

# A EDUCACIÓN NON FORMAL E A CIDADE EDUCADORA. DÚAS PERSPECTIVAS(UNHA ANALÍTICA E OUTRA GLOBALIZADORA) DO UNIVERSO DA EDUCACIÓN

Jaume Trilla Bernet  
Universidade de Barcelona

## INTRODUCCIÓN

Mandan os canons da actual pedagogía politicamente correcta, que calquera escrito que trate sobre educación desde unha perspectiva xeral debe incluír unha cita (ou máis) do informe da UNESCO, dirixido por Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*. A que escollemos é a seguinte:

El concepto de educación a lo largo de la vida es la llave para entrar en el siglo XXI. Este concepto va más allá de la distinción tradicional entre educación primera y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo<sup>1</sup>

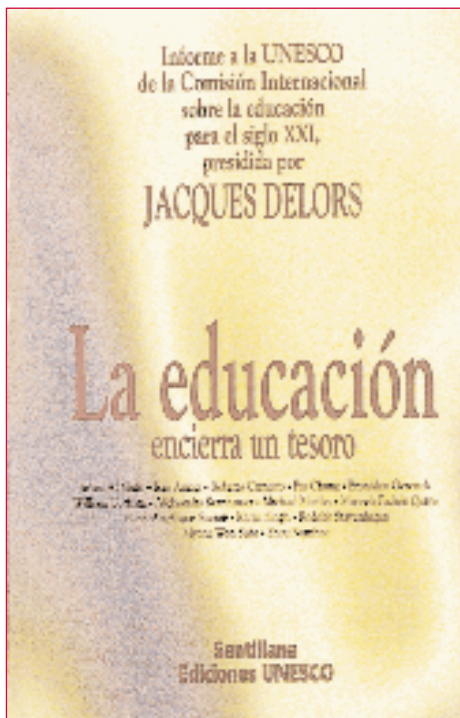
Con esta cita, pois, cumprimos co canon, mencionámo-lo século XXI —outra das esixencias do momento— e, outrosí, introducímolo tema que hai que tratar; porque iso de que “todo pode ser ocasión para aprender e desenvolve-las capacidades do indivi-

duo”, obviamente ten que ver coas educacións non formais e informais.

O artigo ten tres partes. Na primeira esbozaremos-la xénese da educación non formal en dous planos: o dunha realidade que foi xerando novas necesidades educativas que han ser satisfeitas a través de institucións e medios distintos dos propiamente escolares; e o dun discurso pedagóxico que elabora teorías e crea conceptos novos para dar conta desta expansión e diversificación do universo educativo. A segunda parte consistirá nunha breve descrición do sector educativo non formal. E na terceira parte —a pesar de que antes poñeremos de relevo a funcionalidade e a necesidade da educación non formal— defenderemos modelos pedagóxicos e políticas educativas que non parcelen e disgreguen demasiado o proceso educativo; é dicir, modelos que consideren holística e sinerxicamente o proceso polo cal se educan as persoas e as comunidades. Para isto tomaremos un exemplo: o da

<sup>1</sup> J. Delors et al., *La educación encierra un tesoro*, Madrid, UNESCO-Santillana, 1996, páx. 126.

idea da 'cidade educadora', que integra e revolve as distintas educacións (formal, non formal e informal)<sup>2</sup>.



[...] O concepto da educación ó longo da vida [...].

## 1. A PROLIFERACIÓN DO NON FORMAL

### 1.1 O CONTEXTO REAL

A educación non escolar, por suposto, existiu sempre; a que non

existiu sempre é precisamente a escolar. Sen embargo, sobre todo a partir do século pasado cando a educación empeza a xeneralizarse, o discurso pedagóxico vai concentrándose cada vez máis na escola. Esta institución chega a converterse de tal forma no paradigma da acción educativa, que o obxecto da reflexión pedagóxica (tanto teórica como metodolóxica e instrumental) queda circunscrito case que exclusivamente a tal institución. Enténdese logo que o desenvolvemento educativo e a satisfacción das necesidades sociais de formación e aprendizaxe pasan pola extensión da escola e pola mellora dos servizos que ofrece. Que a escola chegue a todos e durante cantos máis anos mellor, e que incrementamente a súa calidade, constitúen os obxectivos centrais de tódalas políticas educativas progresistas deste século.

Sen embargo, chega un momento en que semella que empezamos a decatarnos basicamente de dúas cousas. A primeira é unha evidencia que, a pesar de selo, parecía medio ignorada polas políticas educativas e pola reflexión pedagóxica. Trátase do feito de que as persoas se educan tamén máis aló da escola e da familia; que os influxos educativos, bos ou malos, que se reciben a partir de contornos e medios son tanto ou máis potentes cós que

<sup>2</sup> Este texto nítrese con traballos previos e está en liña de continuidade con eles. A primeira e a segunda parte, con *La educación fuera de la escuela*, Barcelona, Ed. Ariel, 3ª ed., 1998; *La educación informal*, Barcelona, PPU, 1986, e outras publicacións menores. Respecto á terceira parte: *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*, Barcelona, Anthropos, 1993; a "Introducción" ó libro colectivo editado co gallo do Primeiro Congreso Internacional de Cidades Educadoras, *La ciudad educadora. The educating*

proceden da escola e que mesmo interfiren na súa acción.

Por outro lado, tamén empezará a percibirse que a escola non é por forza a instancia máis idónea para satisfacer calquera demanda educativa. A escola é, sen dúbida, a forma educativa máis importante que ata o de agora a sociedade deu construído, pero non a única posible nin a óptima para todo tipo de aprendizaxe ou para calquera situación. É máis, para algúns cometidos educativos e para certos destinatarios, a escola empezará a revelarse como notoriamente insuficiente cando non desapropiada.

Se houbese que fixar datas, poderíase convir que este tipo de formulacións empezan a expandirse de verdade a partir da segunda metade deste século. Por suposto, coma en todo, existen multitude de antecedentes, algúns moi significativos e mesmo remotos. Pero a súa real extensión e asentamento pode localizarse entón, e quizais máis concretamente, a partir dos anos sesenta.

Naturalmente, non se producen por xeración espontánea senón que existe unha serie de factores sociais, económicos, tecnolóxicos... que, por unha banda, xeran novas necesidades educativas e, por outra, sustentan inéditas posibilidades pedagóxicas (non

escolares) para tentar satisfacelas. Sería demasiado prolixo entrarmos a fondo en todos estes factores. Só a xeito de exemplo e desordenadamente citaremos algúns deles:

— A extensión crecente da demanda de educación pola incorporación de sectores sociais tradicionalmente excluídos dos sistemas educativos convencionais (adultos, terceira idade...).

— Transformacións no mundo do traballo que obrigan a aplicar novas formas de capacitación profesional (reciclaxe e formación continua, reconversións...).

— Ampliación do tempo libre, o que xera a necesidade de desenvolver actuacións educativas que asuman este ámbito como marco de actuación e como obxectivo.

— Cambios na institución familiar e noutros aspectos da vida cotiá, urbanísticos, etc., que producen a necesidade de novas institucións e medios educativos que asuman determinadas funcións educativas antes satisfeitas pola familia e informalmente.

— Presencia crecente na vida social dos medios de comunicación de masas que amosan da forma máis elocuente a ubicuidade real do educativo e a necesidade de descentrala,

*city, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1990; (con J. Sureda), "Education in urban settings: the educating city", Bulletin of the International Bureau of Education, 266-267, 1993 (bibliografía comentada de máis de catrocentos títulos); "Ciudades educadoras: bases conceptuales", en AA.VV., Ciudades educadoras, Curitiba (Brasil), Editora da UFPR, 1997; Ciutats que eduquen i que s'eduquen (con outros autores), Barcelona, Deputación de Barcelona, no prelo.*

ata entón, case exclusiva atención pedagóxica cara á escola; ó tempo, a conveniencia de reformular incluso a súa función.

— Desenvolvemento de novas tecnoloxías que posibilitan deseñar procesos de formación e aprendizaxe á marxe dos sistemas presenciais da escolaridade convencional.

— Unha sensibilidade social en medra sobre a necesidade de levar á práctica actuacións educativas en sectores da poboación en conflito, social e economicamente marxinados, minusválidos, etc. E isto ben sexa no marco ideolóxico da aspiración de progresar na xustiza social e o estado de benestar, ou ben perseguindo unha pura funcionalidade de control social.

Estes mais outros factores que non podemos esmiuzar aquí, constitúen o caldo de cultivo da proliferación de novos espazos educativos descolocados da escola e, paralelamente, as referencias reais dun certo cambio de orientación no discurso pedagóxico para que sexa quen de integrar e lexitimar tales espazos. Disto último é do que a continuación seguiremos tratando.

## 1.2 O CONTEXTO HISTÓRICO

Non é casual que de forma bastante sincrónica a aqueles cambios na realidade social e educativa se foran producindo unha serie de discursos pedagóxicos, ideoloxicamente moi heteroxéneos, pero coincidentes polo menos nun punto: o recoñecemento de

que a escola xa non podía seguir sendo (nin era xa de feito) a panacea da educación. Intentaremos resumir en catro epígrafes o máis relevante desta elaboración discursiva.

a) O discurso tecnocrático-reformista da crise da educación.

Foi contra finais dos anos sesenta e principios dos setenta cando empezaron a ve-la luz algunhas formulacións xerais sobre a educación cunha aspiración moi ambiciosa e con coincidencias remarcables. Coincidían, por exemplo, no alcance do seu obxecto de estudo: este era nin máis nin menos que a educación no mundo, e o seu estado real era o que pretendía radiografiar e diagnosticar. Coincidían tamén no instrumental co que contaban para levar a cabo esta pretensión macroscópica: unha información moi considerable sobre aquel obxecto (datos e estatísticas de todo tipo sobre os diferentes aspectos da realidade educativa e referidos ás distintas zonas do mundo). Igualmente, compartían unha sorte de perspectiva disciplinar ecléctica: unha mestura de análise sociolóxica, *economicista* e política, engarzada nunha vontade pedagóxica (no sentido normativo, aínda que tamén macroscópica: de proxecto educativo máis que de prescrición didáctica ou metodolóxica) e complementada cunha certa aspiración prospectiva. A autoría ou os marcos institucionais de onde procedían estas formulacións tamén presentaban concordancias: organismos internacionais, personalidades que gozaban ou desempeñaran responsabilidades edu-

cativas nos máis altos niveis... Na óptica política ou ideolóxica, salvando certos matices, tampouco diferían demasiado: os seus críticos de entón cualificábanos de 'tecnocrático-reformista'.

As súas análises dos sistemas educativos eran amplas, bastante lúcidas e aparecían ben fundadas, pero andaba con pé de la sobre a crítica ós contextos sociais, políticos e económicos que producían aqueles sistemas educativos. O lema era reformar, modernizar, readapta-los sistemas educativos vixentes (diagnosticados como obsoletos) para poder cumprir mellor as expectativas que sobre eles facía recaer a sociedade. E, polo que nos interesa especialmente aquí, outra das coincidencias era a de que tal modernización non podería levarse a cabo co concurso exclusivo da, ata o momento, institución educativa canónica: a escola. Dito doutro xeito, que a soa extensión da escolaridade, nin sequera a súa optimización cualitativa, ían ser suficientes para atende-las crecentes e heteroxéneas demandas de educación e, máis en xeral, para resolve-la crise na que, segundo estes analistas, se encontraban os sistemas educativos.

O lector asinado descubriría, xa hai bastantes liñas, as obras das que estamos a falar. Dúas delas fundamentais na literatura sobre educación dos anos setenta e aínda boa parte dos oitenta. E igualmente fundamentais

para entender (e en parte lexitimar) o desenvolvemento desde aquela ata agora do sector educativo non formal: entre outras cousas foron as que propuxeron algúns dos termos para nomear este sector. Trátase por suposto do libro de P. H. Coombs, *La crisis mundial de la educación* (edición orixinal en inglés de 1968 e en español de 1971), reelaborado por completo en 1985 e retitulado *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuais*<sup>3</sup>. O outro é o libro *Aprender a ser* (1972), preparado por un equipo dirixido por E. Faure e creado baixo os auspicios da UNESCO<sup>4</sup>. En realidade, a obra que cito ó principio de todo, *La educación encierra un tesoro*, vén cumprir nos anos noventa unha función discursiva semellante á que anteriormente cumpriron estas dúas.

b) As críticas radicais á institución escolar.

As análises e propostas que acabamos de resumir coincidiron no tempo coa eclosión na literatura sobre educación dun conxunto de discursos extraordinariamente críticos coa institución escolar. Discursos que se afastaban dos anteriores polo feito de que nestes casos a análise crítica da escola se estendía con igual radicalismo ó seu marco social, político e económico. Non se trataba aquí de diagnosticar-lo suposto desfasamento entre os sistemas educativos e os sistemas sociais, senón precisamente de localiza-los

<sup>3</sup> A primeira versión da Editorial Península de Barcelona e a segunda de Santillana en Madrid.

<sup>4</sup> Publicado en Madrid, Alianza Universidad.

seus nexos e as súas correspondencias. Aínda que discursos de diversa procedencia ideolóxica, o calado teórico de moitos deles converteunos nunha referencia ineludible do debate educativo dos últimos vintecinco anos.

Referímonos, en primeiro lugar, ós autores e obras que se acostuman etiquetar baixo o epígrafe de 'paradigma da reprodución'; entre iniciadores, epígonos e revisionistas do paradigma, cabe citar nomes como os de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Bernstein, Bowles e Gintis, Apple... En segundo lugar, habería que citar tamén outro tipo de formulacións, moi distantes das anteriores en enmarque ideolóxico e estilo intelectual e tamén de alcance máis reducido, pero se cadra máis críticas aínda coa institución escolar. Tan hipercríticas que a súa proposta principal chegará a formularse en termos de abolición da escola ou, para sermos máis exactos, de desinstitucionalización do educativo: I. Illich, E. Reimer, J. Holt e precursores como P. Goodman. E en terceiro lugar, máis tardiamente, aparecerán as derivacións foucaultianas sobre os dispositivos da microfísica do poder que se materializan, entre outras institucións, tamén na escola.

Non nos podemos estender nestes discursos, pero si deberemos xustificá-lo atrevemento de unirmos nun mesmo parágrafo nomes tan diversos, cando non contrapostos, e ademais facérmolo nun traballo que trata sobre a educación non formal. Porque o certo é que nin a educación extraescolar

constitúe, polo xeral, o seu obxecto de reflexión, nin tampouco destacan precisamente por avogar a prol desta. É máis, non sería nada aventurado afirmar que, en moitos casos, case as mesmas críticas que aqueles autores fan recaer na escola poderían aplicarse, *mutatis mutandis*, a numerosísimas actuacións ou intervencións educativas non formais. ¿Cal é, xa que logo, o sentido de introducirmos nestas páxinas os discursos e nomes citados? Pois, sinxelamente, que esta eclosión de críticas moi radicais á escola formou parte tamén, probablemente de forma involuntaria, do caldo de cultivo teórico e lexitimador da extensión da educación non formal. O descrédito da escola, a revelación das súas supostas miserias e incapacidades, a consecuente perda de confianza nas súas posibilidades..., as etiquetas que lle colgaron (aparello ideolóxico do Estado, mecanismo reprodutor, etc.) e os deostos que lle choveron (ver Illich e compañía) fixeron pensar a algúns (con moita inxenuidade) que a acción educativa ía salvarse e recupera-lo crédito perdido unicamente co expediente de se desmarcar daquela institución; é dicir, que fóra da escola ían ser tantas as voces coma as noces.

c) A formulación de novos conceptos.

O que non ten nome non existe. Para que algo teña un lugar no discurso e para que poida ser recoñecido na realidade, ese algo debe ser denominado. Á pedagogía fáltanlle nomes, conceptos e lemas que poidan dar conta,



referendar e facer publicidade dos ámbitos educativos dos que estamos a falar.

Probablemente a idea (porque se cadra sexa idea ou lema máis ca concepto) da educación permanente sexa o primeiro recurso terminolóxico do que se valeu a linguaxe pedagóxica para, entre outras cousas, lexitimar novas institucións, medios e recursos educativos non escolares. O que expresa 'educación permanente' é que as persoas podemos educarnos sempre: desde que nacemos (ou antes, segundo algúns) ata que morremos. Se isto é verdade, a conversión desta potencia en acto en termos de escolarización non había resultar demasiado alentadora. É neste sentido que, mesmo cando a idea de educación permanente denote só a extensión temporal do educativo, connota asemade a súa extensión horizontal ou institucional: a posta en práctica da idea de educación permanente esixe a dispoñibilidade doutros moitos recursos educativos ademais dos escolares. A pesar de ter algo ou bastante de *flatus vocis*, a expresión 'educación permanente' é das que máis xogo deron durante as últimas décadas. Derredor súa xira ademais unha constelación de termos emparentados con ela ou que a concretan: formación continua (ou continuada), educación de adultos (agora 'de persoas adultas', para ser politicamente correctos), andragoxía, educación ó longo da vida...

Pero facían falta tamén conceptos que directamente deran conta da ex-



[...] *Arredor da expresión "educación permanente" xiran actuacións como a da educación de persoas adultas [...].*

tensión espacial ou institucional do educativo, da súa descolocación do escolar. E canda esta función apareceu outra constelación de conceptos: educación aberta, formas non convencionais de ensino, educación extraescolar (e variantes: para-, peri-, circum-, post... escolar), ensino non regrado e, sobre todo, os que nos ocupan aquí: educación non formal e informal... Estes últimos conceptos, propostos polo antes citado P. H. Coombs, son dos que máis fortuna fixeron. 'Educación informal' (tamén chamada difusa, reflexa, espontánea, etc.) referiríase a aqueles 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, etc. Pola súa parte, a 'educación non formal', que é de feito da que aquí nos ocupamos fundamentalmente, definiámola como "el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente 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”<sup>5</sup>.

Por último, habería que reflectir outros conceptos ou lemas que tamén comparten un certo aire de familia cos anteriores e que no discurso pedagóxico, aínda que con significados distintos, cumpren unha función semellante ó de educación permanente. Trátase, por exemplo, do de ‘sociedade educativa’ ou ‘sociedade da aprendizaxe’ proposto por T. Husen<sup>6</sup>. Ou tamén a idea de ‘cidade educadora’ da que nos ocuparemos logo.

O aire de familia que comparten todos estes conceptos (educación permanente, non formal e informal, sociedade da aprendizaxe, cidade educadora...) pode resumirse en dous principios moi xerais. Principios que parecen contradictorios pero que, en realidade, se complementan: os principios de heteroxeneidade e *globalidade* (ou integración).

1. O primeiro —actualmente xa completamente asumido gracias a aqueles conceptos— dinos que a educación é un fenómeno extraordinariamente amplo, diverso, heteroxéneo, case ubicuo.

2. O segundo principio que forma parte do aire de familia de todos aqueles conceptos, en certo modo vén matizar e complementa-lo anterior.

Recoñecida a heteroxeneidade da educación, hai que recoñecer ó mesmo tempo que é igualmente necesaria unha visión holística, global e integradora do proceso educativo. Se mirámola educación desde fóra, se a observamos analiticamente, vemos que hai moitas educacións distintas; pero se a observamos desde dentro, e sobre todo desde a perspectiva do que lle ocorre ó suxeito que se educa, resulta que todas aquelas educacións distintas se mesturan dun xeito moi complicado.

É dicir que, por unha banda, non entenderémo-lo proceso educativo interno dunha persoa se non somos quen de entender que o que ó suxeito lle ocorre educativamente na escola non é alleo ó que lle ocorre na familia, na rúa, etc. O individuo integra de formas moi complexas na súa experiencia educativa todos estes heteroxéneos influxos educativos que recibe de aquí e de acolá.

Pero, doutra banda, se non partimos desta perspectiva global e integradora, tampouco entenderemos cál pode se-lo sentido, a función, o cometido de cada un dos diversos axentes e institucións educativas. Cada axencia ou institución educativa define o seu cometido, o seu espacio, o seu territorio, en función de cómo as demais definen o seu. O papel da escola cambia coa eclosión dos medios de comunicación; as institucións de educación no

<sup>5</sup> *La educación fuera de la escuela, op. cit., pág. 30.*

<sup>6</sup> T. Husen, *La sociedad educativa*, Madrid, Anaya, 1978; *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1988.



tempo libre aparecen, entre outras cousas, para supliren ou complementaren determinadas funcións familiares; certas ofertas instructivas non formais (como as clases particulares ou os cursos de inglés, etc.) constitúen unha curiosa forma de educación compensatoria de peaxe para poñer remendos individuais a certas disfuncións escolares; a educación social ou especializada deriva, en moitas ocasións, das carencias familiares... En definitiva, só contemplando holisticamente o universo educativo podemos entender para qué serve e qué é o que fai cada medio, institución ou axente que forma parte del.

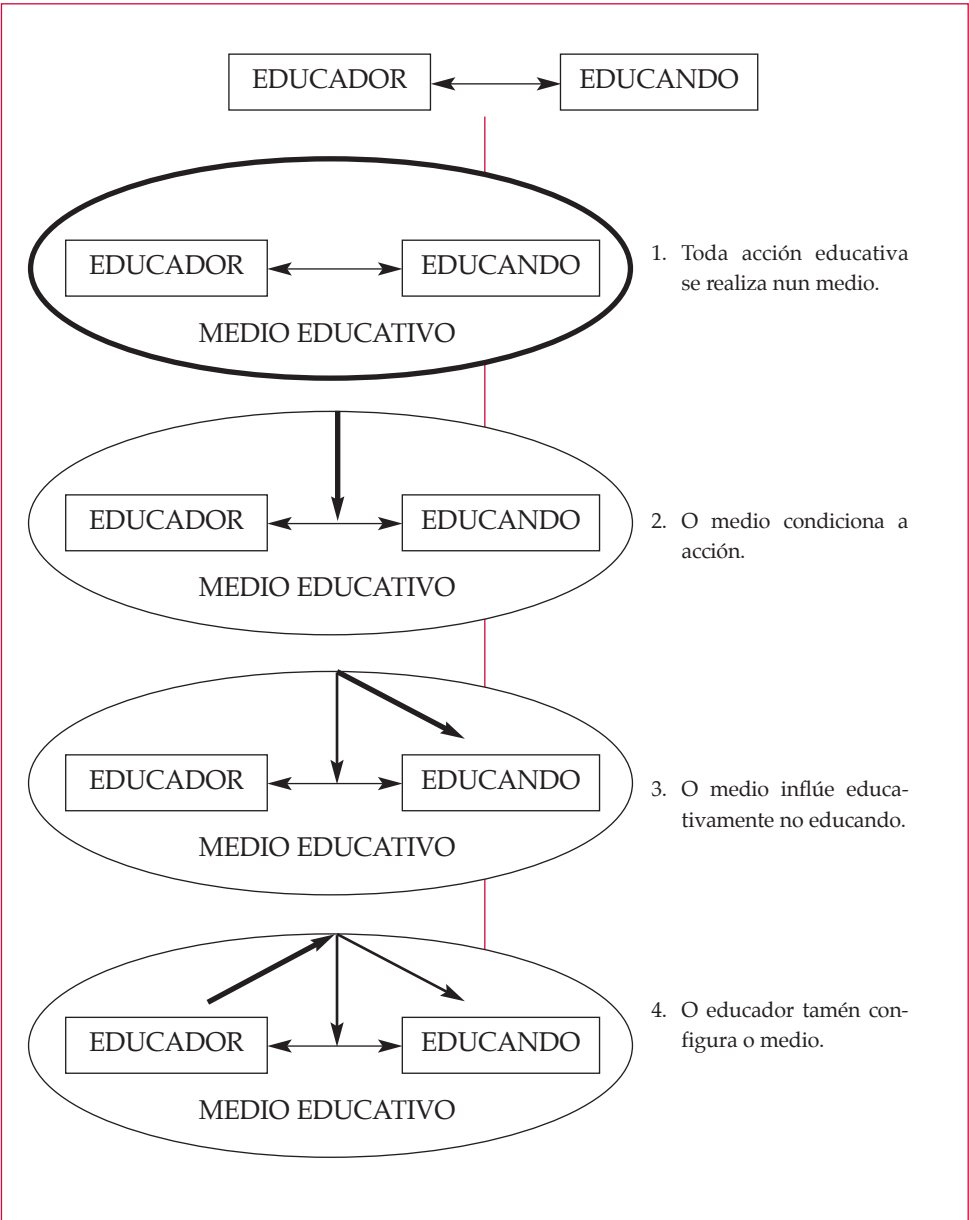
Isto lévanos ó cuarto elemento do contexto teórico que estamos revisando.

d) O paradigma do medio educativo.

Para captar esta heteroxeneidade e, á vez, a integración de instancias formadoras, habería que modificar tamén a óptica desde a cal a pedagogía consideraba a acción educativa. Clasicamente, a acción educativa entendíase como unha relación persoal e directa entre o educador e o educando. O educador educa en tanto que se relaciona directamente co educando: fálalle, aconséllao, apréndelle, amoéstao, castíga, prémiao, transmítelle valores, sérvelle de modelo, etc.

Este modelo pode explicar algunhas das accións que realizan os educadores, mais non todas. É un modelo demasiado simple porque esquece varias cousas.

Esquece, en primeiro lugar, que toda acción educativa (a do pai sobre o fillo, a do mestre sobre o alumno...) se realiza nun medio determinado (a familia, a clase, a escola, o barrio, a cidade, o sistema social, económico e político, etc.). En segundo lugar, aquel modelo simple da acción educativa esquece que sempre o medio inflúe na relación: condiciónaa, modélaa, outorga os papeis que han asumir educador e educando, etc. En terceiro lugar, o modelo simple da relación tampouco ten en conta que en calquera medio educativo que se considere, ademais do educador, tamén educan outros elementos que contén o medio en cuestión. No medio familiar non só exercen influencias educativas o pai e maila nai, senón outros compoñentes persoais, culturais e materiais que o forman. É dicir, tales compoñentes e o medio no seu conxunto inflúen tamén educativamente no educando. E en cuarto lugar, o modelo simple esquece que o educador, ademais de se relacionar directa e persoalmente co educando, actúa, na medida da súa capacidade e autonomía relativa, contribuíndo á configuración do medio educativo.



Esquema núm. 1.

Todo iso é igualmente aplicable a calquera medio educativo que se considere: desde os que poderíamos chamar *micromedios* (como unha clase escolar determinada) ata os *macromedios*, como unha cidade enteira. Un medio que, en definitiva, acolle espazos e tempos nos que tamén se xera educación, aínda que a óptica coa que a pedagogía contemplaba antes a intervención educativa non permitira captalos. A nova lente que representa o paradigma do medio educativo facilítalle á pedagogía o descubrimento destes espazos e alenta a conveniencia de ir atopando as formas adecuadas de intervir neles.

## 2. PANORAMA ACTUAL DAS EDUCACIÓNS NON FORMAIS

O universo actual da educación non formal xa é amplísimo e extraordinariamente variado, incluso se o delimitamos só ó sector non formal, excluindo a chamada educación difusa ou informal. O conxunto de institucións, actividades, medios e programas que acolle é de tal heteroxeneidade que, salvo algunhas xeneralidades que xa sinalamos antes, moi poucas cousas máis se poden dicir del que sexan realmente aplicables a tal variedade. Limitarémonos, xa que logo, a esbozar en formato case que telegráfico unha especie de repertorio (que non taxonomía) de ámbitos. E iso no ben

entendido de que cada un dos ámbitos que imos sinalar debería ser obxecto dun tratamento particular que reflectira a súa propia xénese, os seus conceptos, teorías e autores relevantes, a súa prospectiva, etc.<sup>7</sup>

○ ÁMBITO DO TRABALLO. É un feito bastante obvio que o sistema educativo formal non soubo resolver moi satisfactoriamente a súa relación co mundo do traballo. Pero aínda cando o vello e recorrente problema da formación profesional regrada estivese en vías de solución, seguiría existindo un espacio amplísimo para a actuación non formal. Formación ocupacional, formación na empresa, programas de formación para a reconversión profesional, escolas-obradoiro, formación para o primeiro emprego... denominan actuacións educativas situadas xeralmente fóra das marxes do formal que dan conta da extensión deste ámbito.

○ ÁMBITO DO LECER E DA CULTURA. O tempo de lecer e a vontade de acceder á cultura e gozar dela nun sentido non académico nin utilitarista xeraron tamén unha importante oferta educativa non formal que ten xa como usuarios xentes de tódalas idades, desde a infancia máis precoz ata a terceira idade. Pedagogía do lecer ou educación en tempo libre, animación sociocultural... son denominacións xa acreditadas no discurso educativo actual, que pola súa vez refiren unha

<sup>7</sup> Dúas presentacións moito máis desenvolvidas dos ámbitos e medios da educación non formal poden verse en J. Trilla, *La educación fuera de la escuela*, op. cit., páxs. 51-186; e J. Sarramona, G. Vázquez, A. Colom, *Educación no formal*, Barcelona, Ed. Ariel, 1998, páxs. 29-161.

amplísima variedade de institucións e de actividades.

O ÁMBITO DA EDUCACIÓN SOCIAL. Outro mundo educativo non formal, que a nosa sociedade fixo medrar de forma notabilísima, é o composto por todas aquelas institucións e programas destinados a persoas ou colectivos que se atopan nalgunha situación de conflito social: centros de acollida, centros abertos, educadores na rúa, programas pedagóxicos en penais, etc.

O ÁMBITO DA PROPIA ESCOLA. Tampouco podíamos deixar de mencionala amplísima variedade de propostas educativas xurdidas do sector non formal ou presentadas en formato de educación non regrada que, sen embargo, se localizan na propia escola (actividades extracurriculares) ou serven de reforzo á súa actuación (visitas e outras actividades organizadas por empresas, institucións culturais, organizacións non gobernamentais, administracións públicas...).

De adoptarmos outros criterios posibles para ordenalo repertorio do non formal, aparecerían diferenciados outros ámbitos e conceptos. Un criterio de idade permitiríanos destacar, por exemplo, a educación de adultos que, se ben xa aparece repartida nos ámbitos esbozados, ten unha consistencia propia abonda (historia, paradigmas, tradicións, autores...) como para que lle dedicamos polo menos un epígrafe específico. Ou se optasemos por un criterio metodolóxico, aparecería o mundo particular doutra educación

non escolar de considerable presente e futuro, como é a educación a distancia. En fin, tratábase de ofrecer simplemente unha imaxe rápida, case só un flash, deste universo disperso, potente e expansivo da educación non formal.

### 3. FORMULACIÓNS GLOBALIZADORAS: A IDEA DA CIDADE EDUCADORA COMO EXEMPLO

Os parcelamentos do universo educativo, como o que consiste en distinguir entre educación formal, non formal e informal —ou como calquera outra clasificación deste tipo— son pertinentes para cartografa-la realidade da educación e para orientarse nela. Sen embargo, nun segundo momento pedagóxico, cómpre tamén (como xa adiantabamos e polo que dicíamos) reintegra-la segmentación resultante a partir de perspectivas holísticas e globalizadoras. A educación non pode contemplarse nin, aínda menos, proxectarse como un amoreamento de institucións, medios, recursos ou experiencias illadas, senón como un sistema complexísimo formado por elementos entre os cales existen multitude de relacións de diverso tipo. A idea (metáfora, utopía, proxecto...) da 'cidade educadora' é unha perspectiva globalizadora deste estilo que, entre outras cousas, pode recolocar nun marco máis comprensivo o tipo de educación (a non formal) da que é obxecto este artigo.

### 3.1 SOBRE A XÉNESE E O CONTEXTO TEÓRICO DA IDEA DE CIDADE EDUCADORA

A expresión 'cidade educadora' popularizouse extraordinariamente desde hai uns anos, pero a idea de fondo que contén pode, sen dúbida, rastrexarse en pedagogías ben antigas. Por suposto que é obrigatorio cita-la relación íntima que se establecía na Grecia clásica entre a *paideia* e a *polis*.

Pero, malia ós múltiples antecedentes que poderían acharse na historia<sup>8</sup>, polo que se refire en concreto á expresión 'cidade educativa', o certo é que a súa difusión actual se debe en gran medida ó xa citado informe de principios dos anos setenta de E. Faure *et al.*, *Aprender a ser*<sup>9</sup>. A terceira parte deste informe titúlaronos os seus autores "Hacia una ciudad educativa". Non obstante, hai que advertir que, de feito, nesta parte da obra, a pesar do epígrafe que a encabeza, non se fai referencia exclusiva nin case específica ó medio urbano ou á cidade propiamente dita.

Despois dun certo letargo de varios anos, recupérase con forza esta expresión (ou máis exactamente a de 'cidade educadora'), esta recuperación prodúcese sobre todo a partir do 1º Congreso Internacional de Cidades Educadoras que tivo lugar en Barcelona en novembro de 1990, e que aprobou a "Carta das Cidades Educadoras". Os sucesivos congresos bianuais e o feito de que a expresión

nestes momentos denomine asociacións e redes nacionais e internacionais e mais proxectos e programas diversos son feitos ben indicativos de que a expresión tivo fortuna na linguaxe pedagóxica.

### 3.2 SIGNIFICADOS E DIMENSIÓNS DA CIDADE EDUCADORA

Ó noso entender, o contido da idea de cidade educadora pode analizarse a partir do esquema seguinte. Nel distínguense dous niveis de significación e tres dimensións posibles da relación educación-cidade.

Os niveis de significación serían o descritivo e o proxectivo. O que nos di o contido descritivo do concepto de cidade educadora é, simple e claramente, que as cidades educan. Tódalas cidades, moito ou pouco, ben ou mal, educan. O que haberá que saber é cómo educa cada cidade.

O outro nivel é o proxectivo. A súa formulación elemental sería: "As cidades deben educar". Pero se xa afirmamos que todas elas, ó seu xeito, educan, o que se quere dicir neste nivel normativo é que deben educar máis ou mellor. Haberá que ver neste nivel cáles son os criterios e os tipos de actuación que deberían poñerse en práctica para optimizala dimensión educadora de cada cidade.

<sup>8</sup> Ver J. Ortega Esteban, "La idea de ciudad educadora a través de la historia", en VV. AA., *La ciudad educadora*, Barcelona, Concello de Barcelona, 1990, páxs. 87 e ss.

<sup>9</sup> Madrid, Alianza Universidad, 1973 (ed. orix. 1972).

	NIVEL DESCRIPTIVO	NIVEL PROXECTIVO
APRENDER NA CIDADE (A cidade como contedor de recursos educativos)		
APRENDER DA CIDADE (A cidade como axente de educación)		
APRENDER A CIDADE (A propia cidade como contido educativo)		

Esquema núm. 2.

Imos agora ás tres dimensións da relación entre educación e cidade. A primeira dimensión consiste en considera-la cidade como contedor de educación: aprender na cidade. A segunda dimensión é a que fai do medio urbano un axente educador: aprender da cidade. E a terceira dimensión converte a propia cidade en contido da educación: aprende-la cidade.

a) *A cidade como contedor da educación. Aprender na cidade.*

Unha vertente da reflexión pedagóxica sobre a cidade ha ser por forza a que considera o medio urbano como un contexto de acontecementos educativos. A cidade é un contedor dunha educación múltiple e diversa, positiva e negativa, que se espalla pola maioría dos seus espacios.

Podemos imaxinar esta trama da cidade educadora como composta por catro ordes de medios, institucións ou situacións con proxección formativa:

1. Unha estrutura pedagóxica estable formada por institucións especificamente educativas que aseguran a continuidade e dan consistencia e forma á trama educativa global. A rede escolar (infantil, primaria, secundaria, universidade) naturalmente forma parte desta estrutura estable, pero tamén se inclúen nela establecementos de educación non formal como institucións educativas para adultos e a terceira idade, centros e servicios educativos para persoas con minusvalías ou socialmente inadaptadas...

