunciación tiene que ver con las pautas del poder que se establecen en la educación que inhibe la relevancia del autoerotismo y exploración del cuerpo como algo indispensable para el conocimiento y cuidado de sí. Son imposiciones fortuitas que precisamente impiden velar el propio cuerpo, sobre todo en esta etapa en la que los jóvenes, al reconocer su cuerpo sexuado, tienen muchas curiosidades de saber y son una población susceptible de un ejercicio biopolítico respecto a su propio cuerpo y todo lo que ese mismo cuerpo les demanda.

Se nos inhibe si nos tocamos nuestras partes íntimas. (Una estudiante, cuarto taller.)

En el contexto social-cultural, en el que las partes íntimas tienen un lugar prohibido, que no tiene que ser tocado, ni siquiera nombrado, para las y los jóvenes puede aperturarse una nueva lectura, desde otra mirada, donde las huellas y las marcas de su biografía se funden para investir y velar el propio deseo. Obsérvese los decires que hace un estudiante sobre su percepción del olor:



Me di cuenta que es importante el olor, cuando hicimos la dinámica de vernos el uno al otro. Percibí que el olor de mi compañera era similar al de mi abuela. (Un estudiante, tercer taller.)

En el espacio de hospitalidad del grupo, se percibe que lo que se deja en las reminiscencias viene a la mente en cualquier momento a resignificar y a darle un sentido. Así como también escuchar lo que siente el otro, tiene repercusión, lo interpela, lo deconstruye.

Mi mamá me dice que soy muy débil, si yo les dijera que es de impotencia mi llanto y no de debilidad. (Una estudiante, sexto taller.)

Sé que no aceptan mis familiares que me gusten las niñas. (Una estudiante, quinto taller.)

El acto de experiencia se hizo presente como lo señala Larrosa (2009): «Que la experiencia es “eso que me pasa”, significa, entonces, tres cosas: Primero, que la experiencia es una relación con algo que no soy yo; [...] Segundo, que la experiencia es una relación en la que algo tiene lugar en mí. [...] Tercero, que la experiencia es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí» (p. 20). Podemos decir que las vivencias de los jóvenes estudiantes en su contexto escolar, en sus círculos de amigos, en sus relaciones con parejas y en el trabajo grupal que se dio en los encuentros de los talleres, es una experiencia vivida, un ir y venir en donde eso que les pasa los transforma, esto es, en palabras de este autor, a lo que se le llama principio de transformación porque ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto. Es un sujeto abierto a su propia transformación o a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etcétera. Refiere Larrosa (2009, p. 16): «De ahí que la experiencia me forma y me transforma».

V. Reflexión final

Reconocer los modos instituidos que están operando en sus contextos sociales donde habitan y cobren lugar la experiencia en sí, el proceso de inves-

tigación-intervención educativa hace lugar al cuerpo y a las prácticas sexuales como territorio, donde pueden ser pensados y vivenciados como lugares de placer y espacios de afectividad y cuidado de uno mismo y del otro, de despliegue subjetivo, de encuentros con otros, de otorgar un espacio de hospitalidad a la experiencia, de ser sujetos de deseo (Foucault, 1984, p. 9): «para comprender cómo el individuo moderno puede hacer la experiencia de sí mismo, como sujeto de una sexualidad, era indispensable despejar antes la forma en que, a través de los siglos, el hombre occidental se vio llevado a reconocerse como sujeto de deseo», ahí donde la investigación-intervención educativa se posibilita hacer lugar a la historia, hacer narración a uno mismo en el marco de esa historia, al reconocimiento del cuerpo, del acompañamiento y búsqueda de afecto, un lugar de afecto donde se desmiente que el cuerpo es una máquina, un objeto cosificado y de consumo. La singularidad cobra fuerza en un cuerpo que es pensamiento, afectividad y que pertenece a toda singularidad humana abordada en el neoliberalismo, modernidad líquida, narcisismo que las instituciones y los gobiernos nos hacen creer.

Alimentarlo bajo estas premisas es la única manera posible, plantea Fernández (2018), que en cuestión educativa estas intervenciones deben ejercerse desde la primera educación, a modo de impulsar el verdadero sentido crítico de la sexualidad y sus prácticas sexuales.

Es posible considerar que muchos de los jóvenes estudiantes después de las múltiples experiencias en los encuentros pudieron deconstruir su propia imagen corporal bajo el dispositivo grupal, en el que la palabra, la expresión oral y corporal enunciaba y anunciaba mensajes subliminales del discurso social, político y cultural que ellos habitan, dando lugar a la sexualidad de los y las jóvenes, predominando otras prácticas sexuales a las iniciales, en las que se construyó la noción del «cuidado de sí», y la visibilización del cuerpo detonando intermitentemente una mutua intervención que fortalezca «la emergencia de prácticas emancipadoras que den sentido [...] al necesario encuentro a través del diálogo, pero sabiéndose diferenciar cuándo es mercantilización del encuentro, cuándo es segregación y cuándo encuentro humano» (Fernández, 2018, p. 18). Discursos contradictorios o divergentes del propio cuerpo, implicando los medios masivos de comunicación y el modelo consu-



mista que opera en la construcción de subjetividades de los cuerpos y modos de proceder en la vida sexual.

Haber intervenido indagando de esta manera ha constituido una tendencia hacia renacer y a la transformación de otras miradas de los propios cuerpos que nos pertenecen.

Referencias

- BLEICHMAR, S.** (2008). *Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material.
- CADAHIA, L.** (2017). *Mediaciones de lo sensible. Hacia una nueva economía crítica de los dispositivos*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- FERNÁNDEZ-ALATORRE, A.** (2018). «Para pensar la educación política en la educación formal», *Revista Electrónica Educare*, 22 (2), 302-323.
- FOUCAULT, M.** (1984). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- (1984). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI Editores.
- FREUD, S.** (1923). *El yo y el ello, y otras obras. Obras completas de Sigmund Freud. Tomo XIX*. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
- GONCALVEZ, C. A.** (2017). «Del cuerpo íntimo». En Muñiz, E. y Díaz, Z. A. (Comps.). *Temas Selectos. Los cuerpos del placer y del deseo*. (pp. 29-51). México: La Cifra Editorial, S. de R. L. de C.V.
- GRANJA, J.** (2003). «La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido». En: A. Alba (Coord.) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. (pp.23-59). México: Plaza y Valdés.
- GUASCH, G.** (30 de junio del 2013). «¿Quién le teme a Wilhelm Reich?», *La Jornada semanal*. Recuperado de <https://jornada.com.mx>.
- KAËS, R.** (1996). *El grupo y el sujeto del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LARROSA, J.** (2009). «Palabras para una educación otra». En: Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- LIST, R. M.** (2017). «Una manera de nombrar el deseo en toda esa gran verdad». En: Muñiz, E. y Díaz, Z. A. *Temas Selectos. Los cuerpos del placer y del deseo*. (pp. 53-70). México: La Cifra Editorial, S. de R. L. de C.V.
- MORALES, E.** (2011). *Otra historia de la sexualidad. Ensayos psicoanalíticos*. México: Ediciones de noche. Palabra en vuelo.
- NEGRETE, T.** (2017). «Dos perspectivas para conceptualizar y diferenciar la relación entre investigación e intervención educativa en contextos de emergencia», *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, 14, 1-12*. Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectornica/v14/doc/2276.pdf
- NEGRETE, T. y PEÑA, A.** (2014). «La intervención educativa: una respuesta ante las condiciones de emergencia social». En: Hernández-Vela, E. *Política Internacional. Temas de análisis 3*. México: UNAM.
- RAMÍREZ, B. y ANZALDÚA, R.** (2005). *Subjetividad y Relación Educativa*. México: Psicoanálisis y Formación Profesional/Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco Publicaciones.
- REICH, W.** (1974). *La lucha sexual de los jóvenes*. México: Editorial Roca.
- (1985). *La revolución sexual*. México: Planeta-De Agostini/Artemisa.
- REMEDI, E.** (2015). «Un lugar incómodo. Algunas Reflexiones en torno a la intervención educativa». En: Ronzón, E.T. y Carbajal, R. J. *Políticas de la subjetividad e investigación educativa*. (283-297). México: Balam
- RODRÍGUEZ, R. G.** (2011). *Género y educación sexual integral*. México: Ediciones Cal y Arena.
- ROLAND, C.** (2002). *Diccionario del psicoanálisis: diccionario actual de los significantes, conceptos y matemas del psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.



SATULOVSKY, S. (2017). *Las escuelas y sus escenas (in)cómodas. Abriendo calidoscopios*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lugar.

VILLA, A. (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización: intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

stoa



ENTREVISTA



EDUCAR CIUDADES QUE EDUCAN

ENTREVISTA A LAURA ALFONSO

Laura Alfonso es Directora de Ciudades Educadoras Delegación América Latina. Asociación Internacional de Ciudades Educadoras desde diciembre de 2011

¿Qué países están representados en AICE América Latina?

Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Puerto Rico, Uruguay, Venezuela.

¿Cuáles son las principales funciones de la delegación para América Latina de AICE?

En primer lugar, cabe mencionar que la delegación se creó en 1996 en el marco de los principios generales de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) con el objetivo de trabajar particularmente las problemáticas comunes a la región latinoamericana.

En la actualidad, la Municipalidad de Rosario dirige y coordina la Delegación de la AICE para América Latina. Para ello contamos con un equipo pluridisciplinar responsable de la gestión cotidiana cuyas principales funciones son:

- Consolidar, extender y fortalecer la AICE en América Latina.
- Promover el cumplimiento de los principios de la Carta de Ciudades Educadoras entre las ciudades de la región.
- Impulsar colaboraciones y acciones concretas entre las ciudades.
- Participar y cooperar activamente en proyectos e intercambios de experiencias con grupos e instituciones con intereses comunes.
- Profundizar en el concepto de *ciudades educadoras*, difundir la reflexión sobre la educación como factor importante en la gobernanza local y promover sus concreciones directas.
- Influir en el proceso de toma de decisiones de los gobiernos y de las instituciones internacionales en cuestiones de interés para las Ciudades Educadoras.
- Dialogar y colaborar con diferentes organismos nacionales e internacionales de la región.

¿Qué actividades desarrolla la delegación?

Desde la delegación desarrollamos distintas actividades: algunas destinadas a incrementar la presencia de la AICE en la región, haciendo énfasis en la difusión de la asociación y promoviendo la incorporación de nuevas ciudades. Otras implican la preparación de encuentros/reuniones en donde se presenta qué se entiende por *ciudades educadoras*.

Por otra parte, realizamos diferentes acciones que apuntan a difundir el marco conceptual de ciudades educadoras. Para ello visitamos ciudades, participamos en encuentros y seminarios dando a conocer la AICE y destacando buenas prácticas de las ciudades de la región.

A su vez, y para reforzar los lazos entre las ciudades de Latinoamérica, gestionamos espacios de comunicación e intercambios entre las ciudades miembros, a través de visitas técnicas, encuentros virtuales, videoconferencias, publicación de actividades y novedades de las ciudades, a fin de promover la conexión en red de ciudades en la región.

Otro eje en el cual nos enfocamos es en el fortalecimiento de las capacidades institucionales y la gobernanza democrática local, profundizando y reforzando las potencialidades educadoras, el derecho a la ciudad, el valor integrador del espacio público y la cohesión social. Se atiende en la medida de las posibilidades, las demandas de capacitación de la región y realizamos jornadas de sensibilización y capacitación destinadas a los gobiernos locales. Algunas de ellas en formato presencial y otras promoviendo la utilización de nuevas modalidades de capacitación como es el aula virtual de la Delegación.

