

LA ENSEÑANZA DEL URBANISMO: UNA TRANSICION INTERRUMPIDA

Agustín Rodríguez-Bachiller

La extensa investigación realizada sobre la enseñanza del urbanismo en varios países ha permitido identificar una serie de variables fundamentales para el entendimiento de los diferentes enfoques y modalidades que sobre esta problemática se producen en los países estudiados. Estas variables, calificadas por el autor como dimensiones principales, son: ideología profesional, contexto social, organización, recursos y contenido. Todas ellas son objeto de pormenorizado análisis en el trabajo.

Asimismo se describen los distintos modelos de enseñanza del urbanismo que se imparten en los países investigados.

Finalmente, y como consecuencia del estudio interrelacionado de las dimensiones del problema y de la variedad modélica enumerada, se formulan algunas acertadas consideraciones sobre el caso español.

The teaching of urbanism: an interrupted transition

A broad study of the ways urbanism has been taught in various countries has led to a possible identification of a series of basic variables that highlight the contrasting modes and point of view that characterize the thinking of the countries studied as to this subject. These variables typified by the author as principal dimensions are here said to be: professional ideology, social context, organization, material possibility and content, each of these being brought under close examination within the text.

In a like manner the differing teaching methods used for urbanism in each of the studied countries is brought into focus and discussed.

The work ends with a series of wellfounded considerations as to the state of this question in Spain, these being drawn from the interrelated study of the dimensions and varied modalities of the same in the context of the countries previously examined.

1. INTRODUCCION

Este artículo se basa en un estudio sobre la enseñanza del urbanismo en España y en el extranjero realizado en 1985 por el autor para el Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo (Rodríguez-Bachiller, 1985), en que se investigó empíricamente la situación de la enseñanza del urbanismo visitando diferentes instituciones de enseñanza del urbanismo en España, Inglaterra, Estados Unidos, Francia, Holanda, Alemania, Italia, Hungría y Polonia (otros países fueron también considerados pero sólo sobre base documental, como Canadá y Australia) para averiguar

la forma en que dicha enseñanza se realiza en estos países en relación con otros factores relevantes que pudiesen ayudarnos a situar el enfoque español actual en un contexto más amplio y a explorar las posibilidades abiertas para un país como España en este campo en el futuro.

2. LAS DIMENSIONES DE LA ENSEÑANZA DEL URBANISMO

Como conclusión del estudio empírico se identificaron una serie de variables que aparecen como fundamentales para el entendimiento de los diferentes enfoques y modalidades de la enseñanza del urbanismo en diferentes países, lo que podríamos definir como las **dimensiones** del problema. Cada una de estas dimensiones principales puede dar lugar a una tipología con la que pode-

Agustín Rodríguez-Bachiller es Arquitecto.

El autor desea expresar su agradecimiento a don Damián Quero y a don Juan Zumárraga, Directores de Urbanismo en el MOPU en diferentes fases del estudio, así como al Instituto del Territorio y Urbanismo por la financiación de dicho estudio.

mos caracterizar los diferentes enfoques o con la que podemos incluso clasificar los diferentes países. También, cada una de las posibilidades dentro de estas dimensiones puede ser objeto de una **evaluación** que nos permita reconocer las opciones mejores y peores. A continuación presentamos un intento de síntesis de estos tres aspectos: las dimensiones principales del problema, su evaluación somera [los pros y contras se mencionarán precedidos por un asterisco (*)] y algunas de las tipologías a que pueden dar lugar.

2.1. IDEOLOGIA PROFESIONAL

La ideología profesional que domina en Urbanismo, que a su vez se puede dividir en dos: la concepción de la disciplina y la concepción del profesional que la practica.

a) **La concepción del Urbanismo** como campo de reflexión, de práctica y de enseñanza:

i) El urbanismo como **perteneciente** a una disciplina (normalmente una disciplina "práctica" de diseño, de Arquitectura o de Ingeniería):

- * Es el enfoque tradicional en todos los países, y aún está presente en países poco evolucionados profesionalmente (como Hungría); incluso en otros (como España) se está "volviendo" a él.
- * Supone una concepción limitada de la problemática urbana, haciendo hincapié en: a) lo "físico"; b) el "proyecto", sea de arquitectura o de ingeniería.

ii) El Urbanismo como la **extensión de varias** disciplinas (incluyendo las Ciencias Sociales) a la dimensión espacial, al nivel urbano, regional, etc.:

- * Es el modelo "anglosajón" del urbanismo como "diálogo entre disciplinas complementarias" (sin que ninguna tenga el dominio exclusivo).
- * Tiene la ventaja de "incorporar" a las ciencias sociales y su bagaje cultural a la tarea de resolver los problemas urbanos.

- * Pero tiene el problema de perder el "foco" y la profundidad que la pertenencia a *una* sola disciplina ofrece.
- * Además, tiene el problema de "jerarquizar" las disciplinas por los conocimientos que aportan a la síntesis.
- * Las ciencias sociales encuentran difícil el dar el salto del análisis a las recomendaciones.

iii) El Urbanismo con un **núcleo propio** independiente de otras disciplinas. Este caso, a su vez, se subdivide en varios, según el **tipo** de núcleo que se considere (ver la Dimensión 2.5 sobre "contenido" de la enseñanza): teorías de *qué es* el urbanismo, técnicas de *cómo* hacer urbanismo o *maneras de pensar* propias al urbanismo:

- * Tiene la ventaja de dar estatus e independencia disciplinar al urbanismo.
- * Pero resulta difícil identificar *un* núcleo tal con suficiente consensus (varios sí).
- * Lo que parece un núcleo válido en un momento dado cambia históricamente.

b) **La concepción del urbanista** (no sólo como profesional práctico, sino también como pensador teórico), principalmente:

i) El urbanista como **generalista**, como conector (si bien superficial) de la multitud de campos del Urbanismo.

- * Es una visión útil (y quizá necesaria) para la coordinación de visiones disciplinarias parciales, puede verse como otra especialización, caracterizada por la "visión sintética".
- * Tiene el problema de tender a producir un urbanista "sabelotodo", superficial (el urbanista-periodista).

ii) El urbanista como **especialista**, conocedor parcial en profundidad de un número limitado de aspectos del Urbanismo:

- * Permite al urbanista alcanzar suficiente profundidad para juzgar y discutir materias especializadas.
- * Tiene el problema de la parcialidad, del ur-

CUADRO I

	EL URBANISMO COMO... Parte de una disciplina de diseño	Extensión de otras disciplinas sociales	Con un núcleo específico propio
EL URBANISTA			
Especialista	* El Arquitecto-Urbanista sintético.	* Urbanismo "parcial" sobre "lo urbano". * El trabajo "en equipo" como síntesis.	* Cruce de barreras disciplinares. (La teoría de la interdisciplinariedad.) * Pensamiento normativo, orientación a la acción.
Generalista		* El urbanista "sabelotodo". * El coordinador de disciplinas. (La práctica de la interdisciplinariedad.)	* El "experto" en el núcleo sintético (cibernética...). * El urbanista "manager" experto en el núcleo y sus técnicas.

banista incapaz de "pesar" un argumento con otros factores y producir una síntesis.

- * Puede decirse que no resuelve el problema (si el urbanismo se entiende como "la producción de planes sintéticos"), pues necesita de alguien (un "arbitro", un "juez", un "manager" generalista...) que establezca el equilibrio y produzca la síntesis.

Estas dos dimensiones de la ideología profesional no se han manifestado históricamente como totalmente independientes, y su combinación puede dar lugar a una tipología de concepciones del urbanismo como la expresada en el cuadro 1.

2.2. CONTEXTO SOCIAL

El contexto social de la enseñanza del urbanismo en dos aspectos principales: el grado de institucionalización del control profesional y el tipo de impacto que se pretende cubrir con la enseñanza:

a) **El control profesional** por organismos de tipo colegial o estatal, tanto de la práctica como de la enseñanza, si es que existen tales organismos de control (en algunos países como Polonia existen, pero son en realidad "clubes" más que otra cosa, no dirigidos al control):

i) Grado de control profesional del **mercado** de trabajo para los graduados en Urbanismo:

1) Control legal del urbanismo como parte del control de *una* profesión que lo monopoliza (como en España en la actualidad).

2) Control legal *independiente* de ninguna disciplina (como en Inglaterra).

3) Control *informal* basado en la tradición (como en Francia).

4) Mercado *libre* de trabajo, como en USA.

