

DESARROLLO LOCAL Y APRENDIZAJE DE LA DEMOCRACIA *

Bernard Declève **

Introducción

¿Qué tiene en común el urbanismo con la pedagogía? A primera vista no se plantea muy claramente la relación entre ambas áreas. Para los pedagogos, el urbanismo aparece más bien como una disciplina técnica que no tiene mucho que ver con un proyecto educativo. Sin embargo, en varios países del mundo han surgido urbanistas de un nuevo tipo que piensan que no es así, e intentan, a través de sus experiencias laborales, contribuir a nuevas formas de cultura urbana, promoviendo la dimensión cultural y pedagógica en proceso de producción y de gestión del territorio a distintas escalas. Quisiera aprovechar esta ponencia, para invitar a ustedes que son especialistas de la educación, a unirse a este movimiento que llamaremos de urbanismo social, contribuyendo a experimentar, más allá de la fachada técnica, los desafíos múltiples que se plantean en dichos procesos urbanísticos en términos de trabajo social y cultural y de formación de los recursos humanos.

Cuando se evoca al urbanismo uno se refiere a procesos, programas y proyectos múltiples, que contemplan varios sectores de acción y varias escalas espaciales: a veces se trata de producir nuevos fraccionamientos o colonias, otras, se pretende regularizar y dotar de infraestructuras y servicios a un asentamiento irregular ya consolidado para que se transforme en un verdadero barrio. Acá se producen nuevos espacios públicos, ahí se está construyendo un tren ligero o nuevos túneles para organizar la circulación del automóvil. El gobierno edita planos, leyes o dictámenes, los bancos promueven productos financieros, mientras unas juntas de vecinos se organizan, con o sin apoyo de los poderes públicos, para empedrar calles, dotar a sus barrios de equipamientos colectivos u

* Conferencia presentada en el 4º Simposium en Ciencias de la Educación: "Nuevas tendencias en educación".

** Profesor investigador de Hábitat y Desarrollo de la Universidad Católica de Lovaina

organizar la distribución de servicios públicos. Sin embargo, cualquiera sea la diversidad de los programas y proyectos contemplados en el área del urbanismo, hay una característica común a todos esos procesos: nunca son proyectos de un solo actor social. Por la complejidad y la variedad de los intereses políticos, económicos, culturales y sociales que manifiestan, los programas y proyectos urbanos son lugares de transacción social entre varios actores y, por lo tanto, varias culturas. Así podemos decir que cada acción urbanística constituye una experiencia de interculturalidad. Por lo tanto, el mejoramiento de las metodologías de su gestión pasa por una implicación mayor de aquellas disciplinas que contribuyen a la formación, deformación y transferencia de modelos de conocimiento.

Una problemática central de la práctica urbanística en aquella perspectiva es la construcción de la interdisciplinariedad. No es fácil organizar el enfrentamiento entre economistas, arquitectos, ingenieros, demógrafos, sociólogos, geógrafos, trabajadores sociales, y ahora, pedagogos. Cada disciplina involucrada en la gestión de procesos de desarrollo urbano tiene una cultura técnica específica, fruto de un sistema de formación profesional segmentada. La interdisciplinariedad —o la intersectorialidad— intrínseca de las problemáticas de desarrollo urbano es un primer argumento en favor de la integración de actividades de carácter pedagógico en el ciclo operativo.

Un segundo tema de debate intercultural es todo lo que tiene que ver con las formas de diálogo entre la tecnocracia, que tiene el poder organizador de los programas y proyectos, y los ciudadanos, que tienen que soportar sus efectos en lo cotidiano. La experiencia demuestra que cada proyecto, cada programa, genera una cultura específica en lo que se refiere a la participación de los ciudadanos y a las formas de comunicación. Según los lugares y el tipo de proceso, el universo de prácticas referidas a la idea de participación se abre desde una simple información del público sobre las intenciones del gobierno hasta la autogestión integral por grupos de habitantes de procesos de urbanización, pasando por múltiples formas intermedias de concertación.

Se plantea allí la problemática de la mediación cultural y técnica entre las superestructuras de la tecnocracia y las organizaciones de habitantes por un lado; entre las organizaciones y sus bases sociales, por otro.