Junto a los diferentes municipios, se promueve la realización de actividades públicas para dar a conocer el compromiso de la ciudad con la educación con el fin de generar sinergias entre el gobierno de la ciudad y la sociedad civil.

También se incentiva a los miembros de la asociación a que incorporen y actualicen sus experiencias al Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras. De esta manera, se fomenta el intercambio de proyectos y prácticas exitosas en los distintos ámbitos de la gestión urbana, al mismo tiempo que se promueve el aprendizaje mutuo entre las ciudades educadoras.

Por último, y haciendo énfasis en lo que concierne a la comunicación institucional, desarrollamos diversas publicaciones: una de ellas es la serie de *Cuadernos de Debate*, cuyas ediciones recopilan experiencias de las ciudades y aportes académicos en relación a una determinada temática. Además, enviamos mensualmente un boletín electrónico en





donde se difunden actividades y prácticas con vertiente educadora de las ciudades pertenecientes a la Delegación de América Latina. También, tenemos a nuestro cargo la actualización permanente y mejora del sitio web de la Delegación (www.ciudadeseducadorasla.org) el cual funciona como un espacio de encuentro en donde se publican las últimas novedades de las ciudades pertenecientes a la delegación, se accede al Aula Virtual, se destina un espacio a las Redes Territoriales y Temáticas y se brinda toda la información relacionada a la AICE.

¿Del conjunto de 20 principios de la Carta de las Ciudades Educadoras cuáles considera más pertinentes para ser desarrollados actualmente?

Si tuviese que resumirlos, diría que el derecho a la ciudad, el valor integrador del espacio público y la cohesión social son los grandes pilares para las ciudades educadoras.

Todos los principios son valiosos e importantes en la visión de la ciudad y, seguramente, ya en la lectura de cada principio hacemos eje en algún aspecto condicionados por nuestro entorno y nuestra mirada.

Dada la realidad de la región tal vez destacaría algunos como el PP1, que habla de la *igualdad*, de suprimir obstáculos que impidan el ejercicio del derecho a la ciudad. También el PP2, que hace foco en la *diversidad*, el respeto y la promoción del diálogo en condiciones de igualdad para todas y todos los habitantes de las ciudades.

Enfatizaría además el PP4, el cual aborda los ejes relacionados a la *calidad de vida*, la implementación de políticas inclusivas y democráticas, o el PP7 que se aboca al concepto de *identidad* y que nos recuerda la importancia de preservar nuestra ciudad, de conocer nuestros orígenes, rescatar el valor de la misma.

El PP8, que subraya la importancia de la *planificación urbana*, el PP9 en donde se trata la *participación ciudadana*, el PP10 que se enfoca en la temática de *accesibilidad*, a espacios y servicios, y el PP11, el cual refiere al *desarrollo sostenible*.

El PP13, donde se pone en valor la *cultura*, el acceso universal a la Cultura, y el desarrollo de propuestas que fomenten el crecimiento y la libertad de la ciudadanía.

El PP16 que aborda la necesaria *inclusión social* y por último el PP17, que hace hincapié en la gobernanza, coordinación y cooperación entre el gobierno y la sociedad civil.

En la realidad latinoamericana nos encontramos con sociedades con mucha desigualdad, exclusión, situaciones de violencia que generan estas injusticias; por ello los principios de la carta son muy pertinentes para trabajar en profundidad en nuestras ciudades. También somos un subcontinente hermoso con mucha naturaleza, mucha diversidad y sociedades solidarias y jóvenes, por lo que hay mucho futuro y mucho por hacer.

¿Considera que existen diferencias entre los diferentes países y gobiernos locales en la forma en que desarrollan los principios de las Ciudades Educadoras?

Sí, claro. Sin dudas, la realidad social que atraviesa cada país, cada región y las prioridades de la comunidad impactan en la mirada de cada principio de la carta. Por este motivo en la pregunta anterior comentaba que la lectura de un mismo principio para algunos pone el acento en un aspecto y ese mismo principio para otros en otro entorno es tomado de diferente manera. Dependiendo de cada realidad puede ser interpretado distinto, aunque sin dudas son matices dentro del espíritu de cada principio.

Es interesante ver cómo diversas ciudades bajo un mismo principio hacen proyectos diferentes que abordan varios aspectos de ese mismo principio.

¿En los países donde desarrolla su actividad se observa una proximidad entre la academia y los gobiernos locales? ¿Qué sería necesario para que los gobiernos locales pudieran basar sus decisiones en conocimiento producido?

Tengo una mirada particular sobre este tema porque mi ciudad, Rosario, en Argentina, trabaja mucho en coordinación con la Universidad Nacional de Rosario. Actualmente existen colaboraciones muy importantes entre la municipalidad de Rosario y la universidad.

Sin embargo, respecto a los gobiernos locales de la región y su vínculo con la academia, la situación varía. Depende de diversos factores como

la cercanía de las universidades con la ciudad, si existen universidades en dichos lugares (en el caso de pequeñas localidades puede que no cuenten con un espacio académico de dicha magnitud) e incluso puede depender del momento político de la ciudad.

Creo que es fundamental el trabajo próximo entre la academia y los gobiernos locales. Para los gobiernos locales, el basar sus decisiones y sus nuevos proyectos en estudios de la Universidad brinda sustento, seriedad, posibilidad de abordar con mirada actual, innovadora y profunda las problemáticas a hacer frente. Y a la academia le da conexión con los problemas cotidianos, por lo que creo que es una relación en donde sin dudas todos ganan.

Denos el ejemplo de dos proyectos que considere ilustrativos de los principios de las Ciudades Educadoras.

Un ejemplo que considero destacable es el de *Unidad de Vida Articulada (UVA)* de la ciudad de Medellín, Colombia.

Mientras se diseñaba un plan maestro para mejorar la iluminación de Medellín, se observó la necesidad de intervenir en algunos tanques de almacenamiento de agua del acueducto municipal que se habían convertido en focos de violencia e inseguridad. El objetivo era transformar estos espacios, repartidos por la ciudad y situados en zonas desprovistas de equipamientos básicos, en lugares para el encuentro y el fomento de la recreación y la cultura.

Las Unidades de Vida Articulada (UVA) están estratégicamente ubicadas en cada comuna de la ciudad para garantizar una cobertura equitativa de espacios para la cultura, el deporte y la recreación.

El diseño del espacio fue planificado con la participación de la comunidad, se buscó alternativas de cómo plantear dentro de los espacios de las UVA lugares que cumplan y permitan el desarrollo y las perspectivas de cada sector. Además, promueven la sostenibilidad, generando el menor impacto posible desde la implantación de los proyectos, recuperando las zonas verdes e implementando terrazas naturales. De esta manera, los edificios son pensados a fin de optimizar los recursos, creando espacios multipropósito.

El programa del proyecto contempla un nivel con espacios de carácter deportivo, ludoteca para niños y niñas, gimnasio y aulas abiertas. Y un

nivel inferior de carácter cultural, con espacios como sala de grabación, oficinas, camerinos, locales de ensayo musical, salón de danza, aulas taller, auditorio. Estos dos niveles acompañados de un espacio compartido poli-funcional se convierten en teatro de eventos culturales.

Es un programa que se propone crear espacios de uso público dinamizadores de cultura, deporte y recreación para generar procesos de construcción de vida colectiva y acercar la oferta institucional a la ciudadanía, respetando la diversidad y promoviendo la inclusión social.

En este proyecto vemos muchos principios reflejados, entre ellos el PP1, que habla de suprimir obstáculos que impidan el ejercicio del derecho a la igualdad y la formación de sus habitantes a lo largo de la vida. El PP4 que se enfoca en la implementación de políticas inspiradas en los principios de justicia social, civismo democrático, calidad de vida y promoción de sus habitantes. El PP8 que se refiere a la planificación urbana y a la ordenación del espacio físico urbano que deberá atender las necesidades de accesibilidad, encuentro, relación, juego y esparcimiento y un mayor acercamiento a la naturaleza. Podríamos nombrar muchos más principios, pero creo que esos 3 se reflejan claramente.

Otro proyecto en donde se ven reflejados los principios de la Carta es el de los *picnics nocturnos en la ciudad de Rosario, en Argentina*.

La ciudad tiene una de las tasas más altas de espacio verde por habitante de Latinoamérica (12,5 m²) y cuenta con 24 parques públicos.





Con el objetivo de habitar los espacios públicos, promover su uso y su disfrute, el gobierno asumió el desafío de apropiarse de los mismos durante la noche. Así surgió una innovadora experiencia colectiva de calidad: los picnics nocturnos. La propuesta consiste en invitar a encontrarse, disfrutar y compartir los espacios públicos acompañados de ofertas culturales y viandas saludables. La búsqueda se orienta a que los ciudadanos se congreguen en un entorno que facilita el encuentro y genera vínculos, fundamental para la ciudad.

Es una propuesta sencilla donde las personas son protagonistas. Consiste en usar el espacio público, pero también generar el mínimo impacto ambiental posible. Es una oportunidad para conversar con las personas en un clima distendido, sobre determinadas prácticas que se requieren alentar como la separación de residuos. Se promueve la correcta disposición de los residuos, con cestos dobles para separar en todo el predio y los parques quedan limpios después de cada edición. Durante la época de clima cálido, jóvenes, niños y niñas y adultos mayores, en familia y con amigos y amigas, sin distinciones socioeconómicas, se encuentran en los espacios verdes.

Bajo la idea de que «un espacio público habitado se percibe más seguro que uno vacío», este tipo de propuestas logran mantener a las personas en los espacios públicos y ayudan a mantener la ciudad con vida.

El municipio da a conocer el calendario de los picnics a través de las redes sociales y otros medios de comunicación. Es posible reservar online viandas saludables (sándwich, fruta, jugos, etc.), colaborando, así, en la promoción de los emprendedores locales y en la generación de empleo en la ciudad. En cada convocatoria, se pone énfasis en el cuidado del espacio público. Por ello, en los picnics existen los promotores, entendidos como agentes en comunicación directa con la ciudadanía. Con su apoyo, se genera un proceso de sensibilización ambiental sobre el tratamiento de los desechos con el objetivo de dejar limpio el espacio después de cada encuentro. Los promotores, además, se encargan de dar la bienvenida, dialogar con la ciudadanía, atender dudas, etc.

Aquí vemos reflejados varios principios de la Carta de las Ciudades Educadoras: el PP20 en donde se menciona que la ciudad educadora debe ofrecer a todos y todas sus habitantes formación en valores y prácticas de ciudadanía democrática: respeto, tolerancia, participación, responsabilidad e interés por lo público. También el PP3 que promueve el



diálogo intergeneracional y el PP4 que trata sobre la calidad de vida, el civismo democrático y la promoción de sus habitantes.

¿Qué razones considera pertinentes para que un gobierno local se asocie al AICE?

La asociación acerca a ciudades de todo el mundo y facilita el intercambio técnico, promueve una conexión directa con otras ciudades y sus proyectos, programas afines y replicables.