* El control profesional del mercado da garantías a los usuarios, pues en países en que la profesión es nueva o no muy numerosa, el mercado libre de trabajo no funciona con estándares bien establecidos como en USA (como ejemplo de mercado de trabajo relativamente libre), y la escasez misma de profesionales puede corromper dichos estándares y crear problemas de incompetencia que sólo serán detectados *a posteriori*, con el despilfarro de recursos (mayormente públicos) correspondiente.

* El control profesional del mercado tiene, por otro lado, el peligro del corporativismo "defensivo".

ii) Grado de control profesional de la **enseñanza** misma del Urbanismo:

1) Directamente, con *cursos organizados* por los propios organismos (como en Hungría, por ejemplo).

2) Indirectamente, bien por medio de *exámenes* de admisión a la profesión (pero sin cursos),

como ahora en Italia, o como era antes en Inglaterra (además de los cursos reconocidos).

3) Implícitamente, por medio del *reconocimiento* de ciertos centros de enseñanza para dar títulos aceptables profesionalmente (como en Inglaterra).

* En épocas de crecimiento del mercado es una garantía de control y de coherencia (como en Inglaterra durante muchos años) entre enseñanza, oferta profesional y demanda.

* Sin embargo, en épocas de crisis, puede convertirse en un "parche" que oculta una situación problemática (por ejemplo, de oferta excesiva) bajo una capa de "protección de intereses profesionales".

b) **El tipo de mercado para los graduados, en particular respecto a su grado de especificidad en sus funciones:**

i) Un mercado **específico** dentro del sector público o privado, definido por legislación o por formas organizativas como la Administración local, regional o nacional (como en el caso de la enseñanza en Inglaterra, en las Escuelas Profesionales en Holanda o en Alemania o en los programas Subgrado en USA), por tradiciones y prácticas profesionales (como, por ejemplo, los "consultores privados" antes en España) o por otros factores.

* Tiene la ventaja de la "funcionalidad" de la enseñanza y su coherencia con el mercado.

* Tiene el problema de la vulnerabilidad frente al paso del tiempo, pues el panorama profesional cambia, y las técnicas y teorías de hoy resultan anticuadas mañana.

* Presenta un grado bajo de "transferibilidad" a otros campos profesionales, que parece cada vez más un requisito necesario de cualquier sistema educativo (cada vez son mayores las posibilidades de las personas de cambiar de carrera varias veces).

ii) Un mercado **diversificado** y fluido entre diferentes niveles administrativos o geográficos, entre diferentes áreas de aplicación del planeamiento, entre diferentes interpretaciones del papel de urbanista: la enseñanza no restringe el mercado, sino que es polivalente (como en los programas Postgrado en USA o en la Universidad de Holanda o Alemania).

* Tiene la ventaja de la gran "transferibilidad" de los graduados (como en USA), que quedan suficientemente preparados para gran parte de su carrera profesional (sólo necesitarán de reciclajes *cortos* en profundidad para cambiar de dirección).

* El programa de estudios acaba siendo más difícil, más enciclopédico y más largo.

* Para evitar el peligro de enciclopedismo, este enfoque requiere "seleccionar" de entre la variedad de materias posibles, y normalmente se convierte en un sistema orientado a

CUADRO 2

TIPO DE MERCADO	CONTROL PROFESIONAL		
	Fuente del mercado	Fuente de la enseñanza	Profesionalización general baja o nula
Específico	Inglaterra España Hungria Italia	Inglaterra España Hungria	Estados Unidos (Subgrado) Polonia Alemania (Esc. Profs.) Holanda (Esc. Profs.)
Diversificado			Holanda (Universidades) Estados Unidos (Postgrado) Alemania (Universidades) Francia (Universidades)

“enseñar a pensar” más que a “enseñar a hacer” (intelectualmente amplio, pero “prácticamente” estrecho).

Podemos utilizar esta segunda dimensión de contexto social para clasificar las diferentes situaciones en que se encuentran los diferentes países (cuadro 2).

El control profesional de la enseñanza y del mercado se da con fuerza dominante principalmente en Inglaterra y con menos fuerza en España y Hungría (en Italia es aún menos fuerte), aunque **algún** control sí suele aparecer en la mayoría de los países. Como vemos, el control profesional del mercado tiende a estar asociado con un tipo de mercado profesional bastante específico, y

2.3. ORGANIZACION

La organización de la enseñanza del Urbanismo, su orientación más o menos “funcional” respecto a un mercado específico, y su nivel de inserción en el ciclo universitario:

a) **La relación entre formación académica y formación práctica** entre la formación intelectual de una visión “amplia” y teórica, y una visión “estrecha” y directamente aplicable:

i) sistema integrado de formación de “pensadores” y de “actores”: la misma enseñanza pretendiendo formar a ambos tipos de profesionales (como en Inglaterra o en Italia).

* Es un sistema barato y simple.

* Tiene el peligro de quedarse “a medias” entre los dos objetivos (intelectual y profesional).

ii) Formación **separada** de teóricos y de prácticos, con estructuras educativas diferentes:

1) Separadas en diferentes *niveles* (por ejemplo, sub y postgrado, como en USA).

2) Separadas en diferentes tipos de *instituciones* (como en Alemania u Holanda, entre Universidades y Escuelas Profesionales).

3) Separadas por diferente tipo de *enfoque académico* (por ejemplo, usando “cursillos” para la formación específica, como en España).

* Es más caro que el anterior, pero es más estable a la larga.

* Tiene el peligro de “segregacionismo” (entre profesionales “de primera” y “de segunda”).

b) **El nivel universitario** de organización de la enseñanza del Urbanismo:

i) Como una **pequeña parte de un programa subgrado** en otra disciplina, como unas pocas asignaturas al final de la carrera (normalmente asociado con la visión del urbanismo como “perteneciente” a otra disciplina, normalmente técnica).

* El urbanismo tiene poco peso, poco más que como “apéndice de” otra disciplina (y con el peligro de que sólo los “peores” de esta otra carrera acaben haciendo urbanismo).

ii) Como una **especialización** plena dentro de un programa subgrado de otra materia: a veces asociado con una visión del urbanismo como extensión de una diversidad de otras carreras (como en Alemania), a veces dentro de *una* (como en España).

* Es un sistema abierto, flexible frente al paso del tiempo.

* Por otro lado, las disciplinas pierden su profundidad disciplinar tras el “vano generalista” de la especialización en urbanismo, y se pierde la ventaja inicial.

iii) Como un **programa subgrado completo** en Urbanismo, de larga tradición en Inglaterra e incluso en USA, de más reciente aparición en otros países como Alemania (o Italia).

* Cuando está ligada a la visión generalista del urbanismo, y a un mercado específico (como en Australia), es un buen sistema para preparar profesionales.

* Tiene el problema de la vulnerabilidad intelectual, en cuanto se sale de un mercado específico (y quizá controlado profesionalmente).

iv) A nivel **postgrado**, para graduados de diferentes carreras previas (como en USA, en Inglaterra y, más recientemente, en Francia).

* Tiene las ventajas de ii) y iii), pero no sus inconvenientes.

CUADRO 3

NIVEL	TEORIA/PRACTICA		
	Formación práctica	Formación teórica	Enfoque integrado
Pequeña parte de subgrado			Hungría
Especialización subgrado		Francia Holanda (Univ.) Alemania (Univ.)	España España
Subgrado completo	Estados Unidos Alemania (Esc. Profs.) Holanda (Esc. Profs.)	Alemania (Universidades)	Italia Inglaterra
Postgrado	España ("cursillos") Hungría Polonia	Estados Unidos Francia Inglaterra ("planning studies")	Inglaterra ("planning")

- * Puede parecer que uno o dos años no son suficientes para adquirir la formación necesaria.
- * Puede plantearse el problema de que los graduados de disciplinas previas *no pierdan* su sesgo disciplinar (normalmente puramente analítico), no aprendan a cruzar barreras interdisciplinarias, a pensar normativamente, etc. (si es que se piensa que éste es el tipo de pensamiento que un urbanista necesita).

Estas dimensiones organizativas también nos proporcionan una clasificación interesante de países y enfoques (cuadro 3).

Ya sólo en esta tabla simplificada podemos ver la **diversidad** de enfoques en la mayoría de los países, pudiendo casi decirse que cuanto más desarrollados son dichos países, mayor es la diversidad de los enfoques de la enseñanza del urbanismo. Por otro lado, podríamos empezar algunas de estas dimensiones entre sí: veríamos, por ejemplo, que el "enfoque integrado" parece darse con más frecuencia en países que orientan su enseñanza del urbanismo a mercados de tipo "específico" (parte de 2.2).

2.4. RECURSOS

Los recursos disponibles para la enseñanza del urbanismo, su distribución y organización (tanto desde el punto de vista de los enseñantes como de los estudiantes), particularmente:

a) **Longitud** de los estudios de Urbanismo, número de años, número de asignaturas:

i) Grado de **ciclización**, frente a un programa "monolítico" integrado: número de "etapas" en la formación (profesional primero, por ejemplo, teórica general después, académica después...).

- * Ventaja de flexibilidad, intercambiabilidad (es una especie de "modularización" entre etapas).

- * Pero se tiene que perder mucho tiempo en "introducciones" y "resúmenes" al principio y al final de cada ciclo (igual que en un sistema modular), para los estudiantes que no vienen del mismo ciclo anterior.

- * Necesita a veces "asignaturas remediales" para compensar deficiencias en la formación previa de algunos estudiantes de algunos ciclos anteriores.

ii) Proporción de formación general en urbanismo y de formación específica en **reciclaje** posterior (después de tener experiencia práctica, como en Inglaterra).

- * El basar la formación en el reciclaje es ideal para una carrera profesional larga, en que se puede esperar necesitar cambiar de dirección varias veces.

- * Pero es un sistema caro el organizar una enseñanza superior para que la gente vuelva a ella cada cinco-diez años.

b) **Grado de selectividad** de los programas de estudios, en cuanto a la admisión de estudiantes, así como la selección durante los estudios:

i) Selección fuerte **a la entrada** (como en Inglaterra, en USA o en Alemania)

- * Hace a la enseñanza misma más eficiente, al tener que aplicarse a menos estudiantes.

- * Tiene el problema político y ético de los "numerus clausus": el eliminar quizá demasiado pronto a estudiantes que podrían haber llegado a ser buenos.

- * El usar la enseñanza superior como una "recompensa" a la movilidad social (como en Inglaterra), en lugar de como un "instrumento" de movilidad social (como en USA), presupone "igualdad de oportunidades" en la etapa anterior, o sea, una Escuela Secundaria "buena" e "igual" (objetivos que pueden tardarse mucho en materializar).

ii) Selección **durante** la carrera (suelen ser los

sistemas que son menos selectivos a la entrada, como en Francia u Holanda).

- * Resulta socialmente más aceptable que la selección temprana, parece un buen término medio.
- * Pero la carrera es menos eficiente, hay más "desperdicio" de recursos.

iii) **Poco selectivos** académicamente (pueden acabar siendo "selectivos por abandono", como en Italia).

- * Es el sistema más liberal.
- * El peligro de desperdicio es máximo, pudiendo resultar un sistema carísimo.

c) **Proporción estudiantes/enseñantes**, con implicaciones directas para el tipo de enseñanza posible (seminarios, clases prácticas, "lecciones magistrales" a grandes grupos, etc.):

i) **Proporción estudiantes/profesores:**

1) *Menos de ocho* sólo se encuentran en condados departamentales minoritarios de Inglaterra o USA.

2) *Ocho-quince* es lo más normal en países desarrollados con enseñanza de tipo anglosajón, utilizando combinaciones de clases, seminarios, tutorías, etc.

3) *Más de quince-veinte*, la clase multitudinaria, las clases prácticas o seminarios sólo son posibles con la proliferación de algún nivel adicional de "ayudantes".

- * Esta proporción suele estar en relación inversa con la "calidad" (definida de una manera genérica) de la enseñanza.
- * Su eficacia depende de la dedicación de los profesores (¡si es baja, no importa que sean muchos!).

ii) Utilización de estudiantes avanzados (como en USA, usando estudiantes de Doctorado)

- * Es una forma de financiar la enseñanza barata y flexible.

d) **Tipo de trabajo** esperado del estudiante:

i) **Estudio individual** principalmente, con tutorías y "clases-guía" más que lecciones magistrales.

- * Es un sistema más individualista, mejor para seleccionar estudiantes según sus aptitudes individuales.
- * Pero la "selección natural" producirá un cierto porcentaje de fracasos y de despilfarro de recursos.

ii) **Contacto intensivo** entre profesores y estudiantes (clases, prácticas, proyectos, etc.), como en España, o en los enfoques "profesionales" en Alemania u Holanda.

- * Es muy eficaz como formación profesional y técnica, especialmente para un mercado específico.

* Es un enfoque muy consumidor de recursos de profesorado, que encuentran entonces difícil mantener su actividad investigadora (si es que dicha actividad se considera importante para profesores de este tipo).

* Como alternativa, requiere la multiplicación del número de profesores a un nivel más bajo (ayudantes, etc.) o estudiantes avanzados que ayuden.

iii) **Dedicación a medio tiempo** solamente (de profesores y/o estudiantes), por ser las clases nocturnas o de fin de semana (como suelen ser los "cursillos"), simplemente por tradición profesional (profesores que siguen trabajando en Arquitectura o Ingeniería) o por necesidad financiera (como en Italia).

- * Tiene todas las ventajas en estudios de reciclaje, prácticos, específicos.
- * Tiene la ventaja de que los profesores mantienen su profesión.
- * Es barato para el país (especialmente si los estudiantes también tienen otro trabajo).
- * Pero la falta de dedicación suficiente restringe la profundidad que es posible alcanzar y la eficacia general de la enseñanza.

2.5. CONTENIDO

El contenido de la enseñanza, en sus diferentes dimensiones (en parte ligado a las otras dimensiones, particularmente a 2.1 y 2.2, y también en menor grado las otras):

a) **Grado de especialización y opcionalidad**, proporción del contenido que se considera que "todos" los urbanistas deben compartir:

i) **Proporción** del programa que es especializado y electivo.

- * La mayor electividad genera mayor entusiasmo por parte de los estudiantes y permite alcanzar mayor profundidad en la enseñanza.
- * Por otro lado, a mayor electividad, mayor "parcialidad".
- * A mayor electividad, mayor adaptabilidad a la demanda y a los intereses de los estudiantes.
- * Por otro lado, mayor electividad genera una mayor diversidad en los conocimientos de los graduados, y resulta más difícil garantizar un determinado "perfil profesional".
- * Al aumentar la diversidad y electividad, los números de estudiantes que estudian algunas asignaturas pueden bajar por debajo de umbrales mínimos, y como resultado la viabilidad de dichas asignaturas puede resultar problemática.
- * Las ventajas de la electividad se maximizan con un sistema modular, en que la intercambiabilidad de estudiantes con otras carreras puede permitir garantizar la viabilidad de un mayor número de asignaturas optativas.

ii) Cómo de **temprano** en el programa empieza la opcionalidad.

- * El empezar la especialización lo más pronto posible suele generar una mayor dedicación por parte de los estudiantes.
- * Por otro lado, si la especialización es demasiado pronto, no tienen aún bases suficientes sobre las que hacer la elección.

iii) **Modularización** e intercambiabilidad de asignaturas.

- * Tiene la ventaja de la intercambiabilidad de muchas asignaturas con otras carreras.
- * Pero la fragmentación del conocimiento en "módulos autosuficientes" hace más difícil la síntesis.

iv) **Importancia** de las especializaciones:

- 1) Áreas de *especialización principal*.
- 2) Áreas de *especialización menor*.

- * Un sistema a base sólo de especializaciones menores es probable que ofrezca poca profundidad.
- * Un sistema a base sólo de especializaciones "grandes" es probable que ofrezca poca variedad.
- * Un sistema mixto es el mejor.

v) **Criterio** sustantivo para la definición de áreas de especialización:

1) Por identificación de *áreas objetivas* en que se entiende "naturalmente dividido" el urbanismo: por temas sustantivos (como vivienda, transporte, etc.) el más frecuente, por escalas geográficas (como planeamiento local, urbano, regional, etc.), por áreas problemáticas candentes (chabolismo, renovación urbana, deterioro de centros históricos, etc.).

- * Es un sistema claro y sencillo cuando es por escalas de planeamiento (suelen estar definidas por la legislación misma).
- * Si no es éste el caso, resulta un problema decidir cuáles son las áreas relevantes, pues una decisión tal es síntesis de criterios diversos (no todos ellos explícitos), y a menudo la "tradición" acaba imponiéndose como el criterio válido.
- * El usar áreas problemáticas puede resultar difícil por necesitar controlar muchas variables (muchas de ellas aún no tratadas públicamente en las fuentes bibliográficas), que llevan mucho trabajo de preparación (a no ser que coincidan con áreas de interés de los profesores).

2) Según áreas de *interés para los profesores* (por sus investigaciones o por sus trabajos profesionales), más común en sistemas muy "abiertos" y académicos.

- * Es un buen sistema de ligar investigación "de punta" y enseñanza.
 - * Tiene el peligro de "caprichosidad", y necesita un mecanismo de "control de relevancia".
- 3) Según áreas de *interés para organismos*

externos (públicos o privados), que quizá ayuden a la profundización de temas concretos (la crisis de la siderurgia, la división regional, etc.), a cambio quizá de algún tipo de apoyo económico u organizativo a la enseñanza.

- * Es una forma equitativa de corresponder al apoyo externo.
- * Tiene el peligro de interferencia del "cliente", con criterios que entren en conflicto con los objetivos académicos.

b) **Instrumento de síntesis** dentro del programa de estudios:

i) La síntesis se deja a **cada estudiante** individualmente.

- * Es un sistema muy barato y "liberal".
- * Tiene el peligro de que sólo un pequeño porcentaje de estudiantes sean capaces de tal síntesis (salvo que la selección sea muy fuerte para entrar en el curso), mientras el resto se mantendrá en un estado de confusión; es "implícitamente" selectivo.

ii) Hay **asignaturas sintéticas** específicas, pero no necesariamente obligatorias para todos.

- * En teoría es una solución perfecta.
- * En la práctica resulta sumamente difícil diseñar tales asignaturas como síntesis (entre asignaturas distintas, entre profesores distintos...).
- * Estas asignaturas corren el peligro de convertirse en las "niñas bonitas" de la carrera (o son triviales y malas).

iii) El **núcleo** común obligatorio proporciona el instrumento de síntesis.

- * Este es un caso particular de ii), y es probablemente la mejor razón de ser del núcleo.
- * Además de tener los problemas de ii) (convertirse en asignaturas privilegiadas), tiene el problema de *quién* decide cuáles son las asignaturas que integran ese núcleo.
- * También tiene el problema ya mencionado de obsolescencia con el paso del tiempo.

iv) Se usan los **proyectos** como vehículo de dicha síntesis (como en Inglaterra y en USA).

- * Tiene la ventaja de dar un cierto "sabor de realismo" a la enseñanza (la realidad como síntesis).
- * Pero tiene el peligro de "practicismo": en los proyectos prácticos intervienen criterios que no son sólo académicos y teóricos y que pueden interferir con la síntesis teórica.
- * Es sumamente difícil diseñar proyectos de la complejidad necesaria para producir una síntesis tal (y necesita de muchos profesores distintos, difíciles de coordinar).

c) **Contenido del núcleo** (si es que existe un núcleo tal):

i) Una **teoría específica** al Urbanismo (como en Inglaterra); usando frases típicas, puede corresponder a los enfoques que en la literatura se

han identificado con "toma de decisiones", "resolución de conflictos", "el proceso de planeamiento", cibernética, sistemas de control, etc.).

- * Es la situación más satisfactoria, que le da al urbanismo estatus disciplinar y coherencia.
- * Es difícil de cambiar cuando cambia el "paradigma dominante" (que en disciplinas aplicadas como el urbanismo ha tendido a cambiar más que a menudo!).

ii) Una serie de **técnicas** características del Urbanismo (expresión "relaciones públicas", comunicación, "animación y movilización", "reticulismo", etc.).

- * Es un sistema práctico, operativo y poco pretencioso, útil para trabajos (y mercados) específicos.
- * Resulta un planteamiento de bajo nivel académico y poco atractivo intelectualmente (el ver el núcleo del urbanismo, por ejemplo, como "relaciones públicas").

iii) Una **manera de pensar** específica del Urbanismo (orientación a la acción, interdisciplinariedad, carga ética, partidismo, enfoque normativo, etc.), como en Alemania.

- * Tiene las ventajas de i) sin sus inconvenientes.
- * Es difícil de estructurar y de ponerse de acuerdo (el catálogo de "idiosincrasias" del urbanismo podría alargarse *ad infinitum*).

d) **Situación del núcleo** dentro del programa de estudios, relacionado con su contenido (ya tratado como parte de la dimensión 2.1), y con su importancia respecto a las especializaciones:

i) El **paralelo** a las especializaciones, como una especie de "curso de apoyo" (como en Inglaterra), bien porque proporciona el elemento sintético necesario de las otras asignaturas, bien porque contiene una serie de asignaturas que las otras necesitan (ciertas técnicas, etc.).

- * Es la situación ideal (si el núcleo tiene la función de síntesis).
- * Pero tiene que funcionar perfectamente, pues si no prolonga innecesariamente (a los ojos de los estudiantes) los años de enseñanza obligatoria común.

ii) Como **base previa** a la especialización, como "tronco común" a todos los urbanistas (como en la mayoría de los enfoques postgrado, sirviendo a la vez de unificador común para los graduados provenientes de carreras diferentes): en realidad, no es un "núcleo intelectual", sino simplemente una "base":

- 1) *Introducción* a todo.
 - 2) *Base metodológica* común (aprender "las técnicas").
- * Es la mejor situación si el núcleo es una base para lo demás.
 - * Pero se pierde su impacto al especializarse, y se pierde el control de su papel "central".

e) El **tipo de uso de proyectos** en el programa de estudios, si es que se usan (en algunos sitios,

como Amsterdam, niegan su utilidad y no los usan en absoluto):

i) Tipo de **cliente** para los proyectos:

- 1) Proyectos con cliente *real*.
- 2) Cliente *ficticio*.

- * Los proyectos con cliente real tienen las enormes ventajas del realismo y la actualidad, que motivan a los estudiantes y refuerza enormemente su sentido de responsabilidad.
- * Además, pueden ser "útiles" a alguien (incluso a un organismo o a un "cliente") que preste a cambio su apoyo.
- * Pero representan una enorme obligación, dificultada por el hecho de que la escala temporal del problema real suele ser diferente del calendario académico, el nivel de complejidad es diferente, y el objetivo es diferente: el objetivo de la resolución de problemas reales es un "compromiso operativo", el objetivo de un proyecto académico es un proceso lógico de aprendizaje.
- * Además, algunos proyectos tienen como función el "abrir los ojos", y eso no se puede hacer con un cliente real (que no quiere decir que no se usen temas reales y de actualidad).
- * Puede resultar muy difícil de organizar (distintos proyectos todos los años, varios en número, para los diferentes subgrupos de estudiantes).

ii) Tipo de **trabajo** en que se basan:

- 1) Basados en trabajo *en grupo*.
- 2) Trabajo *individual*.
- 3) Sistemas *mixtos*.

- * En teoría, los proyectos en grupo tienen todas las ventajas: funcionan como una simulación de la realidad, los estudiantes aprenden a trabajar en grupo (algunos consideran que el trabajo en equipo es la "esencia" del urbanismo).
- * Como ejercicio académico a menudo no funciona: dentro de cada grupo sólo unos pocos trabajan (y los demás "siguen"), y la síntesis dentro de cada grupo resulta difícil (el trabajo a menudo no es más que una colección de trabajos individuales llena de repeticiones e incluso contradicciones).

iii) **Frecuencia** con que se hacen proyectos:

1) *Continuamente*, como es común en los sistemas muy profesionalizados, como Inglaterra o las Escuelas Profesionales de Alemania u Holanda).

- * Son particularmente útiles si los proyectos son el instrumento de síntesis dentro del programa de estudios.
- * Pero absorben una cantidad enorme de recursos y de tiempo (de profesores y de los estudiantes), a menudo no justificados por el rendimiento que dan en términos educativos.

2) *Esporádicamente*, en puntos concretos del programa de estudios (como en los cursos de

Master en USA, con un proyecto al principio y otro al final).

- * Tienen las ventajas del trabajo de proyectos, pero no muchos de sus inconvenientes.
- * Un proyecto esporádico requiere mucha organización y coordinación para ese proyecto (más aún si es casi la única experiencia que los estudiantes van a tener de este tipo de trabajo).

3) Como una asignatura más en el programa, no necesariamente en un lugar fijo.

- * Es el sistema más flexible, sin requerir grandes esfuerzos organizativos.
- * Pero se pierde el potencial sintético de los proyectos.

f) **Integración de la experiencia de trabajo** del estudiante en el programa obligatorio de estudios (si es que se requiere en absoluto):

i) La experiencia laboral como **requisito de entrada** en el curso.

- * Es bueno como principio (los estudios se entienden casi como "reciclaje"), en particular si la experiencia no tiene que ser muy específica.
- * Es difícil de exigir en un mercado de trabajo difícil, pues es poco probable que personas con empleo lo van a dejar para irse a estudiar (por el temor de no volverlo a encontrar después).

ii) Trabajo obligatorio durante algún **verano** entre cursos.

- * Es bueno académicamente y desde el punto de vista del estudiante.
- * Es difícil de organizar para números elevados de estudiantes (todos los años).

iii) Interrupción de los estudios con un **año entero** de trabajo (la modalidad "sandwich").

- * Es un sistema muy bueno en teoría, proporcionando una buena síntesis entre enseñanza y experiencia práctica.
- * Pero tiene el problema ya señalado en un mercado de trabajo inseguro (es poco probable que una vez en un empleo "vuelvan" a los estudios).

g) **Trabajo fin de carrera**, que puede ser:

i) Un **plan** urbanístico (a lo "proyecto fin de carrera", lo tradicional en Escuelas Técnicas, o un trabajo de tipo "prescriptivo" análogo).

- * Es un buen entrenamiento sintético para profesionales orientados a un mercado específico.
- * Puede resultar intelectualmente restrictivo, teniendo que limitarse a análisis y razonamientos que tengan implicaciones normativas.

ii) Una **tesis** de investigación (lo tradicional en ciencias sociales), que a su vez puede ser:

1) Puramente *analítica*, en el estilo de las tesis de doctorado (Inglaterra, USA, también Polonia).

2) Parcialmente *normativa*, utilizando el análisis para sacar conclusiones en forma de "recomendaciones" (como en Alemania).

* La tesis como investigación pura es mejor ejercicio intelectual que un plan.

* Tiene el problema de ser puramente analítica (para "profesionales de la prescripción").

* La mejor combinación es probablemente la "tesis con implicaciones prescriptivas", que reúne las ventajas de ambos enfoques.

iii) **Optativo** entre i) e ii) (como es natural en muchos cursos de Master en USA).

* Las ventajas del enfoque optativo son máximas dentro de un sistema de enseñanza "polivalente" que prepara a la vez profesionales y teóricos).

Con un cierto margen de subjetividad, podemos resumir parte de la evidencia empírica de este estudio intentando "caracterizar" los diferentes **países** según cada una de estas dimensiones, y con estas "medidas" para las variables se pudieron definir una serie de **grupos** de características que suelen aparecer juntas en los diferentes países, como elementos constituyentes de lo que se pueden llamar "formas típicas" o "modelos" de enseñanza del urbanismo y su relación con otros factores.

3. LOS MODELOS DE ENSEÑANZA DEL URBANISMO

A pesar de que la mayoría de los países presentan un enfoque dominante de la enseñanza del urbanismo, incluso una investigación relativamente superficial, muestra hoy día una cierta **diversidad** de enfoques que, en la mayoría de los países, coexiste con la forma dominante, unas veces como poco más que "intenciones" o "tendencias" hacia el futuro, otras como enfoques alternativos compitiendo con la forma dominante. Considerando primero estas formas dominantes, en nuestro estudio hemos identificado algunos **modelos históricos** de enseñanza del urbanismo, que pueden usarse como puntos de referencia:

3.1. EL MODELO TECNICO-TRADICIONAL

Este modelo identifica al urbanismo con otra disciplina técnica (normalmente arquitectura), enseñada en carreras largas (cinco años o más) a nivel **subgrado** con muy poco grado de especialización (10 por 100 o menos), con objetivos **prácticos**, orientadas hacia una práctica profesional **liberal** en un mercado dominado por el planeamiento **físico**, en carreras orientadas hacia la formación en **diseño**, organizadas a base de muchas **horas de clase** centradas en torno a los

proyectos. Este enfoque puede identificarse en Europa como el "punto de partida" desde el que la mayoría de los países han evolucionado históricamente, y el mejor ejemplo que encontramos en nuestro estudio que aún hoy se aproxima a este modelo es (un tanto paradójicamente) Hungría, donde, a pesar de que la profesión urbanística dista mucho de tener un mercado liberal para su ejercicio, la organización de la formación en este campo es según las líneas descritas. El "proyecto principal" en la Escuela de Arquitectura (donde se enseña el urbanismo) **debe** contener elementos de las cinco áreas principales de estudio (arquitectura, estructuras, construcción, servicios y organización de obras), y el urbanismo puede sólo "infiltrarse" como una extensión de alguna de estas áreas. Para compensar esta escasez de preparación en urbanismo a nivel universitario, la Asociación Profesional organiza periódicamente cursos de "maestría" de dos años para profesionales que llevan trabajando por lo menos otros dos años: estos cursos consisten en "emparejar" maestros (profesionales establecidos) y aprendices durante dos años a medio tiempo en los fines de semana.

Por otro lado, el "programa paralelo" en inglés (!) de especialización en urbanismo dentro de arquitectura que se está organizando en la actualidad en dicho país (para estudiantes de otros países y carreras) probablemente introducirá cambios fundamentales que tiendan a alejarse de este modelo tradicional.

En contraste con este modelo del urbanismo como "un aspecto de" un campo tecnológico o de diseño, los dos modelos siguientes resultan de la **diferenciación** del urbanismo tradicional y de su enseñanza que ha tenido lugar gradualmente en los distintos países, diferenciación en tres diferentes aspectos: 1) desintegración del urbanismo físico en diferentes **componentes**, normalmente materializados en la aparición de carreras separadas de Arquitectura, Diseño Urbano y Urbanismo, este último más concentrado en los aspectos socioeconómicos del planeamiento urbano; 2) diferenciación de la enseñanza en diferentes **niveles** separados (subgrado y postgrado), y 3) separación de la enseñanza según diferentes **objetivos**, entre aquella orientada a la formación de teóricos y la orientada a la formación de urbanistas prácticos. Diferentes grados y modalidades de estas diferenciaciones han dado lugar a otros dos modelos relativamente "puros" que merece también la pena mencionar aquí.

3.2. EL MODELO ACADEMICO

Este modelo, que encontramos principalmente en Estados Unidos, se basa, sobre todo, en cursos **postgrado** (dos años) en que el urbanismo se enseña como disciplina **separada**, y en gran medida basada en las **ciencias sociales** (con otros cursos separados de Arquitectura o de Diseño Urbano), en un sistema de "cafetería" con un grado elevado de **opcionalidad** (50 por 100 o

más) y de **especialización**, orientado hacia objetivos **teóricos** de formación de "pensadores", relativamente **incontrolados** por ningún organismo profesional, y sirviendo un mercado muy **diverso** de toma de decisiones y políticas urbanas a nivel **estratégico**. **Los cursos se basan en programas muy densos de estudio individual** (con unas diez horas solamente de contacto a la semana), con relativamente **pocos proyectos**. En USA hay 77 departamentos que ofrecen cursos tales (con unos 1.500 graduados cada año, el 20 por 100 extranjeros y un 33 por 100 estudiantes a medio tiempo, y solamente unos 100 estudiantes suspensos al año).

Por otro lado, la enseñanza del urbanismo a **nivel práctico** (para preparar profesionales eficaces en el urbanismo cotidiano de los organismos públicos locales) se organiza a nivel **subgrado** (carreras de cuatro-cinco años) en Universidades Técnicas. Unos 400 graduados son producidos por este sistema cada año.

Por último, en USA podemos también encontrar carreras de **estudios urbanos** generales (sin aspiraciones profesionales), también ofrecidas en Universidades normales (aunque normalmente distintas de las que ofrecen cursos de máster). Aunque los Estados Unidos es probablemente el país donde este modelo está mejor representado, el modelo mismo no es puro, y hay ya en la actualidad tendencias a separarse de él: por un lado, llamadas a la reincorporación de "más diseño" (dentro del currículum de urbanismo, o manteniéndose cerca de departamentos de diseño urbano) pueden oírse en el mundo del urbanismo académico y, por otro, también pueden oírse llamadas a una base subgrado más fuerte, en su mayor parte como "salvaguardia" contra dificultades futuras, ya experimentadas en las ciencias sociales como resultado de la enorme caída en número de matrículas en estos campos.

3.3. EL MODELO INTEGRADO-COMPREHENSIVO

Este modelo, típico de Inglaterra, también se basa en las **ciencias sociales**, pero empieza desde el nivel **subgrado** en lo que se conoce como el formato "3+1", con tres años de licenciatura académica y uno más para el diploma profesional, a veces con un año de **empleo** entre medias (el enfoque "sandwich"); el currículum se organiza alrededor de un **núcleo**, impuesto tradicionalmente por el organismo profesional (y que consiste en tres áreas: metodología, el medio ambiente y el contexto administrativo), que le da un fuerte sabor **generalista** al enfoque, con menos **especialización** que en el modelo americano (un tercio del programa aproximadamente), mucho hincapié en los **proyectos** y, al mismo tiempo, un número de horas de contacto a la semana relativamente bajo (unas veinte). Los objetivos de esta enseñanza son principalmente **prácticos**, sirviendo a un mercado altamente **profesionalizado** y **específico** de urbanismo en la Administración

Local: unos 600 graduados al año son producidos por este sistema (hace diez años eran unos 1.000).

No se hace ninguna distinción organizativa entre formación "teórica" y formación "práctica", sino que *ambas* se intentan dentro de la misma estructura educativa, que también se extiende al nivel **postgrado** con cursos de Master que son en realidad versiones en miniatura (dos años) de los mismos programas subgrado. La evolución histórica del **contenido** de los cursos de urbanismo en Inglaterra se caracteriza (probablemente por el hincapié generalista) por el "efecto tarta-de-pisos": la acumulación de materias con el tiempo pero sin eliminar ninguna, con lo que la profundidad de todas tiene que irse reduciendo al irse aumentando su número, con la consiguiente insatisfacción tanto entre académicos como entre profesionales de este campo.

Igual que en Estados Unidos, también en Inglaterra pueden percibirse tendencias a separarse del modelo puro, como el aumento en el grado de especialización, un mayor interés en aspectos teóricos del planeamiento y una cierta diversificación del mercado servido por estos cursos, cada vez más diferentes del mercado de puestos de trabajo tradicionales directamente controlados por el Colegio profesional.

3.4. EUROPA

Si consideramos ahora otros países de Europa y las variaciones que presentan respecto a estos modelos, podemos decir que la tendencia general ha sido a evolucionar desde el modelo tradicional hacia uno de los otros dos, en mayor o menor medida según las diferentes circunstancias. Kunzmann (Congreso sobre la Enseñanza del Urbanismo, Universidad de Liverpool, septiembre 1984) resume esta tendencia general que la enseñanza del urbanismo ha seguido en la mayoría de los países de Europa occidental en varias **etapas** típicas: 1) en la primera etapa, los arquitectos y los ingenieros descubren la complejidad del sistema urbano e introducen asignaturas optativas en sus carreras, mientras, simultáneamente, los economistas (y a veces también los sociólogos) descubren la dimensión espacial y empiezan también a introducir opciones espaciales en sus programas de estudio; 2) en la segunda etapa, los urbanistas, dentro de los departamentos de arquitectura e ingeniería, empiezan a reclamar la enseñanza separada del urbanismo y consiguen, bien la introducción de especializaciones separadas en esas carreras tras una base común (el modelo alemán), o bien la creación de cursos separados postgraduados (en el modelo americano); 3) en la tercera etapa, el crecimiento de estos cursos y departamentos lleva al establecimiento de carreras subgrado independientes, excepto en aquellos países donde la resistencia de las disciplinas tradicionales es demasiado fuerte; 4) finalmente, la continuación de conflictos ideológicos, la reducción del mercado de trabajo y la crisis del concepto de interdisciplinariedad llevan a algunos de estos

países a la típica "crisis de confianza", que resultará, bien en el fraccionamiento de la enseñanza del urbanismo y la vuelta a la "sectorialización", o bien en la segregación de departamentos en grupos separados (urbanistas "físicos" por un lado y urbanistas "políticos" por otro).

Como vemos (y nuestro estudio lo confirma), la tendencia en Europa ha sido primero hacia la **especialización** del Urbanismo dentro de las carreras tradicionales, y luego hacia una segunda fase de **consolidación** de cursos independientes de Urbanismo según una variedad de formas y grados, y esta tendencia ha dado lugar a un **modelo intermedio**, que quizá por este carácter intermedio se podría pensar que tiene sólo carácter **transitorio**, pero que la experiencia está mostrando ser no menos permanente que los otros.

3.5. EL MODELO BIFURCADO

Este modelo de enseñanza **subgrado** (el modelo "Y", como se le conoce a veces) comienza con una **base común** de longitud variable dentro de otra disciplina (a veces de ciencias sociales, a veces de tecnología o arquitectura), llevando a una segunda mitad de **especializaciones fuertes** (una de las cuales es en urbanismo) de urbanismo **físico**, operando normalmente en un contexto de **profesionalización débil** de la actividad urbanística. La tendencia en Europa ha sido hacia este modelo bifurcado y, con el tiempo, hacia la generación de programas separados de enseñanza del urbanismo, pero estas tendencias han seguido caminos diferentes y han alcanzado diferentes etapas según los países.

Tras la vuelta a la democracia, **España** empezó a acelerar su alejamiento del modelo tradicional que ya había iniciado con anterioridad, y la situación ahora es que, aparte de algunas carreras de ciencias sociales o de ingeniería que ofrecen especializaciones menores en urbanismo o en temas urbanos (que no consisten normalmente en más de dos asignaturas), son las nueve **Escuelas de Arquitectura** las que ofrecen una especialización en urbanismo, que consiste en una media docena de asignaturas (aproximadamente un 25 por 100 de la docencia en la segunda mitad del programa) que cubren una gran diversidad de materias, desde análisis espacial a diseño, legislación, ciencias sociales y proyectos aplicados (con cierta evidencia del mismo "efecto tarta-de-pisos" que en el modelo comprensivo de Inglaterra). El resto de la formación en urbanismo en este país se basa en cursos **especiales** postgrado, normalmente a **medio tiempo**, y de longitud variable (desde unos pocos días hasta dos años), pero sin reconocimiento académico y con un reconocimiento profesional sólo limitado.

Aunque el reconocimiento de la especialización dentro de arquitectura está en **Italia** mucho más institucionalizado que en España, la situación en la mayoría de las Escuelas de Arquitectura (17 en total) es más bien semejante, con lo que en la práctica resulta ser poco más de un tercio de las

asignaturas, constituyendo la base de dicha especialización: cada Escuela ofrece un número de **módulos**, agrupados en nueve **campos temáticos** por un lado (uno de ellos es "diseño", otro es "urbanismo", otro es "ciencias sociales", etc.) y en **especializaciones** por otro; el estudiante debe escoger 28 módulos sujetos a ciertas reglas: 1) al menos el módulo "básico" de cada uno de los nueve campos temáticos; 2) otros nueve módulos obligatorios (seis comunes y tres del área de especialización que elija); 3) otros nueve módulos de su área de especialización; 4) tantos módulos adicionales de libre elección como desee.

Por otro lado, hay **dos** ejemplos de sublimación de la tendencia hacia la enseñanza independiente del urbanismo (Venecia y Reggio Calabria). El problema es que la situación de la enseñanza del urbanismo en Italia está dominada por la ineficiencia general del sistema de enseñanza superior, producido por su enorme grado de **masificación** (es común que haya 5-10.000 estudiantes en una Escuela de Arquitectura) y por su estilo peculiar "a medio tiempo no-oficial", produciendo la combinación de ambos un *impasse* del que diferentes centros están intentando salir de diferentes formas: mientras en Venecia están incluso considerando el "volver" al sistema de enseñanza del urbanismo integrado con arquitectura, en Milán o Turín están pensando formas de "completar" la tendencia hacia la independencia iniciada hace mucho tiempo (algunos piensan en un enfoque postgrado, otros en un departamento separado de urbanismo pero compartiendo algunos costos organizativos con arquitectura).

En algunos países socialistas como **Polonia**, el modelo "Y" está ya bastante establecido no sólo en las Escuelas de Arquitectura, sino también en otros departamentos, por ejemplo de **economía** (con un programa de dos años comunes, dos años de especialización y un año final para la tesis), aunque el hincapié en estos departamentos es más **académico**, y se hace escaso o ningún uso de trabajo "aplicado" del tipo de proyectos (no así en las Escuelas de Arquitectura, donde el enfoque es más bien como el del modelo húngaro). Cursos **específicos** de urbanismo sólo se ofrecen a nivel postgrado y **medio tiempo**, organizados por la asociación (más bien débil) profesional de urbanistas.

