

LA SITUACION DE LOS INSTITUTOS DE URBANISMO EN FRANCIA EN 1985

Michel Micheau

La enseñanza del urbanismo en Francia es objeto de debate permanente desde hace más de quince años. En efecto, a partir de 1968 se crearon, dentro de las universidades, centros de formación básica y profesional que fueron constituyendo gradualmente una enseñanza basada en la pluralidad de disciplinas y la práctica profesional. En este sentido, se diferenciaban sensiblemente de las experiencias anteriores basadas en el aprendizaje académico marcado por una disciplina: la arquitectura. Pero estas nuevas concepciones de la enseñanza tropezaron muy pronto con múltiples problemas:

- la ausencia de estructuración profesional y, en especial, la inexistencia de un título nacional reconocido por una profesión o cuerpo;
- el peso de las entidades universitarias, que ha

provocado sucesivos malentendidos con los medios profesionales;

- el cambio de las estructuras económicas (del crecimiento a la crisis) e institucionales (del centralismo a la descentralización), que ha modificado de manera considerable el contenido de la demanda y, consiguientemente, el contexto profesional al que podían acceder los estudiantes;
- las nuevas tecnologías (comunicaciones, materiales, etc.), cuyas fuertes repercusiones marcan y marcarán tanto a los medios profesionales como a los centros de enseñanza;
- el urbanismo cambia, el ejercicio profesional se generaliza: del dominio de los métodos se pasa al urbanismo de proyecto; del estudio denso de libros de texto se pasa a la animación de medios locales, con miras a definir un proyecto por parte de las autoridades municipales en concertación con los vecinos;

de la gestión del suelo se pasa a la animación económica y al desarrollo social.

Por este motivo funcionan desde 1979, de manera casi permanente, comisiones administrativas (1), o muy abiertas a los representantes profesionales, que realizan múltiples análisis de las transformaciones en curso, ofrecen lugares de encuentro para los distintos profesionales generalmente muy dispersos, y tratan de elaborar consensos (uno de cuyos aspectos es que permanecen en parte dentro del discurso). En este contexto, también, los institutos de urbanismo más importantes han formado una asociación, la APERAU (2), a fin de elaborar en común proyectos pedagógicos, y armonizar sus relaciones con los medios profesionales. Paradójicamente, cuando la mejora de la calidad de la enseñanza se ha convertido en objetivo de importancia capital, y los institutos acogen estudiantes cada vez mejor formados, la inserción y valoración de las aptitudes de éstos se han vuelto más problemáticas.

Por otro lado, los institutos de urbanismo se esfuerzan desde hace tiempo en formar investigadores y profesionales, establecer lazos sólidos y permanentes con los responsables de los contratos de los sectores público y privado del urbanismo, proclamando, en este período de crisis, su independencia y su capacidad crítica. Pero, ¿es eso aún posible? ¿No son contradictorios tales objetivos? ¿Están estas pretensiones a la altura de los medios de las universidades, de la capacidad de los enseñantes, de las expectativas de los medios profesionales? ¿Son todavía capaces los universitarios de asumir una enseñanza adaptada a este contexto de cambio institucional y de aparición de nuevas prácticas y preocupaciones profesionales? Nos esforzaremos en responder a estas cuestiones, y presentar la realidad francesa, abordando sucesivamente:

- la evolución de los institutos y la inserción profesional de los estudiantes;
- la formación que se desarrolla en los institutos, y
- la pedagogía y las relaciones con los profesionales.

I. LOS INSTITUTOS Y LA INSERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

1.a. LAS FORMACIONES UNIVERSITARIAS

A finales de los años sesenta y principios de los setenta se pusieron en marcha varias carreras especializadas en ordenación del territorio y urbanismo. Se caracterizaban por un deseo de llevar a cabo una enseñanza interdisciplinar en un triple plano:

- composición del cuerpo docente y presencia en su seno de numerosos profesionales;

- reclutamiento de estudiantes, y
- programas de enseñanza.

En la práctica, no obstante, surgió una viva tensión debido a las dificultades con que tropezaron dos disciplinas ante la renovación de su objeto y las salidas de sus alumnos: la geografía y la arquitectura. La primera —que contaba con una capacidad de descripción del espacio sólidamente cimentada— pesa enormemente en el desarrollo de la carrera universitaria, ya que las instancias nacionales de las universidades (CSU, Consejo Superior de las Universidades) consideran el urbanismo como una simple subsección de la geografía. Los geógrafos han conservado, pues, el derecho a fiscalizar los nombramientos y promoción de los enseñantes. En cuanto a la arquitectura, está tradicionalmente considerada como la madre del urbanismo, y los arquitectos no han cesado de reivindicar el título de urbanistas, hayan recibido o no la formación de urbanistas.