Al formar parte de los más de 500 gobiernos locales de diferentes países del mundo que pertenecen a esta red internacional, se cuenta con la posibilidad de compartir sus proyectos en los variados espacios formales de la asociación. Pueden, por otro lado, generar contactos y vínculos con otras ciudades miembro para potenciar su accionar educador.

La asociación en general, y la Delegación para América Latina en particular, ofrecen instancias de formación y capacitación en distintas temáticas con vertiente educadora con el objetivo de profundizar el concepto de Ciudad Educadora y sus aplicaciones concretas en las políticas de las ciudades.

Además, la adhesión de un gobierno local a la AICE es sumamente enriquecedora porque les permite a los gobiernos locales hacer promoción de su ciudad a través de la difusión de los programas y proyectos de su ciudad en *newsletters*, cuadernos de debate, banco de experiencias internacional y latinoamericano, web, y redes sociales.

Por otra parte, pueden acceder a los espacios de formación del Aula Virtual de América Latina. Estos espacios de formación del Aula Virtual se iniciaron en diciembre de 2017. Los mismos fueron dirigidos a aquellos representantes, personal técnico y político de los gobiernos locales miembros de la AICE Delegación para América Latina, interesados en trabajar cada una de las diversas temáticas planteadas.

Con el Aula Virtual se pretende lograr que exista una mayor motivación y compromiso por parte de los gobiernos locales no sólo para apropiarse de nuevos conocimientos sino para intercambiar ideas y experiencias innovadoras.

Otra posibilidad que da la red es la participación en los encuentros internacionales de la AICE.



La asociación organiza un congreso internacional cada dos años. Estos encuentros presenciales sirven para profundizar en algún tema concreto de la Carta tanto mediante reflexiones académicas como a través de la presentación de experiencias exitosas por parte de las ciudades. Los congresos son también una oportunidad para dar a conocer las actuaciones de la propia ciudad y establecer contactos que sirvan de base para futuros intercambios. Además, en los congresos se otorga el Premio Ciudad Educadora a tres experiencias exitosas de las ciudades.

También la integración en grupos de trabajo sobre temáticas concretas —Redes Temáticas— formados por representantes de los gobiernos locales de distintas ciudades pertenecientes a la AICE, con el interés común de trabajar e intercambiar experiencias en relación a una temática concreta, así como también profundizar su estudio y llegar a conclusiones prácticas que optimicen su trabajo concreto.

Y la integración en Redes Territoriales que son agrupaciones de ciudades de una misma zona territorial, que se proponen trabajar conjuntamente aquellos temas de interés común, reforzar los intercambios, la cooperación, los proyectos comunes y las experiencias colectivas.

Acceder e incorporar experiencias al Banco Internacional de Documentos, allí se visibilizan proyectos y acciones exitosas de las diversas ciudades para que las mismas puedan replicarse a través del trabajo mancomunado entre gobiernos locales tanto de América Latina, como del resto del mundo.

Sin dudas la globalización convierte en absolutamente necesario el diálogo internacional entre ciudades, por lo que creemos que sumarse a este movimiento de ciudades de todo el mundo y abrazar el compromiso de dar cumplimiento a la Carta de las Ciudades Educadoras es una gran oportunidad para los gobiernos locales.

REPORTATGE



THÉÂTRE DANS LES VIGNES

ENS ENDINSEM EN LA CULTURA FRANCESA

VISITA A INICIATIVES CULTURALS I DE DESENVOLUPAMENT RURAL D'ÈXIT AL
SUD DE FRANÇA

ANNA RIBÉS BELTRAN. PEU-UJI

Des de fa anys el Programa d'Extensió Universitària (PEU) de la Universitat Jaume I organitza visites tècniques per als agents de desenvolupament local i altres persones interessades que formen part del programa, unes eixides que s'entenen com un espai per a conèixer la xarxa que conforma el PEU i descobrir iniciatives culturals que estan realitzant altres persones en territoris diversos, i que en un futur es poden prendre de model en nous projectes.

En aquesta ocasió la visita tècnica ens va permetre conèixer de primera mà, iniciatives d'acompanyament professional lligades al desenvolupament territorial i projectes culturals desenvolupats al sud de França. Una experiència compartida amb altres tècnics de les comarques d'Osca,

que ens donà l'oportunitat d'establir llaços entre agents culturals del sud de França, de la província d'Osca i de la província de Castelló.

Air de Midi, Carla-Bayle, La claranda, Festival Convivencia, Théâtre dans les Vignes i Collectif comètes innovation. Sis exemples de programes relacionats amb la cultura i el desenvolupament, sis exemples de bones pràctiques, viables i sostenibles, iniciatives públiques i privades, en el medi rural i urbà, i de molt diverses disciplines, teatre, dansa, pintura, escultura o música entre altres. Vam conèixer cadascun dels sis projectes en el seu lloc d'actuació i de la mà de les persones responsables.

Tècnics, gestors culturals i tot un equip humà preparat per a emocionar-se, adquirir coneixement i aprendre de diverses propostes culturals d'èxit, situades en la seua majoria a espais rurals al sud del país veí.

Comença el viatge. Primera parada: Ciutat de Saint Gaudens. Projecte: Air de Midi, Centre d'Art Contemporani «Chapelle Saint Jaques»

Es tracta d'una xarxa d'art contemporani que busca afavorir la creació artística amb programes d'acció i mediació cultural. Una iniciativa que aposta pel medi rural perquè, tal com ens explicaren des de l'organització, consideren aquesta decisió «un acte polític de promoció de la ciutadania i de vida en comú, per brindar una possibilitat als habitants i afavorir la democràcia».



Segona parada: Municipi de Lézat-sur-Lèze. Projecte: Collectif comètes innovation

És un fablab i espai de coworking que mescla innovació i territori, cooperació i creativitat. L'espai té l'objectiu de crear cooperacions professionals interdisciplinars entre persones de la zona, principalment rural i també, del medi urbà. Tal com ens expliquen, són «facilitadors de cooperació» que ajuden a fer xarxa entre diverses persones per aconseguir fer possibles els projectes.

Tercera parada: Carla-Bayle. Projecte: El poble museu

Carla-Bayle, un municipi amb 200 habitants i 40 galeries d'art. Un projecte que naix de la necessitat d'un municipi situat al medi rural de tenir accés a la cultura, i en concret, a l'art contemporani sense haver de desplaçar-se a la ciutat. I és aquest el seu principal objectiu. A més defensen que l'art i la cultura juguen al seu poble «un paper d'obertura i desenvolupament».

Quarta parada: Montgiscard. Projecte: Festival Convivencia

De Toulouse a Montpellier en vaixell, un vaixell que és alhora un escenari musical. El Festival Convivencia és un festival navegant i itinerant, un projecte lligat al desenvolupament rural, un festival que navega pel canal de Midi en la regió d'Occitània i fa parades a diversos pobles. La seua idea és mesclar al públic i fer promoció de la diversitat





cultural a través de la participació de les associacions locals i ajuntaments. És «un festival del territori», es construeix amb persones locals i pretén mostrar el territori i la seua producció.

Cinquena parada: Couffoulens. Projecte: Théâtre dans les Vignes

Gran exemple de gestió cultural al medi rural, és un teatre construït en una antiga bodega de vi, al mig del camp. Treballa per millorar la cultura al territori rural i es defineix com un teatre «popular però exigent», una iniciativa que permet als habitants del territori, a més de veure obres de teatre, implicar-s'hi.

Sisena i última parada: Les Serres. Projecte: La Claranda

És un projecte d'acció cultural sobre el territori, un espai cultural que s'assenta sobre un cafè i restaurant associatiu amb una programació de qualitat. Un projecte «de diversitat cultural i accés a la cultura» situat a un poble de 60 habitants on s'organitzen tota mena d'esdeveniments i crea una gran vida social al seu voltant.

biblos

GRAN HOTEL ABISMO

Gran Hotel Abismo. Biografía coral de la Escuela de Frankfurt

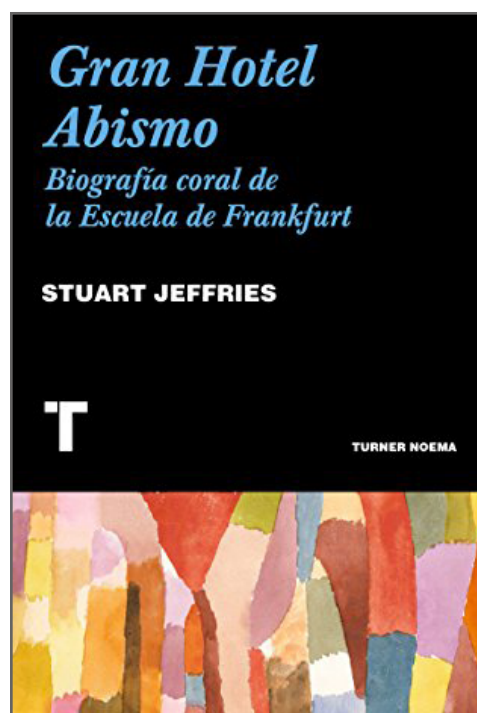
Stuart Jeffries

Turner, Madrid 2018, 483 págs.

29,90 euros.

En 1924, un año después de la fundación de la Escuela de Frankfurt, Joseph Roth publicó en el diario *Frankfurter Allgemeine* la novela *Hotel Savoy*, un lúcido análisis de los profundos cambios sociales en el mundo de la posguerra. Es un escrito amargo y pesimista. La acción transcurre en un moderno edificio de siete plantas ocupadas por todo tipo de personajes que representan una verdadera jerarquía social. El narrador, Gabriel Dan, es un intelectual escéptico que lo observa todo pero sin intervenir en nada, que simpatiza con los más desfavorecidos aunque sin compartir su destino y quien, tras una revuelta fracasada y el incendio del hotel, decide emigrar a América.

Al leer *Gran Hotel Abismo*, el libro que presentamos, he pensado en la novela de Roth. Y no por una simple asociación de ideas provocada por los respectivos títulos. Hay algo



más. También en el libro de Stuart Jeffries vemos personajes desencantados y pesimistas que trabajaron en un moderno edificio de Frankfurt y que acabaron emigrando a América. No sabemos si estos personajes llegaron a leer en el diario de su ciudad el relato de Roth, pero si lo hicieron quizás se identificaron con Gabriel

Dan e incluso pudieron presentir que iban a compartir su destino.

Los personajes del *Gran Hotel Abismo* son reales: T. W. Adorno, Max Horkheimer, Erich Fromm, Friedrich Pollock, Herbert Marcuse, Franz Newmann o Jürgen Habermas y ocuparon un edificio que, en palabras de György Lukács estaba «equipado con toda clase de lujos, al borde del abismo, de la vacuidad, del absurdo». Lo llamó Gran Hotel Abismo.

El Instituto en el que trabajaron surgió con un objetivo: comprender el fracaso de la revolución alemana del 1919. Sus herramientas fueron, en principio, el análisis neomarxista y el psicoanálisis freudiano. Para sus miembros el pensamiento era el acto verdaderamente radical y para pensar libremente debían alejarse de la euforia revolucionaria, de la acción. Según Lukács su gran pecado fue olvidarse del nexo entre teoría y praxis. El proyecto acabó teniendo muchos detractores.

El objetivo de Jeffries es defender a la Escuela de Frankfurt de sus detractores y hacernos ver que sus miembros todavía tienen muchas cosas interesantes que decirnos.