4. OTRAS TENDENCIAS

Como hemos visto, algunos países en Europa están aún en la transición hacia el modelo bifurcado. Otros han rebasado esta fase y se están ya moviendo hacia uno de los otros dos modelos puros.

En **Francia**, los tres modelos no-tradicionales coexisten, bajo diferentes coberturas teóricas, en un sistema caracterizado por una "división del trabajo" aceptada por todos: por un lado, y dentro de la insistencia general de la **pluridisciplinariedad** característica del APERAU (asociación nacional de siete departamentos de enseñanza del

Urbanismo), tenemos el enfoque subgrado de Tours, práctico y **generalista**, pero con un interés sustantivo (en problemas rurales y de ciudades pequeñas), o bien tenemos el enfoque teórico y académico de Saint Denis en París (programas postgrado de doctorado con un grado considerable de opcionalidad y especialización); por otro lado, y según la visión clásica del urbanismo como una **especialización**, el modelo bifurcado estándar también está presente en las Escuelas de Arquitectura. Además, en Francia, los funcionarios de la Administración Local se preparan en urbanismo en escuelas municipales profesionales, que proporcionan un "segundo nivel" de enseñanza de urbanismo para trabajar en este nivel administrativo.

En **Holanda**, las carreras universitarias en urbanismo no se originan en otras carreras de tipo tecnológico o de diseño, sino en carreras de ciencias sociales (geografía, demografía): como resultado de la reforma de la enseñanza superior de 1982, la enseñanza del urbanismo cambió de seguir claramente un modelo bifurcado (tres más dos años) a una variación de él (uno más tres, una "Y" con un tallo muy corto) que en la práctica ha llegado a ser prácticamente lo mismo que un programa totalmente **subgrado** de estilo británico, aunque en Amsterdam (donde se concentra en la actualidad prácticamente **toda** la enseñanza del urbanismo) se combina con una cierta tendencia al enfoque académico de tipo americano (un sistema de "cafetería" con muy pocos proyectos); por otro lado, las **escuelas profesionales** ofrecen cursos prácticos intensivos en urbanismo de la misma duración (cuatro años), y la cuestión es entonces el ver cómo el mercado de trabajo va a reaccionar y diferenciar entre estos dos enfoques.

Alemania está en una situación de **coexistencia** similar a Francia: el modelo bifurcado (dos años comunes, dos años de planeamiento urbano y una tesis) se aplica en 26 departamentos universitarios (divididos igualmente entre arquitectura, ingeniería, ciencias sociales y otras materias); un modelo de estilo británico está presente en seis universidades de creación reciente (Berlín, Dortmund, Kaiserlautern, Kassel, Hamburg, Oldenburg), con programas **subgrado** de cuatro años y medio (dos comunes, dos de especialización *dentro* del urbanismo y medio para la tesis), centrados en aspectos **prácticos** del urbanismo y con una cantidad importante de trabajo en **proyectos** (hasta un 50 por 100 en Berlín), en un medio profesional todavía dominado en gran medida por los arquitectos-urbanistas; estas seis Escuelas producen un total de 265 graduados al año (Dortmund, la mayor, produce 80; Kaiserlautern produce 10) de diferentes orientaciones: Hamburg y Kassel se concentran en planeamiento, mientras Oldenburg y Dortmund adoptan un enfoque más amplio del urbanismo (más orientado a "política urbana" que a planeamiento físico).

También en Alemania hay **Escuelas Profesionales** que preparan urbanistas para trabajos prácticos en programas muy intensivos de cuatro años,

basados casi exclusivamente en aprendizaje "en clase" y en clases prácticas; al final de estos estudios, un estudiante alemán puede ir a la Universidad a continuar su educación (en urbanismo, por ejemplo) o puede entrar en el mercado de trabajo a un nivel bajo. Mientras el planeamiento a nivel urbano está en su mayor parte dominado por urbanistas de preparación universitaria, por encima y por debajo del nivel urbano (regiones, vecindarios, etc.), el mercado de trabajo está dominado por profesionales de estas Escuelas.

Podemos resumir estas tendencias en forma diagramática, representando simbólicamente los diferentes modelos ya discutidos de enseñanza, marcando en rayado la parte puramente urbanística.

5. URBANISMO Y ENSEÑANZA: UNA TRANSICION INTERRUMPIDA

No hay nada extraño en todas estas situaciones intermedias en que se encuentran los países europeos, y la mayoría de los países que ahora muestran uno de los modelos "puros" han pasado por una fase de transición similar en el pasado. Puede decirse que la enseñanza del urbanismo ha evolucionado hasta cierto punto como respuesta a cambios en la **actividad** del planeamiento urbano, que se organizó después de la segunda guerra mundial de forma bastante similar en los países de Europa. Desde entonces, quizá puede también decirse que esta última ha sufrido en la segunda mitad de este siglo **dos** cambios fundamentales en el modelo de "qué es" el planeamiento (según se define en el mundo académico y en la práctica), ambos cambios originados en América y "difundidos" más tarde en Europa: estos cambios fueron el paso de planes intuitivos a planes racionales, y el paso de planes a políticas urbanas.

1) **El cambio de planes intuitivos a planes racionales** en América respondió a factores **internos** a la profesión y a la enseñanza (la necesidad teórica de **racionalización** que surgió en planeamiento, en diseño y en teoría administrativa), así como factores **externos** relacionados con el impacto de la metropolización y del **cambio de escala** de los problemas urbanos en el enfoque necesario para abordar dichos problemas, y estos dos grupos de factores combinados generaron la necesidad de "atraer" a las ciencias sociales en apoyo del planeamiento (primero economía, luego sociología y política).

2) **El cambio de planes a políticas urbanas** respondió a tendencias que eran el resultado de la prolongación de los mismos procesos que habían generado el primer cambio: por un lado, las mismas ciencias sociales que habían sido "llamadas" en apoyo de un estilo más racional de planeamiento empezaron a **cuestionar** las formas y métodos del planeamiento mismo; por otro lado, la periferalización de la población y de

otras actividades urbanas generaron la **crisis fiscal** de las áreas urbanas centrales, que necesitó de un cambio de dirección hacia un tipo de intervención urbana basado más en políticas **activas** que en "planes" (que son más apropiados para controlar la actividad del sector privado que para incentivarlo).

Ambos cambios en urbanismo (reflejados también en la enseñanza) sucedieron en América en períodos de relativa **prosperidad** económica, finales de los años cincuenta y finales de los sesenta, respectivamente (podría incluso decirse que algunos de estos cambios se habían originado en el New Deal antes de la guerra); lo que hace a la enseñanza del urbanismo en Europa un caso diferente de los modelos puros (especialmente diferente respecto al modelo americano), y lo que hace el problema de qué hacer en el futuro particularmente difícil en Europa es que las tendencias que acabamos de discutir se han manifestado en estos países **tarde** y han pasado a estar directamente afectadas (puede decirse "interrumpidas") por la recesión económica y la "contracción" del sector público. Aunque la metropolización era una tendencia ya bien establecida en Europa también, y la necesidad de un planeamiento racional era percibida tanto por los profesionales del urbanismo como por sus clientes políticos (como el caso del Partido Comunista de Italia), fue la **institucionalización** de los cambios necesarios en la maquinaria urbanística y en la **enseñanza** en particular los que se quedaron atrasados: el Partido Laborista inglés respondió razonablemente pronto al desafío de estas nuevas tendencias (durante los años sesenta), y quizá por ello les fue posible el "consolidar" lo que hoy puede considerarse como un modelo "puro" de enseñanza del urbanismo; en el resto de Europa las nuevas formas de planeamiento y de enseñanza urbanística no fueron introducidas hasta los años setenta, y para entonces ya la "segunda ola" de cambios estaba avanzando dentro de la ideología profesional del urbanismo y en algunos países también se empezaba a sentir la recesión económica: de hecho, la necesidad de evolucionar de planes a políticas urbanas fue sentida en muchos países europeos en realidad **como resultado** de la recesión económica o, puede decirse, para entonces ya era "demasiado tarde". Resultó entonces que la necesidad de cambio de orientación profesional (y por tanto también de la enseñanza) en urbanismo no se percibió y atacó en la Europa continental cuando había recursos económicos para llevar a cabo estos cambios, sino en una época de crisis del Estado benefactor, de escasez, de contracción del sector público y, hasta cierto punto, de **desconfianza** en el planeamiento de la que, dicen algunos, nunca nos recuperaremos; es por esto que podemos hablar de **transición interrumpida** de la enseñanza del urbanismo en Europa, y quizá es la combinación de estos factores (necesidad de cambio y falta de recursos) la que está produciendo la **crisis de inseguridad** que es típica de la enseñanza del urbanismo en Europa hoy día.