2. Unha rede de equipamentos, recursos, medios e institucións cidadás tamén estables pero non especificamente educativos; é dicir, recursos que xeran intencionalmente educación mesmo cando non sexa esta a súa función primaria e principal. Centros cívicos, museos, zoolóxicos, bibliotecas, asociacións culturais e de veciños, etc., son tamén axentes de educación que



contribúen a configura-la cidade educadora.

3. Un conxunto de acontecementos educativos planeados pero efémeros ou ocasionais. Unha cidade educadora precisa poder xerar procesos educativos eventuais que satisfagan necesidades ou demandas puntuais ou pasaxeiras. Os exemplos do que pode incluír este apartado son moi variados: feiras, congresos, xornadas, campañas, eventos, celebracións, programas puntuais de intervención...

4. Finalmente, a cidade educativa componse tamén dunha masa difusa pero continua e permanente de espacios, encontros e vivencias educativas non planeadas pedagoxicamente. É a educación informal a través da vida cotiá e dos acontecementos extraordinarios que se producen no medio urbano.

A cidade educadora real, daquela, acolle e remexe as educacións formal, non formal e informal, e é o resultado da dialéctica entre o pedagoxicamente ordenado e o inevitable azar de encontros e vivencias educativas que se producen pola hipercomplexidade do medio urbano.

Unha boa forma de constatar e valora-la realidade educativa dunha cidade determinada (ou dun barrio ou sector dela) sería a elaboración do seu mapa educativo (non exclusivamente escolar). Para isto —e simplificando moito o proceso— deberíase:

1. Inventariar e ordenar mediante unha taxonomía apropiada os recursos, medios e institucións educativos existentes. Habería que incluír aqueles recursos que, se ben na actualidade non se usan educativamente, poderían adquirir algunha funcionalidade pedagóxica.

2. Analiza-la distribución en territorio dos recursos inventariados para ve-los desequilibrios e as carencias que existen.

3. Estudia-lo uso real que se fai dos recursos existentes, así como detecta-las necesidades e mailas expectativas dos cidadáns en relación a eles.

Pasando do nivel descritivo ó pro-  
xectivo, imos ver a seguir cómo pode optimizarse a dimensión da cidade como contedor de educación. Referireime en concreto a cinco criterios, principios ou tipos de actuación xerais.

#### MULTIPLICACIÓN

Este sería o tipo de actuación máis obvio, primario e elemental. É dicir, fornece-la cidade da maior cantidade posible de recursos educativos e culturais. É evidente que, en principio, canto máis densa sexa a trama de recursos formativos e de aprendizaxe que se ofrecen, máis educadora vai se-la cidade. Este é un criterio de cantidade que debe ser matizado mediante un criterio de diversidade: a capacidade educadora dunha cidade non só se mide atendendo ó número de recursos con que conta, senón tamén á súa diversidade.

Neste sentido, a cidade educativa ha parecerse menos a un almacén (onde hai moito do mesmo) ca a un museo (no que tamén hai moito pero moi variado). Aínda que veremos despois que tampouco o símil do museo resulta apropiado de todo.

#### REUTILIZACIÓN

O que se quere suxerir con esta palabra é que para densifica-la trama educativa da cidade non sempre é mes-ter crear novos recursos ou institucións educativas. Trátase tamén de aproveitar recursos xa existentes, engadíndolles ou potenciando neles unha funcionalidade educativa expresa. E iso refírese tanto ó capital humano coma a equipamentos e recursos materiais. Os exemplos poden ser numerosos e variados. Polo que se refire ó capital humano, desde a promoción do voluntariado para tarefas educativas e culturais, ata a posibilidade de procura-la sensibilización e a formación de certos profesionais non especificamente educativos para que incorporen ó desenvolvemento da súa tarefa unha dimensión pedagóxica: funcionarios públicos, axentes da autoridade, etc. E no tocante a recursos materiais, os exemplos tamén poderían ser diversos: utilización comunitaria das instalacións escolares fóra do horario e do calendario lectivos; ou incentivar que empresas, industrias, servicios... se abran a un aproveitamento educativo en forma, poñamos por caso, de visitas escolares planeadas, etc.

#### ORGANIZACIÓN, COORDINACIÓN...

A cidade non pode consistir nun simple amoreamento de institucións, programas e intervencións educativas sectoriais, desconectadas entre si e, como adoita ocorrer demasiadas veces, cada unha delas con vocación de auto-suficiencia. Para referirnos ás intervencións xeradas desde as distintas administracións públicas, hai que resaltar cómo nun mesmo territorio urbano coinciden adoito responsabilidades das administracións locais, autonómicas ou departamentais e centrais; e, no seo de cada unha delas, xéranse accións directa ou indirectamente educativas procedentes de diversas áreas: ensino, servicios sociais, xustiza, xuventude, traballo, sanidade, cultura, etc. Se a isto lle unímo-las iniciativas educativas procedentes de organizacións non gobernamentais, de entidades privadas e doutros sectores da sociedade civil, a resultante final é un conglomerado de ofertas que, para seren óptimas, han pasar necesariamente pola súa harmonización.

Non se trataría, obviamente, de unificar —xa que isto case sempre significa empobrecer—, pero si de coordinar. De coordinar desde arriba o deseño de políticas educativas urbanas integradas e, sobre todo, de facilitar en cada territorio concreto, en cada barrio, a complementariedade e a cooperación entre as distintas institucións, recursos e programas de intervención.

Como dixemos, a densidade de ofertas educativas do medio urbano é

un factor de educación, pero tamén o é a organización e a complementariedade dos servizos e as ofertas. Neste sentido, o símil adecuado da cidade como contexto educativo tampouco sería a orde extrema dun museo, pero aínda o sería menos o amoreamento totalmente aleatorio do caixón de xastre.

#### EVOLUCIÓN, ADAPTABILIDADE, DINAMISMO

Unha cidade será tanto máis educadora canto máis capacidade teña de se adaptar ó cambio e de xerar cambio de seu. Precisamente porque a educación é un proceso evolutivo, o medio no que se produce debe ser igualmente capaz de evolucionar. Unha cidade sempre igual a si mesma é unha cidade educativamente obsoleta. A tradución práctica deste principio pode ser tamén moi versátil. Por exemplo, o necesario estímulo a innovacións educativas e á experimentación pedagóxica: unha cidade dinamicamente educativa é unha cidade capaz de importar e de exportar experiencias educativas, que promove o intercambio con outras cidades.

Outra vertente deste principio de adaptabilidade é a rapidez e a eficacia coas que a cidade é quen de detectar novas necesidades e de dar resposta educativa a novas realidades sociais e culturais; léase, por exemplo, cómo unha cidade dá afrontado educativamente inmigracións desde o mundo rural, situacións sobrevidas de *multiculturalidade* e tantas outras circunstancias emerxentes que poden darse nela.

#### COMPENSACIÓN

O número de recursos educativos que contén a cidade é un indicador cuantitativo do seu nivel global de capacidade educativa. Sen embargo, o que poderíamos chamar 'renda educativa per capita', igual cá económica, é un indicador que pode agochar situacións tremendas de desigualdade. Non todo o mundo ten o mesmo acceso á oferta educativa da cidade. O nivel económico, a herdanza cultural, factores de xénero, de residencia, de pertenza a minorías étnicas ou culturais, situacións de minusvalía física, sensorial ou psíquica, etc., actúan discriminatoriamente sobre a posibilidade de gozar da cidade educadora.