La obra está dividida en siete capítulos (también *Hotel Savoy* de

Roth tenía siete plantas, ¡oh, casualidad!). Trataremos de hacer un breve recorrido por cada uno de ellos como si estuviéramos recorriendo las plantas del hotel, tomando algunas notas de lo que encontremos en cada planta.

Primera planta

Abarca el periodo que va entre 1900 y 1920. Se centra en Walter Benjamin y en la influencia que éste tuvo sobre los miembros de la Escuela de la cual no llegó nunca a formar parte. Benjamin se proponía despertar de sus ilusiones a quienes vivían bajo el capitalismo. Lo hizo estudiando lo olvidado, lo devaluado, lo desechado, aquello que cifraba los deseos soñados de la conciencia colectiva. Consideraba un error centrarse siempre en lo nuevo olvidando lo caído, lo obsoleto, lo rechazado. Su proyecto literario será la raíz de la multidisciplinaria obra de inspiración marxista llamada teoría crítica que trató de enfrentarse a los relatos triunfalistas de los prosélitos del capitalismo, al comunismo stalinista y al nacionalsocialismo.

La Escuela de Frankfurt se dedicó, como Benjamin, a poner en evidencia

la barbarie que para ellos sustentaba la autoproclamada civilización del capitalismo.

Sus miembros fueron genios sensibles, pero, con alguna excepción, no fueron hombres de acción. Todos ellos contrarios a la guerra, tuvieron que enfrentarse, no a ensoñaciones utópicas, sino a una realidad mucho más terrible que la que ellos, como niños o jóvenes marxistas en la década de 1920, podían haber imaginado.

Segunda planta

Crear un Instituto de Investigación Social en la Frankfurt industrial y tecnológica era situar una especie de «cuco marxista en un nido capitalista», un retiro claustral en un medio hostil. ¿Cómo enfrentarse a un capitalismo que tenía la capacidad de reinventarse continuamente?

En 1920 los viejos valores y principios estéticos se desmoronaban y la Escuela de Frankfurt tomó partido por la modernidad. En esos años el modo de escribir de Benjamin era el más político de sus actos; su escritura era subversiva como el jazz. Su punto de vista se alejaba de la academia pero era crítico con lo que veía. Le preocu-

paba la naciente sociedad totalitaria. En su viaje a Moscú descubre una zona de nuevas posibilidades antes de que la unión soviética cristalizara en algo monstruoso. Más tarde, en París, donde escribirá *El libro de los pasajes* analiza las formas espaciales que afectan a la cultura capitalista. Aplicando a sus libros la técnica de montaje que admiraba en los surrealistas se propuso desvelar la historia a través de sus desechos y detritus. Todo escondía un mensaje oculto que era necesario desvelar. Nos invitó a comprobar que los bienes de consumo nos atrapan como Sísifos con anhelos inacabables.

Bajo el mandato de Max Horkheimer la Escuela se rebeló contra la visión ortodoxa alemana del valor del trabajo y, en particular, contra el credo marxista de que nos realizamos a través de él. La concepción vulgar marxista del trabajo ya deja ver los rasgos tecnocráticos que encontraremos más adelante en el fascismo.

Walter Benjamin y los miembros de la Escuela de Frankfurt nunca liberaron del infierno a las víctimas del capitalismo, sino que se convirtieron en críticos cada vez más cáusticos y elegantes del mismo.

Tercera planta

En 1931 Horkheimer se convierte en el nuevo director del Instituto e impulsa un cambio: era necesario analizar no sólo las bases económicas de la sociedad sino también su superestructura: criticar los mecanismos de control ideológico que perpetuaban el capitalismo. El Instituto requería una apertura a la interdisciplinariedad, buscando conectar la vida económica con el desarrollo psicológico de los individuos y los desafíos en el ámbito cultural. Interdisciplinariedad que se refleja en los nuevos miembros: Leo Löwenthal, investigador literario; Erich Fromm, sociólogo socioanalítico; Herbert Marcuse, filósofo político; y Th. Adorno, conferenciante, filósofo y músico. Walter Benjamin, Ernst Bloch o Wilhelm Reich colaboraban desde la periferia del Instituto. Se trataba de abrir una perspectiva sinóptica i crítica de la vida humana. Para los marxistas ortodoxos esto representaba una traición.

Para la teoría crítica ninguna faceta de la realidad social podía ser analizada en sí misma por el observador de una manera definitiva y completa, por ello no solo desdeñaban el positivismo sino también el conductismo, el empirismo y el pragmatismo. En

1932 Benjamin vaga por Europa, escribe artículos y hace radio. Trata de averiguar por qué ha sido posible el ascenso del nacionalsocialismo. En Alemania no puede publicar y se ve forzado a exiliarse en París. Benjamin es paradigma de la determinación de la Escuela de Frankfurt de mantenerse independiente de los partidos políticos. Benjamin cifra sus esperanzas en el arte de masas. Para él el nuevo estándar de la reproducción técnica era la causa de y el remedio para el empobrecimiento de la experiencia humana. La fotografía, medio verdaderamente revolucionario del s. XX, inaugura la politización del arte y posibilita el acceso de las masas al arte. Pero la tecnología no sólo modifica lo que los humanos pueden hacer, modifica a los propios humanos, los hace desear cosas que antes no sabían que existían.

El 13 de marzo de 1933 se cierra el Instituto de Frankfurt y sus miembros marchan al exilio. A finales del 34 la Escuela se traslada a Nueva York. Por entonces ejercía un neomarxismo multidisciplinario herético para el Kremlin. La iconoclastia europea de la Escuela de Frankfurt no dejó de ser cuestionada en Nueva York. Tuvieron que enfrentarse con la apología de la ciencia como herramienta de liberación. Sus actividades se multiplican:

seminarios, artículos de prensa, radio y estudios sociológicos en los que atacaban la cultura mercantilizada y los valores capitalistas.

Planta cuarta

Adorno y Horkheimer trabajan en California donde forman parte de una comunidad de exiliados entre los que se encuentran Thomas Mann, Arnold Schoenberg, Bertold Brecht, Hanns Eisler y Fritz Lang. Último refugio de la Escuela de Frankfurt. Compartían la idea de Ernst Bloch de que los EEUU eran un «callejón sin salida iluminado con luces de neón». Pero no se trataba de una defensa de la civilización europea frente a la barbarie norteamericana; lo que ellos defendieron no era el arte elitista *per se* sino más bien un arte que se negaba a ser afirmativo, la idea del arte como único medio que quedaba para expresar la verdad del sufrimiento en una época de indescriptible horror.

Adorno demostró que aquello que en la sociedad burguesa parecía un orden racional era realmente un caos irracional. Se ha dicho que Horkheimer y Adorno aserraban la rama sobre la que estaban sentados. Que estaban empleando la razón para criticar la razón categórica de la Ilustración.

Aseguraban que en vez de progreso moral, la Ilustración había dado lugar a un retroceso a la barbarie, la intolerancia y la violencia. Para Adorno el arte no podía ser afirmativo, no podía desplegarse para sostener ni para cambiar el *status quo*; sólo era arte cuando lograba expresar la verdad del sufrimiento sin ceder a la tentación de utilizar el sufrimiento con otros fines.

Planta quinta

Al finalizar la guerra algunos miembros de la escuela se quedaron en América, otros, como Grossman, Bloch o Brecht se pasaron a la Alemania oriental. Adorno y Horkheimer volvieron al epicentro de la barbarie. Volvieron a una ciudad en la que todo había sido borrado, en la que ya no había nazis. Encontraron a su patria en un estado de negación masiva.

En 1950 reabre sus puertas el Instituto. El nuevo proyecto es investigar la conspiración de silencio que cayó sobre Alemania tras la guerra, una psicopatología colectiva subyacente de negación. La teoría crítica comenzó a dividirse entre la versión pesimista de Frankfurt —Adorno y Horkheimer— y las mutaciones estadounidenses más optimistas de Marcuse y Fromm.



Marcuse descubre el potencial liberador del deseo sexual. Es un desafío a la ortodoxia freudiana y al marxismo clásico. Vincula la represión freudiana con la enajenación marxista. Ve a los estadounidenses, que retóricamente se enfrentaban al bloque soviético, como pseudo-individuos reprimidos y pueriles. Tanto la cultura de masas como la propaganda fascista satisfacen y manipulan necesidades y promueven actitudes convencionales, conformistas. Marcuse aboga por superar la división entre trabajo y diversión y defendía el arte y el placer como actitudes emancipadoras.

Planta sexta

En los años sesenta el triunfo del capitalismo consumista y la ausencia de crisis económicas graves hizo que los marxistas repensaran sus presupuestos. La clase obrera no era capaz de acabar con el capitalismo; el avance de la productividad había detenido el desarrollo de la conciencia revolucionaria. Según Marcuse los individuos se reconocen en sus bienes, él lucha por un hombre capaz de superar la auto-alienación. Acabó teniendo una gran influencia en los movimientos sociales de los sesenta, modelando una nueva perspectiva

sobre las posibilidades utópicas contenidas en el arte, la literatura y la música de dichos movimientos.

En el rincón frankfurtiano de Horkheimer y Adorno no había futuro para el sueño californiano de Marcuse. Para la dialéctica negativa la utopía sólo podía realizarse en el arte y allí, por definición, sólo imaginariamente. Adorno era suspicaz frente a las reconciliaciones armoniosas. Lucha por desmitificar que los procesos históricos dialécticos deban tener un objetivo. La filosofía de Adorno deviene el reverso del marxismo: no podría nunca cambiar el mundo sino sólo interpretarlo más profundamente. Esta posición fue rechazada por el joven Habermas. Para él la crítica de la Ilustración era algo extraño puesto que «denunciaba la Ilustración con sus propios instrumentos».

Planta séptima

Habermas imprime un nuevo rumbo optimista basado en un ideal: la capacidad de la gente para poder reunirse y tomar decisiones razonadas sin restricción alguna. Admitía que la racionalidad podía ser la causa de nuestros problemas pero también insistía en que sería la solución. Consi-

deraba que hay otras formas de razón en el legado de la Ilustración que era menester rescatar: la razón comunicativa. Halla corta de miras la visión de la Ilustración de sus maestros. La ciencia es algo más que la aplicación de la razón instrumental. El arte es algo más que la industria cultural, y los cimientos universalistas de la ley y la moralidad así como el gobierno constitucional merecen mucho más que una censura. Habermas da un vuelco a lo que habían mantenido Adorno y Horkheimer; para él la modernidad nos libró de la tradición monoteísta judeo-cristiana, permitiendo el surgimiento de una moralidad secular. Le da máxima importancia a la relación entre el mundo de la vida y el sistema, cuya principal función es la producción de bienes y servicios. El primero, contexto de la razón y acción comunicativas, corre el peligro de ser colonizado por el segundo, contexto de la razón instrumental, lo que sería desastroso para el proyecto de la modernidad. Mantiene que el consenso alcanzado racionalmente es necesario y posible.

A partir del atentado de las torres gemelas Habermas dio un giro a su posición y comenzó a repensar el posible papel de la religión en la vida pública, reconociendo que la razón secular tiene una «debilidad emocional» que le impide inspirar actos virtuo-

sos en los ciudadanos. Por ello sugiere una actitud tolerante hacia la fe.