Por otro lado, dada la inexistencia de una instancia de coordinación, y la gran necesidad de profesionales, los centros de formación adoptaron vías muy diferentes, tanto en lo que se refiere a reclutamiento, a opciones pedagógicas, como a niveles de titulación. Así, coexistieron carreras completas del primer año universitario (primer ciclo) al quinto o sexto (primero y segundo ciclos —es decir, cuatro años después del bachillerato—, o sólo tercer ciclo) junto a carreras con títulos nacionales o universitarios, carreras reservadas a profesionales o, al contrario, a jóvenes universitarios. A esta diversidad se añade la del número de estudiantes: París VIII (Vincennes) contaba con más de 1.000 estudiantes, mientras que el Instituto de Estudios Políticos de París mantenía su número en 36.

Tras intentar numerosos experimentos pedagógicos, y enfrentarse a los mismos problemas de financiación, salidas de los alumnos, relaciones con los medios profesionales, en 1984 tuvo lugar un acercamiento sensible entre los siete principales institutos (3), a fin de favorecer los intercambios de proyectos, de defender objetivos comunes, de valorizar colectivamente las experiencias universitarias, de mejorar la calidad de la enseñanza mediante una emulación bien entendida, de desarrollar colectivamente programas de investigación o de cooperación internacional. Es así como aparecen, en 1985, tres ramas de formación:

1) *una formación a nivel de maestría* (en la medida de lo posible como un tipo de maestría en ciencias y técnicas) que sanciona una formación de segundo ciclo, verdaderamente interdisciplinar, en urbanismo y/u ordenación del territorio (de una duración de cuatro años después del bachillerato),

2) *una formación de nivel elevado* (post-graduado), de pretensión profesional, con un Di-

(1) Especialmente, la comisión "Domenach" (mayo de 1982) y la comisión "Arrou-Vignod" (septiembre de 1983).

(2) Asociación para la Promoción de la Enseñanza y la Investigación en Ordenación y Urbanismo. UER de Urbanis-

mo. Universidad de París VIII, 2 rue de la Liberté, 93200 Saint-Denis.

(3) Ver lista y direcciones de miembros de la APERAU en el anexo.

ploma de Estudios Superiores Especializados (DESS) reconocido nacionalmente, y que comprende:

- una formación interdisciplinar (entre 400 y 550 horas) en urbanismo u ordenación del territorio, que incluye, al menos, un tronco común, en la forma que cada instituto deberá determinar:
 - un trabajo práctico, en equipo pluridisciplinar, sobre un estudio concreto de urbanismo u ordenación relacionado con un lugar determinado, que comporte un análisis, un diagnóstico y propuestas;
 - una enseñanza teórica sobre las bases del urbanismo;
 - enseñanzas sobre los mecanismos jurídicos, económicos, sociales, etc., del urbanismo operativo, la descentralización, la gestión urbana y la acción local;
- la adquisición de métodos básicos de tratamientos de datos urbanos y asignaturas optativas, variables según los especialistas de cada instituto, con elección por parte del estudiante;
- un período de prácticas de tres meses, al menos, en un organismo profesional de urbanismo u ordenación del territorio, o en un equipo de administración local, con participación en los trabajos de dicho organismo;
- una memoria extensa, personal o en equipo reducido (dos o tres personas como máximo, con participación individualizada de cada una), sobre un tema concreto y original que tenga carácter de investigación o profesional.

3) *Una formación en investigación* que se inscribe en el marco de la reforma nacional de los doctorados y que comprenda, a nivel del curso de Diploma de Estudios Ampliados (DEA):

- una formación teórica y práctica, pluridisciplinar en urbanismo u ordenación del territorio, que puede estar constituida, para los estudiantes recién titulados en otra disciplina, por las enseñanzas anteriores indicadas (con convalidación de determinadas materias para las personas que han cursado ya una carrera o una experiencia de postgraduado, según la naturaleza de ésta),
- un contacto en profundidad con la realidad profesional:
 - bien en forma de una experiencia profesional anterior en urbanismo, ordenación o sector conexo,
 - bien en forma de un período de prácticas de tres meses al menos;
- una preparación para la investigación en forma de cursos y seminarios. Estos comprenden:
 - cursos y seminarios comunes a todos los estudiantes de una misma formación DEA, a fin de que el futuro investigador, cualquiera que sea la especialización que indique su tesis, tenga un conocimiento básico del conjunto de métodos de investigación en urbanismo y ordenación del territorio.

— cursos especializados, correspondientes a las asignaturas optativas correspondientes a cada DEA (que pueden figurar en la habilitación), a fin de responder mejor a las expectativas precisas de los futuros investigadores y de prepararlas en el campo de su investigación (tesis).

Estas dos últimas ramas de tercer ciclo se inician al menos cuatro años después del bachillerato, y se distribuyen en dos años o más.

Si los institutos han iniciado un acercamiento de sus fórmulas pedagógicas, también es cierto que han diversificado su campo y sus titulaciones, dado que cierto número de diplomas se relacionan también con el desarrollo local.

Sin embargo, esta transformación del panorama universitario no es uniforme, ya que subsisten licenciaturas, maestrías, DESS y DEA de ordenación del territorio llevadas a cabo en departamentos de geografía, a menudo con medios insuficientes para garantizar una verdadera formación reconocida unánimemente.

Por el contrario, las Unidades Pedagógicas de Arquitectura han creado, a partir de 1984, formaciones de especialización de un año, los Certificados de Estudios Ampliados en Arquitectura (CEAA), de los que cuatro, hoy por hoy, se refieren al urbanismo (4). Estas fórmulas sacan los estudios de arquitectura de su gueto, ofreciendo a los estudiantes un marco de estudio más teórico, realizado a veces en conexión con los institutos de urbanismo. Si bien los sigue una gran mayoría de arquitectos, los CEAA no descuidan, sin embargo, el necesario carácter interdisciplinar, abriéndose a alumnos de otras carreras básicas.

1.b. INSERCIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE URBANISMO

La inserción profesional de los estudiantes es quizá un indicador interesante de la eficacia social de los institutos, de su reconocimiento por parte de los medios profesionales; pero refleja el doble efecto de la estructura de las carreras de origen de los estudiantes y del desplazamiento de la estructura de las ofertas de empleo, operado en los años setenta-ochenta.

En efecto, en 1968, la ley de orientación de la enseñanza superior permitió que se creasen cinco institutos sobre bases pluridisciplinares, abiertos a estudiantes procedentes de los medios más diversos, cuando antes la formación corría a cargo de un número muy limitado de centros que funcionaban mediante reglas unidisciplinares y académicas. En la profesión, los agentes eran sobre todo autodidactas, ingenieros o arquitectos. Realizaban tareas fundamentales relacionadas con el crecimiento espacial de las ciudades, de obtención de nuevos suelos, de realización y aproba-

(4) — Programación y dirección de obra pública.
 — Dirección de obra urbana.
 — Arquitectura urbana.
 — Ciudad oriental.

ción de planes de ordenación. A lo largo de los años setenta, los objetivos y tareas de los urbanistas cambiaron progresivamente, al tiempo que se modificaban los requisitos para el ejercicio de la profesión. De estar regulados por la Administración, con sus métodos, han pasado a una regulación guiada por criterios políticos, con tomas de decisión cada vez más enraizadas en lo local. Al sobrevenir entonces la crisis asistimos, simultáneamente, a una elevación de la cualificación de los recién incorporados al mercado de trabajo, a una disminución del número de ofertas de empleo, y a un cambio de los responsables de los contratos. Como, por otro lado, estos responsables han recurrido, para tareas especializadas y aplicación de tipos de métodos sucesivos, a perfiles de empleo específicos, el balance de inserción de los estudiantes responde a esas oleadas sucesivas de prácticas profesionales y apertura de nuevas ramas de carreras que, en general, han quedado enclaustradas. No ocurrirá así, desde luego, en el futuro.

Una encuesta reciente (5) realizada entre 940 estudiantes formados en cuatro institutos (Aix, Créteil, Saint-Denis, IEP) de 1970 a 1982 —es decir, las dos terceras partes, aproximadamente, de los urbanistas formados por todos los institutos en la misma época—, revela una considerable proporción de estudiantes procedentes de las ciencias humanísticas:

| | |
|-----------------------------|-------|
| Ciencias humanísticas | 65,2% |
| Arquitectos | 21,3% |
| Ingenieros | 9,5% |
| Topógrafos | 1,5% |
| Otros | 2,5% |

Se distribuyen en los distintos sectores de empleo de la manera siguiente:

SECTOR PUBLICO:

| | |
|---|--------|
| Administraciones centrales, organismos centrales | 8 % |
| Servicios exteriores de las Administraciones del Estado | 11,5 % |
| Municipios y agrupaciones de municipios .. | 10,5 % |
| Otras administraciones territoriales | 2 % |

SECTOR TERCARIO:

| | |
|--|-------|
| Especialistas en ordenación (SEM, entidad pública, PACT-ARIM, BE incorporados) | 8,5 % |
| Constructores públicos o semipúblicos y BE incorporados | 5,1 % |
| Organismos de estudios y de asesores públicos y semipúblicos: agencias de urbanismo, CAUE, OREAM, parques regionales | 7,1 % |
| Desarrollo económico, cámaras consulares | 3,3 % |

SECTOR PRIVADO:

| | |
|--|--------|
| Promotores privados | 2 % |
| Oficinas de estudios privados, profesiones liberales | 20,5 % |

| | |
|-------------------------------|-------|
| ENSEÑANZA-INVESTIGACION | 8,3% |
| EXTRANJERO COOPERACION | 2,4% |
| EXTERIORES AL URBANISMO | 10,0% |
| TOTAL | 100% |

Aun cuando haya que aumentar un poco el número de titulados que han encontrado trabajo fuera de las ramas profesionales directamente relacionadas con los institutos, habrá que reconocer que éstos responden a su finalidad, dado que el porcentaje de fuga es un 10 por 100.

Un análisis estadístico detallado revela la evolución de las salidas ofrecidas en la primera mitad de los años setenta: la administración central, servicios exteriores, enseñanza-investigación, absorben un número cada vez mayor de estudiantes, luego limitan las contrataciones, mientras que los municipios aumentan su parte, y el sector privado y los especialistas en ordenación del territorio u oficinas de estudios privadas contratan de manera constante a lo largo de ese decenio. Por otro lado, se constata que los arquitectos se incorporan cuatro veces más al sector privado que al público, mientras que más de la mitad de los ingenieros y estudiantes de ciencias humanas ingresan en el sector público y el semipúblico.

Tales estadísticas ocultan, de hecho, en su globalidad, desigualdades sensibles entre institutos: dichas desigualdades dependen de múltiples factores, entre los que se encuentran: la vinculación a una universidad conocida, la eficacia de las redes de colocación de profesionales-enseñantes y de antiguos estudiantes, la influencia en una región, la proximidad espacial de los centros de decisión parisienses, la existencia de determinadas especializaciones propuestas, etc. Así, sobre un fondo de evolución común de las profesiones, los institutos han situado a sus estudiantes según las oportunidades, pero también en función de determinadas características o de su notoriedad.

Desde hace tres o cuatro años, los reclutamientos se distribuyen en numerosos organismos y responden a las nuevas tendencias de la profesión: planificación económica y social, gestión urbana, animación económica y social de barrio o de micro-región. Las administraciones territoriales y las mancomunidades, las sociedades de economía mixta, las grandes empresas nacionales o las pequeñas oficinas de estudios se convierten en los principales generadores de empleo al haberse suspendido al Estado central toda contratación. Prima, pues, la incorporación a empleos territorializados sobre la adscripción a las grandes instituciones o a la administración.

La colocación de estudiantes corre el riesgo, no obstante, de hacerse más difícil en el futuro debido a la poca movilidad de los asalariados en los diversos organismos, a las reestructuraciones en curso que acarrearán, a la vez, la supresión de puestos de trabajo y la aplicación de programas de reconversión del personal colocado, a la competencia ejercida por profesionales licenciados y

(5) Informe "Arrou-Vignod", 1983.

con experiencia, a la existencia de redes y ramas profesionales fuertemente constituidas y parcialmente estancas, a la imposibilidad de obtener de los responsables de los contratos orientaciones o compromisos de contratación por un período superior a los dos o tres meses mientras se multiplican los criterios de reclutamiento, etc. Los institutos se verán abocados a soportar un sinnúmero de dificultades si no se ponen en guardia. Por tanto, se plantean varias cuestiones:

- Si bien las necesidades sociales ligadas a unos conocimientos de especialización urbana son inmensas, las ofertas de empleo no son ilimitadas. Lo cual no deja de tener sus consecuencias en el número de estudiantes admitidos anualmente para su formación en urbanismo. ¿Cómo hacer una evaluación de éstos y evitar formar estudiantes sin perspectivas de salidas?
- Si las administraciones territoriales se presentan como los principales generadores de empleo potenciales, ¿no habrá que examinar más a fondo sus condiciones de contratación? Así, después de cinco o seis años de estudios superiores, ¿aceptarán los estudiantes someterse a oposiciones para puestos en la función pública que requieren menos formación universitaria, y a los que corresponden remuneraciones iniciales menos motivadoras? La estructuración de entidades que los agrupen se efectúa lentamente, constituyéndose cuerpos de funcionarios. ¿Podrán ser reconocidos los institutos como interlocutores con todos los derechos?
- Por razones diversas, el acceso a la información sobre el mercado de trabajo resulta cada vez más difícil para los institutos. ¿En qué condiciones pueden captar las necesidades con suficiente antelación para preparar mejor a los estudiantes, para mantenerse en unas relaciones con los medios profesionales que sean distintas del simple hecho de poner a su disposición personal "garantizado"?
- La incorporación a la vida activa no supone ya, para el estudiante, un paso brutal de la vida universitaria a la vida profesional por medio de un contrato de trabajo claramente definido. La efectúa a través de formas poco claras de períodos de prácticas prolongados, de misiones de corta duración, de contratos de empleo de duración determinada con pre-contrato. En estas circunstancias, se corre el riesgo de que aparezcan dos problemas: ¿no vamos a asistir a una prolongación de la vida profesional precaria del estudiante, ocasionando entonces una pérdida de cualificación, y creando las condiciones para una falta de motivación? ¿Tienen los institutos y las universidades medios para hacer frente a estas nuevas situaciones del mercado de trabajo, creando, por ejemplo, entidades o asociaciones provisionales, tales como empresas menores, pidiendo a los estudiantes que asuman el riesgo de crear su propia estructura de empleo?

- Por último, ¿qué formación proponer, tanto en lo que respecta al contenido como a los métodos, que permita a los institutos conservar colectiva e individualmente la confianza y la credibilidad de las que se han beneficiado?

2. LA FORMACION EN LOS INSTITUTOS: NUEVO CONTEXTO, NUEVAS NECESIDADES Y PERSPECTIVAS

El urbanismo y la ordenación experimentan transformaciones importantes, dado que han cambiado las demandas inmediatas. No se trata ya de crear nuevos espacios, sino de administrar el espacio existente, las transformaciones en curso, de asegurar un control del desarrollo (cf. el crecimiento galopante de las aglomeraciones de los países en vías de desarrollo). El urbanismo no se percibe ya en sentido estricto, como un ejercicio de composición urbana, sino que es también, cada vez más, económico, social, gestión de recursos raros y costosos. El urbanismo que hay que enseñar se ha ampliado hacia esos campos, y, a la vez, se ha especializado a causa de las técnicas y de los objetivos que persigue. Necesita una renovación clara de los contenidos. ¿Cómo hacerlo realidad? Citemos, previamente, algunos datos nuevos.

- La vida económica pone en primera línea de las prioridades la lucha contra el desempleo, el mantenimiento y desarrollo de la actividad económica. En el ámbito urbano esto se traduce en una reconsideración del papel de las actividades de la ciudad (cf. el tratamiento de las zonas industriales), en nuevas posibilidades ofrecidas a las administraciones locales de intervenir en la economía, en una animación de las múltiples instituciones encargadas del empleo y la formación, en un tratamiento económico y espacial de las zonas en reconversión. Como la crisis representa también un tope para los recursos, se pone interés en la mejora de la gestión de las administraciones locales, de los equipamientos públicos y en la planificación económica. Las condiciones para ejercer la dirección de esta obra se han modificado, en tanto que las exigencias de calidad, de equilibrio de las operaciones a corto y medio plazos, se imponen con fuerza. Por otra parte, la crisis necesita integrar múltiples aspectos sociales en la tarea de administrar barrios, de programar y definir políticas de vivienda, de favorecer el desarrollo económico y social en concertación con agentes que, hasta hoy, han estado poco asociados a las decisiones urbanas.
- La descentralización. El reconocimiento de los derechos de las administraciones locales y la transferencia de las competencias necesitan reexaminar las condiciones de ejercicio del urbanismo y de la ordenación del territorio. La decisión política local asumirá su primacía después de las inevitables

vacilaciones o relaciones de fuerza ligadas al traspaso de poder del Estado a las colectividades. Tener en cuenta los múltiples y diversos intereses locales exige el uso de instrumentos distintos de ayuda para la decisión o la gestión, una movilización distinta de los agentes locales en torno a las autoridades municipales. La realización de las nuevas operaciones se determina a partir de lógicas poco explícitas: necesitará un trabajo en profundidad en el que la usual distinción entre planeamiento y gestión pierda sentido.

- Deben tenerse en cuenta las nuevas tecnologías, especialmente en materia de información, comunicación, economía y energía, tanto referidas a los intereses económicos que subyacen en la utilización de determinadas técnicas como a las repercusiones sobre la ordenación y la organización espacial (sin olvidar el empleo).
- La ingeniería urbana encuentra, con la crisis, una nueva dimensión (renovación y gestión de infraestructuras, necesidad de exportación, aplicación de tecnologías de punta). Hay que reconsiderar los vínculos entre productos, competencias técnicas y la sociedad que los utiliza. Ese campo no compete a la reflexión técnica pura, puesto que tiene importantes consecuencias tanto en el terreno social como en el económico.
- Pasar de un urbanismo de método, de conocimientos espaciales, a un urbanismo de proyecto, de actuación, de concertación, que tiene en cuenta los intereses y la inserción en el medio local, debe generar nuevos tipos de enfoque, más flexibles, más creativos; porque si bien la economía es una variable importante, el economicismo corre el riesgo de ser un error de aprehensión de la ciudad, la cual no es sólo un suma de funciones, sino que es también cultura y símbolo. La enseñanza debe dejar sitio, por tanto, al análisis de los sentimientos de pertenencia a un lugar, a la realización de elementos concretos de urbanismo o de arquitectura.

Los institutos han nacido de la voluntad de llevar a cabo unas investigaciones y una enseñanza pluridisciplinar, de integrar en su concepción metodológica el cambio social, la transformación de las instituciones, la articulación de lo técnico y lo político, y eso en un marco neutro, el de la universidad, evitando las dependencias surgidas de la profesionalización. ¿Es siempre defendible la apuesta pedagógica? Efectivamente, para que pueda constituirse una disciplina es preciso que exista una de estas dos propuestas: una práctica profesional propia de un conjunto de agentes pertenecientes a organismos distintos (apoyada o no en una teoría), o un campo de investigaciones de donde emanen enseñanzas con las formas más diversas. Ahora bien, en muchas de las nuevas orientaciones citadas más arriba no se ve claramente que exista ni la una ni la otra: tanto las

prácticas como las investigaciones aparecen balbuceantes.

¿Podemos ampliar, en la carrera universitaria, otros aspectos de la investigación y de la acción en lo social, lo económico, lo cultural, es decir, arriesgarnos, en nombre de la "pluridisciplinariedad", a diluir la enseñanza, a dispersar la atención de los estudiantes o a darles una visión tan simplificada de los problemas e intereses que quepa poner en duda la buena inserción espacial de las futuras actuaciones de los recién formados?

Por otro lado, los institutos de urbanismo han modificado el nivel de enseñanza al acoger estudiantes con una experiencia profesional reconocida que optaban por una formación de duración larga tras solicitar la baja por estudios en su trabajo o habían sido despedidos. En efecto, estas personas transmiten demandas sociales diferentes, muy ligadas a los medios profesionales, pero con más distancia; su madurez, su sentido de la realidad aportan un valor añadido innegable a los estudiantes con una mera formación universitaria.

Por último, es realizando colaboraciones con:

- Unidades Pedagógicas de Arquitectura, en el marco de la formación de postgrado, como se ayudará a los Arquitectos a enriquecer su práctica urbanística y a no atascarse en disciplinas sociológicas, económicas, en las que no se han preparado (proyecto París VIII);
- las escuelas de trabajadores sociales, cómo algunos de ellos podrán prepararse para asumir la labor de responsables de proyectos de hábitat social degradado, e
- institutos o grandes escuelas que forman en la gestión de empresa o en la maduración de proyectos industriales, cómo podrán formarse encargados de misión de estructuración industrial en los polos de reconversión (proyecto IEP, Instituto de Estudios Políticos).

La evolución de la enseñanza en los institutos depende, así, de múltiples factores y, especialmente, de:

- la posibilidad de hacer prospectiva a tres años, tiempo que parece el mínimo para poner en marcha un programa de investigación y enseñanza, formar a los estudiantes y colocarlos en el mercado de trabajo. El tiempo de preparación de una rama universitaria puede ser reducido, pero no puede estar por debajo de un determinado umbral;
- la confianza que los responsables de los contratos conceden a los institutos, y su compromiso de participar en esos intentos de transformación, ¿de qué sirve afirmar que habrá puestos que ocupar en telemática y redes por cable dentro de tres años, si los que generan los empleos se niegan a adoptar estrategias en ese terreno alegando una preparación insuficiente de las políticas de empresa?, y
- la formación que no puede dissociarse de la

investigación: ¿están dispuestos los medios profesionales a contribuir en la elaboración de tales programas, a financiarlos, a aceptar los riesgos de los resultados? Y viceversa, ¿están dispuestos los institutos a firmar contratos con otras instituciones que no sean las que dependen de sus medios académicos o del Estado?

La transformación de la enseñanza necesita una adaptación de las universidades, de los institutos y de los enseñantes al nuevo contexto. ¿Es eso posible? ¿Hasta dónde puede llegar la revisión de las posiciones ocupadas? ¿Sobre qué bases incorporar a los profesionales al funcionamiento de los institutos?

3. PEDAGOGIA DE LOS INSTITUTOS Y RELACION ENSEÑANTES-PROFESIONALES

El proyecto inicial de enseñanza de los institutos y sus ramificaciones se apoyaba en la voluntad de dar una formación "a través de un proceso crítico"; crítico en cuanto al fondo, especialmente con relación a las lógicas puramente técnicas de los servicios del Estado; crítico, también, en cuanto a los métodos utilizados por algunos profesores de prácticas. Para que sea fructífera, esta reflexión habrá tenido que apoyarse en actividades de investigación llevadas a cabo por equipos pluridisciplinarios sobre temas inspirados en la práctica profesional, pero en un marco teórico que permitiese el cotejo y la interpretación. De hecho, las realizaciones han resultado muy desiguales, dado que:

- el medio de la investigación urbana se ahogó a finales de los años setenta, por el hecho de haberse puesto nuevamente en entredicho esta investigación, su utilidad, su financiación y los propios investigadores;
- los equipos, que se mantuvieron a merced de las demandas y las transformaciones, necesitarían, evidentemente, una renovación que resulta difícil en la coyuntura actual, y
- las aptitudes exigidas a los estudiantes por los profesionales, así como por los responsables de contratos importantes, han cambiado.

