

Jaume Trilla Bernet¹

Un tema en el que hemos estado ocasionalmente interesados durante los últimos tres años, ha sido el de las relaciones entre la educación y el medio urbano².

Este interés procede, sin duda, de nuestra decantación hacia el estudio de las educaciones no formal e informal, pues parte de que también la escuela sea una institución educativa muy emblemática de la ciudad, si se ha hablado de “ciudad educativa” ha sido, sobre todo, por la

1. Jaume Trilla Bernet es investigador y profesor de pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de Barcelona, España.

2. Este texto corresponde al capítulo del mismo nombre incluido en el libro *Otras educaciones* publicado por la Universidad Pedagógica Nacional de Barcelona y la Editorial Antropos. Barcelona 1993, pp. 177-203. Se publica con autorización del autor.

la educación y la CIBAD



densidad de otras fuentes de formación y aprendizaje que el medio urbano acumula.

Entre los productos de nuestra dedicación al tema están los trabajos que componen este último capítulo del libro. El primero presenta tres dimensiones a partir de las cuales puede analizarse la relación entre medio urbano y educación; la ciudad como entorno o contenedor de educación (aprender en la ciudad), como fuente o agente educativo (aprender de la ciudad), y como objetivo o contenido de la educación (aprender la ciudad). El segundo trabajo es una reflexión en torno a tres usos metafóricos de la idea de ciudad que han bautizado lo que, en cierto modo, podrían ser sendas utopías pedagógicas: la “escuela-ciudad”, la “ciudad educativa”.

TRES DIMENSIONES DE LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y CIUDAD³

7

La globalidad del hecho educativo evidentemente desborda su consideración estrictamente urbana, de la misma forma que el hecho ciudadano incluye componentes que bien poco tienen que ver con la educación. No obstante, sí que es cierto que entre ambos sistemas existe una muy compleja y tupida red de interrelaciones. De la ciudad se ha dicho que históricamente ha sido “el artificio civilizador por excelencia”.⁴ Este enun-

3. Este texto es la conferencia pronunciada en el acto de entrega del VI Premio Barcanova a la Renovación Pedagógica, celebrado en mayo de 1988 en la Real Academia de Medicina de Barcelona. Fue posteriormente publicado en catalán con el título “El medi urbà com a escola de la vida”, Barcelona. Metròpolis Mediterrànea, 10, 1988, pp. 49-54.

4. Ll. Racionero, La Mediterranea i els barbars del Nord, Barcelona, Laia, 1985, p. 30.



ciado, por la propia tautología que en realidad supone (“civilización” viene de civitas, ciudad), denota la íntima relación entre el fenómeno educativo y el hecho urbano. En este sentido, tampoco será necesario remitirse a la identificación conceptual que clásicamente se ha establecido entre urbanidad y educación. Y, por lo que se refiere específicamente a la educación formal, es conocida la estrecha relación entre la ciudad y la aparición y desarrollo de la escuela; es decir, de la institución educativa más importante que hasta ahora la historia ha sido capaz de producir.⁵

Ciudad y educación son, pues, dos fenómenos profundamente imbricados. Y la relación es tan fuerte que, incluso, cabría argumentar una línea de reflexión que hiciese del medio urbano no ya únicamente un destacado agente de formación, sino el entorno educativo por excelencia. En el Fedro, Platón hace explicar a Sócrates que a él, por su deseo de aprender, no le gustaba ausentarse de Atenas pues los campos y los árboles nada querían enseñarle, y sí lo hacían, en cambio, los hombres de la ciudad.⁶ Y, para citar a un autor actual, Thomas Bernhard, en su narración

titulada *El sobrino de Wittgenstein*, escribe también una subjetiva y dura diatriba en contra del campo y a favor de la ciudad:

Cuando estoy en el campo y no tengo ningún estímulo —escribe Bernhard— se me atrofia el pensamiento, porque se me atrofia la cabeza entera, pero en la gran ciudad no tengo esa experiencia catastrófica (...) Porque tan deprisa como se empapa la cabeza en Viena, se vacía en el campo y en realidad se vacía en el campo más deprisa de lo que se empapa en Viena, porque el campo es siempre, en cualquier caso, más cruel con la cabeza y sus intereses de lo que puede serlo nunca la ciudad, lo que quiere decir, la gran ciudad. A un hombre de espíritu el campo se lo quita todo y no le da (casi) nada, mientras que la gran ciudad da ininterrumpidamente... En el campo no puede desarrollarse nunca el espíritu, sólo en la gran ciudad, pero hoy todos corren de la ciudad al campo porque,

5. J. Puig, “Vida Urbana i educació”, en *L'educació en el món urbà*, IX Jornades d'Historia de l'Educació als Països catalans, Barcelona, 1987, pp. 356-364.

6. J. Laeosa, “Imágenes de la ciudad: perspectivas teóricas para el estudio de la educación en contextos complejos”, en *L'Educació al món urbà*, IX Jornades d'Historia de l'Educació Catalans, Barcelona, 1987, pp. 207-218.



en el fondo, son demasiado cómodos para utilizar la cabeza (...).⁷

Pero no quisiéramos utilizar aquí las palabras de Sócrates y de Bernhard para sancionar una suerte de antagonismo entre campo y ciudad que polarizase en esta última toda la potencialidad educativa. Entre otras cosas porque, aunque la educación es ciertamente un fenómeno cultural y, por tanto, más artificial que natural, cada vez va siendo más difícil establecer separaciones radicales entre tales categorías. Como escribió Herbert A. Simon, “un campo labrado no es más elemento de la naturaleza, que una calle asfaltada (...) ni tampoco lo es menos”.⁸

En este marco general, las consideraciones que siguen las estructuraremos en tres partes que corresponden a sendas dimensiones o perspectivas de análisis de la relación entre educación y ciudad. La primera perspectiva consiste en considerar a la ciudad como contexto de educación (esto es, aprender en la ciudad); la ciudad como medio o vehículo de educación (aprender de la ciudad) será la segunda perspectiva a tratar; y, finalmente, en la tercera parte, tomaremos a la

ciudad como contenido educativo (es decir, aprender la ciudad). Se trata de tres dimensiones que son conceptualmente distintas y que separaremos sólo por una convención metodológica y expositiva, pero que en la realidad se manifiestan de una forma notablemente mezclada. No será necesario recurrir a aquella famosa frase de McLuhan sobre el medio, el mensaje y el masaje para explicar que la ciudad es, a la vez, entorno, vehículo y contenido de educación, y que las tres cosas a menudo funcionan simultáneamente; es decir, que cuando alguien aprende en la ciudad y de la ciudad, aprende simultáneamente la ciudad.

1. La ciudad como entorno de la educación. Aprender en la ciudad

Una vertiente de la reflexión pedagógica sobre la ciudad ha de ser necesariamente la que considera al medio urbano como un contexto de acontecimientos educativos. La ciudad es un contenedor de una educación múltiple y diversa, positiva y negativa, que se desparrama por la mayoría de sus espacios. Si fuese posible dibujar el mapa educativo de una ciudad, y no solamente su mapa escolar, seguramente resultaría una trama en la que no sería fácil localizar amplios sectores vacíos de reales o potenciales efectos de educación. Escuelas, centros de educación en el tiempo libre, educadores de calle, educación familiar y toda la red cívica, cultural y comercial que provee recursos y estímulos generadores de forma-

7. T. Bernhard, *El sobrino de Wittgenstein*, Barcelona, Anagrama, 1988, pp. 108 y 109.

8. H. A. Simon, *Las ciencias de lo artificial*, Barcelona, ATE, 1973, p. 17.

ción (y, en su caso, de deformación), configuran el entramado educativo que es la ciudad. El medio urbano, pues, acoge y entremezcla a las denominadas educación formal, no formal e informal, aglutina instituciones estrictamente pedagógicas y situaciones educativas ocasionales, programas de formación minuciosamente diseñados y encuentros educativos tan sólo casuales.

10

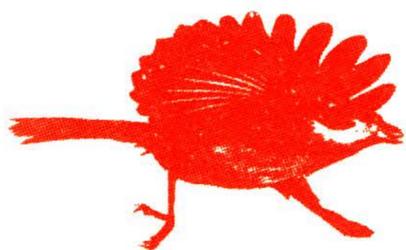
De esta interpretación de la ciudad como contexto de una diversidad de incidencias educativas, pueden desprenderse algunas consideraciones. La primera podría ser que la proyección educativa de una ciudad debe contemplarse como resultado de una acción sinérgica. La resultante de la influencia educativa del medio urbano es producto no sólo de la suma de los diversos procesos parciales que en ella se generan, sino de la acción combinada de todos ellos. Procesos educativos que a veces se refuerzan a veces se interfieren o se contradicen mutuamente; a veces se complementan y a veces son simplemente redundantes. Por tanto, si fuese posible medir el grado de educabilidad

de una ciudad —es decir, su capacidad o potencia educativa—, deberían tomarse como indicadores no únicamente la cantidad y calidad de las escuelas que contiene, sino también el resto de instituciones y medios que generan formación y, sobre todo, deberían analizarse cómo interactúan y son capaces de armonizarse todos esos agentes.

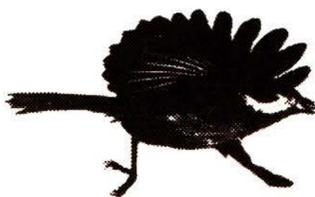


Una segunda consideración que se desprende de este planteamiento es que todo lo que ocurre en el interior de cada instancia educativa resulta ininteligible fuera del contexto urbano que cobija tal instancia. La ciudad es un entorno educativo y, a la vez, funciona como un sistema. Esto significa que la inclusión de un nuevo elemento en el sistema o la modificación de alguno que ya formaba parte de él, de una forma u otra, afecta o modifica a los restantes. En la medida en que cada intervención educativa define su espacio y su función, resitúa y redefine las otras intervenciones

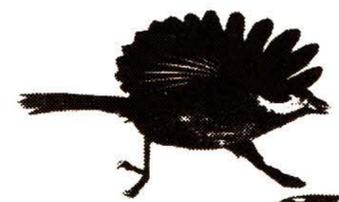
existentes. Valga un ejemplo suficientemente conocido y bastante tópico. El surgimiento de una oferta institucionalizada de educación en el tiempo libre que ha sido motivada, sobre todo, por transformaciones de la vida social y del medio urbano, tenía, entre otros argumentos de autolegitimación, el de realizar una tarea de suplencia de la escuela. Una escuela excesivamente



rígida e intelectualista, desconectada de su entorno inmediato, que descuidaba la sociabilidad entre iguales y que reducía a “marías” aspectos tan importantes como la expresividad, la creatividad o la misma educación física, estaba reclamando instituciones educativas complementarias que, con un objetivo de educación integral, polarizasen su acción en estos aspectos que la escuela convencional menospreciaba. El supuesto de que la escuela progrese en una línea de renovación ha de replantear esta tarea de suplencia de las instituciones educativas que asumen al tiempo libre como su marco propio de actuación. En cualquier caso, parece evidente que el espacio y la función de cada una de las instancias educativas que actúan en un mismo territorio urbano, no pueden plantearse independientemente unas de otras. Y ello, tanto por razones muy concretas y materiales como, por ejemplo, la cuestión de los horarios de funcionamiento o la optimización del uso de los equipamientos educativos y socioculturales, como por motivos mucho más generales y teóricos como el del logro de una educación integral y armónica.



De ahí se desprende una exigencia importante para el diseño de políticas de intervención educativa en el medio urbano; esto es, la necesidad de políticas realmente mancomunadas. La ciudad no puede ser un simple contenedor o un amontonamiento de instituciones, programas e intervenciones educativas sectoriales, desconectadas entre sí y cada una de ellas, como suele ocurrir, con vocación de autosuficiencia. Para referirnos sólo a las intervenciones generadas desde las distintas administraciones públicas, hay que resaltar cómo en un mismo territorio urbano confluyen responsabilidades de las administraciones locales, de la autonómica y de la estatal y, en el seno de cada una de ellas, se generan acciones procedentes de diversos departamentos (enseñanza, servicios sociales, justicia, juventud, trabajo, sanidad, etc.). No se trataría, obviamente, de unificar —ya que esto, sin duda, significaría empobrecer— pero sí de coordinar. De coordinar desde arriba el diseño de políticas educativas urbanas y, sobre todo, de facilitar en cada territorio concreto, en cada barrio, la complementariedad y la cooperación entre las distintas





instituciones, recursos y programas de intervención. Tal y como enseguida explicaremos, uno de los factores que hacen de la ciudad un medio educativo privilegiado es la cantidad y diversidad de estímulos que, con un notable grado de azar, pueden ser generadores de educación. La densidad de elementos culturales y de ofertas educativas del medio urbano es un factor de educabilidad, pero también lo es y no necesariamente de forma contradictoria la organización y complementariedad de los estímulos y las ofertas. En este sentido, el símil adecuado de la ciudad como contexto educativo no sería el orden extremo de un museo, pero aún lo sería menos el amontonamiento totalmente aleatorio del cajón de sastre. El vertido indiscriminado y puramente cuantitativo de recursos educativos y socioculturales que dispersa y duplica los esfuerzos, no es precisamente el modelo ideal de una política educativa urbana.

12

2. La ciudad como agente o medio de educación. Aprender de la ciudad

La ciudad es un entorno educativo, pero también es una fuente generadora de formación y socialización. Cuando después nos refiramos al medio urbano como contenido educativo trataremos más directamente de los aprendizajes que sobre la ciudad (y también desde la ciudad) se promueven en los marcos educativos institucionalizados. Ahora, sin embargo, abordaremos sólo algunos efectos de educación que la ciudad, por ella misma, es capaz de producir. Es decir, de la ciudad como agente informal de educación.

Como decíamos antes, es la densidad de encuentros humanos y de productos culturales (en un sentido amplio), lo que convierte el medio urbano en un riquísimo agente de educación informal: “La ciudad es una máquina de crear y educar. Es así porque la ciudad es el resultado de una implosión que reúne en un espacio reducido un gran número de personas y de elementos culturales (objetos, ideas, técnicas, etc.). Esta densidad de personas y elementos culturales facilita las colisiones comunicativas, el cruzamiento de unos elementos culturales con otros y, por tanto, la creatividad y la adquisición de información”.⁹ La ciudad y concretamente la calle por referirnos a uno de sus elementos más emblemáticos es, como tantas veces se ha dicho y sobre todo desde la literatura, una escuela de la vida. Veamos un par de ilustraciones literarias. Una es de Louis-Ferdinand Céline y procede de su biografía novelada del médico húngaro Semmelweis, el descubridor de las fiebres pauperales:

(...) Felipe un día tuvo cuatro años, después diez. A todo el mundo y en todas partes parecía feliz; salvo en la escuela. No le gustaba nada la escuela y esta aversión desesperaba a su padre. Felipe

9. J. Puig, loc. cit., p. 360.

amaba la calle. Más aún que nosotros, los niños tienen una vida superficial y una vida profunda. Su vida superficial es muy sencilla, se resuelve en algunas obligaciones, pero la vida profunda de cualquier niño es la difícil armonía de un mundo que está creándose. Debe introducir en este mundo, día tras día, todas las tristezas y todas las bellezas de la tierra. En esto consiste el inmenso trabajo de la vida interior.

¿Qué pueden los maestros y su sabiduría en esta generación espiritual, en este segundo nacimiento en el cual todo es misterio? Casi nada.

El ser que está alcanzando la conciencia tiene como principal maestro al Azar.

El Azar es la calle. La calle, diversa y múltiple hasta el infinito en verdades, más simple que los libros.¹⁰

La siguiente ilustración es del autor de *La isla del tesoro* y habla de su propia infancia:

Por mi parte puedo decir que no fueron pocas las clases a las que asistí en mi época. Aún puedo recordar que el girar de la peonza es un caso de estabilidad cinética. También recuerdo que la

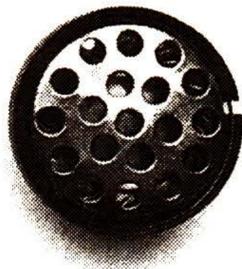
enfiteusis no es una enfermedad, ni el estilicio un crimen. Pero aunque no renuncio a estas rebañaduras científicas, tampoco las sitúo al mismo nivel que las cosas sueltas que aprendí en plena calle mientras retozaba. No es este momento de extenderse sobre este potente centro educativo, que fue la escuela favorita de Dickens y Balzac, y que cada año otorga títulos a tantos desconocidos maestros en la Ciencia de la Vida. Bastará con decir esto: el niño que no aprende en la calle es porque en absoluto tiene capacidad de aprender.¹¹

La ciudad, la calle, es un ingente canal repleto de significantes que, como han escrito los arquitectos Denise Scott Brown y Robert Venturi en su libro gráficamente titulado *Aprendiendo de todas las cosas*, puede vehicular mensajes tan prosaicos como las señales de tráfico, o tan profundos como el misterio de la Asunción de la

Virgen en el pórtico de una catedral.¹² La ciudad, informalmente, enseña lo que Abraham Moles denomina la cultura en mosaico, compuesta de contenidos dispersos, sin orden ni jerar-

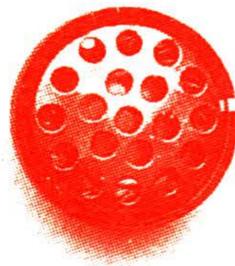


10. L. E. Céline, *Semmelweis*, Madrid, Alianza, 1968, 38-39.
 11. R. T. Stevenson, *Apología de los ociosos y otras ociosidades*, Barcelona, Laertes, 1979, p. 26.
 12. D. Scott Brown y R. Venturi, *Aprendiendo de todas las cosas*, Barcelona, Tusquets, 1979, p. 55.



quía epistemológica, de aspecto aleatorio.¹³ Uno de estos canales de la cultura en mosaico es, por ejemplo, el afiche, del que Moles dice lo siguiente: “El afiche en la sociedad urbana, cuyas paredes están pobladas de imágenes es, junto con las vidrieras de los negocios, uno de los factores más poderosos de lo que se ha denominado autodidaxia: autoafirmación del individuo por la contemplación a un nivel de actividad muy débil, casi pasivo pero indefinidamente renovado de cierto número de imágenes que son elementos de cultura. El inventario de la civilización cotidiana, el conocimiento de los objetos, de las funciones y de los servicios, los elementos de la jurisprudencia, las reglas de conducta, la imagen de países lejanos y las tablas de valores políticos son proporcionadas al adulto, en gran medida, por esta enseñanza permanente donde participan casi por igual el afiche, la vidriera y el periódico”.¹⁴

14



Así pues, el medio urbano es un denso, cambiante y diverso emisor de informaciones y de cultura. Y también es una tupida red de relaciones humanas que pueden devenir socializadoras y educativas. La calle, para continuar refiriéndonos sólo a esta parte de la ciudad, tradicionalmente ha sido un importante espacio socializador en el que los niños han podido establecer

relaciones entre iguales y también intergeneracionalmente. Jane Jacobs, en su obra titulada *Muerte y vida de las grandes ciudades*, dedicó páginas muy sugerentes —y quizá ya desgraciadamente nostálgicas— a las aceras de las calles como lugar natural del juego espontáneo de los niños y como espacio de interacción de éstos con el mundo adulto. “Los niños de una ciudad necesitan una gran variedad de sitios donde poder jugar y aprender. Entre otras cosas, necesitan la posibilidad de practicar toda clase de deportes, ejercicios y habilidades físicas (...) No obstante, y al mismo tiempo, necesitan también un exterior no especializado (no especialmente proyectado para ellos), una especie de microcosmos diversificado (real) en el que puedan jugar, observar y conformar paulatinamente sus nociones del mundo real. Las aceras cumplen perfectamente esta necesidad de “exterior no-especializado” (sólo para niños), siempre y cuando sean unas aceras animadas y reúnan (ciertas) condiciones (...) en la vida real, los niños sólo pueden aprender (si es que lo aprenden) los principios

fundamentales de la vida en común en una ciudad si tienen a su disposición un mínimo de adultos circulando fortuitamente por las aceras de una calle”.¹⁵ Adultos que, además, en las comunidades sanas suelen asumir una cierta y difu-

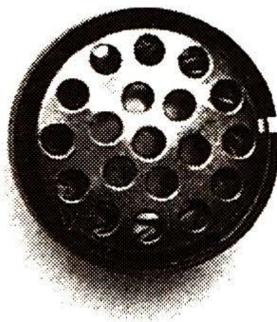
13. A. Moles. *Sociodinámica de la cultura*. Buenos Aires, Paidós, 1978, p. 31.

14. A. Moles, *El afiche en la sociedad urbana*, Buenos Aires, Paidós, 1976, p. 26.

15. Jacobs, *Muerte y vida de las grandes ciudades*, Barcelona, Península, 1973, pp. 87-89.

sa responsabilidad sobre la seguridad de los niños que juegan en la calle: es decir, un papel de custodia y, a veces, incluso educativo que ejercen de la forma más desinteresada.

Seguramente, la triste prioridad que las ciudades han adjudicado al tráfico motorizado, junto con el crecimiento salvaje, la especulación del suelo, la polución, la inseguridad, etc., han convertido a las aceras en sitios peligrosos para los niños y, en general, a muchos de los espacios abiertos de la ciudad (plazas, avenidas, etc.) en zonas particularmente no aptas para el paseo, la tertulia y la relación cordial y relajada entre el vecindario. Por lo visto, la demanda de espacios lúdicos que ha arreciado en los últimos tiempos en las ciudades españolas por la notoria expropiación de las calles que los niños han sufrido, tiene también su ya larga historia. En un artículo de 1887, probable y tristemente más actual ahora que entonces, D. Francisco Giner de los Ríos instaba al Ayuntamiento de Madrid, herido como todos —según decía— de agorafobia, a que tomara en consideración el juego urbano de los niños: “¿Será demasiado pedir que el Ayuntamiento tenga la bondad de dejar jugar a esos niños en alguna parte, en vez de irlos persiguiendo de



paseo en paseo, de plaza en plaza, hasta encerrarlos en sus casas y escuelas, donde se estén quietos y no molesten al vecindario?”¹⁶

Así pues, la ciudad es un educador informal riquísimo pero también, a la vez, ambivalente. La educación informal no es selectiva y, en la ciudad, desde un punto de vista educativo, puede haber de todo (de lo bueno y de lo malo). Se puede aprender espontáneamente cultura, civilidad y buen gusto, pero también puede ser generadora de agresividad, marginación, insensibilidad, consumismo, desmesurado, indiferencia, etc. Un grafiti del mayo parisiense del 68 decía que “el cemento armado educa la indiferencia”. Indudablemente, lo que educa la indiferencia no es el cemento armado, material que puede ser arquitectónicamente tan noble como cualquier otro, sino todo aquello que sirva para construir ciudades y barrios inhóspitos y esquivos.

16. “El Ayuntamiento de Madrid y el juego de los niños”, en *Educación y Enseñanza*, Obras Completas, vol. XII, Madrid, Espasa/Calpe, 1933, p. 69.

Es por todo esto que muchas intervenciones urbanísticas, tengan por objeto sanear la ciudad, o incrementar la seguridad ciudadana, o construir un tejido urbano participativo y acogedor, o hacer una ciudad más, bella, amable y comfortable... son, por añadidura, intervenciones directas pero eficazmente educativas. Una ciudad limpia, segura, pacífica, de transeúntes cordiales, tranquila y dinámica a la vez, es una ciudad efectivamente preparada para educar.



gunas limitaciones importantes. Señalaremos dos de ellas. La primera es la de un cierto grado de superficialidad. Informalmente aprendemos a usar cotidianamente la ciudad, pero aprendemos mucho menos a entenderla y a decodificarla más allá de la obviedad. In-

formalmente descubrimos la apariencia de la ciudad, pero no detectamos su estructura; conocemos su actualidad, pero desconocemos su génesis y su prospectiva.

El segundo límite del aprendizaje informal que se realiza del medio urbano es su parcialidad. Factores como la clase social, el lugar de residencia, el grupo generacional, el oficio, el rol familiar o los hábitos de ocio de cada cual determinan que cada individuo no conozca más que una parcela o una dimensión muy limitada de su ciudad. Esto es así porque, en realidad, una ciudad está compuesta de muchas ciudades objetiva

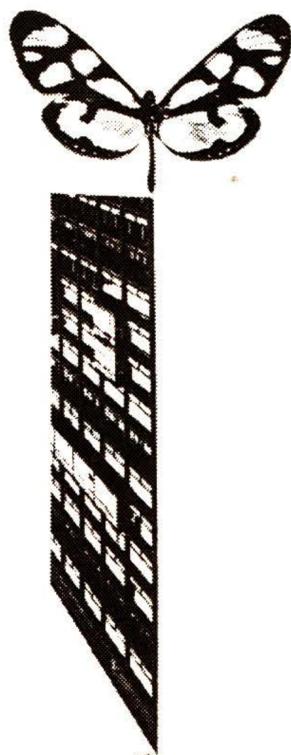
3. La ciudad como contenido educativo. Aprender la ciudad

El conocimiento informal que genera el medio urbano es también conocimiento sobre el propio medio. Se aprende de la ciudad y, simultáneamente, se aprende la ciudad. Informalmente aprendemos muchas cosas que nos resultan útiles, necesarias y valiosas para la vida ciudadana: aprendemos a desplazarnos, a utilizar los transportes públicos, a localizar los establecimientos que nos abastecen, a usar los recursos urbanos que llenan nuestro ocio, etc., en buena medida sin necesidad de educadores profesionales, de instituciones pedagógicas o de someternos a procesos formalizados de adiestramiento.

Pero aun cuando este aprendizaje informal es necesario y valioso, suele presentar también al-

y subjetivamente diferenciadas: la ciudad de los jóvenes con posibilidades económicas y la de los jóvenes que tienen menos; la de la beautiful people y la de la gente corriente; la ciudad del ama de casa y la del agente de seguros, la del noctámbulo y la del que madruga, la ciudad de la marginación y la ciudad de las postales; la que enseña el alcalde y la que patea el guardia municipal; la del turista y la del parado. En la ciudad, pues, coexisten y se yuxtaponen ambientes y recorridos tan diversos, como también discriminatorios y selectivos. Y es por eso que informalmente sólo se llega a la percepción y conocimiento de los itinerarios habituales que cada uno recorre y de la parcela del medio urbano que a cada cual corresponde en función de sus roles.

Hacer de la ciudad objeto de educación significa superar estos límites de superficialidad y parcialidad que a menudo presenta el aprendizaje directo y espontáneo que se realiza del medio ur-



bano. Y aquí sí que tienen un papel importante a realizar las instituciones o intervenciones expresamente educativas: escuelas, instituciones de educación en el tiempo libre, intervenciones de animación sociocultural, educadores de calle... (Entre paréntesis hay que decir que la educación urbana no debe ser patrimonio exclusivo de la institución escolar. Hay que reconocer que existe una tradición de educación en el tiempo libre que sin planteamientos instructivistas ha sido muy sensible a objetivos de conocimiento y participación en el medio urbano). En este trabajo no podemos extendernos en la exposición de metodologías para el conocimiento de la ciudad y para desarrollar determinadas actitudes en relación a ella. Por otro lado, existe ya un buen número de propuestas y realizaciones en este sentido referenciadas por un volumen considerable de bibliografía. Todo lo que aquí haremos será simplemente mencionar algunos de los aspectos generales que, a nuestro entender, deberían caracterizar el proceso de aprendizaje de la ciudad

inducido por instituciones o intervenciones expresamente educativas.

En tales contextos, facilitar el aprendizaje de la ciudad deberá consistir en organizar y dar profundidad al conocimiento informal que de ella se adquiere a través de la vida cotidiana, y ayudar a descubrir las relaciones y la estructura o estructuras que a menudo no aparecen directamente perceptibles. Se trata, pues,

18 ■ de aprender a leer la ciudad. Kevin Lynch hace ya tiempo escribió sobre la legibilidad del medio urbano y sugirió pistas sobre los elementos que ayudan a construir su imagen.¹⁷

Aprender la ciudad también quiere decir aprender que ésta no es un objeto estático, sino un sistema dinámico, evolutivo. Esto implicará descubrir su génesis a partir de los signos y elementos que evocan su pretérito y que ayudan a comprender cómo y por qué ha llegado a ser lo que es.¹⁸

Aprender la ciudad es aprender a utilizarla. En la línea del aprender a aprender del que hoy tanto se habla, las intervenciones educativas deberían facilitar el conocimiento y el acceso a todos aque-



llos medios, recursos, fuentes de información, centros de creación y de difusión cultural... que el individuo pueda utilizar después para su propia autoformación. La ciudad es un amplísimo depósito de recursos para la autodidaxia y la autoeducación permanente, pero será bueno que las instituciones pedagógicas preparen a los niños, jóvenes y adultos para poder acceder por su cuenta a las

posibilidades educativas y culturales del medio urbano.

Aprender la ciudad significará también sobrepasar la parcela de ciudad que constituye el hábitat concreto de cada cual; ampliar el horizonte de las vivencias inmediatas y cotidianas del propio entorno urbano. Descubrir las subciudades, los itinerarios selectivos y discriminatorios; entender, como ha escrito Pilar Benejam, que “la ciudad presenta una diferenciación interna, no es

17. K. Lynch, *La imagen de la ciudad*, Barcelona, Gustavo Gili, 1984.

18. Un ejemplo de las diversas experiencias realizadas en este sentido, VV.AA., “La ciudad como recurso”, *Cuadernos de Pedagogía*, 159 (mayo, 1988), pp. 42-45.

19. P. Benejam, «Ejercicios prácticos de geografía urbana». *Perspectiva Escolar*, 124 (abril, 1988), p. 23.

toda igual. Los barrios de la ciudad tienen funciones distintas y están socialmente diferenciados porque la ciudad refleja la sociedad que la ha construido”.¹⁹

Aprender la ciudad, por tanto, también deberá significar aprender a leerla críticamente; ser consciente de sus déficits y de sus excesos, de las disfuncionalidades y las desigualdades, de los propósitos y despropósitos de sus gestores. Y, desde la actitud crítica, hay que promover también una actitud participativa, ya que la ciudad no es un objeto de conocimiento externo al aprendiz ciudadano, sino un objeto con el que se encuentra directa y vivencialmente implicado. Y de ahí deriva la última consideración que queríamos hacer.

Aprender la ciudad es, finalmente, aprender a participar en su construcción. En la denominada Declaración de Bremen, que recoge las conclusiones de la conferencia sobre “Ciudad y Cultura” organizada en aquella ciudad alemana por el Consejo de Europa, se ponía especial énfasis en que la educación ha de preparar a los jóvenes “para participar en la edificación de la ciudad que es o será la suya. A tal efecto —decía la

declaración— ella ha de introducir en sus programas trabajos de reflexión e investigación sobre temas directamente relacionados con la vida del alumno y su entorno actual y futuro (...) Ella debe introducir también en sus métodos el aprendizaje de la participación, del diálogo y del espíritu de concertación”.²⁰

En resumen, las intervenciones educativas que asuman el tema de la ciudad como uno de sus objetivos educativos han de facilitar a los usuarios (niños, jóvenes o adultos) la posibilidad de dialectizar tres imágenes de la ciudad: la imagen subjetiva que cada cual se forma espontáneamente de su ciudad; una imagen más objetiva, global y profunda que las propias instituciones educativas han de contribuir a configurar a partir de la anterior; y una tercera imagen que es la imagen de la ciudad a construir; es decir, una imagen forjada con materiales prospectivos y proyectivos que pueda contrastarse con la ciudad real y orientar así la participación para edificar una ciudad mejor.

20. «Declaració de Bremen», en VV.AA Animar un centre d'esplai, Barcelona, Pleníluní, 1987, pp. 154-155.