Hemos acabado el recorrido por las plantas del *Gran Hotel Abismo*, tratando de resumir aquello que hemos encontrado en él. Son sólo unas notas que no pueden sustituir la lectura del libro. Sus casi 500 páginas contienen mucho más, no sólo las biografías de algunos de los pensadores más importantes del siglo xx, sus preocupaciones y aportaciones, también encontramos una panorámica del mundo que habitaron, padecieron y trataron de cambiar.

En el siglo xxi, la demanda de investigaciones sobre el capitalismo sigue viva, y muchas voces nuevas siguen poniéndose del lado de los perdedores, especialmente tras las consecuencias imprevistas de la crisis global del capitalismo. Queda mucho por pensar, porque los problemas que la Escuela de Frankfurt planteó siguen sin solucionar. Pero sus escritos tienen todavía mucho que enseñarnos. Más allá de cualquier discrepancia con sus posiciones, su pensamiento crítico puede aportar todavía alguna luz al oscuro mundo en que vivimos.

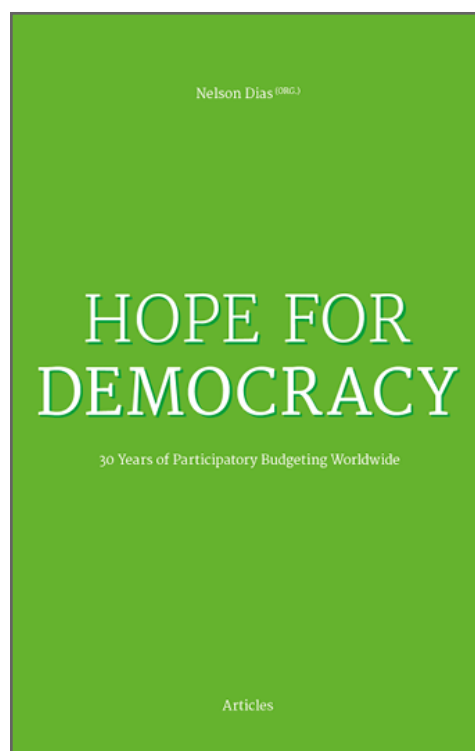
Antoni B. Luque
Profesor de filosofía

HOPE FOR DEMOCRACY, OU DE COMO A DEMOCRACIA E A PARTICIPAÇÃO NUNCA PODEM SER TOMADAS COMO GARANTIDAS

Hope for Democracy.
30 years of participatory budgeting worldwide
Nelson Dias (dir.)
Epic Books et Oficina, 2018, 640 p.

O livro *Hope for Democracy. 30 years of participatory budgeting worldwide* foi apresentado ao público em Junho de 2018, tendo uma versão acessível online em http://www.in-loco.pt/upload_folder/edicoes/1279dd27-d1b1-40c9-ac-77-c75f31f82ba2.pdf. É um extenso livro, com mais de 600 páginas, distribuídas por capítulos de mais de 60 autores que pretende mapear as experiências de Orçamento Participativo (OP) a nível mundial, sendo composta por contributos provenientes de várias partes do mundo, organizados pelo português Nelson Dias.¹

1. Presidente da Direcção da Associação In Loco e Consultor do Banco Mundial. Licenciado em Sociologia e Mestre em Planeamento e Avaliação de Processos de Desenvolvimento, ambos pelo ISCTE, tem-se especializado na área da democracia participativa, com destaque para o tema do Orçamento Participativo (OP). Exerce actualmente as funções de consultor da Direcção-Geral da Administração Local de Cabo Verde e da Organização das Nações Unidas para a implementação do OP nesse país.



E é exactamente esta diversidade de contributos e de autores espalhados pelos 5 continentes que torna a leitura deste livro uma experiência tão enriquecedora: ficamos a conhecer experiências diversificadas de orçamentos participativos desenvolvidas nos últimos 30 anos, que contrastam quanto aos respectivos desenhos metodo-

lógico e institucional e quanto à sua dimensão. Algumas são experiências antigas, já por diversas vezes reformuladas, outras são recentes, quase estreias nestas andanças.

O livro divide-se em 4 blocos. O primeiro bloco *Dinâmicas globais* é um excelente ponto de partida para compreender o fenómeno mundial dos orçamentos participativos. Determinamos-nos nos capítulos que o compõem com mais atenção.

I. Dinâmicas globais

Nelson Dias e Simone Júlio (p. 15) traçam o quadro político do mundo nas 3 últimas décadas, evidenciando a situação paradoxal de muitos países nos quais se, por um lado, se verifica um elevado apoio popular às democracias, por outro, se constata um descontentamento de tal modo profundo com o sistema político representativo que o coloca em perigo. Os autores consideram que, para compreender os processos participativos e a gestão das expectativas por eles criados, há que perceber 3 factos: “os orçamentos participativos i) emergiram e desenvolveram-se em contextos de crises múltiplas e, nalguns casos, como resposta a essas

crises (falta de confiança nas instituições e nas elites políticas, conflitos de vários tipos, desastres, etc.); ii) têm uma capacidade de ação e produção de impactos proporcional à sua dimensão, em muitos casos, limitada e circunstancial; iii) têm uma “elasticidade metodológica e conceptual” que permitiu a sua adaptação a diferentes contextos e a diferentes finalidades, residindo aí um dos principais factores explicativos da sua vasta extensão territorial.” (p. 17) E, utilizando então a expressão do título, consideram que é justo considerar “os orçamentos participativos como um raio de esperança entre crises, um embrião de formas diferentes de viver a democracia, mais participativas, mais efectivas e mais próximas das pessoas”. Utilizando uma curiosa metáfora, defendem que “é como se a democracia representativa estivesse grávida”, encontrando-se no seu interior um “outro bater de coração” capaz de reforçar e perpetuar o próprio regime democrático. (p. 18) Em suma, uma mensagem de esperança para a democracia.

Iniciados, há 30 anos, como uma prática local no município de Porto Alegre, no Brasil, os OP, como referem Dias e Júlio, “ganharam notoriedade e visibilidade em casa e

no estrangeiro, contaminando outros governos municipais, regionais e nacionais, assim como organizações internacionais, agências de desenvolvimento, universidades, organizações não governamentais.” (p. 19). A partir dos dados recolhidos nos diferentes capítulos deste livro e noutras fontes de informação, os autores estimam que haverá entre 7.059 e 7.671 orçamentos participativos no mundo. Paradoxalmente, os maiores reversos neste processo de expansão verificaram-se exactamente no país que é o berço deste fenómeno, o Brasil. Numerosos escândalos políticos e uma grave crise política, institucional, económica e social mergulharam o país numa situação muito frágil e complexa. Pela primeira vez em 30 anos, o próprio OP de Porto Alegre foi suspenso por decisão do município.

Giovanni Allegretti e Kalinca Copello (p. 35) refletem, por sua vez, sobre a possibilidade de a intervenção dos cidadãos na gestão do orçamento não se limitar às questões financeiras, podendo estender-se a outro tipo de recursos, num modelo experimental híbrido que teria de combinar ferramentas *online* e *offline*, utilizar diferentes canais de comunicação que pudessem atingir diferentes tipos de

público e centrar-se numa variedade de tópicos singulares ou complementares. É, para eles, evidente que os OP não podem operar de modo isolado relativamente a outros dispositivos participativos. Apresentam o conceito de “ecossistemas participativos” para caracterizar o “ambiente político em que determinados OP operam, no qual diferentes conjuntos de ferramentas e políticas participativas se integram para promover a tomada de decisão partilhada relativamente a diferentes assuntos de interesse público” (p. 53). A aplicação concreta destas ideias aparentemente utópicas já está em curso. Processos de combinação de dispositivos participativos deste tipo podem já ser encontrados, por exemplo, em Canoas (Brasil), em Lisboa, Cascais e Milão. Segundo os autores, estão ainda “na infância”, demasiado dependentes da tecnologia e da intervenção institucional que os condiciona negativamente. A esperança de passarem a verdadeiros ecossistemas residirá, segundo os autores, na capacidade de diferentes atores, movimentos sociais, instituições de pesquisa e diferentes grupos de cidadãos, aumentarem o seu protagonismo e desempenharem um papel ativo. Para isso acontecer é fundamental valorizar e tornar visível o



trabalho “de baixo para cima” e o papel-chave desempenhado pelos atores não institucionais.

Brian Wampler, Stephanie McNulty e Michael Touchton (p.55) debruçam-se sobre o estado da investigação sobre os OP. Identificam áreas em que há espaço para o conhecimento e o debate sobre esta matéria avançarem, uma vez que, segundo eles, a investigação até agora realizada deixa muito a desejar: i) há poucas pesquisas transnacionais e inter-regionais sistemáticas; ii) a investigação comparada de programas de OP em países específicos é limitada, continuando a maioria das pesquisas a basear-se em estudos de casos individuais ou comparações de números muito limitados de casos; iii) não existe, na maioria dos trabalhos de pesquisa, uma avaliação rigorosa de quem participa e do impacto dessa participação nos resultados e nas atitudes dos cidadãos; iv) a recente disseminação dos OP na África Subsaariana e no Sudeste Asiático constitui um espaço muito prolífero para pesquisar estes fenómenos e o seu impacto.

II. Dinâmicas regionais

Entramos agora no segundo bloco deste livro, as “Dinâmicas regionais”. Os capítulos encontram-se organizados por continente.

África

Bachir Kanouté e Joseph-Désiré Som-I (p.77) analisam o crescimento rápido dos OP no continente africano a partir da adaptação das experiências brasileiras de Porto Alegre e do Recife. Apesar de se terem moldado a diferentes situações políticas e institucionais, os OP africanos têm a mais valia de contribuírem ativamente para a construção de uma democracia local participativa, constituindo-se como ferramentas poderosas para promover uma boa governança. Segundo os autores, em vários países africanos, os OP contribuem para uma melhor distribuição da riqueza e para a redução de desigualdades no acesso aos serviços públicos. Servem também de espaço de aprendizagem e de expressão democrática. Em suma, o OP tornou-se “uma história africana”.

América Latina

Avançamos para o subcontinente onde nasceu aquela que é consi-

derada uma das mais importantes inovações democráticas contemporâneas. Dois capítulos sobre o Brasil. O primeiro tem como autores Lígia Lüchmann, Wagner Romão e Julian Borba (p. 89) que tentam resumir os 30 anos da experiência brasileira, desde a emergência do OP, na cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, no final dos anos 80 do séc. XX. Muita coisa aconteceu desde então no Brasil. Para os autores, sendo os OP instituições que desafiam o que está instituído, eles carregam consigo a necessidade de renovação constante, condição da sua própria sobrevivência. E quando tais instituições se tornam uma rotina, “perdem o seu carácter inovador e destemido, começando uma lenta descida até à extinção”(p. 103). Por isso os autores consideram ser tarefa das novas gerações de gestores públicos, intelectuais e militantes políticos, manterem viva a chama democrática que gerou as primeiras experiências de OP num Brasil pós-autoritário. Para eles, e porque a atual situação do país “é de dúvida e incerteza quanto ao futuro da democracia brasileira, (...) mais do que nunca, a chama do OP deve ser renovada.” (p. 103)

O segundo capítulo é de Luciano Fedozzi, Adriana Furtado e Rodrigo Rangel (p.105). Os autores afirmam

que, considerando a profunda desigualdade que marca a história do Brasil, a “inclusão dos segmentos sociais mais pobres e vulneráveis (...) criando oportunidades para estes poderem expressar as suas opiniões e exigências sobre a cidade”, é uma das maiores conquistas dos OP (p. 120). Mas, em 30 anos, estes revelaram contradições e limitações, como a falta de preocupação com a qualidade da participação, deficiências em termos de medição da capacidade real de melhorar o bem-estar social e racionalizar a administração pública, assim como a fraca relação do OP com o planeamento global ao nível dos municípios. O atual contexto político do Brasil é muito adverso para a adoção e sustentabilidade dos OP, sendo plausível assumir que estes estão a passar por um período muito crítico. Os autores consideram que assistimos a um paradoxo: “o da expansão internacional dos OP, em simultâneo com o declínio no país em que nasceram.” (p. 121).