Las capacidades que se espera de los enseñantes y de los estudiantes, por tanto, han cambiado. Así, mientras que al principio se exigían conocimientos de derecho, economía, medio ambiente, métodos de ordenación, ahora los profesionales prestan más atención al talento de los recién formados para descubrir intereses reales, conocer el funcionamiento de las instituciones y los comportamientos de grupos sociales para abordar mejor las situaciones complejas; a los nuevos asalariados se les exige cierto talante empresarial que incluya la comprensión de los procesos en curso, gusto por el riesgo calculado a la hora de definir un proyecto, capacidad para evaluar las consecuencias financieras, políticas, económicas y

sociales, inteligencia para negociar el proyecto a todos los niveles y, en definitiva, para comunicar con los mandatarios o clientes potenciales para venderlo. Por último, se pide a los estudiantes que sean creativos, que elaboren proyectos realizables, que se aseguren de su viabilidad.

Para llevar a cabo tal pedagogía es preciso, bien encontrar profesionales-enseñantes que sean competentes y buenos pedagogos, bien formar a los enseñantes en estas nuevas exigencias. Ahora bien, éstos están apresados en las exigencias de la carrera universitaria, en la que la evaluación de sus actividades en el seno de un centro pluridisciplinar la hace un comité unidisciplinar, a partir de criterios de investigación únicamente y, lo que es más, de investigación fundamental. Contrariamente al sistema de los médicos de hospital, falta un estatuto de enseñante-práctico. Por otra parte, el estatuto que se ofrece a los profesionales, de práctico-enseñante temporal no permite cubrir la carencia observada, dado que no responde a la necesidad de continuidad, estabilidad y relación permanente con los estudiantes. Para constituir equipos dinámicos de enseñantes hay que proceder a una reforma de la evaluación de las tareas de los enseñantes y diversificar sus estatutos. El ejercicio pedagógico en las ramas pluridisciplinarias es efectivamente más difícil que en los establecimientos docentes tradicionales: participación en la definición de programas, adaptación de éstos a los cambios incesantes, necesidad de contactos indispensables con el exterior que hay que desarrollar para colocar a los estudiantes, y tantas actividades que exigen mucho tiempo de los enseñantes, cuando los establecimientos universitarios ignoran por completo esta realidad. Reexaminar las tareas, por supuesto, pero favorecer su movilidad para alentar la marcha de los que se han alejado de la ordenación y el urbanismo, a fin de permitir comprobar a los que enseñan lo fundado de sus análisis, y conocer la realidad de los profesionales. Los institutos franceses se preguntan, pues, sobre la posibilidad de crear un sistema de separación lo bastante largo como para que permita el ejercicio de responsabilidades y trabajos profesionales. El enseñante sería reemplazado durante ese tiempo por un práctico-enseñante, dado que el estatuto de profesor asociado resulta insuficiente.

La integración de profesionales en la enseñanza plantea importantes problemas. Dada la medida de su tiempo, de sus obligaciones, de los modos de remuneración propuestos, no pueden participar en estructuras de organización y seguimiento de los estudiantes, cuando, muy frecuentemente, el número de horas que eso supone es globalmente superior al de las obligaciones de los titulares. La coordinación de las clases es más cuestión de confianza con el director del instituto que asunto voluntario y de participación en un proyecto universitario de conjunto. En provincias, los profesionales con competencia, cualidades pedagógicas y apertura a la investigación están muy solicitados, y las universidades no tienen los medios necesarios para remunerarles

con las tarifas apropiadas al medio profesional. Su presencia es necesariamente breve e insuficiente. Desde cierto punto de vista, los centros parisienses se benefician de una pequeña renta de la situación, dado que el número de cuadros en urbanismo es allí más importante, y es quizá más fácil su movilidad.

Enseñar, para un profesional, puede tener varios significados: hacer el balance de su práctica profesional, gozar del placer de enseñar o de dialogar con los estudiantes, transmitir sus ideas, mantener una relación con las redes de investigadores, tener cierto estatus social; muy a menudo enseñar responde a una opción cuasi militante, y raramente a un deseo de lograr una gratificación sustancial. Parece que hay tres modelos de enseñanza para los profesionales, de los que dos tienen a veces un acusado desfase respecto a los cursos de los titulares. El primero responde a una voluntad de hacer una teoría de las prácticas, y resulta abstracto y sin fundamento real; el segundo consiste en una aportación de técnicas, de recetas, con un comentario puro y simple de los métodos; el tercero, finalmente, muy apreciado por los estudiantes e inviable para los investigadores, consiste en la presencia personalizada de un ejercicio profesional, la observación distanciada de las transformaciones y procesos en curso, una visión o un aprendizaje de los conocimientos en desarrollo. Como los contactos con los estudiantes son difíciles o desiguales, los intercambios con los profesores titulares son raros, insuficientes en cuanto al contenido, a incluso decepcionantes por la falta de disponibilidad o de accesibilidad de los profesores permanentes, algunos institutos ofrecen la imagen de dos mundos pedagógicos en coexistencia.