En varios países del mundo aquellas experiencias dan lugar al desarrollo de métodos endoformativos y participativos de diagnóstico, de planeación, de diseño urbanístico y arquitectónico o de evaluación de los programas y proyectos. En estos procesos se aplican con frecuencia los avances de la investigación psicopedagógica en lo que se refiere a la educación de adultos, que permiten nuevas aproximaciones de la cooperación entre los actores. En lo que se refiere al urbanismo, podemos entonces introducir dos hipótesis.

Los procesos de urbanismo son sistemas de interacciones sociales múltiples y diversas, y por lo tanto dan lugar a formas inéditas de aprendizaje. La pedagogía permite a la práctica urbanística conseguir una nueva función política. Con las metodologías participativas se pueden reconsiderar, de manera más democrática, los procesos de estructuración y de reproducción del poder organizativo asociado a los procesos urbanos.

Ahora, si bien lo que hemos dicho más arriba está transformando la práctica urbanística en varios lugares, integrando una dimensión pedagógica y cultural que no aparecía antes, también conduce a plantear de otra manera la problemática de

la formación profesional en las escuelas y universidades. Esta comunicación pretende entonces contribuir a una doble reflexión: primera, sobre este movimiento que nosotros llamamos urbanismo social, buscando formas más democráticas de producir la ciudad; y segunda, sobre la configuración de proyectos educativos promoviendo nuevas actitudes profesionales, más particularmente, quisiéramos alimentar el debate relativo a la relación entre la universidad y la sociedad, intentando abrir unas pistas útiles para los que quieren fortalecer el aprendizaje de la democracia en las escuelas y en la sociedad.

El urbanismo social como escuela para la democracia

La filosofía matriz del movimiento de urbanismo social al cual nos referimos está muy ligada a los postulados y procesos del desarrollo comunitario.¹ Los militantes que se adhieren a ese movimiento tienen la convicción de que el interés personal del individuo no puede ser un valor fundante de la sociedad. Se refieren también a la idea de que los individuos tienen tantas responsabilidades como derechos, y que no pueden vivir sin integrar alguna forma organizativa a través de la cual puedan construir una relación social con la gente. Sin embargo, el manejo de los derechos y responsabilidades caracterizando la relación social no es otra cosa que la reinención de lo político, es decir, aquel arte de vivir juntos. Por lo tanto, están convencidos de que en el contenido actual de globalización hay que reconstruir los conceptos representativos de la sociedad y resistir a la lógica generalizada de acumulación, así como a los mitos de la sociedad mundial, buscando nuevas bases antropológicas a la noción del Estado. Por eso intentan reconstruir lo social y la democracia desde abajo, apoyándose sobre prácticas de solidaridad focales y planteándose con promotores o defensores de pequeñas unidades sociales o comunidades de base: juntas de vecinos, asociaciones de barrio, organizaciones de economía popular, cooperativas de saber, o cualquiera otra figura social que ayuda a los individuos a conquistar lo que falta para vivir dignamente y defenderse en un mundo cada día más desigual.

En varios países del mundo esta filosofía se aplica concretamente en procesos donde individuos en busca de un lugar digno para vivir se comprometen en acciones colectivas de producción de vivienda popular. Es lo que nosotros designaremos aquí como el movimiento de urbanismo social, cabe decir, procesos de producción de bienes y servicios ligados a la vivienda popular, cuyo motor principal ya no es el sector privado mercantil, ni siquiera las instituciones del Estado, sino la sociedad civil organizada.

Dichos procesos se caracterizan por el objetivo funcional de que al producir vivienda se vincula un objetivo político y cultural que busca el fortalecimiento de una identidad social. Su gestión implica encontrar el equilibrio entre actividades técnico-productivas por un lado y actividades socio-organizativas por el otro; estas

últimas tienen por objeto el permitir al actor popular ser sujeto de su propia historia.

Esto significa que a los procedimientos clásicos del proceso urbanístico tiene que agregarse una pedagogía específica para ayudar al actor colectivo a

tomar conciencia de su identidad y adquirir saber–haceres que le permitan asumir la gestión de su hogar. Allí se plantea la problemática de la mediación cultural y técnica en la misma comunidad, por un lado; entre ella y las instituciones públicas o privadas, por otro. Es allí donde los urbanistas coinciden con frecuencia con los especialistas de la educación, y en particular, de la educación popular.