Como dixemos, tódalas cidades son educadoras pero, de non o remediar, todas o son máis para uns que para outros. Por iso as políticas educativas, sociais e culturais deberan pensarse descaradamente en termos de redistribución e compensación. É dicir, de discriminación positiva para aqueles cidadáns, colectivos e territorios máis desfavorecidos.

b) *A cidade como axente de educación. Aprender da cidade.*

A cidade é un contedor de educación, pero tamén é unha fonte que directamente xera procesos de formación e socialización. Esta segunda dimensión da cidade educadora é a que basicamente considera o medio urbano como un axente informal de educación.

A cidade, e concretamente a rúa —por referírmonos a un dos seus elementos máis emblemáticos— é, como tantas veces se ten dito, unha ‘escola da vida’. A rúa é unha inxente canle ategada de significantes que, como escribiron os arquitectos Denise Scott Brown e Robert Venturi no seu libro elocuentemente titulado *Aprendiendo de todas las cosas*, pode vehicular mensaxes tan prosaicas como os sinais de tráfico ou tan profundas como o misterio da asunción da Virxe no pórtico dunha catedral<sup>10</sup>. A cidade, informalmente, ensina o que Abraham Moles denominou a “cultura en mosaico”, unha cultura composta de contidos dispersos, sen orde nin xerarquía epistemolóxica, de aspecto aleatorio<sup>11</sup>.

O medio urbano é, pois, un mesto e cambiante emisor de informacións e de cultura. É, outrosí, unha espesa rede de relacións humanas que, no seu caso, poden devir socializadoras e educativas. A rúa, para continuar referíndonos só a esta parte da cidade, ten sido tradicionalmente un importante espacio socializador no que os nenos puideron establecer relacións entre iguais e tamén interxeracionalmente. Jane Jacobs, hai xa bastantes anos, na súa obra titulada *Muerte y vida de las grandes ciudades*, dedicou páxinas moi suxestivas —e quizais xa desgraciadamente nostáxicas— ás beirarrúas como lugar do xogo espontáneo dos cativos e como

espacio de interacción destes co 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.<sup>12</sup>

Seguramente, a triste prioridade que as cidades lle adxudicaron ó tráfico motorizado, xunto co crecemento salvaxe, a especulación do solo, a contaminación, a inseguridade, a violencia, a marxinação, a anomia social, etc., en moitas partes do mundo converteron as rúas en sitios perigosos para os nenos e, en xeral, moitos espacios abertos da cidade son arestora zonas particularmente inaptas para o paseo, a parola e a relación cordial e relaxada entre a veciñanza.

Así pois, a cidade é un educador informal riquísimo pero asemade

10 D. Scott Brown, R. Venturi, *Aprendiendo de todas las cosas*, Barcelona, Ed. Tusquets, 1979, pág. 55.

11 A. Moles, *Sociodinámica de la cultura*, Bos Aires, Ed. Paidós, 1978, pág. 31.

12 J. Jacobs, *Muerte y vida de las grandes ciudades*, Barcelona, Ed. Península, 1973, páxs. 87-89.



*Xogos de nenos, por P. Brueghel.*

*[...] os nenos teñen necesidade duns espazos non especialmente deseñados para eles [...].*

ambivalente. A educación informal non é selectiva e, na cidade, desde un punto de vista formativo, pode haber de todo (bo e malo). Pódese aprender espontaneamente cultura, civildade e bo gusto, pero tamén pode ser xeradora de agresividade, marxinação, insensibilidade, consumismo desaforado, indiferencia, etc.

A cidade, cada cidade, como axente educativo ten tamén, en certo modo, o seu currículo, o seu plan de estudos. Diríamos que ten o seu propio 'currículo oculto', aínda que neste caso acostuma ser ben visible. Este currículo implícito da cidade é o

conxunto contradictorio formado por aquilo que nos transmite: elementos de cultura, formas de vida, normas e actitudes sociais, valores, tradicións, costumes, expectativas, desexos... Todo aquilo que aprendemos directamente a través dos modelos de comportamento presentes na cidade e das relacións sociais que ela moldea.

Unha cidade que se queira asumir como verdadeira e positivamente educadora debe, en primeiro lugar, tratar de elucidar este currículo implícito. Debe identificalos contidos deste: qué valores e contravalores impregnan o tecido urbano, qué actitudes xera nos



cidadáns. E, en segundo lugar, debe tentar transformar ese currículo implícito nun currículo desexable. Por suposto que cando falamos aquí de 'currículo' facémolo nun sentido figurado: xa dixemos que non se trata de converte-la cidade nunha escola. Pero non por iso a cidade educadora deixa de consistir nun proxecto educativo, nun proxecto de formación da cidadanía. E, polo tanto, coma se dun proxecto curricular se tratase, despois de elucidalos contidos que efectivamente transmite a cidade, ha sometelos a un proceso de selección; ha peneirar aqueles que resulten indesexables e promoverlos que son coherentes coa formación dunha cidadanía democrática, pacífica, tolerante, igualitaria, xusta e solidaria.

Os exemplos de actuacións nesta liña poden ser moi diversos. Desde programas e materiais específicos para a formación cívica para seren aplicados en contextos educativos institucionais, ata campañas de sensibilización masiva a través dos medios de comunicación: se a publicidade comercial é tan eficiente para xerar valores e actitudes consumistas, ¿por que non pode ser igualmente eficaz algún tipo de propaganda que esperte os valores cívicos?

Como exemplo do que dicíamos antes sobre o feito de que actuacións non especificamente educativas poden ter consecuencias formativas ou deformativas, digamos que determinadas accións urbanísticas e materiais sobre o contorno tamén poden incrementar a civilidade da cidadanía. Sabemos que a

acumulación favorece conductas agresivas, que a masificación nos converte en seres gregarios, ou que a virtude da harmonía pode contaxiarse nun medio urbano ben ordenado, ou que cando nos atopamos nun lugar limpo e aseado tendemos a ensuciar menos, ou que na rúa as persoas son amables se a cidade permite pasear relaxadamente, sen demasiados ruídos e contaminacións de todo tipo e sen a prepotencia do tráfico rodado.

c) *A cidade como contido educativo. Aprende-la cidade.*

O coñecemento informal que xera o medio urbano é tamén coñecemento sobre o propio medio. Apréndese da cidade e, simultaneamente, apréndese a cidade. Informalmente aprendemos moitas cousas que nos resultan útiles, necesarias e valiosas para a vida cidadá: aprendemos a desprazarnos, a utilizarlos transportes públicos, a localizalos establecementos que nos fornecen, a usa-los recursos urbanos que enchen o noso ocio, etc., en boa medida sen necesidade de educadores profesionais, de institucións pedagóxicas ou de someternos a procesos formalizados de adestramento.

Pero aínda cando esta aprendizaxe informal é necesaria e valiosa, adoitamos presentar tamén algunhas limitacións importantes. Sinalaremos algunhas delas. A primeira é a dun certo grao de superficialidade. Informalmente aprendemos a usar diariamente a cidade, pero aprendemos moito menos a entendela e a



descodificala máis alá do obvio. Informalmente descubrímo-la aparencia da cidade pero non detectámo-la súa estrutura; coñecémo-la súa actualidade, pero descoñecémo-la súa xéne-se e a súa prospectiva.

