

Urbanisme educatiu: educació urbana

Joan Manuel del Pozo. Departament de Filosofia, Universitat de Girona

A la primera part de l'article, a través de l'anàlisi dels mots *urbanisme* i *educació*, desvetllarem perspectives més àmplies que les pures significacions ordinàries i rutinàries que els solem atribuir. El concepte de *ciutat educadora*, que es promou des de Barcelona i ha generat al seu entorn una associació internacional de més de quatre-centes ciutats de tots els continents —en compromís amb aquest concepte que subscriuen els vint principis de la seva Carta—, permet aproximar i harmonitzar els dos mots inicials i obtenir-ne una riquesa de significacions de transcendència educativa i social sobre totes les persones. Algunes de les significacions esmentades s'analitzen en la segona part i es concentren en els temes de patrimoni urbà, espai i temps i, finalment, bellesa com a valors urbans de directa eficàcia educativa i, amb ella, ètica i social.

El valor dels mots: urbanisme, educació, ciutat educadora

La visió pessimista nietzschiana sobre les paraules —«cada paraula és un perjudici»— ens obliga a ser curiosos amb els nostres mots i repensar constantment el sentit i l'eficàcia comunicativa, al capdavant realment *performativa*, del llenguatge; fins i tot si no som tan pessimistes i ens conformem amb el *dictum* més realista wittgensteiniana —«els límits del meu llenguatge són els límits del meu món»— hem de reconèixer que ens hi juguem molt, en allò que donem per suposat en l'ús i l'intercanvi dels mots.

Els mots 'valen' pel que signifiquen, no només segons allò que diuen els diccionaris —recull de significats 'canònics' i mínims—, sinó sobretot per allò que l'ús diari, múltiple i sovint confús els acaba fent significar de debò. Amb tot, el que normalment descobrim, quan analitzem el valor dels mots, és que tendeixen a 'valer' força menys —tant pel seu significat de diccionari com d'ús— del que podrien valer si els pensàvem i repensàvem a partir tant del seu origen —il·luminacions que deriven de l'etimologia— com de les seves desitjables finalitats —orientacions que deriven legítimament de la lliure reflexió i decisió de la voluntat humana, social i política—; és una mena de procés de devaluació. Anem, doncs, a veure quin valor podem reivindicar per als mots que ens interessin principalment: *urbanisme*, *educació* i *ciutat educadora*.

Urbanisme

La seva definició al diccionari és òbviament acceptable i funcional, però a parer nostre insuficient. Diu així: «1 m. Conjunt de normes i disposicions tècniques, administratives, poblacionals, socials i econòmiques que es refereixen al desenvolupament harmònic, racional i humà dels centres habitats. 2 m. Ciència, tècnica i art de l'ordenació de les ciutats i el territori.» (IEC, 2010). Tant la primera com la segona accepció —en un sentit juridicoadministratiu: 'conjunt de normes...'; i en l'altre, acadèmic: 'ciència...'— limiten una concepció més valuosa del mot *ur-*

banisme, concepció defensable o rebutjable, però en qualsevol cas digna de ser considerada, que es deduirà finalment, com un pòsit intel·lectual, del conjunt de l'article, però que podem anticipar aquí mateix: tant si prenem l'aspecte juridicoadministratiu com el científic, hi falta la referència a aquells principis de signe cultural i polític que inevitablement inspiren i conformen tant qualsevol 'conjunt de normes' com qualsevol 'ciència'.

No es tracta ara d'esmenar el diccionari, però sí de prendre'l com a punt de partida per introduir la consideració següent: si les 'normes' o la 'ciència' no es reconeixen a si mateixes com a portadores d'uns principis —que podem considerar a mig camí de posicions filosòfiques, culturals o ideologicopolítiques—, aleshores ens trobem davant d'un intent de fer creure que l'urbanisme és una activitat neutral, asèptica, que no té intencions —ni explícites, ni implícites— relatives als continguts del «desenvolupament harmònic, racional i humà dels centres habitats»; és a dir, que pel sol fet de ser preceptes adoptats en sessions institucionals —normes— o tesis elaborades metodològicament —ciència— ja porten 'harmonia, racionalitat i humanitat'. Encara que sembli que els tres qualificatius de la segona part de la definició reclamen la remissió a alguns principis, sabem que aquests mateixos qualificatius poden ser formalment satisfets des de posicions filosòfiques i ideologicopolítiques no només diferents, sinó confrontades

entre elles. És a dir, que tot urbanisme respon, vulgui o no, explícitament o implícitament, a una concepció de l'existència humana i n'és essencialment deutor; uns mots ben recents de l'arquitecte Riken Yamamoto parlen netament de com li preocupa l'aïllament de les persones en la ciutat contemporània, que ha sorgit, diu, «del fonamentalisme econòmic, d'una globalització que, vagis on vagis, fa que et trobis amb el mateix tipus de disseny» (Yamamoto, 2010, p. 5). El fonamentalisme econòmic, com sabem, és tota una filosofia política i, al final, una duríssima política; i la globalització mateixa no és un fenomen neutral, sinó profundament 'acolorit' per aquell mateix fonamentalisme que promou intercanvis globals sobretot de béns mercantils i d'informació altament mercantilitzada. Dosis altes, doncs, d'ideologia i d'interès polític, sens dubte. O, com diu clarament Oriol Bohigas, «les diverses categories dels espais urbans reflecteixen una idea política de la societat. Si aquesta idea política es fonamenta en el progrés i en valors com la llibertat i la igualtat, la concepció d'espais públics hauria d'incloure elements com la llegibilitat, la identitat i la innovació cultural. Tots tres són vehicles de convivència i instruments educadors» (Bohigas, 2009, p. 21). Xerardo Estévez, que fou alcalde de Santiago de Compostel·la i és arquitecte i urbanista en ple exercici, té clar que el pes de l'interès econòmic immediat dels darrers anys havia arribat a buidar de valor l'urbanisme:

«Ha culminat una fase d'immobilitat que ha actuat en contra de la pràctica de l'urbanisme. L'habitatge i la mobilitat s'han descontextualitzat del planejament» (Estévez, 2009, p. 15). Un alcalde de Bogotà molt valorat que ha estat, després, candidat a la presidència del seu país, Antanas Mockus —que té, per tant, una elevada consciència del compromís polític que hi ha darrere de tot, també de l'urbanisme— diu quelcom de gran interès que, lluny de contraposar perspectives tècniques, en principi neutrals i fredes, amb les polítiques, les acaba harmonitzant —i ens sembla una idea lluminosa— de la manera següent: «Com a alcalde, si els ciutadans no entenen una política pública, era responsabilitat meua de trobar un nou argument per a explicar-la. En aquest sentit em va funcionar una fe, gairebé cega, en els tècnics. Moltes vegades em sentia amb la tasca típica de la pedagogia de recontextualitzar, d'escoltar arguments que tenen validesa en un cert context, en un cert llenguatge, sota uns certs criteris acceptats, i traslladar-los a un terreny on les persones no comparteixen aquest mateix llenguatge» (Mockus, 2009, p. 19). És a dir, practicava l'esperit i la lletra del cèlebre dictum de Campalans segons el qual «política és pedagogia» i no ho feia amb menyspreu del component inevitablement tècnic que té, en aquest cas, l'urbanisme sinó tot assumint-lo i afegint-l'hi valor, el valor justament de l'adaptació entre llenguatges, el tècnic i el del carrer, feina que només

pot fer una persona d'elevada sensibilitat política, perquè al final és una feina política, de dotació i comunicació de sentit a les decisions. Arriba a dir, amb gran expressivitat, i jugant amb un formalisme legal: «La funció del governant com a educand-educador no és tan clara. El jurament hauria de dir: "Juro que tractaré de comprendre millor la meua ciutat i que faré el possible per emprar el coneixement que he adquirit de la ciutat". Alhora, m'agradaria que les lleis diguessin: "Publiqui's, expliqui's, compregui's i compleixi's" en comptes de només "Publiqui's i compleixi's". El governant hauria de tenir sempre una agenda pedagògica» (Mockus, 2009, p. 19). Vet aquí, doncs, com ens hem trobat que, sense rebutjar el component tècnic de l'urbanisme —normes o ciència, tant se val— l'hi hem descobert primer un rerefons polític —al servei de concepcions de la vida i de la societat— i un component —fortament associat— educatiu. Tant Bohigas, amb el reconeixement dels 'instruments educadors' com Mockus amb la seva 'tasca típica de la pedagogia', el sentit del deure de 'comprendre i explicar', ens porten a considerar el valor del següent mot clau: *educació*.

Educació

Al nostre diccionari la definició d'educació és encara més «freda» que la d'urbanisme. Només una, entre altres tres accepcions que no cal reproduir, s'acosta a allò que ens sembla que és indispensable, el reconeixement que

educar és, sobretot, transferir valors entre persones: «2 v. tr. Transmetre (a algú) coneixements, actituds, valors o formes de cultura» (IEC, 2010). És recomanable entrar de ple en la consideració dels valors afegits que trobem en la definició que el filòsof i psicòleg Edward Spranger, pertanyent al corrent historicista i comprensiu de Dilthey, va fer d'educació: «Educar és transferir a un altre, amb amor generós, la resolució de desenrotllar de dins a fora tota la seva capacitat de rebre i forjar valors» (Spranger, 1966, p. 452). Algú podria creure que estem parlant d'un capítol o àmbit especial de l'educació, que seria l'anomenada 'educació en valors'. En absolut: al contrari, es tracta d'acceptar que, més enllà de la dita educació en valors com una mena d'especialitat ètica que incorpora valors al tronc educatiu escolar o formal, els valors proporcionen la base plena i central de l'educació. No pas valors que gairebé només complementen, enriqueixen, refinen i fan més presentable una persona que ja ha adquirit els elements suposadament principals —escolars, acadèmics— de l'educació, sinó una educació feta dels elements nuclears i profunds de la construcció personal, que Spranger anomena 'valors' i podrien ser anomenats 'béns essencials o realitzacions de màxima qualitat de la persona', perquè omplen els seus eixos constitutius com a ésser humà.

Com a breu comentari de la definició, són destacables els elements següents: el caràcter de transferència

interpersonal de l'acte educatiu, que no necessita especial argumentació, però que remarca el factor humà, sempre per damunt de ridículs entusiasmes tecnologistes que el relativitzarien. El factor humà es veu incrementat per la condició de l'«amor generós»: ben segur que es pot discutir sobre el grau necessari d'amor, però el que no sembla que es pugui posar en dubte és la condició de l'«amor»; l'amor, com diria Aristòtil de l'ésser, «es diu de moltes maneres» i una de les maneres o formes de l'amor és la pedagògica. Amor pedagògic —com ens diria també el nostre enyorat Joaquim Xirau—, diferent de tantes altres formes de l'amor, però amor al capdavant, és a dir, disposició emocional sincera, activa i estimuladora de tots els béns possibles en la persona estimada. I bé, allà on apareix un punt d'especial relleu teòric és en l'objecte d'allò que es transfereix: no es transfereix —almenys no en un primer moment— un paquet de coneixements importants o de nobles principis, sinó una «resolució»: és a dir, allò que l'educador transfereix a l'educand, amb amor (que actua com a factor cohesionador entre l'un i l'altre), és sobretot una actitud, podríem fins i tot dir, més col·loquialment, unes «ganes» de fer alguna cosa. És òbviament necessari precisar l'objecte d'aquella 'resolució' o aquelles 'ganes': l'objecte encara no és cap valor o bé essencial de la vida en els seus sentits habituals; l'objecte és tot just un desplegament de dins enfora d'una capacitat, és a dir, és una invi-

tació a l'autonomia constructiva, o la construcció autònoma, de la persona. Es tracta de negar la passivitat, l'actitud purament receptora i acumuladora, i d'estimular una dinàmica interior, l'objecte de la qual, ara sí, és 'rebre i forjar valors'. Ens trobem, al final, amb el concepte que semblava clau, el valor, sotmès a unes exigències de compromís personal —i, per a la dimensió urbana, polític— de primer ordre. Certament, a més, s'ha de remarcar que en relació amb els valors, no només se n'han de rebre —actitud bona, però insuficient— sinó també forjar-ne. Apel·lació, doncs, a la iniciativa, la creativitat, la singularitat.

Transferència emocional, actitud —resolutiva, o 'ganes'—, autonomia, capacitat receptora, capacitat d'iniciativa i valors. Seria una forma de descriure, amb altres paraules, la definició de Spranger.

Ens importa especialment remarcar que amb aquesta concepció de l'educació hem 'sortit' de l'escola, no pas perquè allò que s'hi fa no sigui educació —que, evidentment, ho és i de primera importància—, sinó perquè l'educació —segons aquesta mateixa definició— no queda limitada a l'espai formal escolar o acadèmic, sinó que pot donar-se arreu: per exemple, a la família i a la ciutat. I amb això entrem en el concepte de ciutat educadora.

Ciutat educadora

Més enllà de la important formalitat d'acceptar i subscriure els vint Principis de la seva Carta, una ciutat educadora

és la que, liderada pels seus representants democràtics, estimula i dóna vies de realització a la capacitat educadora en sentit ampli de tots els membres de la ciutat, considerats individualment o associativament. Si prenem com a punt de referència l'educació en el sentit de la definició aportada, és fàcil comprendre que la interacció, espontània o preparada, entre les persones i les associacions, institucions, empreses, agents socials o grups de qualsevol mena té precisament la virtualitat de generar múltiples estímuls per rebre i forjar valors de tota mena entre tots els que conviuen en l'espai urbà. En positiu o en negatiu, perquè es pot dir que tota acció humana individual o grupal té sempre un valor educatiu o deseducatiu, perquè cap acció humana no resulta neutra o indiferent per a les altres persones. La ciutat educadora adquireix i progressa en la consciència d'aquestes repercussions i intenta desvetllar-ne totes les potencialitats positives.

No hi ha cap principi de la Carta que sigui accessori o prescindible, però sens dubte n'hi ha que conformen més essencialment i donen profunditat al conjunt de la Carta. Em semblen destacables, sense que això vulgui dir menystenir-ne cap altre, els principis d'informació, formació i participació; el principi d'igualtat, de solidaritat i de qualitat de l'espai públic i la vida urbana; i el principi de diversitat integrada en una forta cohesió social.

L'evolució accelerada del món demana especial atenció de les ciutats

educadores als moviments migratoris, els seus impactes i les seves necessitats; al moviment i l'acceleració constant de les persones, els vehicles i tota mena de productes i béns materials o immaterials; a la progressiva substitució —o com a mínim relativització— de la realitat cívica i humana per les imatges, els símbols i aparadors que la representen i la mostren; a la instrumentalització dels individus al servei de l'interès mercantil i consumista; a la progressiva pèrdua de consciència del patrimoni cultural i la memòria històrica de la ciutat; a la multiplicació de connexions personals llunyanes i virtuals, que desplacen les properes i presencials; a l'individualisme que interpreta la vida urbana com a risc, on subjectivament predomina més el factor d'oportunitat que el de perill i on s'accentua la competència per guanyar posicions de domini en l'intercanvi constant que la ciutat facilita; individualisme que, al mateix temps, reclama una protecció creixent —i sovint desmesurada— contra els perills que el risc —inicialment assumit com a oportunitat— comporta.

La ciutat educadora ha de concentrar esforços en el sosteniment i reforçament dels vincles comunitaris que encara es mantenen en moltes ciutats; i promoure'n la recuperació on estiguin perduts o en risc de pèrdua. La dimensió comunitària de la ciutat és essencial des d'una perspectiva educadora: els ciutadans i les ciutadanes no poden entendre's en cap cas com a

individus separats que se situen uns respecte als altres en una freda juxtaposició, sinó com a persones en activa cooperació i convivència. La juxtaposició de persones aïllades, com recordava Yamamoto, no fa ciutat, fa magatzem. Només la convivència participativa fa ciutat i dóna contingut a projectes polítics en el seu sentit més noble; cal recordar que, entre els fundadors de la idea i de la consciència de ciutat, els grecs, el verb *politéuesthai* no volia dir fer política en el sentit professional actual, sinó «viure com a ciutadà», «tenir drets de ciutadania»; i aquest viure com a ciutadà estava intrínsecament lligat a l'activitat comunitària i a les condicions idònies de l'espai públic —també, i gairebé sense haver-ho de pensar en el seu cas, en el seu sentit físic.

Es pot afirmar, a la fi, que en el moment present fer «ciutat educadora» és, sobretot, «fer plenament ciutat». En aquest fer-se en plenitud de les ciutats, amb un espai públic que faciliti la igualtat, la convivència cohesionada i la participació dels seus ciutadans i ciutadanes, hi ha la millor educació possible, es fan plenament educadores. I plenament ciutats. En paraules de l'arquitecte i urbanista Josep Maria Llop, «no hi ha un urbanisme millor sense una millor educació. En l'accessibilitat universal a l'espai públic, i en els trets d'harmonia i bellesa, de llegibilitat física, d'innovació cultural i d'identitat, hi ha les claus d'aquesta oportunitat» (Llop, 2009, p. 6).

Valors urbans, valors educatius i ciuta/t/dania

La ciutadania, entesa genèricament com a 'dret a la ciutat' i, per tant, com a dret a una ciutat en condicions humanament i socialment dignes —altrament, seria una burla més que un dret—, és feta d'elements i activitats valuoses, de valors. En paraules de Brigitte Colin: «el 'dret a la ciutat' es podria definir com el foment de l'accés igualitari de tota la població urbana als beneficis potencials de la ciutat, la seva participació democràtica en els processos de presa de decisions i el compliment dels seus drets, responsabilitats i llibertats fonamentals» (Colin, 2009, p. 55); l'objecte complex d'aquest dret, doncs, el podem redefinir com el dret 'als valors humans i socials bàsics' que han tingut històricament lloc precisament en les ciutats, des de la vella *polis* grega, a l'*urbs* —que esdevé 'civitas'— romana fins als burgs medievals i les ciutats modernes; i podem dir que, sense valors —o contra aquells drets—, la ciutat és el magatzem inhòspit que esmentàvem, fred i hostil, que expulsa la ciutadania cap al clos tancat del seu habitatge o els 'distreu' —els treu de si mateixos— al gran centre comercial i d'entreteniment massiu; per això Centelles ens recorda que existeix un «'urbanisme tancat'», propi de ciutats 'duals', «que volta a l'entorn del condomini residencial tancat, el centre comercial tancat i l'automòbil privat per desplaçar-se d'un lloc a l'altre. És la negació de la trobada i l'intercanvi, és

la negació de generar oportunitats de col·laboració, és la negació de la diversitat, és, en definitiva, la negació de la ciutat» (Centelles, 2009, p. 29).

És la negació, o l'alteració, dels valors urbans o cívics tal com els ha entès la cultura de matriu europea i —encara que hi ha un tipus de cultures, com la nord-americana, que consideraria que els valors de la ciutat 'dual' són millors— tenim el dret i el deure de considerar i defensar la importància del nostre model com a facilitador d'una òptima educació —en sentit ampli— de les persones en el context de la *ciuta/t/dania* associada a un sistema de relacions interpersonals que estimula valors humans que la cultura nord-americana no gosaria negar, almenys del tot; dit d'altra manera, defensem que els valors universals —que ells també diuen que accepten— de dignitat, igualtat, llibertat, respecte, sensibilitat i diàleg són més accessibles i practicables en el model de ciutat compacta que evita la 'dualització' pròpia de l'«urbanisme tancat»; ciutat compacta, sí, urbanisme tancat no, encara que sembli una paradoxa; el caràcter compacte no connota tant —que ho podria connotar— la negació d'obertura dels espais per a una lliure circulació com la inexistència d'espais deserts i d'espais frontera que produeixen el resultat de ciutats desagregades, desiguals i generadores d'actituds negadores de la intercomunicació i, complementàriament, la multifuncionalitat simultània, la barreja d'especialitzacions de

tots els espais i un equilibrat policentrisme. Diu Bohigas: «Una ciutat, per a ser-ho realment [...] ha de ser un espai conflictiu, ordenadament conflictiu. La ciutat està feta d'encontres fins i tot conflictius o casuals, perquè una ciutat sense conflictes no és una ciutat, és un museu. [...] La ciutat no es pot subdividir en funcions, sinó en barris multifuncionals on hi siguin resolts molts elements que van des de les escoles fins al comerç, des dels centres d'esplai i esportius fins als serveis d'atenció sanitària, des de l'adequada relació amb altres sectors i serveis urbans fins a la solució interna de la mobilitat» (Bohigas, 2009, p. 22).

Si acceptem que l'educació és orientada essencialment a estimular la 'resolució de rebre i forjar valors' i la ciutat és el lloc, l'escenari, històricament demostrat com a idoni, on es fan possible aquells valors, aleshores els valors de ciutadania i els valors educatius esdevenen intercanviables, mútuament necessaris: com més ciutat, més educació possible, com més educació, més *ciuta/t/dania* possible.

El patrimoni urbà: identitat, pertinença, responsabilitat

Contra una visió simplista, que entén el patrimoni urbà només com a arquitectònic i artístic construït materialment, s'ha de reivindicar també el patrimoni natural, la simple naturalesa que és al seu substrat, al seu voltant, que l'emmarca, la penetra i l'embelleix amb múltiples expressions arbrades, florals,

fluvials, maritimocosteres... L'excalcalde de Curitiba (Brasil) Jaime Lerner, arquitecte i urbanista de professió, diu, per exemple, dels rius: «Els rius són importants. Per això, en comptes de sostreure'ls a la vista o bé d'enterrar-los en formigó, les ciutats haurien d'establir els marges dels rius com a territoris valuosos'» (Lerner, 2009, p. 9). Valuosos, exactament, és a dir, entitats de valor, del valor que reivindicuem com a objecte d'educació i ciutadania. I els rius són un element natural pur, a la vora dels quals la ciutat ha buscat recursos d'aprofitament divers; i sense ells moltes ciutats perdrien el caràcter que les identifica: algú pot pensar que Girona, o Berna, o Londres o Florència —entre tantes altres ciutats— serien el que són i es podrien reconèixer sense els seus rius com a elements definidors de la seva personalitat? La cura, doncs, d'aquest patrimoni natural —ben o mal— harmonitzat amb la ciutat construïda és cura de valor, és acció educativa a més d'acció cívica o acció cívica amb repercussions educatives.

El patrimoni cultural té dues dimensions diferents, de les quals una no és tan directament afectada per les consideracions urbanístiques: es tractaria del patrimoni cultural espiritual, o immaterial, constituït per la producció literària, historiogràfica, les llegendes, els contes, els costums que defineixen la ciutat. Òbviament, és un patrimoni essencial, però depèn de l'urbanisme d'una forma menys immediata que el patrimoni cultural construït, edificis,

monuments, escultures, el que té corporeïtat física i necessita una política urbanística que el posi en valor, que el recuperi i mantingui dignament, que l'integri en la vida real i diària dels ciutadans i les ciutadanes, que el faci accessible a tothom, de dins o de fora de la mateixa ciutat. El patrimoni cultural espiritual, naturalment, necessita polítiques urbanístiques que facilitin els espais físics —biblioteques, cases de cultura, centres cívics o altres— que facin possible l'expressió i la transmissió dels seus valors. Però l'urbanisme és molt especialment responsable de la preservació del patrimoni material, perquè la preservació i posada en valor de la seva mateixa i estricta materialitat és condició *sine qua non* de la seva existència: una llegenda o un poema poden existir i sobreviure només per la voluntat o la memòria de les persones individuals, però no un castell, una catedral, un pont, un carrer d'edificis medievals o barrocs; aquí es necessiten polítiques urbanístiques clares i fermes.

Hi ha abundant literatura sobre aquestes polítiques, però les resumirem en un esment de les conclusions d'un seminari sobre mètodes i experiències d'intervenció en ciutats històriques,¹ que l'autor, tot i que les comenta breument, condensa en tres 'frases' o títols, d'altra banda perfectament intel·ligibles en la seva brevetat: «La misèria no és patrimoni. [...] Els centres històrics no són façanes. [...] La monofuncionalitat no és ciutat» (Vicente, 1997, p. 175). Són expressions eixutes, però

fan diana, molt especialment la darrera, que és tota una declaració de política urbanística, que serveix per a una política de tractament dels espais antics de les ciutats, però es pot reivindicar com un principi general d'urbanisme atent als valors, al qual ja hem al·ludit. La monofuncionalitat, en el cas dels centres històrics, té molt a veure amb el caràcter de 'façana' que també es rebutja: és una monofuncionalitat turística, d'horari i cultiu descaradament consumista per a forasters, que expulsa sense contemplacions la vida espontània i plural, institucional, comercial —no turística—, de serveis culturals, sanitaris i molts altres diversos per als seus habitants, d'habitatge en condicions ordinàries, etc. que és la vida que defineix una ciutat i no un teatre o un parc temàtic.

Hi ha urbanisme que, en relació amb aquest patrimoni, fa o permet que es facin accions de maltractament fins a la destrucció, l'oblit, el descuit, la manipulació —comercial o ideològica—, la banalització que, evidentment, constitueixen actituds deseducadores perquè afecten el procés de memòria, identitat i pertinença que els ciutadans i les ciutadanes tenen dret a viure respecte

1. El seminari va tenir el títol complet de «La ciutat històrica dins la ciutat. Seminari sobre mètodes i experiències d'intervenció». Es va celebrar a Girona els dies 28 i 29 de novembre de 1996. La publicació dels seus textos es cita a la Bibliografia final. Encara que han passat alguns anys, els principis, molt generals, que s'hi resumeixen creiem que continuen tenint plena vigència.

al seu llegat històric. Què és el que cal fer? Potser una anècdota literària escrita per Eduardo Galeano ens situa en la línia adequada, encara que sigui referida a un element natural, però és perfectament aplicable al patrimoni material: «Diego no conocía el mar. Su padre, Santiago, se lo llevó a descubrirlo. Se fueron hacia el sur. El mar se encontraba más allá de las dunas esperándolos. Cuando padre e hijo, después de un largo camino, alcanzaron, al fin, aquellos cúmulos de arena, el mar estalló delante de sus ojos. Y fue tanta la inmensidad del mar y tanto su fulgor que el niño se quedó mudo de belleza. Y cuando por fin alcanzó a hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: “Ayúdame a mirar!”» (Galeano, citat per Vidal, 2003, p. 16). Aquesta és la qüestió: ser educat per a la mirada, que la ciutat ajudi els seus ciutadans i ciutadanes a reconèixer —mirant-lo bé— el seu patrimoni i a ‘reconèixer-s’hi’. El que fonamentalment necessita el patrimoni cultural construït és que pugui ser ben mirat, entès, assumit, per a la qual cosa necessita una política urbanística que eviti els tres objectes dels ‘no’ que sintetitzava Vicente.

Què s’hi juga, la ciutat, en l’educació per al patrimoni, que ha de ser facilitada per un urbanisme idoni? Ni més ni menys que una cadena de valors de primer ordre: memòria, identitat, pertinença, responsabilitat; en primer lloc, el patrimoni cultural és la materialització d’una memòria que ens identifica, perquè som el que som com

a resultat de l’acumulació històrica que s’expressa en aquest patrimoni —encara que no només en ell—; diu Bohigas —i ho refereix també, amb raó, al patrimoni contemporani—: «Un dels factors antieducadors més important és la manca de manteniment adequat dels espais públics. Si una plaça restaurada es manté tot el dia atapeïda d’escombraries, si en un nou parc es mor un centenar d’arbres i ningú no els reposa, si els paviments es deterioren, si els monuments es malmeten amb grafitis, tot perd la seva eficàcia educadora i tot s’integra en un procés de degradació» (Bohigas, 2009, p. 21). El primer efecte d’aquest procés de degradació és el fastigueig de la mirada, la seva fugida, i amb ella la fugida de la memòria i de la identificació que aquesta memòria facilita. Quan la memòria no és viva, la identitat es dilueix, perquè s’hi basa de manera principal («qui perd els orígens, perd identitat», cantava Raimon). Mockus, tot citant el sociòleg de l’educació Basil Bernstein, diu: «El context pot tenir marques espacials físiques però, ahora, no és un espai nu, sinó investit culturalment; una persona reconeix on és i això, dins seu, activa un repertori de codis» (Mockus, 2009, p. 17). En efecte, aquest reconeixement activa codis: quins codis, ens podem preguntar? Doncs, sobretot un de fonamental: la pertinença. Les persones necessitem punts de referència que ens donin confiança, que ens facin sentir-nos-hi identificats i que hi confiïm i, aleshores, ens en sentim part, sentim que ‘hi

pertanyem’ i que, en certa forma —no necessàriament mercantil— ens pertanyen. Aquesta pertinença té molt a veure amb la identificació d’un passat amb perfil propi; no és fàcil identificar-se amb entorns sense un mínim de fondària històrica, precaris, fugissers i intercanviables amb qualsevol altre. No t’hi pots reconèixer, senzillament, perquè són de perfil difús i confús, perquè no val la pena ni conèixer-los. Són, per exemple, els cèlebres ‘no llocs’ d’Augé. Qui es pot identificar, més enllà d’una pura relació laboral, amb un aeroport o una benzinera? O amb ciutats-aeroport o ciutats-benzineres? El resultat d’aquesta manca de reconeixement i de pertinença, per seguir amb la cadena de valor, és finalment la pèrdua de responsabilitat. Si no reconec el meu espai i no m’hi reconec, no hi pertanyo i, per tant, no me’n sento responsable: és una exterioritat —freqüentment vista com a hostil— que en el millor dels casos em resulta indiferent i no la respecto i la deixo degradar i potser, si pogués, la destruiria.

Doncs, bé, si les coses són així, estem davant d’un gravíssim problema educatiu, a més de cívic o urbà. Estem davant del subjecte desarrelat, mancat de valors d’entorn que l’acullin i li donin sentit, que l’orientin cap a la participació social i la responsabilitat per les coses del comú. I el problema no haurà estat de l’escola que no li hagi ‘ensenyat’ bé un respecte teòric, sinó d’un urbanisme —que no en mereix el nom— que l’haurà arraconat, l’haurà

oblidat, l'haurà fet sentir indiferent i hostilitzat; perquè la ciutat no s'haurà fet mirar, no l'haurà ensenyat a mirar-se-la i a veure-s'hi.

Espai i temps a la ciutat

La ciutat és espai construït, però sempre espai; i l'espai, com el temps, és un condicionant ineludible de la vida humana. Kant el va considerar com la 'forma a priori de la sensibilitat externa', i el temps com 'la forma a priori de la sensibilitat interna'. És a dir, no podem 'sentir' res, captar res, si no passa per aquests 'a priori', és a dir, per aquests constituents nostres anteriors i independents de l'experiència. Per tant, més enllà del subjectivisme de la formulació kantiana, vivim sense escapària possible 'en' l'espai i 'a través' del temps. D'aquí l'extrema importància que té saber ocupar l'espai i usar el temps. I encara que el 'temps' tingui aparentment menys relació amb les polítiques urbanístiques —que veurem que n'hi acaba tenint—, l'espai és la seva pròpia especialitat, la seva ocupació específica. Saber planificar la ciutat de forma que les ciutadanes i els ciutadans 'entenguin' l'espai i 'facin servir bé' el temps per moure-s'hi és un tema rellevant humanament, per tant educativament. Temps i espai són valors d'una naturalesa ben singular que hem de 'rebre i forjar', o que ens hi hem d'educar. L'urbanisme d'una ciutat educadora hi té molt a dir, com veurem.

Però avui, molt poc kantianament, hem arribat a formular un concepte

mixt que es pot expressar de la manera següent: l'espai no és el problema, sinó que només ho és el temps del desplaçament a través seu. És a dir, espai i temps es fonen en un únic concepte: mobilitat. Se suposa que, per a la majoria, la mobilitat ho és plenament quan és una mobilitat ràpida; n'hi ha, però, que podem pensar que abans que ràpida la mobilitat ha de ser saludable, sostenible i segura. I, sobretot, que l'espai no es pot subordinar al temps a costa de la seva qualitat. Ja s'endevina la responsabilitat —ben educadora— d'una política urbanística: com s'ordena l'espai urbà, sense perdre qualitat, per aconseguir una mobilitat general que, sense ser lenta, sigui saludable, sostenible i segura? Tornem a recuperar aquí la idea de la ciutat compacta, que ens allunya de la ciutat de 'vies ràpides' entre espais molt diferenciats, desagregats, gens aptes per al passeig, el desplaçament amb bicicleta o a peu.² Un argument potent a favor d'una mobilitat principalment ràpida és l'argument econòmic: la mobilitat ràpida com a sinònim de productivitat. Sobre això diu Ole Thorson: «L'argument que una bona economia exigeix l'estalvi de temps en la mobilitat i que les morts són el preu del progrés és inacceptable. El conductor creu que té dret a matar-se per conduir a altes velocitats, però quan exigeix aquest dret no valora correctament l'elevada possibilitat que hi ha d'investir els seus conciutadans. Si no comencem a valorar més la vida i el futur dels ciutadans, si no posem

la integritat física dels membres de la nostra societat molt per damunt del valor dels temps i del guany econòmic, el fracàs del civisme i de la convivència està assegurat» (Thorson, 2009, p. 40). El clam és educatiu: 'valorar' la vida i el futur, 'no valorar' el guany econòmic o la velocitat³; i les conseqüències, també són educatives: fracàs del civisme i de la convivència, valors de primer nivell.

Pel que fa específicament a la vivència del temps en les nostres ciutats —perquè són els espais on de forma més evident la vida ens ha provocat més acceleració—, podem partir d'una fina observació de Bauman: «La vida, durant l'època moderna, era un assaig quotidià de la durada infinita de totes les coses menys la pròpia vida; la vida en el temps de la modernitat líquida és un assaig quotidià de la fugacitat universal». (Bauman, 2007, p. 30). Aquesta

2. Un dels programes, entre molts, associats a la idea de 'ciutat educadora' és el que desplega amb èxit creixent la ciutat de Barcelona amb el nom de «Camí escolar», l'objecte principal del qual és aconseguir que el màxim d'escolars vagin a peu de casa a l'escola. Sembla estrany que això hagi de ser objecte d'un programa i no el resultat del sentit comú, però és una mostra de com l'espai urbà ha anat arraconant la vida simple; la moda sembla que és portar els nens i nenes —per distàncies gens llargues— en grandiosos 'quatre per quatre' de casa a l'escola. La proporció entre la grandària del cotxe i l'educació cívica és inversa. Enllaç: <http://www.bcn.cat/caminsescolars>

3. Una altra forma de desplaçament 'ideal en una política sostenible', com diu Odón Elorza, alcalde de Sant Sebastià, és el desplaçament amb bicicleta, que respecta els valors reclamats per Thorson, i del qual la seva ciutat és un model que s'està generalitzant (Elorza, 2009, p. 45).

fugacitat és espectacularment visible i practicada, soferta —podem dir— en les nostres ciutats. Bauman parla de la ‘tirania del present’ que ens aclapara o del ‘poder de l’ara’ que ens provoca un presentisme obsessiu, al qual se sacrifica tant la dimensió del passat com del futur. En un assaig de gran interès, Daniel Innerarity ens parla de com aquest presentisme ens fa oblidar radicalment el passat i ens porta a ‘colonitzar el futur’, a viure literalment a costa seva, tot depredant-lo, i de com hem canviat els nostres comportaments en relació amb el temps tot substituint el llarg termini pel curt, la durada per la immediatesa, la permanència per la transitorietat, la memòria per la sensació i la visió per l’impuls (Innerarity, 2008, *passim*). El quadre és profundament preocupant, perquè la vivència del temps té conseqüències directes sobre la qualitat de la vida personal i, des d’una perspectiva educadora, aquesta és una qüestió principal: en efecte, la gent a la ciutat té cada vegada més frustracions derivades de la incapacitat per a l’espera per la seva obsessió presentista; dificultat per a elaborar l’experiència, perquè només s’acumulen impressions sovint deslligades entre elles ‘per falta de temps’ per pensar-hi —i així, la ‘figura’ de la nostra vida, en el millor dels casos, és una mena de ‘puntillisme’—; perquè, en la dimensió més pública o política, s’ha passat de l’elaboració i explicació de projecte a la pura reacció improvisada, en una mena de lluita infantil de tots contra tots i de no poder perdre temps

a pensar i raonar, perquè, mentre es pensa, plouen els atacs, com el correu-escombraria inunda sense parar la nostra safata; arreu tot és urgent,⁴ i això fragilitza les institucions, especialment les educatives, que necessitarien —com els adults per a l’experiència— temps per a l’elaboració dels aprenentatges. Poder introduir polítiques urbanístiques que facin l’espai amable, estimulador de la lentitud —valgui l’aparent paradoxa—, que racionalitzin la mobilitat a favor d’un tarannà de tranquil·la percepció de les coses és una forma de restar impacte a aquesta mena de bogeria consumidora del temps, que és finalment consumidora, tot aprofitant la terminologia kantiana, de la nostra sensibilitat interna.

La ciutat bretona de Rennes ha desplegat un programa, com a ciutat educadora, destinat precisament a un ús més racional, més tranquil, més harmonitzat amb les necessitats i els ritmes naturals de la vida humana, que té per nom «L’oficina del temps» (Bougeard i Touchard, 2009, p. 59), programa que es connecta directament amb l’objectiu d’igualtat entre homes i dones, ciutadanes que són primeres víctimes d’un ús dels temps tan irracional com el que hem comentat —però ens queda la referència necessària a l’organització del treball i de la vida familiar, que és on més discriminació es genera encara entre dones i homes. En resum, han actuat sobre els horaris —fomentant les jornades intensives—, política en principi allunyada de l’urbanisme, però també

en aspectes que són directament de planificació urbana, com ara la creació de llars d’infants en zones de concentració laboral amb horaris molt ampliat; la creació, al centre, però també als barris i les zones de treball, de nombroses accions relacionades amb l’oci —des de concerts al migdia o visites ‘a deshora’ als museus— i han facilitat la mobilitat amb increment de la intermodalitat: trens, autobusos, cotxes, bicicletes i zones de vianants reordenats en funció del millor ús possible del temps. Vet aquí, doncs, com l’espai —responsabilitat directa de l’urbanisme— es pot posar al servei del temps, factor importantíssim d’equilibri de la personalitat de cada ciutadà/ana, en una acció que educativament s’ha de considerar de gran rendiment, perquè, com sabem, ens transfereix ‘ganes de rebre i forjar valors’, els valors vinculats al ritme mateix de la vida: serenitat, equilibri, paciència, possibilitats de bona relació familiar i social i d’oci creatiu, entre altres.

L’estètica, camí de l’ètica

La semblança sonora entre els mots *ètica* i *estètica* és una simple casualitat, però la relació tan directa entre

4. En una oficina de documentació del Congrés dels Diputats, cap als anys vuitanta, els seus pacients funcionaris, cansats de les presses dels diputats per obtenir antics diaris de sessions, informes i papers de tota mena, havien penjat aquest rètol: «Lo urgente no nos deja tiempo para lo importante». Probablement ara Internet hagi fet inútil aquella oficina, però la veritat del rètol encara és més clamorosa aplicada a la vida en general.

ells⁵ ajuda a fixar una proposta: la d'aproximar els seus —només aparentment— allunyats objectius. L'estètica té com a objectiu el pensament i el gaudi de la bellesa, i l'ètica la reflexió i la realització de la bondat. Bellesa i bondat són dos dels valors principals de la vida humana, que justament per això mereixen ser proclamats sense reserves com a grans objectius d'una veritable educació. I si bé és cert que la naturalesa de cada un d'aquests valors té un perfil propi ben diferenciat i que es donen molts casos en què en la vida de les persones l'assoliment de l'un pot ser ple sense l'assoliment de l'altre —hi ha grans artistes èticament insolents i molt bones persones estèticament eixorques—, no és menys cert que hi ha nexes seriosos que permeten proposar l'esmentada aproximació en un sentit vital fort.

El nexa més fort és el fet de compartir un espai de la complexitat subjectiva humana anomenat sensibilitat. L'espai de les emocions, els sentiments, els estats d'ànim, un espai tradicionalment menystingut per l'educació formal, que, encara que esmenti fins i tot legalment una disposició a atendre-la, sembla que té una única preocupació, la del monocultiu de les competències dites racionals. És un espai, aquell, per al qual la tradició pedagògica no ha construït instruments afinats ni ha format educadors amb habilitats per gestionar-lo. La sensibilitat ha semblat sempre a les autoritats educatives, tant legislatives com administratives i fins i

tot escolars, una qüestió d'ordre menor, de resolució estrictament privada i més aviat un espai humà de confusió i feblesa, que havia de ser, si no combatut, superat per la lluminositat i la força de la 'raó'. Ara, segurament perquè de l'altra banda de l'Atlàntic arriben èxits editorials que fomenten l'anomenada 'intelligència emocional' se li comencen a prestar atencions si més no formals. Però, bé, el que aquí sobretot ens interessa és remarcar, i esperar que sigui àmpliament compartit, el principi de la importància de la sensibilitat humana, en tant que és l'espai psicofísic en què les coses 'ressonen' amb signes de gran atracció o d'insuperable rebuig, prèviament a la seva possible elaboració racional; aquest 'ressò', o 'vibració', té la gran importància de ser estimulador de conductes positives —quan la vibració també ho és— o negatives —quan és el cas d'emocions de rebuig.

La sensibilitat és, d'una banda, la que permet la captació i el gaudi de la bellesa de la naturalesa, del món, de la ciutat, de les persones, de les obres d'art, perquè hi reconeix matisos singulars, harmonies equilibradores, contrastos expressius; és la sensibilitat estètica i és, com tot en la persona humana, educable. És allò que vol aprendre el nen del conte de Galeano («ayúdame a mirar»): una 'nova mirada' —no la seva inexperta— sobre allò —la primera visió del mar en aquell cas— que el desborda, que no comprèn, que se li escapa. La sensibilitat, també i d'altra banda, és al mateix temps l'espai —aquí més forta-

ment lligat a processos racionals— on es reconeix emotivament —si s'educa—, a més de racionalment, la igual dignitat dels altres i la necessitat de generar conductes que facin el bé: als altres perquè són tan dignes i valuosos com nosaltres, i a nosaltres mateixos per assolir la felicitat, com volien els filòsofs ja des de l'antiguitat clàssica.

Ja es comprèn que la mateixa paraula, *sensibilitat*, que serveix per a l'estètica i per a l'ètica, és i no és alhora la mateixa capacitat humana: és la mateixa en la mesura que la captació de matisos, diferències, harmonies, contrastos —que juga en el gaudi de la bellesa— és un mitjà, un veritable camí, per aplicar a la relació interpersonal: també les persones tenen matisos, diferències, harmonies i contrastos que mereixen la nostra atenció, però és cert que la diferència ve del fet que el compromís per a fer-los el bé requereix un impuls que no viu només de la sensibilitat, que apel·la al compromís, a la voluntat. En aquest sentit podem dir que la sensibilitat estètica és un camí que ens duu fins a la porta de l'ètica, però que aquesta cal que sigui oberta amb l'ajuda d'un

5. Relació directa que va tenir un moment digne de ser recordat un cop més, el moment de solidaritat del nostre professor d'Estètica i gran poeta, José M. Valverde, quan va solidaritzar-se amb els seus col·legues madrilenys expulsats per la dictadura de la Complutense i va escriure a la pissarra el dia que marxava de la càtedra: «Nulla aethetica sine ethica». Era més que una simpàtica aproximació entre mots de sonoritat semblant: era tota una declaració de principis, que condicionava el gaudi de la bellesa a la realització de la bondat.

procés racional i voluntari que, això sí, resulta facilitat per la sensibilitat estètica. Per què? Perquè —tornem al nen— l'educació estètica transmet la capacitat d'una 'nova mirada' sobre el món. I això, que no sembla discutible, té una expressió conceptual de gran interès ètic: 'respecte'. Etimològicament, respecte ve de *respicere*, on el prefix *re-* significa 'repetició' o 'reforçament', i l'arrel *spic* significa 'mirar', de forma que literalment, des d'un punt de vista etimològic, *respecte* significa 'mirada repetida' o 'nova mirada' o fins i tot —pel 'reforçament' o insistència— 'mirada atenta'. Quan diem que el respecte és un valor ètic de primer ordre, estem precisament dient que l'ètica té una de les seves bases en la capacitat de 'tornar a mirar' o 'mirar atentament' qualsevol altra persona pel sol fet de ser-ho. En aquesta mirada atenta, que supera la vella mirada de l'espècie que només té pels altres un interès depredador o, en el millor dels casos, instrumental —objecte de plaer per la còpula— descobrim la 'plena i igual dignitat' de tota persona i això fonamenta una relació que apel·la al reconeixement —variant del respecte— i a un tracte que, genèricament, podem anomenar bondados. Vet aquí, doncs, que el nexa profund entre estètica i ètica és una qualitat i virtut humana tan delicada, tan necessària, tan fonda, com és la capacitat de respecte: la 'nova mirada' que ens fa descobrir la bellesa és anàloga, i ajuda, a la 'nova mirada' sobre la dignitat dels altres i el mereixement d'un tracte,

com volia Kant, en tant que persones dignes, de 'finalitats en si mateixes, mai d'instruments'.

I què hem de dir de l'urbanisme enmig d'aquestes efusions filosòfiques? Doncs, simplement, que té a les seves mans convertir les ciutats en una font, en un espai, de bellesa, la qual atreu o desperta mirades noves, mirades atentes, les quals al seu temps invoquen el respecte ètic envers les altres persones i envers el patrimoni col·lectiu de la ciutat. No és pas poca cosa.

Si abans ens hem pogut sentir amics del nen del conte de Galeano per la seva tendra necessitat d'aprendre a mirar, ara proposo d'escoltar una altra persona, aquesta real, que també se'ns farà amiga, una àvia d'una favela de Sao Paulo, que va proclamar: «Nosaltres també tenim dret a la bellesa!» (citada per Borja, 1998: *in fine*). El dret a la bellesa que ella reclamava amb tota la raó del món no seria, naturalment, més que una concreció del que ja hem definit com a 'dret a la ciutat'; dèiem que, òbviament, el dret a la ciutat inclou, si no es vol banalitzar l'expressió, el dret a la dignitat de la ciutat que, al seu torn, exigeix la bellesa, entre altres factors que qualificarien aquella 'dignitat' de la ciutat i de totes les parts que la constitueixen. El reclam de l'àvia pot llegir-se, a més, no sols com una reivindicació de canvi físic urbà per viure en un entorn millor, sinó també el dret a 'ser educada en el gaudi' i a 'poder fruit' d'un bon entorn; si només volgués la materialitat d'un habitatge digne


no hauria parlat segurament de dret a la 'bellesa'; en tot cas, de 'normalitat' o de 'dignitat i qualitat' de l'habitatge i el barri; però no: quan demana el 'dret a la bellesa' està fent un pas qualitatiu cap a una reivindicació que no és només material, sinó profundament humana, el dret a 'gaudir', a 'fruit', a poder tenir una 'nova mirada' alegre i dolça sobre el seu espai que alhora la faci «sentir respectada i ser respectuosa», en expressió literal de la Carta de Ciutats Educadores (Carta, 2004, quart paràgraf del Preàmbul). Perquè l'efecte principal de qui rep el gest de respecte d'un entorn urbà ben agençat i fins i tot bell és precisament el de sentir-se convidat a respectar-lo. Tothom rep allò que dóna, solem dir, en la vida. I en la vida de la ciutat els qui reben el bon tracte, respectuós, de la bellesa del seu espai tendeixen a retornar el bon tracte i el respecte percebuts. Per això diu Bohigas: «Divulgar i donar suport a la revolució estètica és segurament un dels actes més essencialment educadors» (Bohigas, 2009, p. 24); no hi podem estar més d'acord, perquè l'estètica és, com dèiem, el camí de l'ètica i l'ètica és, finalment, el nucli, el màxim punt d'interès del procés educatiu. I l'estètica no és l'única finalitat d'un urbanisme democràtic i responsable, però n'és indubtablement un component principal.

No parlem d'estètica en un sentit alambinat i refinat, almenys no d'una manera principal. Evidentment les ciutats poden buscar realitzacions urba-

nístiques d'estètica singular i fins i tot brillant, però no sembla que aquesta estètica —que tendiria a concentrar-se en punts molts selectius, cèntrics o especials— sigui la principalment desitjable; l'estètica millor i més desitjable és l'estètica omnipresent, encara que no sigui brillant i espectacular, la petita estètica difusa i profusa, escampada arreu i reconeguda com un 'bon estil', com un tractament habitual que els responsables de l'urbanisme volen donar a tota la ciutadania en tots els seus espais. Llätzer Moix, en un assaig recent, fa una crítica molt raonable i enraonada de les temptacions de tantes ciutats per unes realitzacions urbanístiques espectaculars, signades per 'arquitectes estrella' que solen desbordar de forma exagerada els límits ordinaris dels pressupostos municipals i harmonitzen malament amb un creixement homogeni i ben repartit de la qualitat i l'estètica mitja de les ciutats. Diu en un determinat moment: «(Sovint) s'han combinat un insuficient estudi de les necessitats reals de la ciutadania amb l'esverament dels seus dirigents, els plantejaments monumentals i els costos desorbitats; també

expansions formals de l'arquitecte amb reptes estructurals capaços d'inquietar l'enginyer més intrèpid; i, lamentablement, processos constructius de durada catedralícia amb posteriors i insostenibles despeses de manteniment. Fins i tot ciutats amb una sòlida tradició democràtica en matèria d'urbanisme, que han crescut de forma ordenada i satisfactòria sobre la base dels plans generals i d'una arquitectura de qualitat, han tacat la seva trajectòria en confiar grans operacions a arquitectes estrella en fase delirant» (Moix, 2010, p. 17). No calen comentaris. L'estètica que podríem anomenar 'democràtica' ha estat a voltes desbancada per l'espectacularisme, per la temptació faraònica. Òbviament, un urbanisme amb sentit educador no se situa en aquest registre, sinó més aviat en el registre proposat, amb elegant modèstia, per Jaime Lerner: «Per tal de tenir èxit en la gestió de les ciutats cal *fazer acontecer*, començant per l'adopció de solucions simples, sumant-hi agents públics i privats i voluntat política» (Lerner, 2009, p. 9). Estaríem, doncs, davant d'una proposta de moderació, de simplicitat, de compromisos creuats, d'evolució positiva

però no forçada de les coses i alhora de sostenibilitat i responsabilitat democràtica; davant, doncs, d'una proposta veritablement inspirada en un sentit educador. Es dóna el cas que fins i tot algun d'aquells arquitectes estrella, Norman Foster, com ens recorda Moix, en un determinat moment va voler marcar distàncies respecte a l'«era del tot s'hi val, regida per la gesticulació, el caprici o les modes. A la seva manera de veure (de Foster): "l'arquitectura allunyada d'obligacions i més connectada amb la superficialitat que amb els principis fonamentals, essencialment trivial, és un símptoma d'haver perdut el bon camí"» (Moix, 2009, p. 13). El bon camí és precisament el que porta, educativament, de l'estètica a l'ètica.

La riquesa educativa urbana que es deriva d'aquest 'bon camí' es pot condensar en una fórmula que ens sembla carregada de significació: *l'urbanisme educatiu és la millor educació urbana*, la millor 'urbanitat' de la venerable tradició que associava la vida de la ciutadania al reconeixement de la dignitat de totes les parts i formes del patrimoni urbà i de les persones que hi viuen, és a dir, del ple respecte envers un i les altres. 

Bibliografia

BAUMAN, Zygmunt (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia.

BOHIGAS, Oriol (2009). «Entrevista». *Ciutat, urbanisme i educació*. Monogràfic núm. 1 de l'Associació Internacional de Ciutats Educadores. Barcelona, p. 20-25.

BORJA, Jordi (1998). «Ciudadanía y espacio público». A: <http://www.laciudadviva.org/export/sites/laciudadviva/recursos/documentos/archivos/JordiBorjaciudadaniayespaciopublico.pdf> [Publicat en paper i en català a: DDAA, *Ciutat real, ciutat ideal. Significat i funció a l'espai urbà modern*, Col·lecció Urbanitats, 7. Barcelona: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.]

BOUGEARD, Jocelyne; TOUCHARD, Danièle (2009). «Rennes i els temps de la ciutat». *Ciutat, urbanisme i educació*. Monogràfic núm. 1. Barcelona: Associació Internacional de Ciutats Educadores, Barcelona, p. 58-61.

Carta de Ciutats Educadores. http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/catala/sec_charter.html

CENTELLES, Josep (2009). «Urbanisme tancat i perpetuació de la ciutat dual». *Ciutat, urbanisme i educació*. Monogràfic núm. 1. Barcelona: Associació Internacional de Ciutats Educadores, Barcelona, p. 26-31.

COLIN, Brigitte (2009). «El dret a la ciutat. Com promoure unes ciutats inclusives a escala internacional». *Ciutat, urbanisme i educació*. Monogràfic núm. 1. Barcelona: Associació Internacional de Ciutats Educadores, p. 54-57.

ELORZA, Odón (2009). «La bici a Sant Sebastià». *Ciutat, urbanisme i educació*. Monogràfic núm. 1. Barcelona: Associació Internacional de Ciutats Educadores, p. 42-45.

ESTÉVEZ, Xerardo (2009). «Entrevista». *Ciutat, urbanisme i educació*. Monogràfic núm. 1. Barcelona: Associació Internacional de Ciutats Educadores, p. 12-15.

INNERARITY, Daniel (2009). *El futuro y sus enemigos*. Barcelona: Paidós Ibérica.

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (IEC). *Diccionari de la llengua catalana*, 2a edició, format electrònic: <http://dlc.iec.cat/results.asp?txtEntrada=urbanisme&operEntrada=0>

[Consulta: 1 de setembre de 2010]

LERNER, Jaime (2009). «Entrevista». *Ciutat, urbanisme i educació*. Monogràfic núm. 1. Barcelona: Associació Internacional de Ciutats Educadores, p. 8-11.

LLOP, Josep Maria (2009). «Editorial». *Ciutat, urbanisme i educació*. Monogràfic núm. 1. Barcelona: Associació Internacional de Ciutats Educadores, p. 6-7.

MOCKUS, Antanas (2009). «Entrevista». *Ciutat, urbanisme i educació*. Monogràfic núm. 1. Barcelona: Associació Internacional de Ciutats Educadores: 2009, p. 16-19.

MOIX, Llätzer (2010). *Arquitectura milagrosa*. Barcelona: Anagrama.

SPRANGER, Eduardo (1966). *Formas de vida*. Madrid: Selecta de Revista de Occidente.

THORSON, Ole (2009). «Civisme en la mobilitat». *Ciutat, urbanisme i educació*. Monogràfic núm. 1. Barcelona: Associació Internacional de Ciutats Educadores, p. 38-41.

VICENTE, Joan (1997). «Viure les ciutats històriques. Conclusió». A: *La ciutat històrica dins la ciutat*. Girona: Ajuntament de Girona – Universitat de Girona – Fundació “La Caixa”.

VIDAL, Carles. (2003). «Una altra educació és possible». *Guix*, núm. 294, maig 2003, p. 16-20.

YAMAMOTO, Riken (2010). «Hay que repensar la casa». *El País* (suplement Catalunya), dimarts 14 de desembre de 2010, p. 5.