Los grupos promotores de procesos de urbanismo social siempre se encuentran en una problemática de innovación y, por lo tanto, de aprendizaje. En efecto, las familias que participan en procesos de construcción de vivienda popular por ayuda mutua nunca lo han hecho antes y nunca lo van a volver a hacer después. Por lo tanto, tienen que aprender a apropiarse progresivamente de un objetivo nuevo para ellas, con todo lo que implica de confianza, de creatividad, pero también de gestión de la incertidumbre. Ciertamente, no todos los participantes están en su primera experiencia, pero aún cuando algunos de los miembros del grupo ya han tenido experiencias previas, siguen confrontados ante una problemática de aprendizaje de innovación no sólo porque el objetivo es nuevo sino porque los medios o instrumentos para lograrlo siempre tienen algo nuevo.

En esas dinámicas colectivas es donde caminando se hace el camino, ya que nadie puede saber exactamente por dónde ir al principio. Los problemas surgidos de la práctica cotidiana siempre dirigen al grupo hacia nuevas formas organizativas y modos de hacer.

El desarrollo local como aprendizaje cooperativo

En Estados Unidos se ha desarrollado en los últimos 20 años un vasto movimiento de investigación y prácticas pedagógicas sobre lo que llaman ahí el aprendizaje cooperativo (*cooperative learning*). La teoría del aprendizaje cooperativo se fundamenta básicamente sobre experiencia pedagógica con niños de niveles primario y secundario, que buscan entender los efectos de las interacciones sociales sobre la cualidad del aprendizaje y a poner en situaciones comparativas varios dispositivos pedagógicos.² Sin embargo, tenemos la hipótesis de que esa teoría también puede alimentar la reflexión aliada a otras formas de proyecto pedagógico, ligados a la realización de proyectos y programas de urbanismo social.

Como lo define Cohen, el aprendizaje cooperativo es un dispositivo pedagógico

en el cual los participantes trabajan en grupos pequeños para que cada quien tenga la posibilidad de participar en una tarea colectiva claramente asignada. Además, los participantes cooperan en esta tarea sin supervisión directa e inmediata del docente.³

Esto lleva a una interdependencia positiva entre los objetivos de quienes participan en la tarea (*positive goal interdependence*).⁴ Es decir, la situación de aprendizaje cooperativo es una situación en la cual cada participante no puede realizar su propio objetivo sin que los otros puedan realizar los suyos.

Estos dispositivos pedagógicos se oponen claramente a los de aprendizaje competitivo (*competitive learning*) en los cuales hay también una interdependencia entre los objetivos de los participantes, pero en el modo negativo, (*negative goal interdependence*),⁵ es decir, que alguien alcanza su objetivo sólo si los otros no alcanzan los suyos. Ambos dispositivos cooperativos y competitivos se oponen, por otra parte, a las situaciones de aprendizaje individualista (*individualistic learning*), en las que se supone la ausencia de interdependencia entre los objetivos de los miembros del grupo.

Por la interdependencia positiva entre los objetivos de los participantes, el aprendizaje cooperativo se caracteriza por una dinámica de interacción social, mientras los otros dos dispositivos favorecen una dinámica de trabajo individual.

Ahí podemos hacer un paralelo con los procesos urbanísticos, en los cuales varios actores se juntan compartiendo un objetivo que ninguno de ellos habría podido realizar solo. En un proyecto comunitario de construcción de vivienda por ayuda mutua la solidaridad no es automática, es una respuesta cultural a necesidades económicas o sociales. Las familias se agrupan, ya sea porque no tienen el acceso individual al suelo, ni siquiera a los sistemas de financiamiento, o sea porque el hecho de construir colectivamente les parece más provechoso en términos de apoyo técnico, de tiempo, de eficacia, de economía o de calidad de la obra. Ahora, la hipótesis que nosotros tenemos es que el aprendizaje de la cooperación a través de la realización del objetivo común —construir las casas— puede conducirlos hacia otras formas de acción colectiva.

En la ciudad de Fortaleza, en Brasil, se desarrollaron experiencias de producción social de vivienda que muestran cómo la organización del proceso constructivo, bajo la forma de dispositivos de aprendizaje cooperativo, permitió el desarrollo del proyecto comunitario más allá de la fase de construcción propiamente dicha. En aquella ciudad se desarrolla, desde hace unos diez años, un modelo bastante original de cooperación entre grupos sociales y actores públicos en cuanto a la producción de la vivienda popular: lo que llaman allí los *mutirões habitacionais*, que son operaciones urbanísticas dirigidas a los sectores más pobres de la población y basadas sobre las formas organizativas de la sociedad civil.⁶ Un *mutirao* habitacional tiene como condición de existencia que las familias candidatas se constituyan en una asociación civil con estatutos legales y un modo de organización particular. Una vez constituida la organización comunitaria, tiene derecho a solicitar reservas territoriales del Estado o del ayuntamiento y un préstamo en materiales de construcción. Cuando se consiguen esos dos elementos esenciales, sigue desarrollando un proceso de producción de vivienda por ayuda mutua, con o sin apoyo de organizaciones gubernamentales o no gubernamentales.

Unas de esas operaciones de *mutirao* dieron lugar a experimentaciones pedagógicas muy interesantes: a las distintas fases del proceso técnico productivo corresponden unas actividades pedagógicas que facilitan la constitución del sujeto

social colectivo, así como el avance del proyecto técnico-productivo. Así se hicieron diagnósticos participativos del contexto urbano y social, produciendo criterios socialmente negociados para la selección de terrenos y para la selección de las familias constituyentes del *mutirao*. También se desarrollaron métodos de

diseño participativo que dieron lugar a proyectos urbanísticos y arquitectónicos socialmente apropiados. Por supuesto, hubo actividades pedagógicas enfocadas a la formación técnica de las familias para la organización de la obra y las tareas ligadas a la construcción, pero, sobre todo, se llevó a cabo un proceso permanente de aprendizaje de la organización social que permitió a unas de esas asociaciones desarrollar un potencial económico; luchar con el Estado y el ayuntamiento para conseguir infraestructuras y servicios básicos, y también apropiarse responsabilidades de gestión.

Listado de etapas preparatorias para la realización de un Taller de *Mutirao*

Area: Universidad abierta, curso de liderazgo comunitario, O Povo, 1993.

- Reunir un grupo de familias desprotegidas para participar en el taller.
- Buscar apoyo de instituciones o grupos de profesionales dispuestos a brindar apoyo técnico a la asociación.
- Elaborar un autodiagnóstico sobre la situación socioeconómica de las familias.
- Seleccionar las familias que participarán a partir de los criterios establecidos por la asamblea comunitaria.
- Organizar con las familias todas las etapas, habiendo previsto cada una de las acciones que contiene desde la concepción hasta su realización.
- Formar grupos responsables de resolver problemas específicos.
- Verificar y delimitar los terrenos disponibles, contactos institucionales, registros de la asociación, viabilidad de los proyectos, cotización de precios y compra de materiales, etcétera.
- Obtener un terreno legalizado, ya sea por venta directa o donación.
- Concebir el monto financiero de la operación.
- Definir la división por lotes del terreno.
- Concebir las viviendas.
- Consultar y negociar la aprobación administrativa.
- Garantizar el apoyo de organismos gubernamentales y no gubernamentales con ayuda de un convenio.
- Organizar equipos de trabajo para la construcción de casas y su equipamiento.
- Definir el reglamento interno.
- Adecuar los lineamientos oficiales sobre construcción civil.
- Reunir a las familias para una evaluación y planificación semanal de actividades.

Tales experiencias, por las oportunidades de aprendizaje cooperativo que representan, son verdaderas escuelas de democracia y ciudadanía.

De hecho, una de las dimensiones más interesantes de los procesos de ayuda mutua es que dan prioridad a la dimensión colectiva. No tienen que ser

asimilados a los procesos de autoconstrucción, en los cuales cada familia asume individualmente la construcción de su propia casa con apoyo o sin apoyo de los vecinos; al contrario, en un sistema de ayuda mutua nadie sabe al principio para quién será la casa que se va construyendo. La distribución de las casas se hace después de la obra, al contar los puntos correspondientes a la evaluación del grado de participación de la familia en el proyecto colectivo, por sorteo, o bajo otras modalidades decididas por el grupo en función de su cultura de acción y de los procedimientos internos de toma de decisión, que varían de un grupo al otro. Como modelo de interacción social, el proceso de ayuda mutua, tal como el de aprendizaje cooperativo, favorece la interdependencia positiva, mientras que la autoconstrucción se plantea más bien como una forma de trabajo y de aprendizaje individual.