Por otro lado, y para terminar esta sección, podemos también señalar la presencia de "signos" de cambio en los modelos puros mismos: la tendencia en USA hacia un enfoque con un mayor componente de diseño (hacia el modelo "tradicional"), la tendencia también americana a reforzar la enseñanza subgrado (hacia el modelo "inglés"), la tendencia inglesa a una mayor especialización y diversificación (hacia el modelo "americano"). Algunos podrían quizá interpretar estos cambios como una tendencia de todos en la misma dirección, como si uno de los modelos puros (quizá el modelo americano) fuera la "meta" a la que los demás estuviesen tendiendo (una especie de "teoría de la modernización" aplicada a este campo), si no fuese por la circunstancia de que este modelo **también** está cambiando y, en algunos sentidos, moviéndose hacia los otros. Esto puede quizá hacer pensar en un proceso de "ajuste mutuo" entre todas las modalidades, más que uno de tendencia de todos hacia unos modelos fijos. Es dudoso que un proceso tal llegue a completarse, pero aquéllos que quieran "leer" en estos signos un proceso de **convergencia** (el autor no se cuenta entre ellos), quizá vean el proceso llevando a un estilo de enseñanza del urbanismo caracterizada por:

- * Diversidad de enfoques dentro de cada país, para ganar robustez cara a un futuro incierto.
- * Programas de enseñanza de urbanismo independientes de otras disciplinas, pero en departamentos conjuntos, para ganar economías de escala.
- * Una base subgrado que garantice continuidad, a base de carreras largas (cuatro años o más), quizá con una diferenciación en el tipo (y no sólo en la profundidad) de preparación respecto al nivel postgrado.
- * Un grado relativamente alto de opcionalidad y especialización, probablemente afectando entre un tercio y un medio del programa de estudios.
- * Más diseño y técnicas que en América y en Inglaterra hoy, pero menos que en la Europa mediterránea.
- * Los proyectos considerados como una asignatura más, con menos insistencia en ellos que en Inglaterra, Alemania o Italia y con un mayor margen de opcionalidad.
- * Más control profesional de la enseñanza que en USA (al menos a nivel subgrado), pero menos que en Inglaterra.

Lo más probable es, sin embargo, que procesos institucionales de otro tipo (procesos políticos, grupos de intereses, organismos profesionales, etc.) impidan esta convergencia, que quedará entonces simplemente como apuntando hacia un modelo "intermedio" entre los muchos presentes hoy día, y que probablemente no se realizará sino en unos pocos países. Pero, al fin y al cabo, esto es pura especulación y sólo el tiempo lo dirá.

6. CONSIDERACIONES SOBRE EL CASO ESPAÑOL

Como la discusión de la experiencia extranjera ha confirmado, la aplicabilidad de un estudio como el anterior al **caso español** no se basa en la identificación de un modelo claro y conveniente a la situación española, sino que lo que el estudio nos ha permitido es precisamente explorar y determinar la complejidad del problema de la Enseñanza del Urbanismo, y de esta manera identificar **otros** problemas asociados con éste y que requieren tratamiento coordinado si se quiere adoptar una política educativa en el campo del urbanismo. Es por esto que queremos indicar ahora algunas de estas áreas problemáticas que obligan a una consideración más amplia que la simple "importación" de un modelo de uno u otro tipo:

1) En primer lugar, **no hay un modelo puro importable**, sino que la experiencia extranjera muestra un grado creciente de **diversificación** de enfoques dentro incluso de un mismo país. Esta diversificación de enfoques se plantea en otros países: *a)* entre los niveles **sub/postgrado**; *b)* entre un urbanismo **generalista** y la tendencia al **especialismo**; *c)* por último, y quizá el aspecto más importante, entre la formación de urbanistas **prácticos** y la formación de **teóricos**, que parece una dirección clara en la que se mueven los países desarrollados. Esta necesidad de un "ataque" del problema en una multitud de frentes a la vez plantea la cuestión inevitable de lo **caro** de un enfoque tal; la posible solución "francesa" más barata de una **división del trabajo** entre diferentes centros, cada uno diseñado para cumplir una función diferente (teórica, práctica, de especialización, etc.), requiere un grado mínimo de coordinación centralizada de "quién hace qué".

2) En segundo lugar, para plantearse qué hacer con la Enseñanza del Urbanismo hay que plantearse **qué tipo de urbanismo** es el más apropiado para la situación de la problemática urbana y regional en España. La recesión económica está haciendo que el planeamiento urbano esté cambiando en casi todos los países, y para plantearse la enseñanza futura en este campo en España hay que plantearse **qué urbanismo** se considera deseable, su relación con la Administración Pública y con el sector privado y en qué medida el urbanismo tal y como se practica en España hoy día es suficiente o si necesita ser cambiado.

3) En tercer lugar, hemos visto cómo la forma y la eficiencia de la enseñanza del urbanismo está directamente relacionada con el **grado de control profesional** en este campo, con los dos extremos de un Colegio que puede quizá controlar el mercado de trabajo e incluso la enseñanza misma por medio de un sistema de "reconocimiento" de escuelas (como en Inglaterra) y de una situación de más o menos **libre mercado** de trabajo urbanístico (y de enseñanza) como en

América. Por un lado, y a la vista de los problemas que el enfoque inglés plantea, esta segunda alternativa parece más atractiva, pero, por otro lado, resulta difícil de concebir con un tipo de urbanismo practicado principalmente en el **sector público**.

4) Por último, y no por ello menos importante, está la cuestión de la **resistencia al cambio** por parte de las estructuras educativas y profesionales: hay que considerar la posibilidad de que ciertos grupos profesionales (un ejemplo típico quizá podrían ser los arquitectos) reaccionasen de manera **negativa** frente a la posibilidad de cambio en su situación respecto a un área como el urbanismo, hoy día bajo su influencia directa. La experiencia de este estudio ha confirmado esta posibilidad, que se ha manifestado en forma similar en otros países (cada vez respecto a grupos diferentes, no siempre arquitectos): la crisis del sector público en muchos países se está manifestando tanto en la "crisis de la enseñanza superior" como en la "crisis del urbanismo" y ha hecho que la mayoría de las posturas se hayan vuelto **defensivas**. No es casualidad que los cambios radicales en la enseñanza del Urbanismo hayan tendido a aparecer en **instituciones nuevas** mucho más frecuentemente que en universidades ya establecidas: así, por ejemplo, el paso del modelo "Y" en Alemania a las carreras subgrado completas en Urbanismo se dio solamente en

universidades de nueva creación, la implantación de los nuevos programas de Urbanismo en Francia se hizo tras la Ley Faure de 1969 de reorganización y atomización de las viejas estructuras universitarias, el paso de la enseñanza del urbanismo físico-práctico al urbanismo sociológico-teórico en Inglaterra se dio no en las Universidades (que ya estaban llenas), sino sobre todo en los Politécnicos de creación mucho más reciente. Una vez más, la evidencia parece sugerir que nos encontramos con la necesidad de apoyar la modificación de la Enseñanza del Urbanismo en medidas de otro tipo y ámbito que necesariamente han de resultar **caras**.

Lo que hay que investigar es en qué medida estas consideraciones respecto a la situación española están justificadas y en qué medida es posible encontrar soluciones factibles y aceptables a corto plazo que, aunque no resuelvan el problema en su totalidad y de forma definitiva, quizá con el tiempo puedan evolucionar hacia reformas más completas y radicales de la amplitud necesaria para una institucionalización sólida de la Enseñanza del Urbanismo en España. Sólo puede concluirse con seguridad que la **flexibilidad** de cualquier montaje de enseñanza del Urbanismo será su dimensión más importante cara a su **aceptabilidad** para los diferentes grupos de intereses y cara a su **adaptabilidad** a cambios futuros hoy previsibles.