Outro límite da aprendizaxe informal que se realiza do medio urbano é a súa parcialidade. Factores como a clase social, o lugar de residencia, o grupo xeracional, o oficio, o papel familiar ou os hábitos de ocio de cadaquén determinan que cada individuo non coñeza máis que unha parcela ou unha dimensión moi limitada da súa cidade. Isto é así porque, en realidade, unha cidade está composta de moitas cidades obxectiva e subxectivamente diferenciadas: a cidade da mocidade e a cidade dos maiores; a dos ricos e a dos pobres; a do noctámbulo e a do que madruga, a cidade da marxinación e a cidade que amosan as postais; a que lles ensina o alcalde ós visitantes ilustres e a que percorre o garda municipal; a do turista e a da persoa que está no paro. Na cidade, pois, coexisten e xustapóñense ambientes e percorridos tan diversos coma tamén discriminatorios e selectivos. E por iso informalmente só se chega á percepción e ó coñecemento dos itinerarios habituais que cada un percorre e da parcela do medio urbano que a cadaquén lle corresponde en función dos papeis que escolle ou que lle veñen impostos.

Neste sentido, descubri-la imaxe parcial que os cidadáns teñen da súa cidade é unha boa maneira de empezar a planear intervencións que tomen o propio medio urbano como contido educativo. Ou sexa, descubrir cómo perciben a súa cidade, cómo a viven e a senten, cál é o seu sentimento de pertenza: o seu sentimento de pertencer á cidade e de que ela, nalgunha medida, tamén lles pertence.

Facer da cidade obxecto de educación significa superar aqueles límites de superficialidade e parcialidade que a miúdo presenta a aprendizaxe espontánea que se realiza do medio urbano. E aquí si que teñen un papel importante por realizar as institucións ou intervencións expresamente educativas: escolas e universidades, institucións de educación no tempo libre, intervencións de animación sociocultural, educación de adultos... Aquí non nos podemos estender na exposición de metodoloxías e recursos para o coñecemento da cidade e para desenvolver determinadas actitudes en relación con ela. Pero o que si podemos facer é mencionar algúns dos aspectos xerais que, ó noso entender, deberían caracterizalo proceso de aprendizaxe da cidade.

En primeiro lugar, debера ampliarse a posibilidade de experiencia directa que os nenos poden facer da súa cidade<sup>13</sup>. Por experiencia directa refírome aquí ó contacto real, inmedia-

13 F. Alfieri desenvolveu un modelo moi clarificador sobre a modulación entre as experiencias directas (no territorio) e as experiencias escolares: "Crear cultura dentro y fuera de la escuela. Algunos modelos posibles", en AA. VV., *Volver a pensar la educación*, Madrid, Ed. Morata, 1995, páxs. 172-187.

to, co medio; a unha relación non mediatizada senón efectivamente vivida. Curiosamente, neste aspecto dáse cada vez máis unha situación en certo modo paradoxal. Os que máis directa e intensamente viven a cidade —aínda que só sexa o anaco de cidade que teñen asignado— son os sectores populares, e ata incluso máis certos colectivos da inadaptación. Os fillos das clases medias e altas, en cambio, en certo sentido, experimentan moito menos directamente a cidade na que viven. Son diversos os factores que producen esta situación. Por suposto, en primeiro lugar, a eclosión dos medios masivos de comunicación e das novas tecnoloxías que lles permiten ós seus posuidores satisfaceren boa parte das súas necesidades de recreación e doutros aspectos da vida cotiá sen saír da casa. Pero á parte deste factor (non por tóxico menos capital), outros fenómenos sociais contribúen tamén a limitarlles as posibilidades por parte de certos colectivos infantís e xuvenís de experimentar directamente a súa cidade: o xa citado perigo cidadán; o transporte escolar que priva os colexiais deste espazo de aventura urbana que era o ir e vir da escola; ou a segunda residencia que fai que os nenos que a poden gozar vivan máis intensa, directa e abertamente o lugar onde está situada que a cidade da súa primeira residencia. En resumo, o paradoxo consiste en que os que máis facilidades teñen para elaborar educativamente as súas experien-

cias directas da cidade, son os que menos experiencias directas teñen dela; pola contra, aqueles que están abocados a experimentar directamente a cidade, os que se ven obrigados a vivir na rúa, son os que menos oportunidades teñen de elaborar educativamente a súa experiencia cidadá. Por dicilo doutra maneira, ós que lles sobra a rúa fáltanlles institucións educativas e recursos de mediación cultural; e ós que lles sobran estes fáltalle-la rúa.

Facilita-la aprendizaxe da cidade debería consistir en amplía-la experiencia directa do medio e, á vez, en posibilita-la elaboración desta experiencia. É dicir, organizar e dar profundidade ó coñecemento informal que da cidade se adquire a través da vida cotiá, e axudar a descubri-las relacións e a estrutura ou estruturas que a miúdo non aparecen directamente perceptibles. Trátase, pois, de aprender a le-la cidade. Kevin Lynch escribiu, hai xa tempo, sobre a 'lexibilidade' do medio urbano e suxeiriu pistas sobre os elementos que axudan a construí-la súa imaxe<sup>14</sup>.

Aprende-la cidade é aprender a utilizala. Na liña de aprender a aprender da que hoxe tanto se fala, as intervencións educativas deberían facilitarlle-lo coñecemento e o acceso a todos aqueles medios, recursos, fontes de información, centros de creación e de difusión cultural... que o individuo poida utilizar despois para a súa propia autoformación. Xa dixemos que a

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

cidade é un amplísimo depósito de recursos para o autodidactismo e a autoeducación permanente, pero será bo que as institucións pedagóxicas preparen os nenos, mozos e adultos para poder acceder pola súa conta ás posibilidades educativas e culturais do medio urbano.

Aprende-la cidade significará tamén supera-la parcela de cidade que constitúe o hábitat concreto de cada un; amplia-lo horizonte das vivencias inmediatas e cotiás do propio contorno urbano. Descubri-las subidades e os espacios de marxinação e de miseria da nosa sociedade dual. Aprender, en definitiva, que aínda que é moi doado mirar para outro lado, isto non é o que debe facer un cidadán responsable.

Aprende-la cidade, polo tanto, tamén deberá significar aprender a lela criticamente; ser consciente dos seus déficits e dos seus excesos, das disfuncionalidades e das desigualdades, dos propósitos e despropósitos dos seus xestores. E, desde a actitude crítica, hai

que promover tamén unha actitude participativa, xa que a cidade non é un obxecto de coñecemento externo ó aprendiz cidadán, senón un obxecto co que se atopa directa e vivencialmente implicado. Velaí de onde deriva a última consideración xeral que queremos facer. Aprende-la cidade é, finalmente, aprender a participar na súa construción<sup>15</sup>.

En resumo, as intervencións educativas que asuman o tema urbano como contido han facilitarlles ós seus destinatarios a posibilidade de combinar dialecticamente tres imaxes da cidade: a imaxe subxectiva que cada cal se forma espontaneamente do seu medio; outra imaxe máis obxectiva, global e profunda que as propias institucións educativas han de contribuír a configurar a partir da anterior; é dicir, unha imaxe forxada cos materiais do desexo que poida contrastarse coa realidade presente e orientar así a participación para edificar unha cidade mellor e máis educadora para todos.



<sup>15</sup> Ve-la interesante experiencia na cidade italiana de Fano, que F. Tonucci explica en *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*, Bos Aires, Ed. Losada, 1996.