Ahora bien, les une un punto fundamental: ¿qué saber se debe impartir? En efecto, ante la extensión de los problemas a abordar y la incertidumbre sobre las problemáticas, ¿qué saberes deben proponerse para desarrollar nuevas aptitudes? ¿Cómo desarrollar puntos de vista críticos y fecundos, cuando la técnica no cesa de diversi-

ficarse? ¿Cómo centrarse en los problemas reales y los intereses futuros? Quizá no respondiendo directamente a las cuestiones inmediatas de los profesionales que se convierten en prestatarios de servicio. Pero entonces, ¿cómo?

La formación continua de los profesionales se ha convertido en nuevo campo de intervención de cierto número de institutos. Pero, justo es reconocerlo, no se han hecho cargo suficientemente, y los profesionales no se sienten a veces satisfechos de las fórmulas propuestas. En efecto, este tipo de formación debe ser más corto (y menos árido) que el universitario, y más importante que un simple seminario de información. La función de los institutos debería consistir en responder a la demanda de objetivación de los profesionales, aportando instrumentos, referencias, otras opciones intelectuales u otras disciplinas; es decir, a una demanda distinta de la de la mayoría de los estudiantes que aspiran a "adscribirse" a prácticas profesionales. No podemos por menos de pensar que los institutos de urbanismo han integrado mal la formación continua. ¿Podrán hacerlo en el futuro? ¿En qué condiciones?

Así, pues, el debate y las interrogantes sobre las transformaciones de la enseñanza del urbanismo son muy fuertes en las universidades francesas. Tales transformaciones se desarrollan paralelamente a las que se afectan al ejercicio profesional del urbanismo y la demanda pública, con un desfase en el tiempo y en los objetivos.

Sin embargo, tras la época de experimentación pedagógica, de acogida indiferente por parte de los estudiantes, de investigación teórica, sobre todo en sociología, se constituyen agrupaciones institucionales, centros de consenso, de intercambios pedagógicos y conexiones de redes, y se afirma una voluntad de cualificar, de manera creciente, un número limitado de estudiantes. Así, se recompone en parte un medio anteriormente fragmentado por diversas lógicas, para anticipar las transformaciones profesionales en curso y preparar estudiantes cuyo futuro no está ya claramente asegurado.

ANEXO

LISTA DE MIEMBROS DE LA APERAU

AIX: Institut d'Aménagement Régional. 18, rue de l'O-péra. 13100 Aix en Provence. Tel.: 42 38 22 83.

CRETEIL: Institut d'Urbanisme de Paris-Val-de-Marne. Avenue du Général De-Gaulle. 94010 Creteil. Tel.: (1) 48 98 91 44.

GRENOBLE: Institut d'Urbanisme et d'Aménagement. 2, rue François-Raoult. 38000 Grenoble. Tel.: 76 87 24 28.

LYON: Institut de Géographie et d'Urbanisme. Ensemble Universitaire Bron-Parilly. 69500 Bron. Tel.: 78 00 60 14.

PARIS: Institut d'Etudes Politiques. Cycle Supérieur d'Aménagement et d'Urbanisme. 2, rue de Saint-Simon. 75007 Paris. Tel.: (1) 42 22 59 87.

SAINT-DENIS: Institut d'Urbanisme de l'Académie de Paris. 2, rue de la Liberté. 93526 Saint Denis Cedex 02. Tel.: (1) 48 21 63 64.

TOURS: Centre d'Etudes Supérieures en Aménagement. Parc de Grandmont. 37000 Tours. Tel.: 47 25 14 76.

Admitidos en 1986:

REIMS: Institut d'Aménagement du Territoire et d'Environnement de l'Université de Reims. 57 bis, rue Pierre-Taittinger. 51096 Reims Cedex. Tel.: 26 08 21 21. Poste 230.

Asociados en 1986:

BORDEAUX: UER d'Aménagement et de Ressources Naturelles. Domaine Universitaire Bordeaux III. 33405 Talence. Tel.: 56 80 84 50.

NANTERRE: Laboratoire de Géographie Urbaine. Université de Paris X. 200, avenue de la République. 92001 Nanterre. Tel.: (1) 47 25 92 34.

NANTES: UER de Géographie et d'Aménagement Régional. Chemin de la Sensive du Tertre. 44000 Nantes. Tel.: 40 74 74 01.

PARIS: Ecole Nationale des Ponts et Chaussées. 28, rue des Saints Péres. 75007 Paris. Tel.: (1) 42 60 34 13.