El conflicto socio–cognitivo como aprendizaje y herramienta de democracia

Otra característica importante de los procesos participativos a los cuales nos referimos es la forma de gestión de los conflictos entre los distintos actores. Todos los proyectos de desarrollo local dan lugar a confrontaciones múltiples entre modelos de representaciones y pertenencias sociales distintas. En este contexto, uno de los grandes desafíos de la participación es encontrar la forma de cooperación que no sea la nivelación por abajo de las propuestas hechas por las distintas partes sino una creación colectiva de una forma nueva, producto plural de la confrontación entre las singularidades sin perder sus especificidades. Ahí se encuentran, por un lado, los desafíos ligados a una aproximación necesariamente sistémica de la complejidad de aquellas problemáticas: introducir vinculaciones entre los elementos del todo sin perder la singularidad de las partes. Por otra, se revelan los retos asociados a la gestión de los conflictos: utilizar el conflicto como medio para crear diferencia más que reproducir homogeneidad.

Aquí se puede hacer otro paralelo con las teorías de la educación, refiriéndose a todo este movimiento de investigación asociado a la teoría de los conflictos socio–cognitivos que se ha desarrollado en los últimos 15 años, Principalmente en la Europa francófona. Como explica Bourgeois:

La teoría se fundamenta sobre el concepto desarrollado por Piaget, según el cual el conflicto cognitivo toma un papel central en la generación de nuevas estructuras de conocimiento: el conflicto entre una estructura de conocimiento consolidada y una nueva representación incompatible con ella conduce al sujeto en la búsqueda de un nuevo equilibrio cognitivo, a través de la cual irá construyendo una nueva estructura de conocimiento compatible con la información perturbadora; sin embargo, la hipótesis fundamental de la teoría del conflicto socio–cognitivo es que aquel efecto estructurante del conflicto cognitivo se hace más impactante cuando se integra dentro de una relación social, o mejor dicho, cuando se dobla de un conflicto social.⁷

En la ciudad de Grande–Synthe, en la región norte de Francia, se está desarrollando una experiencia muy interesante de planificación urbana

participativa, cuyo dispositivo ofrece una buena ilustración del uso del conflicto socio-cognitivo como medio de aprendizaje individual, así como de construcción de nuevas formas de democracia local.

Producto de la civilización del trabajo industrializado y del urbanismo funcionalista en la época de gloria del Estado-Providencia, la ciudad de Grande-Synthe nunca ha podido superar su estatuto de suburbio verde hasta conseguir una imagen de verdadera ciudad. Por otro lado, la ciudad sufre de problemas sociales múltiples, como muchas de las ciudades nuevas construidas en esa época, que en realidad no eran más que una reserva de mano de obra para grandes industrias. Así, el espacio social de la ciudad se caracteriza por conflictos interculturales, desempleo, marginación, drogadicción, etcétera; sin embargo, el equipo de animación urbana y cultural del ayuntamiento es muy dinámico, y la ciudad posee una red de asociaciones civiles bien coordinadas con el proyecto del municipio, lo que hace que en esta ciudad nazcan y se desarrollen experiencias participativas bastante inéditas, aunque su poder organizativo sea mucho más institucionalizado que en el caso de los *mutiraos* habitacionales brasileños.

Desde hace dos años el ayuntamiento de Grande-Synthe ha desarrollado un proyecto que pretende cambiar la imagen negativa de la ciudad a través de una nueva estructuración de su espacio público. Por eso se organizó un dispositivo de planificación participativa llamado el Taller de trabajo urbano (ATU), cuyos propósitos son:

Planear y programar la producción de nuevos espacios públicos a la escala vecinal, barrial y municipal.

Producir propuestas urbanísticas y arquitectónicas apropiadas por los habitantes, desde el momento de la idea hasta el momento de la realización.

Favorecer el diálogo triangular entre los ciudadanos, los técnicos y los responsables de la decisión pública alrededor del tema: ¿cuál es espacio público para nuestra ciudad?⁸

En lo que se refiere al proceso pedagógico y a la construcción de la democracia, lo interesante en la experiencia de Grande-Synthe es que ya no se trata tanto de un proyecto colectivo, sino más bien de un espacio plural de expresión de las singularidades: las de varios grupos de habitantes (jóvenes, desempleados, jubilados), las de los técnicos (ingenieros, arquitectos), las de los responsables de la decisión política. Ahí no se trata de que el habitante se transforme en arquitecto o en quien decide políticamente, como es el caso en los *mutiraos*, sino que debe aprender a definir sus criterios que le permitan evaluar las prestaciones técnicas y ayudar a la decisión política antes que sea tomada.

Después de dos años, el ATU de Grande-Synthe ha producido un plano maestro del espacio público de la ciudad, algunos proyectos que ya están por ser realizados. Más de 200 personas de los 24 mil habitantes de la ciudad han participado en los trabajos del taller. Pero sobre todo el ATU ha logrado inscribir en el funcionamiento regular del municipio un concepto de diálogo permanente que transforma completamente la cultura y las prácticas de planificación.

Es interesante rescatar las modalidades pedagógicas asociadas a ese proceso participativo, porque se diferencian en su objeto y su método del dispositivo que habíamos visto antes. Fueron de varios tipos:

- Viajes críticos todos juntos, en la misma ciudad o en otras ciudades. Ejercicios de levantamiento de las dimensiones, materiales, disposiciones de algunos espacios públicos.
- Ejercicios de representaciones de "usos y trayectorias" del peatón en el espacio, con la participación de grupos escolares.
- Debates contradictorios a partir de imágenes de referencia, etcétera.

Más que la búsqueda de una convergencia hacia un objetivo común, el objetivo ahí es más bien la deconstrucción y la apertura de los modelos de representación, así como la comprensión de las lógicas de acción de cada parte. El motor pedagógico de los aprendizajes individuales y colectivos en el ATU son los conflictos socio-cognitivos que nacen entre sus participantes, a partir de sus representaciones del espacio público. Un día, por ejemplo, el debate se dirigió hacia el tema de las plazas públicas. Un ejercicio pedagógico fue organizado buscando la definición de criterios de calidad de una plaza pública a partir de imágenes de referencias que todos conocían. Los técnicos, acostumbrados a criticar el espacio demasiado abierto e indiferenciado de la ciudad funcionalista, aprendieron ahí, con sorpresa, que a los habitantes les gustaba tanto esa forma de organización del espacio que ni siquiera querían cambiarlo, mientras que no les gustaban las casas de las ciudades italianas porque tenían ropas en las ventanas, lo que era para ellos una trasgresión insoportable del límite entre lo público y lo privado. Es sobre tales representaciones y prejuicios culturales que se está armando el debate sobre la forma futura de la ciudad.

En procesos pedagógicos de este tipo, varios factores condicionan el efecto de asimetría que, según lo que dice Bourgeois,⁹ es el motor del modo de regulación del conflicto socio-cognitivo. Tomemos por ejemplo el conflicto socio-cognitivo que puede surgir en un debate contradictorio entre un habitante y el alcalde, a propósito de la organización del espacio público. Varios factores pueden impactar sobre la simetría de la relación, por ejemplo:

- La introducción de un *outsider*, en este caso el animador externo, puede reequilibrar por su intervención una relación socio-cognitiva desigual, tomando la defensa del actor cuyo estatuto social le da una posición de dominado, para que la desigualdad natural de la relación no conduzca al habitante a aceptar la posición del alcalde por simple complacencia.
- El grado de explicitación de la respuesta del actor dominante. Una buena explicación del punto de vista del alcalde puede permitir al habitante entender que su oposición previa tal vez era sólo producto de un prejuicio y que era necesario integrar otros puntos de vista.
- La representación de la relación social. Los habitantes, a veces, no quieren hablar, no porque no sean capaces de sostener la discusión sino por que se representan la interacción social desfavorable para ellos, aunque no lo es en la realidad. Ahí la organización concreta del espacio y del tiempo de la reunión juega un papel muy importante.
- La significación social de la tarea pedagógica. Es obvio que la capacidad de apropiación del tema en debate tiene un impacto fundamental sobre la

calidad del aprendizaje individual y colectivo. Una de las dificultades de la experiencia es de abrir su espacio a otros participantes, como los emigrantes o ciertos jóvenes, para quien es este espacio de debate sobre el espacio público aparece como una cosa inaccesible, aunque se dicen interesados por el tema.

Muy importantes también son los modos de regulación del conflicto. La contradicción entre las representaciones puede ser anulada por la complacencia de un actor hacia otro (regulación socio afectiva), o al contrario, desarrollarse hacia la elaboración, a veces colectiva, a veces individual, de nuevos instrumentos cognitivos (regulación socio cognitiva). En este caso, explica Bourgeois, la regulación del conflicto no se opera por reducción del mismo, como es el caso de la regulación relacional. Al contrario, el proceso de regulación opera un cambio más profundo por una verdadera reorganización cognitiva de los participantes en el proceso, bajo la forma de una coordinación de los puntos de vista o de identificación de correspondencia entre posturas inicialmente opuestas. Esta transformación supone, una actividad específica centrada sobre la comparación y la integración de sistemas cognitivos distintos.

Conclusiones

La referencia a la teoría del aprendizaje cooperativo y a la teoría de los conflictos socio-cognitivos, permite identificar unas relaciones entre la problemática pedagógica y la práctica urbanística. Permite defender la hipótesis de que esas teorías, enunciadas a partir de la problemática de educación de los niños, son aplicables a los procesos de desarrollo participativos y contribuyen a la construcción de la democracia.

En los proyectos de construcción de vivienda por ayuda mutua con brasileños, hemos visto cómo el proceso de aprendizaje cooperativo podía facilitar una acción colectiva convergente hacia un objetivo compartido por todos los miembros de la comunidad. Esto muestra un primer modelo de aprendizaje de la democracia desde abajo, bajo la forma de la democracia directa. Mientras que el dispositivo pedagógico asociado a la experiencia francesa se refiere más a la teoría pedagógica de los conflictos socio-cognitivos, dando lugar a una democracia basada sobre una relación dialéctica entre el pluralismo de las opiniones y el respeto de las singularidades. Ambas formas son evidentemente complementarias.

Desarrollar las innovaciones pedagógicas introducidas en los procesos de urbanismo social implica una nueva actitud por parte de los urbanistas y de los arquitectos, así como su cooperación con otros perfiles profesionales. Esto plantea de otra manera la problemática de la formación curricular en las escuelas y la universidad. De lo que hemos visto, podemos concluir también que entre el urbanismo y la pedagogía la distancia no debería ser tan grande, y que ambas disciplinas tendrían que dialogar mucho más de lo que lo están haciendo. Ahora, con la organización actual de las universidades no es tan fácil, desde la primaria todo el sistema educativo está organizado por disciplina, y la especialización se hace cada día más aguda. ¿Cómo hacer para que los dispositivos pedagógicos

elaborados en las escuelas faciliten este diálogo entre las disciplinas, de lo cual se habla mucho pero no se aplica?

El equilibrio entre dispositivos pedagógicos organizados sobre una base disciplinaria y otros que serían organizados sobre una base territorial -el barrio, la ciudad, la región-, ¿no podría ser una pista? Dejamos esta pregunta para el debate, alimentándola solamente con una reflexión de un habitante de Grande-Synthe que participa en el ATU: "Este taller es una buena escuela de la ciudad, pero creo, sobre todo, que es una buena escuela de la vida".

Como dice el poeta belga Jean-Christophe Gailly: "La ciudad es la obra de ser juntos". ¿Y la escuela, qué es?, ¿no deberíamos hacer algo para que no siga siendo la obra de ser segregados?

Notas

1. Véase, Declève, B. *Habiter le changement: l'urbanisme comme école de démocratie*. Tesis de doctorado en urbanismo y ordenamiento del territorio, Universidad Católica de Lovaina, Lovaina-la-Nueva, 1994. Y Declève, B. "L'urbanisme transactionnel", en *Actes du colloque Habitat créatif, culture et participation*, Université polytechnique de Lausanne, Institut de l'environnement construit, Lausanne, 1995.
2. Sobre el aprendizaje cooperativo, véase Bourgeois, Etienne *Interactions sociales et apprentissages*, Lovaina-la Nueva, 1995.
3. Cohen, retomado por Etienne, Bourgeois. *Op cit.*, traducción nuestra.
4. Johnson y Johnson, citados por Etienne, Bourgeois. *Op cit.*
5. Bourgeois, Etienne, *Op cit.*
6. Declève, B, *Habiter le changement.. Op cit.*
7. Bourgeois, Etienne, *Op cit.*
8. Sobre el ATU, véase Declève, B y R. Forray, *Espaces publics, travail urbain et démocratie: l'expérience de l'Atelier de Travail Urban a Grande-Synthe*, Dunkerque, 1996.
9. Bourgeois, Etienne, *Op cit.*