Na Argentina, Emiliano Arena (p. 123) refere-se à volatilidade da experiência dos OP. Das cerca de 50 cidades argentinas que os implementaram, 40 descontinuaram-nos. Parece haver necessidade de estruturas de nível nacional ou regional a coordenarem a implementação a



nível local, sob pena de estas não se aguentarem sozinhas. Enquanto política local extremamente volátil, é importante que o OP se encontre enquadrado numa estratégia política nacional ou subnacional que o fortaleça (p. 133). O capítulo de Ricardo Jaramillo sobre a Colômbia (p. 135) tem como objetivo apresentar o desenvolvimento do orçamento participativo neste país (implementado pela primeira vez há 27 anos), considerando a sua institucionalização, algumas experiências locais e as oportunidades que o recente acordo de paz entre o governo e as FARC-EP representa. Stephanie McNulty apresenta a experiência de OP no Peru (p. 147) que se tornou uma desilusão para os seus defensores e ativistas. Apenas uma “mão cheia de países” mandataram um processo de OP em todos os governos subnacionais, sendo o Peru um deles. Segundo a autora, a experiência deste país prova claramente que uma lei nacional a mandar OP não resulta quando se pretende atingir processos participativos com sentido e resultados justos (p. 158).

América do Norte

No que toca à América do Norte, Benjamin Goldfrank e Katherine

Landes (p. 161) examinam como é que a experiência dos OP se desenrolou nos EUA e no Canadá, concluindo que estes se expandiram mais lentamente do que noutras regiões, em termos do número de cidades que os implementaram, quantidade de participantes e volume de fundos (p. 161). Mas os autores demonstram que isso não se deve à falta de interesse público: “descobrimos que nos locais onde os OP disponibilizam quantidades maiores de dinheiro, a taxa de participação tende a ser maior” (p. 172). Em outras palavras, quanto mais dólares um processo de OP aloca, mais as pessoas se interessam por ele. Além disso, dois pontos brilhantes no horizonte indicam que o OP pode crescer mais rapidamente nos próximos anos na América do Norte: a sua crescente presença nas escolas e o seu apelo crescente entre ativistas e políticos progressistas. No México (p. 179) é-nos apresentada a avaliação – muito positiva – do projeto piloto governamental de OP (no âmbito da iniciativa Governo Aberto) que visa incrementar a capacidade decisória das comunidades relativamente às verbas disponibilizadas pelo “Fundo Minero”.

Ásia

Na Ásia, começamos pela experiência da China. Li Fan (p. 193) relata os 10 anos do OP chinês, que resultou da combinação de várias experiências chinesas com modelos internacionais e que parece ter muito espaço para melhorar e evoluir, nomeadamente porque i) há um forte desejo de democracia no país que pode ser cumprido através de uma forma de democracia direta como esta e porque ii) num contexto de múltiplos problemas sociais (envelhecimento social, descontentamento a nível local), o OP pode conseguir agregar muitas das respostas a estes problemas.

Na Coreia do Sul (p. 211) e em Taiwan (p. 223), apesar de terem já alguns anos, as experiências de OP parecem estar ainda pouco divulgadas, envolvendo pouca população. Numa abordagem agregada da Ásia e da Rússia, Yves Cabannes (p. 235), enfatiza a necessidade de colaboração e partilha de informação, criando comunidades de prática, como formas de fazer aumentar a qualidade dos OP que crescem em número nestas regiões de dia para dia.

Europa

Relativamente a Portugal, Nelson Dias, Simone Júlio, Vânia Martins, Vanessa Sousa e Filipa Biel (p. 257), partem da constatação de que a ainda jovem democracia portuguesa padece de *lassitude*: Portugal parece ser o país da Europa com menores níveis de confiança no sistema político (ESS, 2014), apresentando também elevados e persistentes níveis de abstenção eleitoral. Nesse contexto de desaceleração do entusiasmo democrático, surgiu em 2002, em Palmela, a primeira experiência de OP (com características semi-participativas). 10 anos mais tarde, e em plena crise económica, com a presença da Troika, serão já muitos os OP espalhados pelo país que respondem aos requisitos verdadeiramente participativos desta iniciativa. Os autores concluem que “à medida que a participação nos atos eleitorais diminui, as iniciativas de OP em Portugal aumentam, o que curiosamente implica uma intensificação da atividade cívica e política” (p. 259). Em Espanha, Francisco Francés, Liberto Carratalá e Ernesto Ganuza (p. 275) referem-se à grande velocidade da implementação dos OP (de 2001 a 2010 o país apresentou a maior taxa de crescimento de OP na Europa). Abruptamente interrom-

pidas em 2011, estas experiências são retomadas em 2015, para depois decaírem novamente. No entanto, o balanço é positivo, havendo muitas experiências de OP atualmente em curso no país, o que se deve, segundo os autores, a 3 fatores: i) as orientações políticas dos municípios espanhóis, que agora estão mais abertos à experimentação de esquemas participativos; ii) a continuação do desenvolvimento e amadurecimento da ferramenta OP que levou a um aumento notável na implementação desses projetos em toda a Espanha, e iii) a ampla incorporação de ferramentas digitais na concepção e implementação destes processos.

A experiência italiana, apresentada por Stefano Stortone e Giovanni Allegretti (p. 289), é condicionada pela forte reconfiguração da arena política do país, com consequências a vários níveis, passando pela dificuldade em encontrar maiorias estáveis de governo. Nos últimos 5 anos tem havido um interesse por iniciativas democráticas inovadoras baseadas no empenhamento cívico, em detrimento das formas tradicionais de consulta através do voto, pelo que o número de iniciativas de OP em Itália aumentou durante este período de tempo. Se, como referem os autores, “de momento, não há certeza

quanto à sobrevivência dos OP em Itália e ainda menos quanto às possibilidades de expansão significativa a longo prazo, (...) não há dúvida de que qualquer inovação experimental que os integre ou substitua no futuro, encontrará uma profunda riqueza de materiais com que trabalhar, e certamente muitos exemplos com os quais aprender” (p. 309).

Na Escócia (p. 311), o OP resultou da mistura de duas agendas proeminentes no discurso político escocês, a saber: empoderamento da comunidade e justiça social. Dado o atual contexto político, e as aspirações da sociedade civil, os autores têm a expectativa de que essas duas agendas permaneçam no centro dos OP na Escócia.

Quanto à Polónia (p. 337) os autores referem que a descentralização do sistema de despesas públicas polaco não foi acompanhada por regulamentação específica sobre OP (a qual só foi introduzida em 2018), tendo dado origem a utilizações muito heterogéneas desta ferramenta por parte dos governos locais.

Na Eslovénia (p. 357), um dos últimos países deste relatório a adotar o OP, os autores consideram que este instrumento pode ser uma “faísca” que possibilite fazer uma ligação a

um passado esquecido de experiências de participação e de auto-gestão.

França (p. 373) tem já uma história significativa no que aos OP diz respeito: Paris foi a segunda capital da Europa a adaptar o orçamento participativo (a seguir a Lisboa) e, mesmo não sendo obrigatório (ao nível da legislação nacional), muitos novos casos foram implementados em França depois da experiência de Paris, reivindicando, por sua vez, a capital francesa a maior experiência de orçamento participativo do mundo. Revelador disso mesmo é a análise feita neste capítulo, por Gil Pradeau, aos 107 OP ativos em França em 2018. Paris (p. 385) é objecto de uma análise autónoma, no capítulo de Charlotte Fouillet para quem o OP parisiense, num contexto de crise de representatividade política, surge “como um intermediário, não apenas entre representados e representantes, mas também dentro destes dois grupos.” (p. 401). Atraindo a participação do cidadão e suportando-se em equipas políticas e técnicas, os dispositivos de OP parecem ter “entrado lentamente nos costumes de ação e participação públicas parisienses, superando atualmente as divisões direita/esquerda”(p. 401).

Oceania

Relativamente à Austrália (p. 403), os autores explicitam as características diferenciadas de um dispositivo de OP que, segundo eles, “constitui um ramo diferente da árvore de iniciativas de orçamento participativo no mundo todo” (idem). O OP australiano, se bem que continue a ser um processo democrático, vai mais longe do que seria esperado de iniciativas de OP: “em vez de dispor apenas de uma pequena proporção de um determinado orçamento, na Austrália, os cidadãos alocaram até 100%” do orçamento (idem). Ora a responsabilidade cívica exigida para alocar 100 por cento do orçamento de uma cidade-região é substancial e exige um dispositivo metodológico e instrumental complexo que é detalhado neste capítulo.

III. Dinâmicas de escala

Na terceira parte deste livro encontram-se experiências de alargamento (a outros públicos, espaços, áreas) da aplicação da metodologia dos OP. Começando com a Federação Russa (p. 427) ficamos a conhecer a rápida expansão neste território deste tipo de processo participativo: em 2015, a Rússia experimentou um

ponto de viragem a partir do qual o número de OP cresceu exponencialmente, tendo sido implementados 8.732 OP no ano seguinte. Até 2018, metade de todos os governos regionais do país decidiram criar programas de OP.

Roberto Falanga (p. 447) analisa o caso português. Portugal, além de deter actualmente o record do mundo no que toca ao rácio entre o número de OP e o número de autoridades locais (308 municípios e 3092 freguesias), desenvolveu, em 2017, a primeira experiência mundial de OP a nível nacional. Este processo participativo, até então só aplicado a nível local, foi escalado ao nível do orçamento geral do Estado. Além disso, foi também aplicado no sistema educativo nacional e ao nível da juventude, experiências que serão relatadas nos dois capítulos seguintes. Para o autor, tudo isto prova que este país é actualmente um dos mais vibrantes contextos para estudar processos participativos. Debruçando-se sobre o OP nacional, Falanga refere que, embora o processo em Portugal, iniciado em 2017, não tenha uma elevada dimensão quantitativa de participação pública ou de verbas, fornece um modelo de desenho institucional de larga escala que une regiões diferentes. O autor descreve detalhadamente

o processo (que se inicia com a realização de assembleias participativas nas várias regiões do país e termina com a votação das propostas finais pelos cidadãos, *online* ou por *sms*). Falanga considera alguns pontos críticos e aponta estratégias: considera aconselhável a “criação de figuras intermédias entre os cidadãos e o OP nacional, no âmbito de uma estratégia de interconexões em escalas mais baixas, bem como de ligação a outras iniciativas participativas”, sem as quais “os riscos de exclusão social continuarão a ser subestimados” (idem). E recomenda que não se descure a necessidade de suportar as decisões políticas (nomeadamente a introdução de mudanças importantes no OP nacional) nos resultados das investigações sobre estas matérias, nomeadamente tendo em conta estudos comparativos internacionais.

Pedro Abrantes, Alexandra Lopes e José Manuel Baptista (p. 469) apresentam a experiência do OP nas escolas portuguesas, “medida política (...) implementada, pela primeira vez, na rede de escolas públicas no ano letivo de 2016-17, com o objectivo de promover i) práticas, valores e habilidades democráticas; ii) o sentimento de pertença escolar, responsabilidade e bem-estar; iii) literacia financeira e empreendedo-

rismo” (idem). Os autores encaram a introdução do OP no sistema educativo português como uma “inovação e experiência bem sucedida, gerando uma oportunidade efetiva de participação democrática dos estudantes e de desenvolvimento de competências cívicas (e financeiras)” (idem).

Também portuguesa é a experiência do OP da Juventude (p. 479). A 1ª edição deste OP específico (de nível nacional), em 2017, é uma iniciativa pioneira em todo o mundo, o que, segundo Carlos Paz “reforça a necessidade de se manter como uma política pública dinâmica, aberta à introdução progressiva de reformas que ajudem a fortalecer a sua dimensão deliberativa e a sustentabilidade institucional, o que “requer a manutenção de um “sistema de avaliação das diferentes fases deste OP Jovem em Portugal, para que sejam produzidas evidências que possam alimentar as decisões políticas” (idem).

Neste 3º bloco é ainda apresentada a experiência chilena, na região de Los Ríos (p. 493), experiência original exactamente por ser de escala regional, sendo objetivo deste capítulo “explorar o desenho institucional [desta experiência], a fim de identificar os fatores que influenciam o detonar de processos democráticos

de investimento público a uma escala regional” (idem).

IV. Dinâmicas temáticas

O último bloco apresenta uma série de experiências de orçamento participativo por temas: sobre Porto Alegre (p. 517) os autores debruçam-se sobre o caso paradigmático da primeira cidade que estreou um OP, dele retirando uma série de lições, a primeira das quais sendo a de que “a democracia e a participação nunca podem ser tomadas como garantidas”, pois há sempre possibilidades de manipulação e controlo *top down* dos processos. Outra lição é a de que “a qualidade das experiências democráticas depende muito da autonomia e organização dos cidadãos”. Os autores afirmam que a suspensão do OP em Porto Alegre é “apenas mais um capítulo de uma longa luta por mais democracia ao nível da cidade” (p. 531). Mas...” as sementes ainda estão lá, e quando chove...” (p.534).

Os capítulos seguintes tratam de casos já referidos neste livro: os processos participativos com Crianças e Jovens (p.537), mas, desta feita, analisados a um nível mais global, e um estudo de caso sobre Paris (p.553), que actualmente administra



o maior processo de OP do mundo. Tiago Peixoto, Fredrik M. Sjoberg, Bruce MacPhail e Jonathan Mellon utilizam o caso de Paris para estudar questões de grande escala: procuraram compreender, por exemplo, como é que a votação *online* podia melhorar o processo ou se o tornava mais elitista (por potenciar o acesso de cidadãos mais escolarizados/privilegiados). Concluem que, surpreendentemente, os padrões de votação entre eleitores *online* e aqueles que votam presencialmente são semelhantes.

O último capítulo trata da *gamificação* (p. 467). Os autores, Marco Meloni, Giovanni Allegretti e Sofia Antunes interrogam-se sobre a possibilidade de poderem ser aplicadas técnicas de *gamification* na disseminação dos OP. Tomando como exemplo a experiência bem sucedida do jogo de *role-play* Empaville (criado no âmbito de um projeto europeu), evidenciam as oportunidades e os desafios da aplicação de técnicas de *gaming* aos processos participativos. Concluem da necessidade de se começarem a aplicar estas técnicas fora de contextos de teste/simulação para se avaliar o seu potencial de inovação e o seu real impacto.

Alexandra Aníbal,

doutorada em sociologia pelo ISCTE-IUL, trabalhou em programas de educação e formação de adultos e de validação de competências, na Câmara Municipal de Lisboa e no Instituto do Emprego e Formação Profissional. Exerce actualmente a sua actividade na Direção Municipal de Cultura do município de Lisboa, como gestora do projeto europeu ROCK, sedado na Biblioteca de Marvila, no qual se utiliza uma abordagem participativa na promoção e regeneração do património cultural local.



FUTURS NÚMEROS DE *kult-ur*

FUTUROS NÚMEROS DE *kult-ur*

NEXT ISSUES OF *kult-ur*

FUTUROS NÚMEROS DE *kult-ur*

Els autors interessats poden presentar propostes de participació per a les diferents [seccions](http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/about/submissions) de *kult-ur*, *Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat* seguint les pautes especificades en <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/about/submissions>.

Procediment de presentació d'originals: mitjançant la plataforma OJS de publicació de la revista (previ registre d'usuari): <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/login>.

Instruccions per a autors disponibles en PDF en https://drive.google.com/file/d/0Bw5r-hWVb1D_T2kxdmotLWtXMUE/edit?usp=sharing.

Los autores interesados pueden presentar propuestas de participación para las diferentes [secciones](http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/about/submissions) de *kult-ur*, *Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat* siguiendo las pautas especificadas en <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/about/submissions>.

Procedimiento de presentación de originales a través de la plataforma OJS de publicación de la revista (previo registro de usuario): <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/login>.

Instrucciones para autores disponibles en PDF en https://drive.google.com/file/d/0Bw5r-hWVb1D_T2kxdmotLWtXMUE/edit?usp=sharing.

Authors wishing to contribute can send their proposals for the various [sections](http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/about/submissions) of *kult-ur*, *Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat* following the guidelines specified in <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/about/submissions>.

Procedure for submitting original manuscripts: via the OJS platform (authors must first register): <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/login>.

Authors guidelines are available in PDF at https://drive.google.com/file/d/0Bw5r-hWVb1D_T2kxdmotLWtXMUE/edit?usp=sharing.

Les auteurs qui souhaitent contribuer peuvent envoyer leurs propositions pour les différentes sections de *kult-ur*, *Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat* en suivant les directives spécifiées dans <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/about/submissions>.

Procédure de soumission des manuscrits originaux: via la plate-forme OJS (les auteurs doivent d'abord s'enregistrer): <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/login>.

Les directives pour les auteurs sont disponibles au format pdf à l'adresse https://drive.google.com/file/d/0Bw5r-hWVb1D_T2kxdmotLWtXMUE/edit?usp=sharing.

CALL FOR PAPERS: Vol. 7. Núm. 13

Date limite de soumission des manuscrits originaux pour toutes les sections: **1er octobre 2019**

Date de publication: **deuxième trimestre 2020**

Ágora (section monographique de la revue) consacrée à:

Le droit au logement face aux inégalités sociales et urbaines

Coord. Renaud Goyer, Stagiaire postdoctoral, Collectif de recherche et d'action sur l'habitat - Université du Québec à Montréal
renaud.goyer@gmail.com

Au-delà du simple bâtiment permettant à un ou plusieurs individus de se loger, le logement constitue un bien complexe, aux multiples dimensions, qui comprend une pluralité de moyens et de finalités. Le logement procure de la fierté, une fondation pour la famille, une identité culturelle et collective, un réseau, un soutien social et une sécurité pour les gens qui l'y habitent. Aussi, il représente un socle par lequel les membres d'une collectivité s'ancrent sur un territoire et dans une communauté, mais qui leur permet également de se protéger de la communauté et du territoire. De plus en plus, plusieurs phénomènes viennent fragiliser ce rapport au logement et aux espaces. Les déplacements forcés de locataires pour permettre à des promoteurs de transformer le cadre bâti, les problèmes de plus en plus prégnants de salubrité des logements contribuant à l'exclusion sociale, les hausses croissantes de loyer en l'absence de modes de régulation adéquats, la discrimination limitant l'accès au logement pour certaines catégories d'individus n'en sont que quelques exemples. Les personnes subissant ces phénomènes, notamment les locataires, font face à des processus de dépossession de leurs espaces de vie et de quartier. Les inégalités qui sont imbriquées dans ces phénomènes comportent de multiples dimensions pouvant interagir entre elles, qu'elles soient politiques, spatiales, économiques, voire même environnementales, et ont des impacts tant au plan individuel, familial que social et territorial. Par conséquent, l'étude des inégalités de logement constitue un point d'entrée sociologique pertinent pour comprendre ce qui caractérise les expériences sociales contemporaines, notam-

ment urbaines, mais également la question sociale, c'est-à-dire comment se mettent en œuvre les rapports sociaux inégalitaires.

Objectif général:

À cet égard, l'objectif du numéro est d'explorer les inégalités en matière de logement et les réponses face à celles-ci.

Lignes thématiques:

- Les politiques sociales et les dispositions juridiques : comment les États, par des institutions, des politiques, des programmes ou des lois, interviennent-ils pour combattre ces inégalités? De quelle façon ces interventions configurent-elles les intérêts des acteurs à l'égard du logement? Ces interventions sont-elles efficaces?
- Les mouvements sociaux et acteurs collectifs : À l'opposé, comment les inégalités relatives au logement peuvent-elles servir de condition à l'émergence de mouvements de protestation? Qui défendent ces mouvements (locataires, personnes sans-abris, squatteur-e-s, etc.) et quelle est la nature de leurs revendications?
- La promotion immobilière et la construction : Par quelles stratégies certains acteurs du marché de l'immobilier (promoteurs, institutions financières, etc.) réussissent-ils à maintenir leur pouvoir sur l'accès au logement et du même coup, à renforcer ou reproduire des inégalités?
- Le rapport à la ville, au territoire, à l'espace : Comment le droit au logement s'imbrique dans un droit à la ville? Comment se répartissent les populations sur le territoire et dans la ville? Comment le rapport au logement crée-t-il, à l'instar de la proposition de Hulchanski (2010), plusieurs villes à l'intérieur d'un même espace urbain? Quels sont les liens entre les inégalités de logement et le développement territorial?
- L'expérience des locataires : Dans un registre plus informel, comment les inégalités en logement sont-elles vécues au quotidien, dans le privé, par ceux et celles qui les subissent, par exemple les locataires face à leur propriétaire ou les femmes qui sont plus sujettes à subir de la discrimination ou du harcèlement?

CALL FOR PAPERS: Vol. 7. Núm. 13

CAT

Data límit de presentació d'originals per a totes les seccions: **1 d'octubre de 2019**

Data de publicació: **segon trimestre de 2020**

Àgora (secció monogràfica de la revista) dedicada a:

El dret a la vivenda front a les desigualtats socials i urbanes

Coord. Renaud Goyer, Stagiaire postdoctoral, Collectif de recherche et d'action sur l'habitat – Université du Québec à Montréal
renaud.goyer@gmail.com

Més enllà d'un simple edifici que permet allotjar a una o més persones, l'habitatge és una propietat complexa i multifacètica que inclou una varietat de mitjans i propòsits. L'habitatge proporciona orgull, una base per a la família, una identitat cultural i col·lectiva, una xarxa, suport social i seguretat per a les persones que viuen allí. També és una base per la qual els membres d'un col·lectiu estan arrelats en un territori i una comunitat, però també els permet protegir-se de la comunitat i el territori. Cada vegada més, diversos fenòmens afebleixen aquesta relació amb l'habitatge i els espais. La reubicació forçosa dels inquilins per a permetre als desenvolupadors transformar l'entorn construït, els creixents problemes de sanejament dels habitatges que contribueixen a l'exclusió social, l'augment creixent de la renda en absència de maneres adequades de regulació, i la discriminació que limita l'accés a l'habitatge per a certes categories d'individus són només alguns exemples. Les persones que pateixen aquests fenòmens, també els inquilins, enfronten processos de pèrdua dels seus espais de vida i veïnats. Les desigualtats que estan incrustades en aquests fenòmens tenen múltiples dimensions que poden interactuar entre si, ja siguin polítiques, espacials, econòmiques o fins i tot ambientals, i tenen impactes a nivell individual, familiar, social i territorial. Per tant, l'estudi de les desigualtats en l'habitatge és un punt d'entrada sociològic rellevant per a comprendre què caracteritza les experiències socials contemporànies, especialment les urbanes, però també la qüestió social, és a dir, com s'implementen relacions socials desiguals.

Objectiu general:

En aquest sentit, l'objectiu del problema és explorar les desigualtats en matèria d'habitatge i les possibles actuacions.

Línies temàtiques:

- Polítiques socials i disposicions legals: com intervenen els estats, a través d'institucions, polítiques, programes o lleis, per a combatre aquestes desigualtats? Com donen forma aquestes intervencions a les demandes dels actors en matèria d'habitatge? Són efectives aquestes intervencions?
- Moviments socials i actors col·lectius: d'altra banda, quin paper tenen les desigualtats en l'habitatge com a germen per al sorgiment de moviments de protesta? Qui protagonitza aquests moviments (inquilins, persones sense llar, ocupants il·legals, etc.) i quina és la naturalesa de les seues demandes?
- Promoció immobiliària i construcció: mitjançant quines estratègies els actors en el mercat immobiliari (promotors, institucions financeres, etc.) aconseguen mantindre el seu poder sobre l'accés a l'habitatge i, al mateix temps, reforçar o reproduir les desigualtats?
- La relació amb la ciutat, el territori, l'espai: com encaixa el dret a l'habitatge en un dret a la ciutat? Com es distribueixen les poblacions en el territori i a la ciutat? Com crea la relació amb l'habitatge, com la proposta de Hulchanski (2010), diverses ciutats dins del mateix espai urbà? Quins són els vincles entre les desigualtats en matèria d'habitatge i el desenvolupament territorial?
- L'experiència dels inquilins: de manera més informal, com s'experimenten les desigualtats en l'habitatge diàriament, en el sector privat, pels qui les pateixen, per exemple, els inquilins enfront del seu propietari o les dones que són més amenaçades per la discriminació o l'assetjament?

CALL FOR PAPERS: Vol. 7. Núm. 13

ES

Fecha límite de presentación de originales para todas las secciones:

1 de octubre de 2019

Fecha de publicación: **segundo trimestre de 2020**

Àgora (sección monográfica de la revista) dedicada a:

El derecho a la vivienda frente a las desigualdades sociales y urbanas

Coord. Renaud Goyer, Stagiaire postdoctoral, Collectif de recherche et d'action sur l'habitat – Université du Québec à Montréal

renaud.goyer@gmail.com

Más allá de un simple edificio que permite alojar a una o más personas, la vivienda es una propiedad compleja y multifacética que incluye una variedad de medios y propósitos. La vivienda proporciona orgullo, una base para la familia, una identidad cultural y colectiva, una red, apoyo social y seguridad para las personas que viven allí. También es una base por la cual los miembros de un colectivo están arraigados en un territorio y una comunidad, pero también les permite protegerse de la comunidad y el territorio. Cada vez más, varios fenómenos debilitan esta relación con la vivienda y los espacios. La reubicación forzosa de los inquilinos para permitir a los desarrolladores transformar el entorno construido, los crecientes problemas de saneamiento de las viviendas que contribuyen a la exclusión social, el aumento creciente de la renta en ausencia de modos adecuados de regulación, y la discriminación que limita el acceso a la vivienda para ciertas categorías de individuos son sólo algunos ejemplos. Las personas que sufren estos fenómenos, incluidos los inquilinos, enfrentan procesos de despojo de sus espacios de vida y vecindarios. Las desigualdades que están incrustadas en estos fenómenos tienen múltiples dimensiones que pueden interactuar entre sí, ya sean políticas, espaciales, económicas o incluso ambientales, y tienen impactos a nivel individual, familiar, social y territorial. Por lo tanto, el estudio de las desigualdades en la vivienda es un punto de entrada sociológico relevante para comprender qué caracteriza las experiencias sociales contemporáneas, especialmente las urbanas,

pero también la cuestión social, es decir, cómo se implementan relaciones sociales desiguales.

Objetivo general:

En este sentido, el objetivo del problema es explorar las desigualdades en materia de vivienda y las posibles actuaciones.

Líneas temáticas:

- Políticas sociales y disposiciones legales: ¿cómo intervienen los estados, a través de instituciones, políticas, programas o leyes, para combatir estas desigualdades? ¿Cómo dan forma estas intervenciones a las demandas de los actores en materia de vivienda? ¿Son efectivas estas intervenciones?
- Movimientos sociales y actores colectivos: por otra parte, ¿qué papel tienen las desigualdades en la vivienda como germen para el surgimiento de movimientos de protesta? ¿Quién protagoniza estos movimientos (inquilinos, personas sin hogar, ocupantes ilegales, etc.) y cuál es la naturaleza de sus demandas?
- Promoción inmobiliaria y construcción: ¿mediante qué estrategias los actores en el mercado inmobiliario (promotores, instituciones financieras, etc.) logran mantener su poder sobre el acceso a la vivienda y, al mismo tiempo, reforzar o reproducir las desigualdades?
- La relación con la ciudad, el territorio, el espacio: ¿cómo encaja el derecho a la vivienda en un derecho a la ciudad? ¿Cómo se distribuyen las poblaciones en el territorio y en la ciudad? ¿Cómo crea la relación con la vivienda, como la propuesta de Hulchanski (2010), varias ciudades dentro del mismo espacio urbano? ¿Cuáles son los vínculos entre las desigualdades en materia de vivienda y el desarrollo territorial?
- La experiencia de los inquilinos: de manera más informal, ¿cómo se experimentan las desigualdades en la vivienda a diario, en el sector privado, por quienes las sufren, por ejemplo, los inquilinos frente a su propietario o las mujeres que son más amenazadas por la discriminación o el acoso?

CALL FOR PAPERS: Vol. 7. Iss. 13 EN

Deadline for submission of original manuscripts for all sections:

October 1, 2019

Publication date: **second quarter, 2020**

Àgora (monographic section of the journal) devoted to:

The right to housing in the face of social and urban inequalities

Coord. Renaud Goyer, Stagiaire postdoctoral, Collectif de recherche et d'action sur l'habitat – Université du Québec à Montréal

renaud.goyer@gmail.com

Beyond simple buildings for one or more people to live in, dwellings are complex and multifaceted properties that embody a variety of means and purposes. Housing can be a source of pride; it provides a foundation for the family, a cultural and collective identity, a network, social support, and security for the people who live there. It is the basis on which the members of a group of people are rooted in a territory and a community, but which also offers them protection from the territory and the community. However, several phenomena are increasingly undermining this relationship with housing and space.

Just some examples of these phenomena are the forced relocation of tenants to allow developers to transform the built environment, increasing housing sanitation problems that contribute to social exclusion, escalating rents in the absence of adequate regulation mechanisms, and discrimination that limits access to housing for certain social groups. The victims of these phenomena, including tenants, face eviction processes that force them out of their living spaces and neighborhoods. The inequalities embedded in these phenomena have multiple dimensions that can interact with each other, whether they be political, spatial, economic or even environmental, and have impacts at the individual, family, social and territorial levels. The study of inequalities in housing therefore offers a relevant sociological entry point to understand what characterizes contemporary social experiences, especially in the urban

context, but also the social question of how unequal social relations are implemented.

Overall objective:

This topic aims to explore inequalities in housing and possible actions to deal with them.

Topic lines:

- Social policies and legal provisions: how do states intervene through institutions, policies, programs or laws to combat these inequalities? How do these actions shape the demands of actors in the area of housing? Are these interventions effective?
- Social movements and collective actors: what role do inequalities in housing play as a catalyst for new protest movements? Who leads these movements (tenants, homeless people, squatters, etc.) and what is the nature of their demands?
- Real estate development and construction: what strategies do real estate market actors (developers, financial institutions, etc.) employ to ensure they maintain their power over access to housing and, at the same time, reinforce or reproduce inequalities?
- The relationship with the city, the territory, the space: how does the right to housing fit with a right to the city? How are populations distributed in the territory and in the city? How does the relationship with housing create – as in Hulchanski's (2010) proposal – several cities within the same urban space? What are the links between housing inequalities and territorial development?
- The tenants' experience: more informally, how are inequalities in private sector housing experienced daily by those who suffer from them, for example, tenants facing up to property owners, or women who are most threatened by discrimination or harassment?



PROPER NÚMERO

Quart trimestre de 2019

Vol. 6. Núm. 12

Més enllà de la ciutat: noves definicions urbanes

Coord. *Àgora*: Andrea Yuri Flores Urushima

PRÓXIMO NÚMERO

Cuarto trimestre de 2019

Vol. 6. Núm. 12

Más allá de la ciudad: nuevas definiciones urbanas

Coord. *Àgora*: Andrea Yuri Flores Urushima

NEXT ISSUE

Fourth quarter, 2019

Vol. 6. Iss. 12

Beyond the City: New Urban Definitions

Coord. *Àgora*: Andrea Yuri Flores Urushima

acròpoli

Editorial..... 9

àgora

Vol. 6. N° 11. Uma introdução ao «Cidade Educadora: olhares e práticas», Paulo Louro..... 17

Reflexões introdutórias ao monográfico «Cidade Educadora: olhares e práticas». Pela utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todos tenham lugar, Jaqueline Moll..... 29

Community-based learning for Sustainable Development, Kiichi Oyasu..... 41

Redes de mujeres sin violencia: empoderamiento y transformación social desde los derechos humanos de las mujeres, Mónica Maciel Méndez Morales & Cinthia Aida Valenzuela Balderas..... 65

A Cidade como experiência de aprendizagem: reflexões ilustradas sobre o currículo educativo da Cidade, Joana Lúcio..... 89

La co-creación del espacio público como estrategia para ciudades educadoras. Fem dissabte a la Plaça d'en Baró: infancia, participación y equidad, Dafne Saldaña, Helena Cardona, Julia Goula & Zaida Muxí..... 111

A cidade educadora, uma estratégia para a inclusão das pessoas com deficiência, Domingos Rasteiro..... 131

extramurs

Skateboarding y jóvenes en las calles de la ciudad de Xalapa, Veracruz, México, Yolanda Francisca González Molohua..... 159

Prácticas sexuales y la visibilización del cuerpo en jóvenes estudiantes. Un dispositivo grupal de investigación-intervención educativa, M^a De la Luz Amalia Díaz Hurtado..... 183

stoa

Educar ciudades que educan. Entrevista a Laura Alfonso..... 209

Ens endinsem en la cultura francesa. Visita a iniciatives culturals i de desenvolupament rural d'èxit al sud de França..... 219

biblos

Gran Hotel Abismo, Antoni B. Luque..... 225

Hope for Democracy, ou de como a democracia e a participação nunca podem ser tomadas como garantidas, Alexandra Aníbal..... 233

call for papers

Futurs números de kult-ur..... 245



kultur revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat