

Urdimbres

**EL TALLER TOTAL.
UN ESTUDIO DE CASO.**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA.
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS.
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
CON ORIENTACIÓN SOCIO-ANTROPOLÓGICA.

Urdimbres

**EL TALLER TOTAL.
UN ESTUDIO DE CASO.**

TESIS DE MAESTRÍA

DIRECTOR: Mgter. ROBERTO GERARDO BIANCHETTI

TESISTA: Prof. NORA ZOILA LAMFRI

Córdoba, 2007

Dedicado a

María Saleme de Burnichón

Zoila Toledo de Lanfri

Dos mujeres que ya no están pero que permanecen.
Dos mujeres muy distintas que sin embargo compartieron
la pasión por la vida y la fuerza para defenderla.
De ellas aprendí tantas cosas....
sobre todo a luchar sin desfallecer.

Agradecimientos

A Estela Miranda, maestra generosa y amiga entrañable, sin cuyo estímulo incondicional y permanente, este trabajo no hubiera sido posible.

A Gerardo Bianchetti, por su apoyo desinteresado y comprometido.

A los docentes, alumnos y no docentes que habitaron la FAU por aquellos convulsionados años '70, por la extraordinaria disposición a compartir conmigo sus vivencias.

A todos aquellos que preservaron la memoria escrita y me permitieron acceder a documentos que fueron atesorados, algunos de ellos literalmente enterrados, durante los años de la dictadura.

Al personal de la Biblioteca Mayor y de la Biblioteca de la FAU, por la dedicación y paciencia con que facilitaron mi búsqueda.

A mi padre y a mi madre, a quienes debo lo que soy.

A mis hijos, por comprender tanta ausencia y seguir siendo por siempre la luz en el camino.

A Marcelo, mi compañero de la vida.

ÍNDICE

	Pág.
I. INTRODUCCIÓN	7
II. RESEÑA DE ANTECEDENTES.....	15
III. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	28
IV. MARCO TEÓRICO.....	31
1. El cambio en las instituciones de educación superior.	
1.1. El trabajo en torno al conocimiento.	
1.2. La cultura institucional.	
1.3. El poder en la institución.	
2. El cambio curricular.	
V. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	51
VI. EL CONTEXTO.....	54
1. La situación política y social.	
2. La Universidad	
3. Los debates en el campo disciplinar.	
VII. EL CASO EN ESTUDIO.....	78
1. La propuesta.	
1.1. Los fundamentos.	
1.2. La estructura organizativa y funcional.	
2. La implementación del proyecto del T.T.	
VIII. DESENTRAMANDO LA URDIMBRE. Una Mirada Posible. . .	106
1. El trabajo académico	
2. La cultura institucional	
2.1. La cultura disciplinar	
2.2. La cultura del establecimiento	
3. Una aproximación al análisis de las relaciones de poder	
4. El curriculum	
IX. CONCLUSIONES.....	157
BIBLIOGRAFÍA.....	162
DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	170

“Algunos creemos que no todo está perdido si somos capaces para el asombro, si podemos gozar de ser parte del misterio. No todo está perdido si de los años ‘60 podemos rescatar el entusiasmo, que entonces se escondía de su origen: estar inspirado por los dioses. Si, en lugar de la pura instrumentalidad a la que aspira la técnica informática, podemos recuperar en las palabras la densa gravedad del sentido. Esa gravedad que nos hace responsables del mundo y que, entre la fiesta y la muerte, creímos vivir en los ‘60.”

Héctor Schmucler
Memoria de los años ‘60, en Córdoba
Revista Estudios N° 2; C.E.A.; U.N.C.;
Córdoba; Primavera de 1993

I. Introducción.

A comienzos de la década de los noventa la preocupación por las instituciones universitarias nos situaba frente a la noción de crisis. Prácticamente no había discurso en el que no se aludiera a ella. Esta polisémica noción englobó las cuestiones más diversas. Desde distintas perspectivas se intentó dar cuenta de la crisis centrando los análisis en sus manifestaciones, dimensiones, niveles o factores explicativos. Algunos autores la situaron en el nivel de las instituciones, señalando su superpoblación, la escasez de recursos, y los problemas de gobernabilidad (Brunner, J.J.: 1990; Tenti Fanfani. E.; 1994). Otros hicieron hincapié en el replanteo de las relaciones que la sociedad y el estado mantenían con estas instituciones desbordadas por la expansión de la matrícula y exigidas por demandas diversas y nuevos desafíos (Pérez Lindo, A.: 1985; Mollis, M.: 1993; 1994; Abramzon, M. y Borsotti, C.: 1993; García Guadilla, C.: 1989;1991; Krotsch, P.: 1993).

Desde todos los sectores de la sociedad y del estado se hacía referencia a la crisis que se definía en términos de demandas no satisfechas por unas universidades relativamente resistentes al cambio. Como refiere Boaventura de Sousa Santos en un meduloso trabajo escrito hace casi diez años, la respuesta de las instituciones a esas demandas fue reactiva, dependiente e individualista¹. El autor identificaba y analizaba minuciosamente tres crisis por las que atravesaba la universidad pública: una crisis de hegemonía, una de legitimidad y una crisis institucional. La primera, relacionada con la notoria incapacidad de la universidad para ejercer adecuadamente sus contradictorias funciones, gestionando sólo sintomáticamente la tensión entre conocimientos

¹ Santos, B. de S. (1998): *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad*. Siglo del Hombre Editores. Ediciones Uniandes. Universidad de los Andes. Santiago de Bogotá. Pág. 225.

ejemplares (alta cultura) y conocimientos funcionales (para la transformación social). La segunda, vinculada con la carencia de objetivos colectivamente asumidos. La tercera, una crisis institucional unida a una fuerte crítica a la especificidad organizativa de la universidad y la pretensión de imponerle modelos organizativos propios de instituciones de naturaleza empresarial².

Asistimos durante los noventa a una reforma de altísimo impacto en las instituciones universitarias, que nos situó frente a nuevos problemas y nuevas respuestas posibles; y para seguir la reflexión de Santos, las tres crisis se profundizaron por múltiples razones: las proyecciones se han cumplido “más allá de lo esperado”³.

En el inicio del siglo XXI también los desafíos se han profundizado. Nunca como ahora, el debate sobre el nivel académico de lo que la universidad produce, transmite y transfiere ha sido más intenso y más urgente. Buena parte de esos desafíos provienen del acelerado desarrollo científico-tecnológico que ha sido acompañado por una sustancial transformación en la lógica de producción del conocimiento. “Tanto los criterios mediante los cuales juzgamos su validez e idoneidad (la estructura filosófica o epistemológica del conocimiento) como los acuerdos estructurales en base a los cuales se está produciendo (la estructura social e institucional del conocimiento), han sido y seguirán siendo profundamente cuestionados”⁴.

Lo que está en juego son los sentidos y la misión que la universidad tendrá en relación a su tarea sustantiva en torno al conocimiento. El debate sobre la misión que la universidad deberá cumplir en este siglo XXI debe incluir la preocupación por el conocimiento y el

² Ibid.; pág.229.

³ Santos, B. de S. (2005): *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Miño y Dávila. Bs. As. Pág.17.

⁴ Weiler, H.(1991): *La Política Internacional de la Producción del Conocimiento y el futuro de la Educación Superior*. Ponencia presentada a la “Reunión Internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la Educación Superior a Nivel Mundial: El caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios posibles”. CRESALC/UNESCO; Caracas. Pág. 33.

desarrollo intelectual, su producción y transmisión, donde la necesidad de cambio es urgente.

La creciente exigencia por atender esta problemática introduce en la discusión la cuestión del curriculum y del cambio curricular y con ello, el requerimiento de abordar los problemas que se desencadenan en estos procesos de cambio.

Sobre el tema José J. Brunner señala que “el desafío de la universidad frente a la explosión de la información y el conocimiento no consiste en aumentar indefinidamente -por agregación de contenidos y prolongación del tiempo de estudios- los programas curriculares, pues en ese caso nos moveríamos tras una meta inalcanzable; sino en cambiar radicalmente el sentido de la primera etapa formativa, replanteándose para ello el sentido de la misión educativa de la universidad en la era post-gutenberg”⁵.

El presente trabajo de investigación aborda la problemática inherente a los procesos de cambios curriculares en las instituciones de Educación Superior Universitaria. El propósito central del mismo está orientado, por una parte, a proveer información que permita explicar los procesos que pueden estar implicados en un cambio curricular, y por otra, a aportar un modelo de análisis de dichos procesos.

La investigación se fundamenta en un estudio de caso: **el Taller Total**⁶. Esta experiencia de cambio curricular se implementó en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba entre los años 1970 y 1975.

La elección del caso responde a la importancia que éste tuvo en términos de innovación pedagógica e institucional y el impacto que produjo su implementación en la Facultad de Arquitectura de la U.N.C.. En efecto, hasta la actualidad puede ser considerado un cambio curricular paradigmático. Sin antecedentes similares en su género y por lo tanto sin

⁵ Brunner, J. J. (1994): *Desafíos de innovación en la docencia universitaria*. Documento de trabajo. Flacso-Chile. Serie Educación y Cultura N° 45; Santiago. Pág. 7.

⁶ En adelante el Taller Total será designado como T.T.

experiencias previas con las que pudiese guardar algún parentesco, podría decirse del T.T. lo que Chevallard afirma de la Didáctica: “sin progenitores y sin raíces, desprovisto de filiación identificable, al mismo tiempo género, especie y único espécimen conocido, (...) se presentaba así como una utopía dinámica pero en estado de ingravidez en el universo de los saberes: una atopía”⁷.

El T.T. es concebido y puesto en marcha en un complejo contexto histórico-político, social y cultural, cuyo entramado, hipotetizamos, contribuyó a posibilitar la experiencia. Nos referimos a la Córdoba de los años '60 y principios de los '70, donde convergieron los conflictos de “una clase obrera inusualmente activa y militante”⁸, integrantes de una industria local única: la fábrica automotriz; un movimiento estudiantil universitario que se había opuesto a Onganía desde los primeros días del golpe, y la situación social emergente del proceso de industrialización. Todo ello en un clima general signado por la dictadura.

El T.T. fue definido, oportunamente, como “un cuerpo único..., no jerárquico, que incorpora a sus integrantes, docentes y alumnos, diferenciados en roles, en una estructura de equipos como partes dinámicas de un todo”.⁹ Se dejó sin efecto la organización por cátedras y asignaturas vigentes hasta el momento, reestructurando el quehacer académico alrededor de estos equipos en los que participaban docentes y alumnos de todos los años de la carrera de arquitectura. Esta organización pedagógico-institucional implicó una redefinición de la concepción del aprendizaje y de la enseñanza promoviendo la búsqueda de “nuevas formas de acceso y de construcción del saber”,¹⁰ basada en una concepción diferente de Arquitectura y del rol y la función social del arquitecto. Fueron sus objetivos centrales “motivar y desarrollar la

⁷ Chevallard, I. (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aiqué Editores; Buenos Aires.

⁸ Brennan, J. (1996): *El cordobazo. Las guerras obreras en Córdoba. 1955-1976*. Editorial Sudamericana; Buenos Aires.

⁹ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO (1970): *TALLER TOTAL*. Docentes y Alumnos. F.A.U., U.N.C.. Córdoba. Pág. 1.

¹⁰ FACULTAD DE ARQUITECTURA DE CÓRDOBA. EQUIPO DE PEDAGOGÍA (1971): *La experiencia del Taller Total*. En: REVISTA LOS LIBROS. Págs. 7-10.

capacidad creadora de los alumnos sobre el entorno total e instrumentarlos en la resolución de los requerimientos físicos que el mismo plantea, entendiendo su quehacer como parte de la actitud comprometida del arquitecto frente al proceso de cambio”¹¹. Para ello se debía “posibilitar el contacto del alumno con la realidad global desde el comienzo de su vida universitaria, evitando de esta manera el proceso de sumatoria de conocimientos incorporados en los distintos niveles y de distintas áreas, hasta su graduación”¹².

Sobre el taller

La palabra **taller** alude a diversas experiencias formativas y tiene características diferentes según sea el ámbito de formación en que se aplique o las particularidades de los sujetos que participen en una instancia de este tipo. Por ello encontramos bajo esa denominación las más disímiles prácticas pedagógicas aplicables a colectivos de docentes, de alumnos de distintos niveles del sistema educativo, en educación no-formal, en educación artística, con diversos grupos sociales que se reúnen para abordar determinadas temáticas, etc..

Desde su origen en la Edad Media, el taller, en tanto unidad económica y cultural por excelencia, fue concebido como **un lugar para producir y enseñar a producir**, con absoluto monopolio en tanto era el único espacio formativo habilitado con reconocimiento para producir. Santoni Rugiu señala al respecto que la relación maestro-aprendiz era “siempre y de cualquier modo una relación educativamente relevante y comprensiva de los procedimientos del aprendizaje formal e informal, de socialización en los comportamientos requeridos por la clase social y por el grupo laboral específico, así como de constitución de actitudes

¹¹ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO (1970): *TALLER TOTAL. Docentes y Alumnos*. Op.Cit.; pág. 4.

¹² FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO (1975): *TALLER TOTAL. PLAN DE ESTUDIOS*. F.A.U., U.N.C..Córdoba. Pág. 5.

típicas en las relaciones cotidianas”¹³. Se enseñaba a medida que se producía y el maestro era el poseedor del saber que no estaba públicamente disponible en libros, bibliotecas, etc.

En nuestro país encontramos bajo la denominación de **taller**, variadas experiencias que adquieren diversas modalidades y por lo tanto tienen definiciones específicas para cada caso. En la década del sesenta, en momentos de efervescencia política y social, aparece esta modalidad como alternativa a la pedagogía tradicional, influida por las corrientes autogestionarias y de la pedagogía institucional. Nora Alwin de Barros y Jorge Gissi Bustos¹⁴ analizan y conceptualizan experiencias de incorporación de talleres en una carrera universitaria, Trabajo Social, en esa década. Definen al Taller como “una nueva pedagogía de conocimiento e inserción en la realidad que busca superar las fallas observadas en las formas tradicionales y pretenden lograr la integración de teoría y práctica a través de una instancia que ligue al alumno con su futuro campo de acción y lo haga empezar a conocer su realidad objetiva”. Se plantea como una “actividad académica que no se encierra en la Universidad ni en el aula sino que se desarrolla principalmente en contacto con los grupos susceptibles de requerir del trabajador social en la solución de sus necesidades objetivas y sentidas”.

A partir de mediados de la década del setenta y en contextos de “congelación política” y de autoritarismo represivo, estas modalidades de trabajo pedagógico fueron suprimidas. Los talleres reaparecerían recién en el decenio siguiente, en el marco de la recuperación de la democracia, valorados como espacios participativos y democratizadores.

Entre ellos, los denominados Talleres de Educadores fueron especialmente utilizados como instrumento de investigación de la práctica docente y de perfeccionamiento participativo. En este caso el taller se refiere a un instrumento o dispositivo que “posibilita el tránsito del saber

¹³ Santoni Rugiu, A. (1994): *Nostalgia del maestro artesano*. U.N.A.M.; México.

¹⁴ Barros, N. A. de y Otros (1980): *El Taller. Integración de teoría y práctica*. Humanitas; Bs. As.

del sentido común al saber científico, es decir también el sentido es construir conocimiento en relación con la práctica docente para modificar esa práctica; es lo que Rodrigo Vera denominó “investigación protagónica”¹⁵.

Más recientemente, Roberto Follari y Esteban Soms¹⁶ indican que “El taller se identifica [...] con una determinada forma de organización y un estilo de trabajo. Está presente en este concepto la idea de equipo, de trabajo estructurado y solidario donde cada quien aporta sus conocimientos, experiencias y habilidades para lograr un producto colectivo.”

Para Ezequiel Ander-Egg taller es una palabra que “sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo, se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de ‘algo’, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo”¹⁷. Se apoya en determinados supuestos y principios entre los que se destacan una metodología participativa, un aprender haciendo, una relación docente/alumno establecida en la realización de una tarea común, una pedagogía de la pregunta que permite integrar en un solo proceso tres instancias como son: la docencia, la investigación y la práctica.

Todas las modalidades definidas están referidas a algún tipo de experiencia formativa puntual, ya sea insertas en estructuras curriculares formales o de manera aislada. Sin embargo, el caso que se aborda en este estudio, el **T.T.**, está referido a una experiencia global, un cambio curricular que no sólo modificó el Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura, sino que, a partir de la propuesta, se transformó toda la actividad académica de la citada facultad.

¹⁵ Ageno, R.(1989): *El taller de educadores y la investigación*. Cuadernos de formación docente; Universidad Nacional de Rosario; Rosario.

¹⁶ Follari, R. y Soms, E. (1994): *La práctica en la formación profesional*. Humanitas; Bs.As..

¹⁷ Ander Egg, E.(1983): *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Humanitas; Buenos Aires. Pág. 11.

Estructura del trabajo

La primera sección contiene un conjunto de antecedentes de interés considerando algunos trabajos relacionados con el desarrollo curricular, los análisis de cambios curriculares y el caso en estudio.

Seguidamente se explicita el problema objeto de la investigación y se presenta el marco teórico con el que se aborda la problemática del cambio en las instituciones de Educación Superior Universitaria y particularmente el cambio curricular. Asimismo, se definen allí las cuestiones de orden metodológico.

El nivel de complejidad del caso y sus peculiaridades requieren un abordaje minucioso para la reconstrucción de la experiencia, recuperando sus aspectos más específicos. Por ello se destina a esta cuestión un capítulo en particular.

El análisis se efectúa tomando en consideración las siguientes dimensiones: a) el contexto, b) el trabajo de los sujetos, c) la cultura institucional de la FAU, donde se generaron y articularon las prácticas innovadoras. Se incluye además una cuarta dimensión, las relaciones de poder, que si bien aparece transversalmente a lo largo del análisis, entendiendo que el poder es un complejo entramado que permea en los tres niveles considerados, merece un espacio particular. Por último se incluyen cuestiones específicamente referidas a la dimensión curricular en sentido estricto.

En la última sección, el camino recorrido desemboca en una serie de conclusiones que intentan dar un cierre al trabajo.

II. Reseña de antecedentes.

Si bien el desarrollo teórico del campo curricular en las últimas décadas ha sido fecundo, los trabajos relacionados con la generación de nuevos diseños curriculares y el análisis de su impacto en las instituciones no parecen ser abundantes. De hecho, se han encontrado más bien estudios concernientes a procesos de cambio curricular en la escala áulica, ya sea centrados en el docente, en los estilos de funcionamiento de las cátedras, en la integración teoría-práctica, en la formación y perfeccionamiento docente o en otros aspectos relacionados con la innovación. El propósito de incluirlos es analizar los enfoques empleados en el tratamiento de las cuestiones abordadas.

Los antecedentes han sido agrupados en tres apartados.

EL primero, alude a un conjunto de antecedentes internacionales relacionado con algunos aportes teóricos y estudios de casos sobre la problemática del desarrollo curricular.

El segundo, presenta los trabajos referidos a indagaciones acerca de los procesos de cambio curricular en universidades de nuestro país.

El tercero recupera algunos trabajos en los que se hace referencia al T.T., ya sea como práctica o como antecedente de alguna experiencia posterior.

1) Entre los antecedentes internacionales, interesa presentar de manera sintética, sin ofrecer un exhaustivo detalle, una parte de la literatura sobre la cuestión curricular publicada desde comienzos de los años sesenta en Gran Bretaña. Con el propósito de rastrear las preocupaciones sobre el currículum en su devenir histórico, se hace referencia a las contribuciones que un conjunto de investigadores han aportado, desde una pluralidad de orientaciones temáticas, teóricas y

metodológicas, a los procesos de reflexión sobre las dimensiones y las implicancias culturales del desarrollo curricular.

Es importante señalar que “las publicaciones producidas en Gran Bretaña, en el curso de este cuarto de siglo (aproximadamente, el período 1960-1985), pueden ser consideradas como una contribución significativa al debate sobre la escuela y la cultura y rebasan claramente el campo de lo que podría denominarse la teoría o la sociología del currículum”¹⁸.

De hecho puede establecerse una distinción entre aquellos trabajos que se vinculan más bien con el estudio de los factores y determinantes extraescolares de la educación escolar (la familia, los medios de comunicación, la estructura económica y social) y aquellos centrados en la escuela misma, en los procesos de enseñanza, los contenidos de los programas, los modos de estructuración, legitimación y transmisión de la cultura escolar. Esta segunda orientación en los países anglosajones es denominada como “curriculum studies” o “curriculum theory”.

En la década del ‘60, los trabajos de Raymond Williams, Geoffrey Bantock y Paul Hirst abordaron la cuestión de los fundamentos culturales de la educación a partir de posturas radicalmente diferentes. Los dos primeros se nutrieron del “humanismo literario”¹⁹ y tienen en común el interrogarse sobre las bases y las implicancias culturales de las transmisiones escolares. Paul Hirst se situó en una perspectiva totalmente diferente. A partir de los aportes de la “filosofía analítica”²⁰, centró su concepción de currículum “liberal” (de alguna manera intemporal) en la exigencia racionalista del acceso a diferentes tipos de pensamiento conceptual correspondiente a formas fundamentales del conocimiento.

¹⁸ Forquin, J.-C. (1992): *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck-Wesmael; Bruxelles;. Pág. 22. (la traducción es nuestra).

¹⁹ El Humanismo Literario parte de una acentuación aristocrática en la definición de cultura, entendida como un conjunto de cualidades y disposiciones subjetivas alrededor de cierta perfección individual. Por lo tanto, la cultura no es un bien común a todos sino perteneciente a una elite.

²⁰ La Filosofía Analítica privilegia el análisis conceptual, la deducción lógica y la interrogación, poniendo en cuestión la legitimidad formal de los enunciados.

Al comienzo de los '70, los aportes conceptuales de la "Nueva Sociología de la Educación" desarrollaron una línea de análisis sociológico y de crítica política de los contenidos de la cultura escolar, de sus saberes y sus prácticas, sustituyendo al liberalismo reformista y modernizador del decenio anterior. Pueden destacarse las contribuciones de Michael Young, Basil Bernstein, Geoffrey Esland y Neil Keddie²¹. Esta vertiente no constituye "un conjunto monolítico ni una configuración inmutable" sino que, por el contrario es una corriente de pensamiento abierta a influencias exteriores (sobre todo de aportes "americanos y continentales") y capaz de reconceptualizaciones internas suficientemente profundas para alterar su carácter original, máxime a partir de la influencia del neo-marxismo. "Estos dos componentes (reconceptualización y nueva sociología), más la recepción anglosajona de la 'teoría crítica' de la Escuela de Francfort (especialmente de Habermas), ha configurado en esta fase inicial la perspectiva crítica del análisis curricular"²².

Tal como muestra el estudio comparado de Forquin, "una gran parte de la literatura sociológica reciente testimonia los aportes fecundos que ella ha dejado, al menos en lo que concierne a los 'curriculum studies', los 'classroom studies' (estudio de los procesos pedagógicos y de las interacciones sociales a nivel del salón de clases)"²³.

Estos desarrollos fueron influenciando rápidamente las producciones de los estudiosos del currículum en el mundo anglosajón, tanto en Estados Unidos como en Australia. En la segunda mitad de la década de los setenta y los ochenta se destacan los trabajos de numerosos curricularistas como Henri Giroux, Michael Appel y Thomas Popkewitz que "han tratado de superar tanto el reduccionismo a determinaciones economicistas como la imagen de víctimas pasivas de

²¹ Se reconoce como obra fundante de esta corriente al texto publicado bajo la dirección de M. Young en 1970, "Knowledge and control". Bajo el subtítulo de "New Directions for the Sociology of Education" propone una pluralidad de nuevas orientaciones e incluye contribuciones originales de los autores mencionados, como así también aportes de I. Davies, A. Blum, H. Horton y P. Bourdieu.

²² Bolívar, A.(1995): *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular* FORCE. Universidad de Granada; Granada. Pág.178.

²³ Forquin, J.-C. (1992): Op.Cit. Pág. 133.

profesores y alumnos de las fuerzas económicas, para orientarlos en la propia transformación de la práctica escolar, enfatizando la 'resistencia', 'producción cultural' o desplazando -a mediados de los ochenta- las contradicciones al género y raza, más que a la propia reproducción clasista"²⁴. En Australia, principalmente a partir de los trabajos de S. Kemmis, se consolidó una corriente investigativa que "ha logrado rescatar los fines emancipatorios y el potencial explicativo de la teoría crítica, presentando hoy un carácter más globalizador"²⁵.

Más tardíamente, y gracias al esfuerzo de traducción de algunos académicos, estos desarrollos teóricos comenzaron a difundirse en América Latina. Señalamos particularmente el caso de México, donde, desde hace al menos tres décadas, un conjunto de investigadores ha iniciado un movimiento orientado al desarrollo de modelos curriculares y explicaciones teóricas sobre el curriculum, impulsando la investigación curricular desde enfoques variados a partir de trabajos de carácter empírico y teórico²⁶.

Entre estas producciones, pueden considerarse, asimismo, antecedente de interés "La investigación curricular en la Universidad Autónoma de Chapingo"²⁷ que, incluye tres experiencias de investigación curricular teniendo sucesivamente como objeto de estudio un proceso formativo, un nuevo plan de estudios en acción y el desarrollo de los cursos que conforman una línea curricular.

La investigación denominada "El curriculum y el aula. Un estudio de caso en el CCH"²⁸, intenta mostrar las grandes discontinuidades

²⁴ Bolívar, A.; Op.Cit.; pág. 180.

²⁵ Ibid.; pág. 181.

²⁶ Entre otros, son de significativa importancia los aportes de A. de Alba (1985, 1995), A. Furlán (1989, 1992), E. Remedi (1983, 1988), A. Díaz Barriga (1984, 1993), R. Follari (1981, 1988).

²⁷ Spitzer, T.C.(1989): *Las investigaciones curriculares en la Universidad Autónoma de Chapingo*. En: Furlán, A. y Pasillas, M.A. (comp.): *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum*.; U.N.A.M. México.

²⁸ Zorrilla, J. F(1989): *El curriculum y el aula. Un estudio de caso en el CCH*. En: Furlán, A. y Pasillas, M. A. (comp): *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum*. México; U.N.A.M.. El C.C.H. hace referencia a un Programa de Bachillerato implementado por la U.N.A.M. a partir de 1971.

existentes entre las ideas vinculadas con el origen y el sentido de un plan de estudios nuevo, las intenciones y percepciones de un maestro frente a su clase y los "paquetes" efectivos de trabajo escolar realizados por los alumnos.

Resulta oportuno mencionar también un grupo de indagaciones referidas a la experiencia realizada en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana de México, enmarcados en el Programa de Superación Académica. Estos estudios analizan la propuesta curricular modular como propuesta innovadora realizando una conceptualización del Sistema Modular en Ciencias y Artes para el Diseño, abordando el caso de las licenciaturas en Arquitectura²⁹ y en Agronomía³⁰. Profundizan en el estudio del proceso de innovación educativa como un acto de creación y analizan el papel del Tronco Interdivisional (T.I.D.) en la propuesta pedagógica innovadora de la UAM-Xochimilco.

Entre las investigaciones llevadas a cabo en el Instituto de Investigaciones de Arquitectura de la Universidad de Nuevo León, México, se subraya el trabajo denominado "Interdisciplina y flexibilización del currículo de Arquitectura"³¹. El mismo aborda los problemas que plantea la interdisciplina, interrogándose acerca sobre las implicancias de la construcción de ese tipo de conocimiento en el ámbito de la educación de los arquitectos y la manera de hacer esta construcción operativamente posible de cara a su resolución. Plantea dos rutas posibles: trabajar sobre problemas concretos y la formación de metahabilidades para la construcción del conocimiento. Incluye tres categorías generales de capacidades a desarrollar: una conectada con el desarrollo de lo visual-

²⁹ Reséndiz Ballester, A. (1996): *Conceptualización del Sistema Modular en C y AD: "Licenciatura en Arquitectura"*. En REENCUENTRO. Análisis de problemas universitarios. Serie Cuadernos N° 15; U.A.M. Unidad Xochimilco México.

³⁰ Camargo López, J. y Otros (1996): *El diseño curricular de la Licenciatura en Agronomía*. En REENCUENTRO. Análisis de problemas universitarios. Serie Cuadernos N° 15; U.A.M. Unidad Xochimilco; México.

³¹ Narváez Tijerina, A.B. (1999): *Interdisciplina y flexibilización del currículo de Arquitectura*. En: Revista de la Educación Superior, Vol. XXVIII (3) N° 111, julio-setiembre 1999, ANUIES, México.

espacial, otra con el desarrollo del pensamiento simbólico-abstracto y la última con la habilidad de organizar. También hace mención a la necesaria transformación del rol docente hacia un modelo menos “clientelar” y más activo, considerando a la tarea docente como “un ejercicio de ayuda mediante la colaboración”, más cercano al artesanato.

Resulta un antecedente de interés el trabajo “El curriculum flexible en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades”³² El estudio se centra en el análisis de las dos opciones existentes en la universidad pública mexicana para la organización de las prácticas educativas en los últimos treinta años: el curriculum rígido, propio de una organización académico-administrativa ordenada en escuelas y facultades y, el curriculum flexible, implementado a través de la departamentalización. Una vez indagados los problemas que uno y otro modelo han presentado a la hora de llevar adelante las transformaciones, el autor señala la necesidad de pensar en una alternativa que caracteriza como “estrategia de transición”. Ésta no conduciría a un modelo puro sino a uno de contenido “híbrido”: un modelo producto de distintos elementos culturales, prácticas e intencionalidades. En este marco, la flexibilización curricular es definida como un proceso de apertura y movilización de los actores universitarios.

Se destaca también una publicación que presenta la investigación-acción denominada Talleres Pedagógicos, desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile, desde 1992. La misma recoge una experiencia de transformación de la formación docente inicial realizada por docentes y alumnos de las carreras de Educación de Párvulos, Educación Diferencial, Pedagogía en Educación General Básica y Pedagogía en Educación Media en Castellano e Inglés. La opción se basa en la consideración de los Talleres por su capacidad de “generar un espacio para lograr una permanente recreación del rol docente y de las

³² Pedroza Flores, R. (2001): *El curriculum flexible en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades*. En: Revista de la Educación Superior, Vol. XXIX (1) N° 117, enero –marzo 2001, ANUIES, México.

prácticas pedagógicas de los participantes (formadores y futuros formadores)”³³. Luego de la presentación de la sistematización de la experiencia analizada y su evaluación se destacan un conjunto de elementos identificados como obstaculizadores y facilitadores para el cambio. Finalmente y a modo de cierre se plantean “puntos de reflexión” entre los que se incluyen: El trabajo en conjunto con la coordinadora de Taller Pedagógico paralelo y la participación en el equipo coordinador de Talleres Pedagógicos, expectativas y desafíos, cambios en los marcos de referencia, formas de comunicación-empatía, espíritu crítico, trabajo cooperativo, el error como fuente de aprendizaje, el cambio como proceso gradual, creación de lazos afectivos, participación en el equipo coordinador de Talleres Pedagógicos, diversidad de miradas desde las diferentes disciplinas, instancias de perfeccionamiento y requisitos para el cambio.

2) Entre los trabajos realizados en nuestro país cabe mencionar el de Sonia M. Araujo³⁴. El mismo está centrado “en análisis de las continuidades, inercias y rupturas de los planes de estudios universitarios en diferentes disciplinas” en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires durante el período 1988-1996. El marco de referencia desde el cual se trabaja “supone la integración de dos paradigmas en el abordaje de los sistemas de educación superior: el organizacional y el histórico-social”. Si bien se define al currículum como “espacio vital de las actividades académicas”, se utilizan indistintamente los conceptos de planes de estudios y currículum. Cabe señalar que este recorte de la noción de currículum a su acepción más restringida, la de plan de estudios como documento, no posibilita el análisis de los procesos

³³ Inostroza de Celis, G. y Otros (1996): *Talleres Pedagógicos. Alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula*. Dolmen Ed. Santiago.

³⁴ Araujo, S. M. (1997): *Continuidades y rupturas en los planes de estudios universitarios. Análisis de un caso*. Ponencia presentada al Segundo Encuentro Nacional: “La Universidad como Objeto de Investigación”. C.E.A., U.B.A.;Bs. As..

que efectivamente se generan en las instituciones a partir de las modificaciones establecidas en los “documentos oficiales”.

En una dimensión centrada fundamentalmente en la perspectiva del “actor docente”, incluimos el trabajo realizado durante el primer trimestre de 1994 en la Universidad Nacional de Rosario: “Análisis estratégico aplicado a la viabilidad para un cambio curricular en la carrera de Medicina de la U.N.R.”³⁵. La investigación privilegia la mirada del actor docente, considerado como el grupo más destacado en cualquier proceso de cambio curricular, a partir de un enfoque que emplea las categorías de análisis estratégico: Propósitos - Metas - Organización. Si bien está referido al cambio en una carrera de grado, sólo aborda la mirada del docente, dejando de lado los otros actores involucrados en tales procesos.

Ya entre las investigaciones que abordan la problemática del cambio en la escala áulica, podemos señalar el Programa de Investigación “Estudios sobre el aula universitaria”, dirigido por E. Lucarelli que se desarrolló a partir del año 1985 en el I.I.C.E. de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires³⁶. El programa incluye diversos proyectos abordando cuestiones relativas a la indagación de innovaciones didáctico-curriculares en “macro-universidades”.

Es particularmente de interés el denominado “Innovaciones curriculares en el mejoramiento de la enseñanza universitaria”. El objetivo de este trabajo consiste en indagar cómo se generan y se desarrollan las innovaciones didáctico-curriculares, qué características adquieren según surjan en el interior de las cátedras o respondan a una reforma curricular

³⁵ Meca, E. (1995): *Análisis estratégico aplicado a la viabilidad para un cambio curricular en la carrera de Medicina de la U.N.R.* Ponencia presentada al Primer Encuentro Nacional “La Universidad como Objeto de Investigación”. C.E.A., U.B.A.;Bs. As..

³⁶ Lucarelli, E. y Otros (1991): *Las innovaciones curriculares en el mejoramiento de la Educación Universitaria*. En: CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN No 9.; Bs. As.; U.B.A..
Lucarelli, E. y Otros (1995): *La innovación en el aula universitaria: El eje Teoría-Práctica como organizador de la estructura didáctico-curricular*. Ponencia presentada al Primer Encuentro Nacional “La Universidad como Objeto de Investigación”. C.E.A., U.B.A.; Bs. As..

institucional. Al mismo tiempo se indagan las percepciones que los protagonistas tienen sobre las innovaciones, las limitaciones recurrentes que las afectan y cómo se manifiesta la relación teoría-práctica en el aprendizaje. La investigación analiza el funcionamiento de las cátedras universitarias que manifiestan innovar en la articulación teoría-práctica en algunas de sus modalidades y los procesos a través de los cuales se organiza el rol de las asesorías pedagógicas y su incidencia en estas innovaciones.

En el marco del programa mencionado, Elisa Lucarelli, Verónica Fallik y María E. Donato desarrollan un proyecto acotado también a la escala áulica denominado “Las innovaciones curriculares en el mejoramiento de la educación universitaria: un proyecto en acción”. Según las autoras, el estudio se propone explorar al taller como modalidad alternativa de actualización docente en un proyecto de investigación acción. Con este propósito desarrollan, a partir de innovaciones realizadas en cátedra específicas, una metodología que alterna “la transmisión de información con la reflexión individual y el análisis grupal evaluativo”

Dimensiones tales como la “organización del grupo cátedra y sus estilos de funcionamiento”, la “integración teoría- práctica”, la “interrelación docente- alumno”, el “desarrollo del proceso curricular”, las “estructuras interdisciplinarias” y la relación “formación-trabajo comunitario”, son algunos de los aspectos trabajados en este estudio. Se procura estudiar el proceso de gestación y desarrollo de la innovación, reconociendo su “estilo” característico y su “repercusión en el entorno institucional (apoyos y resistencias).” El trabajo combina la investigación con instancias de intervención centradas en la actualización docente de los participantes en experiencias innovadoras realizadas exclusivamente en el contexto áulico universitario.

En la misma línea de indagación se incluye el trabajo realizado por A. Mancini³⁷ en la Universidad Nacional de Río IV en el marco de la Convocatoria a la Presentación de Proyectos Pedagógicos Innovadores, el cual se propone analizar críticamente la experiencia de diseñar, desarrollar y evaluar propuestas pedagógicas innovadoras tendientes al cambio del modelo didáctico o a su renovación. El estudio se centra “en cada uno de los vértices de la tríada didáctica ‘por separado’ a los fines de facilitar su lectura aunque reconociendo la dificultad de realizar esta clasificación por las relaciones de interdependencia que se dan entre las distintas problemáticas”. Definido este recorte, no ingresan otras dimensiones que podrían estar influyendo en las dificultades encontradas en cada uno de estos “vértices” y en sus interacciones, tanto institucionales como contextuales.

3) El caso en estudio, El Taller Total, es recuperado por Silvia Alicia Martínez en su Tesis de Maestría “Orígem da didática numa perspectiva crítica na Argentina: Recuperando una memoria”, realizada en el Departamento de Educação, RJ. El trabajo tiene como objetivo retomar una serie de análisis y reflexiones en el campo de la Didáctica en Argentina desde una perspectiva crítica, en la primera mitad de la década de 1970. La autora estima que “consigue realizar un primer intento de sistematización” de lo que denomina “movimiento en una perspectiva crítica en el área de Didáctica, entendiéndolo en el conjunto de transformaciones político-culturales que se estaban produciendo en el país y en el mundo” en ese período. Se rescatan las personas, los centros, los trabajos, las discusiones y las experiencias más significativas del movimiento, intentado encontrar las similitudes y diferencias con el movimiento brasileño de la Didáctica crítica.

³⁷ Mancini, A. (1997): *Diseño de Proyectos Pedagógicos Innovadores. Una alternativa para la transformación de la práctica docente universitaria*. Segundo Encuentro Nacional: “La Universidad como Objeto de Investigación”. C.E.A., U.B.A.; Bs. As..

Entre los casos mencionados por la autora³⁸ se hace referencia a la experiencia de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Córdoba: el Taller Total, basándose en los datos extraídos del trabajo “Hacia una pedagogía autogestionaria”³⁹. Esta publicación de Ezequiel Ander Egg está fundada en el abordaje de tres experiencias pedagógicas de carácter participativo realizadas en nuestro país en los primeros años de la década del ‘70: El Taller Total, la cátedra autogestionaria y el sistema de áreas⁴⁰. El trabajo incluye una mirada retrospectiva de la universidad argentina (desde la Reforma del ‘18, a la que le reconoce un componente “germinal de concepción autogestionaria”) y “lineamientos generales de organización autogestionaria de un centro de enseñanza”. El análisis de Ander Egg se enmarca en una reflexión teórica general sobre la autogestión pedagógica.

A pesar de que el T.T. se implementa a partir del año 1970, el autor ubica su iniciación en Córdoba a partir del año 1968 sin brindar explicaciones acerca de la fecha que menciona. Podría pensarse que refiere a los procesos de gestación del T.T., sin embargo no hay alusión a los mismos, por lo que es de suponer que está haciendo referencia al Taller Vertical, una estructura anterior al T.T., implementada por el Consejo Académico de la F.A.U. y que fuera fuertemente resistida por reproducir un criterio verticalista y rígido de la enseñanza, lo que se explicará más adelante.

Se definen, a partir de la experiencia, tres tipos de talleres: el taller total, el taller vertical y el taller horizontal. También explicita la concepción del proceso de aprendizaje que pretende superar y los factores que llevaron a la aplicación del sistema de taller en algunas universidades argentinas.

³⁸ Menciona, además, las innovaciones del Colegio Normal Garzón Agulla de Córdoba y el Instituto Fisherton de Rosario.

³⁹ Ander Egg, E.(1983) : *Hacia una pedagogía autogestionaria*, Humanitas; Bs. As..

⁴⁰ La Cátedra Autogestionaria retoma la experiencia realizada en la cátedra de Sociología del Derecho, correspondiente al quinto año de la carrera de Sociología de la Universidad Nacional de Cuyo y el “Sistema de Áreas” hace referencia a aquel que el Dr. Arturo Roig implementa en Mendoza.

Finalmente se presentan los dos únicos trabajos publicados sobre el T.T. por los participantes directos de la experiencia⁴¹. El primero de ellos fue elaborado por el Equipo de Pedagogía de la F.A.U. en setiembre de 1971 e incluido en la Revista Los Libros en noviembre de ese mismo año. Se consigna, primeramente, el origen del proyecto, sus fundamentos, la situación de la F.A.U. en el contexto de la época y se describe la experiencia. En un segundo momento se analizan las dificultades que debió afrontar el T.T. desde su implementación entre las que se destacan: a) la dificultad para “fijar objetivos claros y precisos de los cuales se desprendería la programación” en el marco del cuestionamiento a la concepción de cátedra; b) la dificultad en “la conformación de los equipos docentes con el personal disponible en la Facultad” y, c) la falta de implementación pedagógica de docentes y alumnos para asumir nuevos roles. Se plantean también los ajustes necesarios para “ordenar la tarea y homogeneizar al T.T”, aludiendo a “dos cuestiones que por sí mismas necesitarían de un análisis particular”: el papel del movimiento estudiantil y el problema institucional de la Universidad y, en especial, de la F.A.U..

El segundo trabajo es el libro “Taller Total. Una experiencia educativa democrática en la Universidad Nacional de Córdoba”, publicado en el año 2000 por el Arq. Benjamín Elkin, protagonista destacado del T.T. e informante generoso de esta tesis. El autor inicia el texto como un esfuerzo de “construcción de la memoria” para concluir con un balance de la situación actual de la F.A.U. En un exhaustivo recorrido, no exento de referencias personales, reconocimientos y críticas, rastrea las raíces del T.T. desde sus inicios: el Taller de Composición Arquitectónica. Apoyado tanto por una minuciosa búsqueda documental y normativa como por la recuperación de sus vivencias, va desarrollando un relato que incorpora antecedentes, elementos contextuales y un análisis del marco teórico general que dio fundamento al cambio. Un apartado especial rescata las publicaciones del T.T. como prueba tangible de la febril producción

⁴¹ No se incluyen aquí una importante cantidad de documentos de circulación interna que fueron publicados por la Dirección de Servicios Culturales y Publicaciones de la F.A.U., a los que se hará referencia a lo largo del trabajo.

intelectual de la F.A.U. durante el periodo. “Años de gran producción reflejada en (difícil reunirlo) mucho papel” señala el autor refiriendo a las dificultades que supuso la recopilación luego de tantos años de sistemática destrucción/desaparición de la documentación producida por el T.T. Incorpora también un relevante conjunto de entrevistas a actores con diverso protagonismo en la F.A.U. durante y después de la experiencia (autoridades, docentes, alumnos, miembros del equipo de pedagogía, etc.) .

Sintetizando, destacamos que en la búsqueda realizada se han encontrado análisis del cambio y la innovación en ámbitos universitarios asociados a prácticas de intervención con el objeto de fomentar el desarrollo de experiencias innovadoras en vistas al mejoramiento de la calidad de la enseñanza universitaria. En este sentido es importante señalar que durante los años '90, distintas universidades implementaron proyectos de innovación pero no se dispone de análisis sobre el impacto de las mismas. El abordaje de los estudios es variado pero circunscripto a aspectos particulares del impacto del cambio curricular, sobre todo en la escala áulica.

Los trabajos relacionados con el caso en estudio se presentan con el objeto de evidenciar que, a excepción de artículo publicado por la propia Facultad y el libro publicado por el Arq. Elkin, el mismo no ha sido abordado en profundidad como se pretende en el presente estudio.

III. Delimitación del objeto de estudio.

La historia reciente de las instituciones de Educación Superior muestra no pocos intentos de transformación en diversas áreas.

Como se señaló en la introducción, una aproximación a los análisis más recientes sobre la universidad argentina muestra una evidente necesidad de introducir cambios sustantivos que puedan dar respuesta a los problemas que la agobian y atender a las demandas que puedan preverse en este inicio del siglo XXI.

Entre las preocupaciones que cobran fuerza en este contexto, el trabajo en torno al conocimiento y el desarrollo intelectual tienen un lugar prioritario, lo que pone sobre el tapete la cuestión del curriculum.

Cuando está en juego la concepción de universidad que guiará el desarrollo de las instituciones, el curriculum resulta “un mecanismo sustancial para discutir la actividad académica”⁴². Alfredo Furlán hace referencia al curriculum como instrumento orientador de las prácticas educativas y también al conjunto de experiencias formativas globales que éste posibilita. Curriculum implica prácticas, experiencias realizadas coherentes con el proyecto formulado por una institución.

En los últimos años han sido numerosas las modificaciones centradas, básicamente, en cambios de planes de estudio en casi todas las carreras de las universidades nacionales. No obstante, prácticamente no se registran trabajos que den cuenta de que se hayan estudiado las condiciones de factibilidad y el impacto probable de los cambios. La falta de producción impide conocer si las acciones se realizaron atendiendo al impacto real de las transformaciones en los procesos y en las prácticas concretas en el interior de las instituciones. Ello exigiría, en cada caso un

⁴² Furlán, A. (1992): *Conferencias sobre curriculum*. Dictadas en la Universidad de San Luis Potosí en setiembre de 1991; Edit. Universidad de Colima. México.

trabajo de campo que rastreara las condiciones en que dichas acciones fueron realizadas. Al mismo tiempo sería necesario estudios sobre las modificaciones que se fueron dando durante la implementación de las propuestas de cambio ya que, como señala Jerome Bruner, muchas curricula se planean en un principio con una idea directriz (...). Sin embargo, a la hora de llevarlos a la práctica, a medida que crecen y se modifican, pierden muchas veces su forma original y caen en un estado más amorfo. Por ello, se subraya la necesidad de revisarlos poniendo énfasis en los problemas de continuidad y desarrollo de los mismos.⁴³

La ausencia de estudios sistemáticos plantea la necesidad de analizar cómo impacta una propuesta de **cambio curricular** en la vida académica de una institución de educación superior universitaria y qué transformaciones exige a los actores la nueva propuesta en términos de sus prácticas cotidianas, los modos en que éstos se relacionan con el objeto específico de conocimiento y en qué medida afecta las relaciones institucionales entre los actores y grupos de actores que operan en el interior de la institución.

Para analizar la problemática planteada se recurre al estudio en profundidad de una experiencia de cambio curricular, el **T.T.**, que si bien no está ni ha estado en marcha en los últimos años, habría constituido una propuesta de cambio que transformaría la vida institucional de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba entre los años 1970 y 1975.

El cambio planteado por el T.T. no aparece en los documentos haciendo referencia a simples modificaciones en el listado de materias (reemplazo de una asignatura por otra, supresión o inclusión de distintas asignaturas, etc.) como habitualmente vemos; sino como una estructura dinámica y flexible organizada en Áreas de Conocimiento que incluye “la búsqueda de aquellas relaciones de enseñanza-aprendizaje y aquellas

⁴³ Bruner, J. S. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata, Madrid.

‘situaciones de aprendizaje’ que permitan ensayar nuevas formas de acceso y construcción del conocimiento”⁴⁴.

En este sentido, la propuesta habría constituido una ruptura en la concepción de trabajo académico hasta entonces vigente en la institución, ruptura que impactaría significativamente en las prácticas cotidianas de los actores y sus modos de relacionarse con la tarea sustancial de la universidad: el trabajo en torno al conocimiento.

Son objetivos del trabajo:

- Conocer el impacto de un cambio curricular en una institución de Educación Superior.
- Identificar las dimensiones generales y particulares que interactúan en la definición e implementación de un cambio curricular.
- Analizar las transformaciones que un cambio curricular determinado exige a los actores institucionales en torno a sus prácticas académicas y sus relaciones institucionales.

⁴⁴ EQUIPO DE PEDAGOGÍA (1971): *FACULTAD DE ARQUITECTURA DE CÓRDOBA. La experiencia del Taller Total*. En: REVISTA Los Libros. Bs.As. Pág. 8.

IV. Marco teórico

1. El cambio en las instituciones de educación superior.

Se propone aquí un marco de análisis que permite ahondar en los procesos de cambio institucional en una institución particular, la universidad, con la intención de centrarnos en un cambio específico: los procesos de cambio curricular.

Se introduce como componente teórico principal el aparato conceptual proporcionado por B. Clark para el estudio de los sistemas y las instituciones de educación superior, perspectiva que el autor denomina una mirada internalista⁴⁵. Se trata de un conjunto articulado de categorías, de alto poder analítico, para el abordaje de las universidades como instituciones educativas cuyas rasgos distintivos exigen un tratamiento específico.

Se incluyen también otros aportes teóricos que se conectan directamente con estas categorías, se derivan de ellas o completan el marco teórico, en un esfuerzo permanente por enriquecer la mirada, a fin de analizar las transformaciones que un cambio curricular determinado exige a los actores institucionales en torno a sus prácticas académicas y sus relaciones institucionales. Tal es el caso, por ejemplo, del concepto de creencias que será enriquecido con el de cultura, incorporando la mirada, entre otros, de un clásico de los estudios culturales como es C. Geertz. También se incluyen los aportes de S. Lukes, M. Crozier y E. Friedberg, que permiten aproximarse a cuestiones relacionadas con el poder y la toma de decisiones, que el concepto de autoridad no posibilita abordar.

⁴⁵ El enfoque internalista implica “centrar la atención en el modo en que el sistema mismo determina la acción y el cambio, evitando imputaciones fáciles a la ‘influencia de la sociedad’.... “Esta mirada tiene, asimismo, la ventaja de poner el énfasis en las respuestas de las instituciones”. Clark, B.(1991): *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen / Universidad Futura; U.A.M. México. Págs 19-20.

B. Clark señala que “aquellos que andan en busca de las causas de los cambios específicos en las diversas instituciones no tardan en empantanarse en las complejidades de la historia, confundidos por las condiciones y tendencias que convergen y divergen en modos aparentemente accidentales e imprevisibles. La búsqueda no se simplifica cuando fijamos la atención sobre las formas académicas pues (...) son particularmente ambiguas y complejas”⁴⁶.

En el marco de esta investigación y para abordar la complejidad aludida se plantea, en un primer momento, un desarrollo conceptual que incluye tres nociones básicas a saber: el **conocimiento**, la **cultura institucional** y el **poder**; entendiendo que las mismas permiten avanzar en la comprensión de los procesos de cambio y las nuevas configuraciones a que dan lugar en la universidad. En un segundo momento se trabajará más específicamente la cuestión del **cambio curricular**.

1.1. El trabajo en torno al conocimiento

Tal como señala Clark, la materia prima con que se trabaja en las instituciones de educación superior es el conocimiento. El conocimiento avanzado moderno se define como el conjunto de materiales o sustancias básicas en torno a los cuales se organiza el trabajo académico. Son cuerpos de ideas avanzadas y técnicas relacionadas, cuyas características son las de ser especializados, contar con una autonomía creciente, ser una actividad abierta y ser portadores de herencias ancestrales⁴⁷.

A partir de las sustancias básicas se derivan ciertos aspectos de la forma: las tareas y los trabajadores se agrupan de acuerdo con paquetes de conocimiento.

⁴⁶ *Ibíd.* Págs. 261-262.

⁴⁷ *Ibíd.* Págs. 33-54.

Se trata de “un sistema portador de conocimientos, [que] reducido a sus elementos primordiales, revela inicialmente **una división del trabajo**, una estructura de esfuerzos organizados en la que realizan diversas acciones los individuos y las colectividades”⁴⁸.

El **trabajo académico** se divide y se organiza básicamente de dos maneras: por **disciplinas** y por **establecimiento**.

La **disciplina** es una forma especializada de organización por campos de conocimiento que trasciende los establecimientos y constituye la fuerza dominante de la vida laboral de los académicos. El **establecimiento**⁴⁹ es un agrupamiento comprensivo ya que reúne a especialistas, profesores, administradores y alumnos de distintas disciplinas.

En el nivel del **establecimiento**, el trabajo se situará en una institución individual, la Universidad Nacional de Córdoba y dentro de ella, en una de sus secciones⁵⁰, la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, aunque sin dejar de incorporar a los análisis, como ya se señalara, al contexto social general.

Podemos caracterizarla como una facultad “especializada”. Este tipo de secciones especializadas, centradas en una sola profesión⁵¹, se distinguen por un alto grado de autonomía y un bajo nivel de interdependencia, lo que se relaciona directamente con las posibilidades de introducir reformas curriculares. Se indagará, entonces, cómo se manifestó esta relación entre autonomía institucional y cambio curricular en la F.A.U.

⁴⁸ *Ibíd.* Pág.55.

⁴⁹ Entendido como unidades constitutivas de los sistemas nacionales de educación superior. En nuestro caso nos vamos a referir sólo a las instituciones universitarias, excluyendo otras no-universitarias.

⁵⁰ El concepto de sección obedece a la diferenciación dentro de una institución constituida por la división primordial del trabajo basada en los campos de conocimiento, cuyas agrupaciones más amplias se conocen como Facultades, Escuelas o Colegios. En nuestro Sistema de Educación Superior refiere a lo que denominamos “unidades académicas”.

⁵¹ Nos referimos a las Facultades de universidades de Europa y América Latina, no así a las Facultades norteamericanas, más de tipo comprensivo.

Por lo expuesto, es ciertamente relevante rastrear la forma que fue asumiendo el T.T., en su proceso de desarrollo, desde el punto de vista de la división del trabajo.

Por una parte, **las disciplinas** y el **establecimiento** influyen, conjuntamente, sobre la organización académica de modo tal que un cambio en la disciplina o en la situación general del establecimiento (o de ambos) produce un impacto en la **organización académica**. Es preciso señalar aquí que la organización académica “se compone de múltiples células de especialización localizadas horizontalmente y débilmente articuladas en los niveles operativos [cátedras, departamentos, institutos, etc.] junto con un pequeño grupo de niveles superiores de coordinación”⁵².

Por otra parte, **los cambios en la disciplina** y en el **establecimiento** guardan relación con el **contexto profesional** y con los **procesos sociales y políticos** en los que éstos tienen lugar.

Siendo la F.A.U. la unidad de análisis seleccionada, las observaciones precedentes llevan a ahondar en el impacto que, sobre la disciplina y el establecimiento, han tenido:

- **los debates** en torno a la concepción de la Arquitectura y su enseñanza así como los referidos al rol del arquitecto. Estos aspectos fueron discutidos en las reuniones de la Conferencia Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Arquitectura, C.L.E.F.A. (Chile, 1959; México, 1961; Argentina, 1964; Colombia, 1970) y en las reuniones realizadas por la Unión Internacional de Arquitectos, U.I.A. (IV Congreso Mundial de la U.I.A., La Habana, Cuba en 1963; VIII Congreso Mundial de la U.I.A., París, Francia, 1967).
- **la situación política** que vivía la Universidad Nacional de Córdoba y la F.A.U. en particular (intervención de la universidad,

⁵² *Ibíd.* Pág. 41.

demandas estudiantiles, suspensión de las actividades académicas por lapsos prolongados, acefalía de la facultad, etc.)

1.2. La cultura institucional

Ahora bien, nos referiremos a otro concepto relevante para abordar la vida académica de las instituciones universitarias, la cultura institucional. Como en toda institución, nos hallamos frente a un grupo cuyos miembros construyen un entramado de elementos simbólicos que les otorgan identidad y pertenencia además de brindar sentido a sus prácticas. Bucear en esa cultura nos permitirá interpretar las prácticas concretas de los sujetos involucrados en la experiencia del T.T.

En sentido amplio afirmamos que “en cualquier situación en que algún grupo humano viva en común y relativamente aislado del resto de la gente, en un rincón social compartido, con problemas y quizá con enemigos en común, emerge una cultura”⁵³.

Clifford Geertz sostiene que “la cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida”⁵⁴. “Entendida como sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa”⁵⁵. Esta

⁵³ Hughess, E. (1991): “*Student’s culture and perspective*” Citado por Clark, B.: *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen; Universidad Futura; U.A.M., México. Pág. 113.

⁵⁴ Geertz, C. (1990): *La interpretación de las culturas*. Gedisa; Barcelona. Pág. 88.

⁵⁵ C. Geertz utiliza el concepto acuñado por Gilbert Ryle de “descripción densa” como contraposición a la “descripción superficial”; para referir a “cierto tipo de esfuerzo intelectual” más allá de la cuestión estrictamente metodológica, que consiste en

definición del concepto de cultura exige considerarla como una urdimbre, un entramado que debe interpretarse en búsqueda de significaciones⁵⁶.

Los aspectos simbólicos son constitutivos de las instituciones, son inherentes a toda institución. Se trata de ciertos relatos y creencias compartidas que contribuyen a que los participantes definan quienes son, qué hacen, por qué lo hacen, en síntesis, su identidad. Básicamente, producen una cultura institucional, es decir, “un conjunto de valores y normas legitimadas por algo sagrado (mítico, religioso, científico o técnico) que atribuyen un sentido preestablecido a las prácticas, cierta manera de pensar y sentir que oriente la conducta de los sujetos hacia los fines y metas institucionales”⁵⁷.

En las organizaciones académicas se producen ese conjunto de relatos que constituyen ese entramado que denominamos cultura, “puesto que colocan en la misma nave a sus miembros, los confrontan con los mismos problemas ineludibles, los obligan a arreglárselas con las mismas fuerzas y los mismos tipos de personas”⁵⁸. Se trata de ideas autodefinitorias, ideas fuerza que generan integración simbólica.

B. Clark destaca que estas ideas fuerza provienen de múltiples fuentes, tales como la profesión académica y el sistema nacional de educación, en tanto agrupamientos amplios que aportan sus tradiciones, ideas y categorías de pensamiento⁵⁹. A los efectos de este trabajo, la indagación se centrará en poderosas fuentes que operan en las instituciones y producen un conjunto específico de creencias que guían la vida académica como son las **disciplinas**, estrechamente relacionadas con la **profesión académica**, y el **establecimiento**.

desentrañar las estructuras de significación, es decir, una actividad de interpretación. Véase: *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. En: Geertz, C: Op.Cit.. Págs.19-40.

⁵⁶ *Ibíd.*; pág. 20, 52, 133, 301.

⁵⁷ Garay. L. (1990): *Algunos conceptos para el análisis de las instituciones educativas* Mimeo U.N.C.; Córdoba. Pág.22.

⁵⁸ Clark, B. R.. Op.Cit., pág.113.

⁵⁹ *Ibíd.* pág. 118.

a) cultura de la disciplina

Las disciplinas no pueden ser consideradas como bloques inmutables sino, por el contrario, tal como señala Ivor Goodson, “no son entidades monolíticas, sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que influyen, mediante el enfrentamiento y el compromiso, sobre la dirección del cambio”⁶⁰.

Al respecto Clark sostiene que “en torno a ciertas tareas intelectuales específicas, cada disciplina opera con una determinada tradición cognitiva -categorías de pensamiento- y códigos de comportamiento correspondientes”⁶¹. “En efecto, en toda cultura disciplinar encontramos ‘un vocabulario común’ que tiende tanto al esoterismo que los no iniciados lo encuentran misterioso y lo consideran extraño. Una manera de investigar los cambios que se producen en las creencias de una disciplina es rastrear los cambios en su vocabulario”⁶².

En este punto, nos parece central efectuar este rastreo en los discursos disciplinarios durante el período analizado a fin de identificar modificaciones que pudieran haberse dado en el campo disciplinar y que influyeran en el proceso de cambio.

Por otra parte, en los documentos y en las producciones del período se evidencia la presencia de **concepciones interdisciplinarias**. Nos preguntamos si éstas respondieron a cambios en la cultura disciplinaria y, en tal caso, cuál fue su impacto en la nueva propuesta curricular y en el trabajo en torno al conocimiento.

b) cultura de la profesión

⁶⁰ Goodson, I. (1995): *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Ediciones Pomares-Corredor; Barcelona. Pág. 35.

⁶¹ Clark, B. R.. Op.Cit., pág.118.

⁶² *Ibíd.*, pág.122.

La profesión académica es una fuente de orden más remota y ambigua. Numerosos estudios sobre la misma la consideran como parte de una profesión homogénea con importantes características comunes que exceden las diferencias disciplinarias. Otros trabajos consideran que las disciplinas individuales constituyen la única forma de agrupamiento legítima⁶³. A los efectos de este trabajo consideraremos a la profesión académica como una “profesión altamente fragmentada”⁶⁴ moldeada por las disciplinas y sus especialidades.

Esto es así porque “en el campo académico-profesional, la constitución de las especialidades y carreras supone siempre la constitución de un grupo de especialistas que reivindican el dominio de un “corpus” de normas y de saberes explícitos, deliberadamente sistematizados (las disciplinas autónomas) en el marco de instituciones socialmente encargadas de reproducirlos mediante una acción pedagógica expresa (plan de estudios)”⁶⁵.

Por un lado consideramos que dentro de la profesión académica pueden identificarse diferencias que no están referidas a simples variaciones según la disciplina de adscripción de los académicos, sino a multiplicidad de identidades, valores e intereses que tienden a conformarse y compartirse, que están en oposición con algunas otras. Por otra parte, en una facultad profesional como Arquitectura, en realidad ¿podemos identificar una profesión académica pura que no esté ligada al ejercicio liberal de la profesión de arquitecto? O más bien ¿podríamos suponer que el trabajo profesional, “el trabajo en estudio”⁶⁶ aparece como un requerimiento para el ejercicio de la profesión académica?

Nos preguntamos acerca de la influencia de estas formas diferentes de concebir a la profesión en la definición de la propuesta curricular y la relación existente entre ejercicio profesional independiente y

⁶³ Véase: Becher, T. (1992) : *Las disciplinas y el académico*. En: Revista Universidad Futura; vol.4; N° 10; U.A.M.; México.

⁶⁴ Clark, B.R.: Op. Cit. Pág 66.

⁶⁵ Tenti Fanfani, E. y Gómez Campos, V.M. (1989): *Universidad y Profesiones. Crisis y Alternativas*. Miño y Dávila Editores; Buenos Aires. Pág. 34.

⁶⁶ Expresión de los entrevistados para aludir al trabajo en estudios de arquitectura.

trabajo académico. Consideramos que ésta es una de las vías para identificar algunas de las ideas que pudieron estar generando diversas formas de integración simbólica en la institución o tendiendo a generar conflictos relacionados con la definición de identidades profesionales distintas.

Es importante tener en cuenta que las creencias que se entraman en la cultura institucional operan como mediaciones amortiguadoras que articulan el contexto social global con la disciplina y la institución. Éstas se encarnan en actores individuales o en grupos de actores que interactúan en la institución y comparten o no una determinada percepción de la realidad. Se trata de identificar concepciones diferentes acerca de la misión de la universidad, la función social de la Arquitectura, el rol del arquitecto y, consecuentemente con ello, el perfil del egresado arquitecto y las definiciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Arquitectura que sostuvieron distintos grupos en la institución.

Este señalamiento nos impone una doble necesidad: por un lado, se trata de analizar cómo la cultura institucional interpretó y reinterpretó las tendencias y demandas externas y cómo esta cultura medió entre el contexto social global y la institución.

Por otro lado, se trata de buscar pistas acerca de cómo el cambio operado en la cultura a partir de esas interpretaciones impactó en la propuesta de cambio curricular.

Para ello se hace indispensable identificar cuáles fueron las ideas fuerza que desde el campo disciplinar y el contexto operaron de manera articuladora redefiniendo la cultura institucional de la FAU y su influencia en las definiciones institucionales para el cambio.

c) cultura del establecimiento.

Burton Clark señala que el poder de vinculación de los símbolos institucionales está determinado por la escala de la organización, el grado

de integración institucional, la edad de la organización, las luchas organizacionales y la existencia o no de un contexto competitivo.

Aquí nos interrogamos acerca de si una institución relativamente pequeña como la F.A.U. (menos de dos mil alumnos de grado en 1970), creada en 1956⁶⁷ a partir de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, con una impronta fundacional signada por este origen, gozaba de un grado de integración simbólica suficiente. Es decir, si había ya construido suficientemente símbolos institucionales que produjeran la cohesión necesaria para encarar el cambio.

Dentro de un establecimiento se pueden identificar distintas sub-culturas, entre ellas la de los profesores, los estudiantes y los administrativos (no docentes).

Es importante reiterar que estas culturas no son entidades aisladas sino que existen entrecruzamientos, creencias compartidas, entramados que las atraviesan. Pueden identificarse ciertas ideas fuerza que impregnan las culturas como, por ejemplo, concepciones sociales y políticas amplias que son compartidas por actores pertenecientes a diversas sub-culturas dentro del establecimiento.

1.3. El poder en la institución

Burton Clark dedica una apreciable sección de su obra a la **autoridad**, advirtiéndole que no es posible discutir acerca del trabajo académico y de las creencias sin incluir los aspectos relacionados con ella. El autor se pregunta sobre quién gobierna, cómo se articulan los intereses de los académicos y el modo en que se distribuye y legitima el poder en las instituciones de educación superior.

Como ya señalamos en la introducción, indagar sólo acerca de la autoridad académica no nos permite incluir una serie de cuestiones que no son atribuibles a la autoridad formal ni pueden conceptualizarse en

⁶⁷ En realidad la Facultad había sido creada en 1953 pero comenzó a funcionar como tal en 1956.

esos términos. No puede entenderse la vida de una institución sin acercarse a sus estructuras y mecanismos de poder, pero el poder no se encuentra concentrado en la cúpula de la pirámide jerárquica sino que es un fenómeno de complejo entramado. El interés por comprender el complejo juego de las relaciones de poder dentro de la F.A.U. nos impulsa más allá y nos lleva necesariamente a abordar la noción de **poder**.

Se ha producido una extensa literatura sobre este concepto que ha reconocido la dificultad e imprecisión de los esfuerzos por definir su naturaleza y fundamentos. Ya sea considerado como una propiedad de los individuos⁶⁸ o como propiedad estructural de la sociedad⁶⁹, los análisis parecen centrarse más bien sobre sus consecuencias y efectos⁷⁰.

En un intento por abrir una línea hacia el estudio de una dimensión menos visible del poder, Steven Lukes analiza conceptualmente al poder desde un enfoque “radical en sentido teórico y en sentido político”⁷¹. Reconoce tres enfoques que han sustentado los estudios sobre el poder, a los que denomina unidimensional, bidimensional y tridimensional, respectivamente, señalando una serie de limitaciones teóricas, metodológicas y políticas en su abordaje. El primero de ellos, en el que incluye los trabajos de Dahl, Polsby y Worfinger, “entraña una insistencia en el *comportamiento* a la hora de adoptar *decisiones* sobre *problemas* en torno a los cuales hay un *conflicto* observable de *intereses* (subjetivos), entendidos como preferencias expresas por una determinada política y revelados a través de una participación política”⁷². Una limitación severa de este enfoque es, justamente, su carácter restrictivo, ya que no incluye las llamadas “no decisiones”⁷³ que acotan el alcance posible de la adopción de decisiones y, por lo tanto, son también decisiones observables. Por otra parte, “un análisis satisfactorio del poder bidimensional implica un examen tanto de la adopción de decisiones

⁶⁸ Tal el caso de M. Weber, R. Dahl, D. Wrong.

⁶⁹ Como T. Parsons, N. Luhmann, N. Poulantzas, etc.

⁷⁰ Véase Barnes, B. (1990): *La naturaleza del poder*. Edic. Pomares-Corredor; Barcelona.

⁷¹ Lukes, S. (1985): *El poder. Un enfoque radical*. Siglo XXI Edit.; Madrid. Pág. 1.

⁷² *Ibíd.* pág. 10.

⁷³ Entendida como ausencia de toma de decisión, lo que supone asimismo una decisión.

como de la adopción de no decisiones. Como lo aseveran los propios Bachrach y Baratz, exponentes representativos del segundo enfoque, se redefinen efectivamente las fronteras de lo que hay que considerar un problema político incorporando los “problemas potenciales a los que la adopción de no decisiones impide actualizarse.” “El enfoque bidimensional del poder comporta una *crítica cualificada* [...] del *carácter behaviorista* del primer enfoque y deja un margen para considerar las formas en las que se puede impedir que se adopten *decisiones* acerca de *problemas potenciales* en torno a los cuales existe un *conflicto de intereses* (subjetivos) considerados como encarnados en preferencias políticas expresas y agravios infrapolíticos”⁷⁴. Ambos enfoques, según el análisis de S. Lukes, son excesivamente individualistas ya que, al poner el énfasis en la probabilidad de que los individuos realicen su voluntad pese a la resistencia de otros, dejan de lado el fenómeno de la acción de fuerzas colectivas o grupales que no son atribuibles ni pueden conceptualizarse sólo en términos de las decisiones o el comportamiento de individuos particulares⁷⁵.

A la vez, S. Lukes propone un examen más exhaustivo que posibilite la incorporación de una dimensión menos tangible que opera a través de fuerzas sociales y acuerdos colectivos: “...el enfoque tridimensional del poder [que] comporta una *minuciosa crítica* del *carácter behaviorista de los dos primeros enfoques*⁷⁶, considerados demasiado individualistas, y deja un margen para la consideración de las muchas formas de mantener fuera de la política *problemas potenciales*, bien mediante la actuación de fuerzas sociales y prácticas institucionales, bien mediante las decisiones tomadas por individuos”⁷⁷.

M. Crozier y E. Friedberg, parten de una formulación sencilla de lo que constituye, de alguna manera, el denominador común de todas las manifestaciones del poder: cualquiera sea su ‘tipo’, es decir sus fuentes,

⁷⁴ *Ibíd.* Pág. 18.

⁷⁵ *Ibíd.* Pág. 21.

⁷⁶ La cursiva en nuestra.

⁷⁷ *Ibíd.* Pág. 25.

su legitimación, sus objetivos o sus métodos de ejercerlo; el poder, en el plano más general, implica siempre la posibilidad para algunos individuos o grupos, de actuar sobre otros individuos o grupos⁷⁸. En cierto sentido, se trata de una visión más cercana a los actores que la de Lukes, pero que puede ampliarse, a fin de enriquecer la indagación y el análisis, incorporado esta dimensión no tan visible del poder que incluye la acción de fuerzas colectivas o grupales.

Para los autores el poder reside en el margen de libertad de que disponga cada uno de los participantes comprometidos en una relación, como así también en la amplitud de la zona de incertidumbre que lo imprevisible de su comportamiento le permite controlar. Es indispensable destacar su carácter relacional y no atributivo.

El poder se define como una relación de intercambio y negociación en la que están comprometidas al menos dos personas. Esta relación es instrumental, no transitiva y recíproca (aunque desequilibrada), cuyos fundamentos son los triunfos, los recursos y las fuerzas de cada una de las partes involucradas, es decir su "potencia", sus posibilidades de actuar.

El análisis de las relaciones de poder no puede partir de racionalizaciones a-priori ni abstracciones, sino que "tiene que pasar por la observación y la medida de las actitudes, los comportamientos y las estrategias de los miembros, por la evaluación de sus fuentes específicas, y por las restricciones de toda clase que limitan su margen de maniobra y pesan sobre sus estrategias, para tratar de comprender la racionalidad de estas actitudes, comportamientos y estrategias mediante la reconstrucción de las estructuras, de la naturaleza y de las reglas del juego que se juega"⁷⁹.

⁷⁸ Crozier, M. y Friedberg, E. (1990): *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. Alianza De.; México. Pág.55. Véase también Crozier, M. (1972): *La sociedad bloqueada*. Amorrortu Editores; Bs.As..

⁷⁹ Crozier, M. y Friedberg, E.: *Ibid.* Pág 91.

En toda organización, aún en las muy normatizadas, cada actor porta sus propios intereses y conserva, al menos, un mínimo de libertad que utiliza de manera amplia para la consecución de esos intereses. Estos márgenes de libertad son utilizados por los actores para actuar con cierto grado de imprevisibilidad y, de esta manera, ampliar el margen de libertad que poseen, lo que permite ampliar también su cuota de poder.

Los distintos actores interactúan y forman grupos de interés. Estos emergen cuando los individuos se dan cuenta de que tienen objetivos comunes y de que pueden ser capaces de ejercer colectivamente alguna influencia para incidir en una decisión que de modo individual no alcanzarían. Diseñan modos de compartir sus recursos e intentan intercambiarlos por influencias con quienes toman decisiones y así lograr sus objetivos comunes. A su vez, los actores intentan reducir y controlar los márgenes de libertad ajenos, haciendo previsible los comportamientos de los demás.

En estas relaciones de negociación y de poder, los actores, para el logro de sus objetivos, desarrollan y emplean diferentes **estrategias**.

Para trabajar este concepto, Crozier y Friedberg hacen algunas advertencias en el sentido de que difícilmente el actor tenga objetivos claros o proyectos coherentes, sino una multiplicidad de objetivos más o menos contradictorios y ambiguos que se van modificando sobre la marcha. Pero esto no significa que su comportamiento no sea racional. Lo es en relación a las oportunidades y a través de éstas, al contexto que las define, con el comportamiento de los otros actores y con el juego que se establece entre ellos. No existe un comportamiento irracional. Pueden descubrirse regularidades aún en los comportamientos más erráticos; hay en ellos siempre **una estrategia** racional.

El comportamiento del actor es activo, aunque restringido y limitado (aún la pasividad y la inacción son estrategias) y presenta en todos los casos dos aspectos: uno ofensivo (aprovechando las oportunidades) y otro defensivo (manteniendo y ampliando su margen de libertad).

Las estructuras y reglas que rigen el funcionamiento de una organización crean y circunscriben zonas organizativas de incertidumbre que los actores intentan controlar para utilizar en la prosecución de sus propias estrategias, y alrededor de las cuales se crean relaciones de poder. La capacidad de acción de los actores dependerá entonces del control que éstos puedan ejercer sobre las zonas de incertidumbre creadas por la institución.

En el nivel de la organización, los límites inherentes a toda relación de poder encuentran su contraparte en los límites y restricciones que impone la necesidad de supervivencia de ésta.

Tanto las reglas formales como las reglas del juego organizativas se vuelven restrictivas para todos los actores, cualquiera sea la cuota de poder de que estos dispongan.

Entonces, el juego es el instrumento esencial de la acción organizada que concilia libertad con restricción. El mismo se define como un constructo humano gracias al cual los actores estructuran sus relaciones de poder y las regulan al tiempo que les conceden su libertad. “El jugador es libre, pero si quiere ganar, debe adoptar una estrategia racional en función de la naturaleza del juego y respetar las reglas de éste”⁸⁰.

El planteo considera a la organización como un conjunto de juegos articulados entre sí en los cuales participan los actores y cuyas reglas (formales e informales) se vuelven restrictivas para los involucrados, ya que se basan en las posibilidades de supervivencia de la organización y de persistencia en el juego.

Para comprender cómo se fueron dando estos procesos, se hace necesario identificar cómo los distintos actores y grupos de actores (profesores, alumnos, autoridades, etc.) fueron jugando el complejo juego de las relaciones de poder dentro de la F.A.U., cómo fueron ampliando sus márgenes de libertad, qué estrategias fueron poniendo en práctica y

⁸⁰ *Ibíd.* Pág. 94.

de qué recursos se valieron para ello. Consecuentemente, se debe analizar el papel de las normas y de los márgenes de incertidumbre en la institución. En resumen, se trata de rastrear los mecanismos de negociación, de imposición y de modos de soslayar las normas, presentes en la dinámica institucional.

Este señalamiento nos impone definir los distintos grupos de actores que interactuaron en la institución y sus relaciones con el contexto social más amplio, identificar las diversas estrategias utilizadas (estrategias de apoyo, con o sin restricciones, y de resistencia activa y pasiva) y rastrear las modificaciones de estas estrategias durante la implementación de la experiencia.

Se trata de analizar las intrincadas competencias que se dieron entre las fuerzas conservadoras y de cambio, identificando sus incentivos⁸¹ y las rupturas que este produjo, tales como, por ejemplo, la ruptura de la concepción de cátedra hacia formas más interdisciplinarias.

En la medida en que el trabajo académico, la cultura y la autoridad se desarrollan e institucionalizan, constituyen sus propias fuentes de continuidad y cambio. Los motores del cambio se localizan crecientemente al interior del establecimiento y pueden expresarse en cambios curriculares.

2.- El cambio curricular

Adentrarse en la problemática curricular implica necesariamente un esfuerzo de conceptualización que supone el abordaje de un concepto complejo: curriculum. En este sentido, Ivor Goodson señala que “uno de los problemas más permanentes del estudio del curriculum es que se trata de un concepto multifacético, construido, discutido y gestionado de nuevo en una variedad de niveles y de ámbitos de enfrentamiento. Esa

⁸¹ Burton Clark advierte que si hemos de hacer un análisis equilibrado deberemos buscar los incentivos al cambio, los cuales provienen, en parte, “del fracaso de las formas” (de trabajar y de creer, de autoridad y de integración) Op. Cit. pág. 283.

elusividad ha contribuido sin lugar a dudas a la aparición de perspectivas y discursos teóricos (...) en el estudio educativo...”⁸².

El curriculum, en el vocabulario pedagógico anglo-sajón⁸³, se refiere a un trayecto o recorrido educacional, un conjunto continuo de situaciones de aprendizaje (“learning experiences”) a las que un individuo se encuentra expuesto en el curso de un período dado en el marco de una institución de educación formal⁸⁴. El término designa más una aproximación global a los fenómenos educativos, una manera de pensar la educación consistente en privilegiar la cuestión de los contenidos y la forma en que esos contenidos se organizan en los cursos, que una categoría específica de objetos pertenecientes a la esfera educativa (tales como los “programas escolares” para los cuales los ingleses disponen de un término más específico: “syllabuses”)⁸⁵.

Definimos al curriculum, desde una perspectiva que permite avanzar en la comprensión de las complejidades que éste implica, entendiéndolo como “como una propuesta político-educativa conformada por una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), propuesta pensada e impulsada por distintos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos de éstos tiendan a ser dominantes, hegemónicos, y otros tiendan a oponerse a tal dominación y hegemonía; síntesis a la cual se arriba a través de múltiples mecanismos de negociación e imposición social”⁸⁶.

⁸² Goodson, I. (1995): *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Ediciones Pomares-Corredor; Barcelona. Pág. 187.

⁸³ El término curriculum no es bien aceptado por la tradición francesa de la educación que prefiere generalmente el de “plan d’études” o el de “programme d’études”. Su equivalencia es sólo aproximativa ya que no da cuenta de la riqueza semántica y de la multiplicidad de usos de la palabra inglesa. (Forquin, J.-C.; 1992)

⁸⁴ El “Oxford English Dictionary” define en este sentido al curriculum como “a regular course of study, as a school or university”

⁸⁵ Forquin, J.-C.(1992): *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck-Wesmael; Bruxelles; Pág. 20 y ss..

⁸⁶De Alba, A.(1995): *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila; Bs. As. Pág. 59, 138 y ss..

Asumir un enfoque de investigación sobre el currículum como construcción social, primero en el mismo nivel de la prescripción pero también en los niveles del proceso, la práctica y el discurso, es decir, en el nivel preactivo de la construcción como en el nivel interactivo, permite amalgamar y reconocer la combinación de un enfoque integrador que posibilita la comprensión de la acción y el contexto⁸⁷.

Considerar al currículum como una síntesis, a veces contradictoria y también cambiante que “crece y se desarrolla en la implementación”, de elementos culturales, provee elementos para comprender la relación existente entre cultura institucional y cambio curricular. En este punto es inevitable considerar “el tipo de significaciones constitutivas de la síntesis de contenidos culturales que determinan a un currículum, así como de aquellas que se van generando en su devenir histórico-social. Estas significaciones pueden ser implícitas o explícitas, directas, indirectas, manifiestas o latentes”⁸⁸.

De este planteo se infieren dos cuestiones que parece interesante indagar: ¿Cómo se expresan los cambios de la cultura institucional en el currículum y a su vez, si el nuevo currículum va produciendo nuevas significaciones que modifican este conjunto de creencias compartidas?

El currículum aparece como una “propuesta político-educativa estrechamente articulada a proyectos políticos amplios sostenidos por diversos grupos que lo impulsan y lo determinan”⁸⁹.

Situarse en este nivel de tratamiento supone remitirse, por un lado, a la función social asignada a la educación superior, y por otro, a las características de la formación para el perfil de egresado que se pretende lograr con determinada propuesta curricular. Esto implica el juego dialéctico entre los aspectos estrictamente institucionales de la facultad y el contexto de la universidad y la política general.

⁸⁷ Goodson, I. (1995): Op.Cit.,pág. 187-196.

⁸⁸ De Alba, A.: Op.Cit., pág. 74.

⁸⁹ *Ibíd.* Pág. 78.

La inclusión de la noción de curriculum así definida implica una primera delimitación de dimensiones que interactúan en su devenir histórico en la institución. Alfredo Furlán⁹⁰ indica que cuando se introduce la problemática del cambio curricular en una institución, ésta impacta la vida académica en varios planos. El autor menciona una serie de planos en los que se expresa el impacto:

a) El plano de las imágenes públicas de la institución, referido a las imágenes que la institución mantiene frente a la opinión pública y a la imagen de la institución que comparten o que contraponen los distintos miembros de la institución.

b) El plano del conjunto de sus relaciones internas, es decir al conjunto de relaciones que se tensionan ya que una propuesta curricular subordina las relaciones individuales a una actividad de conjunto. En este sentido, el aislamiento tradicional del profesor universitario en su cátedra se pone en cuestión, dando prioridad a las relaciones institucionales.

c) El tercer plano es el que involucra la noción de poder. Cuando se discute un cambio curricular, “el sistema de poder habitual se moviliza, se puede transformar radicalmente, se puede consolidar el preexistente, pero sí se vuelve un problema importante [...] porque el curriculum, aparte de ser un proyecto de enseñanza, del mismo modo que un plan de estudios; funciona como un instrumento repartidor de tareas [...] siempre y en todos los casos, distribuye una forma de poder, a través de las cuotas de tiempo y de presupuesto que le toque a cada uno de los miembros, grupos o sectores de la institución académica”⁹¹.

d) Un cuarto nivel es el impacto que tienen este tipo de procesos sobre los sujetos. “Cada sujeto de la institución se incluye dentro de esta convocatoria que implica la cuestión curricular de una manera particular”.

⁹⁰ Furlán, A. (1996): *Curriculum e institución*. Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación N° 16; Cuadernos del C.I.E.E.N. N° 5; co-edición; Morelia; Michoacán; México.

⁹¹ Recuérdese cómo Burton Clark analiza también la distribución del poder en términos de distribución del trabajo.

e) El último nivel en donde se impacta la institución, es precisamente el nivel del trabajo pedagógico. Es una de las tareas sustanciales de la institución, por lo que un cambio curricular supone un cambio en las prácticas educativas concretas de la institución. La intencionalidad de un cambio curricular es modificar, al menos parcialmente, aspectos sustanciales de la práctica de formación.

A los efectos de este trabajo y en función de los aportes teóricos presentados precedentemente, hemos redefinido estos planos en tres dimensiones que orientaron los análisis, a saber:

El contexto, en el que se incluye la situación política y social en la que se gestó y se implementó la experiencia curricular, un recorrido por los debates en el campo disciplinar durante el período y sus implicancias en la enseñanza de la arquitectura. Es importante señalar que **el contexto “no aparece únicamente como marco de referencia [...] sino como presencia permanente en la construcción de procesos específicos”** ⁹² **que dan contenido a la determinación histórica del curriculum.**

El trabajo de los sujetos, donde se tratarán los aspectos relacionados con los cambios producidos en las prácticas concretas de los actores en torno a la tarea sustancial de la institución: el trabajo en torno al conocimiento.

La cultura institucional, donde se aborda la situación general del establecimiento, la organización académica y sus componentes como productores de creencias, que influyeron en las definiciones para el cambio institucional.

Las relaciones de poder aparecen como un eje transversal porque implican procesos que afectan directamente a las tres dimensiones mencionadas.

⁹² Remedi, E. y Castañeda, A. (1986): *Racionalidad y curriculum*. DIE/ C.I.E.A. del I.N.P.; México. Pág. 60.

V. Enfoque metodológico

Se trabajó a partir de un abordaje metodológico cualitativo procurando la reconstrucción de los procesos y la profundización progresiva de los análisis.

Siguiendo este encuadre y teniendo en cuenta que se trata de una problemática compleja donde entran en juego aspectos diversos de la vida institucional en un contexto determinado, se retomaron los ejes teóricos planteados como herramientas que guiaron la búsqueda de datos y la construcción de dimensiones de análisis.

El trabajo se centró en el estudio de un caso particular: el T.T., experiencia implementada en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba entre los años 1970 y 1975. Este hecho se convierte en una cuestión metodológica central ya que supone una exigencia de reconstrucción a partir de los sujetos que participaron en la misma y de fuentes documentales. Se trata de una recuperación mediada por el tiempo, más de treinta años, "lo que supone pensar en una operación [...] que transforma algo que tenía su estatuto y su papel [aquí el documento, el archivo] en *otra cosa* que funciona de manera diferente [el texto histórico]"⁹³. Se advierte que, aunque las cuestiones de tipo biográfico e históricas intervienen inevitablemente en el trabajo y no son, en ningún momento, irrelevantes, ésta no es una investigación histórica o un ensayo biográfico, sino que está fundamentada en el interés

⁹³ Chartier, R. (1996): *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Manantial; Buenos Aires. Pág. 37.

por la reconstrucción de una experiencia de cambio curricular, es decir, tiene una orientación claramente pedagógica e institucional.

Se privilegiaron las siguientes fuentes de datos:

- ENTREVISTAS a los sujetos involucrados. Se entrevistó a autoridades, miembros del cuerpo docente y asesores (tanto arquitectos como abogados, sociólogos, pedagogos, psicopedagogos, etc.) y alumnos. Se elaboró una guía de entrevistas general que se fue ajustando al perfil de los entrevistados, según fueran éstos docentes, alumnos o autoridades.
- DOCUMENTOS. a) Elaborados a propósito de la experiencia tales como proyectos, informes, planes de estudios, evaluaciones, etc.; b) Actas de Consejo Superior de la U.N.C.; c) Normativa vigente.
- TRABAJOS ESCRITOS: publicados o inéditos sobre el Taller Total, como así también actas e informes de congresos, conferencias y Encuentros de Arquitectura durante el período.

Sistematización y análisis de la información:

Para el análisis de la información documental se utilizó la técnica de análisis de contenido que alude al “análisis de la realidad social a través de la observación y el análisis de los documentos que se crean o producen en el seno de una o varias sociedades”⁹⁴.

Cabe aclarar que el trabajo con los entrevistados estuvo referido a lo que Carlos Piña define como “relato testimonial”, género íntimamente relacionado con el relato autobiográfico que empíricamente suele

⁹⁴ López Aranguren, E. (1986): *El análisis de contenido*. En García Ferrando, M. y otros (comp.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*; Alianza Ed.; Madrid. Pág. 7.

confundirse. Pero, a diferencia de éste, se trata de un “relato en el cual una persona se refiere, a través de sus vivencias personales, a algún suceso histórico o medio social del cual fue testigo, sin que el eje de su narración sea necesariamente su propia evolución a través del tiempo”⁹⁵.

El T. T., en cuanto dispositivo, aparece como analizador de las relaciones institucionales. Se entiende como analizador a “todo acontecimiento, a todo dispositivo susceptible de descomponer (análisis-descomposición) una totalidad que, hasta ese momento, se percibía en forma global”⁹⁶.

Al presentar el caso se optó por una secuencia temporal con el objeto de no perder las modificaciones y los ajustes realizados en el proceso de implementación.

⁹⁵ Piña, C. R. (1995): *Sobre la naturaleza del discurso biográfico*. En: Cuadernos del CLAEH. Revista Uruguaya de Ciencias Sociales Nº 53; 2º serie; Año 15; Montevideo. Pág. 40.

⁹⁶ Lapassade, G. (1977): *Autogestión pedagógica. ¿La educación en libertad?* GEDISA; Barcelona. Pág. 34.

VI. El Contexto.

1. La situación política y social.

El T.T. funcionó entre los años 1970 y 1975 pero fue gestado en los años precedentes, en un escenario que exige la reconstrucción de los años '60, particularmente a partir de 1966.

Es en el complejo contexto mencionado que el T.T. es concebido y puesto en marcha, y es por ello que el trabajo "reclama el análisis profundo y exhaustivo del entramado de vicisitudes histórico-políticas, sociales y culturales", que posibilitaron tanto el diseño como la implementación del citado cambio curricular; en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba, en el particular período en que se llevó a cabo y "en una ciudad que aspiró siempre a ejercer una función muy propia en la sociedad nacional y en los confines de occidente"⁹⁷.

No es posible abordar la situación de la universidad durante la década del sesenta sin señalar, aún someramente y a riesgo de simplificaciones no deseadas, las cuestiones más acuciantes que dominaron los debates y modificaron los escenarios político-intelectuales de la época, tanto a nivel nacional como internacional.

En el contexto internacional, la guerra fría y la revolución cubana moldeaban la realidad política latinoamericana.

En el plano político nacional el decenio estuvo signado por la proscripción del peronismo y las redefiniciones del papel de los diferentes actores del período tales como los pertenecientes al liberalismo, el

⁹⁷ Aricó, J. (1989): *Tradición y modernidad en la cultura cordobesa*. En: PLURAL No 10.

catolicismo, la izquierda tradicional, la “nueva izquierda” que marcaron buena parte de las controversias.

En el ámbito económico, el discurso tecnocrático imperante mostraba algunas continuidades y persistencias con las tendencias desarrollistas ya instaladas. El acento puesto en la relación entre educación, estructura ocupacional y desarrollo económico por los organismos internacionales en estos años fue el marco en el cual se definieron las políticas del gobierno nacional en las que el planeamiento jugó un papel estratégico.

Por otra parte, “el proceso de modernización cultural posperonista introducía nuevos temas y preocupaciones, que no por menos espectaculares implicarían modificaciones menos significativas en el horizonte intelectual del decenio. Este nuevo ideario formaba parte del más amplio que agitaba toda la cultura occidental una vez superadas las consecuencias más dramáticas de la segunda posguerra...”⁹⁸.

El golpe de estado del 28 de Junio de 1966 dio origen al establecimiento de un nuevo ordenamiento político institucional y la implantación del “Estado Burocrático Autoritario”⁹⁹, que combinó un discurso modernizante en lo económico y la aplicación de las teorías de la seguridad nacional en lo político.

Entre las primeras medidas adoptadas se destacan la suspensión de las actividades de los partidos políticos y de las instituciones parlamentarias. “Era necesario reorganizar el Estado, hacerlo fuerte, con autoridad y recursos controlable desde la cima” por lo que los Ministerios

⁹⁸ Terán, O. (1991): *Nuestros años sesenta. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina. 1956-1966*. Puntosur Editores; Buenos Aires. Pág. 71.

⁹⁹Guillermo O’Donnell define al B.A. como un tipo histórico del Estado capitalista cuyas principales características son: contar con una base social en la gran burguesía y un sistema de exclusión político del sector popular previamente activado; definirse por la “reimplantación del orden” en la sociedad mediante la subordinación del sector popular, la “normalización” de la economía y la supresión de mediaciones fundamentales entre el estado y la sociedad como son la ciudadanía, la democracia política y lo popular; promover la transnacionalización y la despolitización del tratamiento de cuestiones sociales, sometiéndolas a los que se proclaman son criterios neutros y objetivos de racionalidad técnica.

se redujeron a cinco y se creó el Estado Mayor de la Presidencia, integrado por los Consejos de Seguridad, de Desarrollo Económico, de Ciencia y Técnica, ya que el planeamiento económico y la investigación científica constituían insumos básicos de la seguridad nacional.

La renovación centralista de la política argentina respondió a la convicción de que “el problema argentino” era “un problema político” pues el sistema se hallaba atosigado por canales intermedios como los partidos políticos y el parlamento, impidiendo el cumplimiento de objetivos claros de desarrollo. “Gran parte del programa económico del gobierno dependía del debilitamiento de las organizaciones obreras, tanto por su condición de factor de poder en la sociedad civil, como por constituir un obstáculo para los planes de racionalizar la estructura económica del país y para atraer inversiones extranjeras”¹⁰⁰.

En el plano económico se pusieron en marcha las recetas desarrollistas que daban prioridad al sector industrial, promoviendo el desarrollo y modernización de la infraestructura industrial, y a la desnacionalización de la economía, con el traspaso de empresas nacionales a manos extranjeras. Como paso previo a estos lineamientos de política económica se redujo el personal en la administración pública y en las empresas del Estado, se congelaron los salarios, se estableció la llamada “conciliación obligatoria”, se modificaron las condiciones de trabajo en los puertos y ferrocarriles y se inició un proceso de cierre de los ingenios azucareros en el noroeste argentino. Estas medidas provocaron airadas protestas sindicales que fueron reprimidas con una violencia desconocida hasta el momento por el sindicalismo argentino.

A partir de este nuevo sub-tipo de relación estado-sociedad, el Estado Burocrático Autoritario, el gobierno había encontrado la fórmula para operar con la sociedad argentina. Silenciada cualquier manifestación de presión social, el gobierno contó con un aparato estatal poderoso

¹⁰⁰ Brennan, J. y Gordillo, M. (1994): *Protesta obrera, rebelión popular e insurrección urbana en la Argentina: el Cordobazo*. En: Estudios. N°4, jul/dic.94; C.E.A.; U.N.C.; Córdoba. Pág.53.

capaz de diseñar una política de repliegue y achicamiento de la dimensión benefactora del Estado Social y de conservación y expansión de su aspecto keynesiano, la intervención.

Entre 1966 y 1969 se fueron dando dos fenómenos nuevos que desembocarían en los acontecimientos de 1969. El primero fue la presencia de creciente presencia de corrientes paternalistas, nacionalistas y liberales dentro de las fuerzas armadas, que definían desde distintas posturas la política a seguir con respecto al movimiento sindical, la política económica, al modelo de país y por lo tanto al modelo político que se propugnaba¹⁰¹.

El segundo fenómeno fue la creciente pérdida de control de las diferentes instancias que se daban en la sociedad civil, fundamentalmente la protesta sindical. El 1 de marzo de 1967, la C.G.T. convocaría a su primer paro general, a lo que el gobierno respondería retirando la personería gremial varios sindicatos (entre ellos la U.O.M.) y suspendiendo los convenios colectivos de trabajo.

“Fue, en gran medida la incapacidad de Vandor y de la cúpula sindical para resistir eficazmente a las medidas antiobreras del régimen lo que provocó que en el congreso nacional de la C.G.T. de marzo de 1968 surgiera una central obrera disidente, La C.G.T. *de los argentinos* (C.G.T.A.)”¹⁰² bajo el liderazgo de Raimundo Ongaro que lograría importantes adhesiones en una Córdoba afectada fuertemente por la rígida política económica y laboral del onganato.

Precedidos por continuas protestas sindicales y estudiantiles, en mayo de 1969, estudiantes y obreros, a quienes se les fueron sumando otros sectores sociales, se conjugaron en Córdoba y sacaron a la luz el descontento y la crisis social latente que se había venido gestando.

¹⁰¹ Cavarozzi, M. (1987): *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*. Centro Editor de América Latina S.A.; Bs. As..

¹⁰² *Ibíd.* Pág. 54.

“El Cordobazo¹⁰³ y la resistencia obrera que siguió inmediatamente al levantamiento de mayo de 1969 desencadenaron cambios políticos en casi todos los niveles de la sociedad argentina. El efecto más inmediato fue un deterioro de la capacidad gubernamental de controlar el disenso político, lo que otorgó una mayor libertad a todas las formas de oposición. En especial, el Cordobazo revitalizó la izquierda argentina y contribuyó a la radicalización de la vida política del país, lo que encontraría plena y trágica expresión en la década siguiente”¹⁰⁴.

“El mundo subterráneo de la política revolucionaria, perseguido y clandestino desde los primeros días del Onganiato, salió de las sombras para ocupar un lugar central en la vida nacional”¹⁰⁵. A partir del Cordobazo entraron en crisis los modelos de dominación social, y el cuestionamiento por la autoridad y el poder fue cada vez mayor. “la imagen de un Estado aislado, cuyo discurso autoritario (...) perdió resonancia en la sociedad y se quedó sin soportes activos, sectoriales, e institucionales (...) no sólo socavó la legitimidad del gobierno de Onganía, sino que además impregnó a la misma sociedad”¹⁰⁶. “El mito del orden y la autoridad habían terminado”¹⁰⁷.

A partir de los acontecimientos de Córdoba, el régimen fue cayendo en una profunda crisis, agravada aún más por los conflictos que se agudizaban en el interior de las Fuerzas Armadas, acorralado por un frente de oposición que se consolidaba en torno la figura de Perón, quién desde el exilio influía fuertemente en la política nacional.

¹⁰³ Sobre el Cordobazo existe una copiosa producción bibliográfica con muy variados enfoques. Véase por ejemplo: Agulla, J.C. (1969): *Diagnóstico social de una crisis. Córdoba, Mayo de 1969*, Editel; Bs.As.; Brennan, J. (1996): *El Cordobazo. Las guerras obreras en Córdoba, 1955-1976*. Editorial Sudamericana; Bs. As.; Delich, F. (1994): *Crisis y Protesta Social. Córdoba, 1969*; C.E.A./ Fundación U.N.C.; Córdoba; Bergstein, J.(1987): *El “Cordobazo”. Testimonios, memorias, reflexiones*. Editorial Cartago; Bs.As..También existen numerosos artículos en publicaciones periódicas. Un análisis bibliográfico de la producción sobre el Cordobazo fue publicado por Mónica Gordillo en la Revista Estudios. Nº4, jul/dic.94; C.E.A.; U.N.C; Córdoba, 1994. Págs.254-252.

¹⁰⁴ Brennan, J. (1996): *El Cordobazo. Las guerras obreras en Córdoba, 1955-1976*. Editorial Sudamericana; Buenos Aires. Pág. 218.

¹⁰⁵ Brennan, J. Op.Cit..Pág. 218.

¹⁰⁶ Cavarozzi, M. Op.Cit. Pág. 43.

¹⁰⁷ O'Donnell, G. Op.Cit. Pág. 251.

El 18 de junio de 1970 asumió la presidencia el General Roberto M. Levingston, quien en su carácter de Presidente-mandatario designado por la Junta de Comandantes gobernó por el escaso lapso de nueve meses y fue reemplazado por el General Alejandro A. Lanusse el 26 de marzo de 1971. Durante este corto periodo intentó profundizar la Revolución Argentina otorgándole un carácter más nacionalista y movilizador, aspirando a recuperar, aunque sólo en parte su capacidad política. Sin embargo, “el hecho de que las fuerzas armadas debieran limitar su objetivo a tratar de imponer las condiciones de su retirada de la cúpula del Estado le restó eficacia y credibilidad a sus políticas”¹⁰⁸.

Frente a las crecientes demandas sociales y la alta inflación, los sindicatos acordaron un plan de lucha y los partidos tradicionales fueron recuperando la escena política. La crisis se fue agravando tanto por la conflictividad social como por la “creciente espectacularidad de las acciones guerrilleras y de la represión”.

Con el fin de atenuar las consecuencias cada vez más alarmantes de la crisis y en búsqueda de una “salida política”, el gobierno militar fue generando un terreno cada vez más propicio para la apertura política y el debate ideológico. Sin embargo, “la recaptura del centro de la escena política por parte de Perón (y, en alguna medida, también por Balbín, el presidente de la Unión Cívica Radical, a través de su co-protagonismo del agrupamiento de la Hora del Pueblo y de su reconciliación histórica con Perón) no sólo consagró el fracaso de la transición controlada a la que aspiraban Lanusse y los militares (...) también expresó la imposibilidad de las prácticas sociales contestatarias de generar un discurso propio pasible de difundirse en el conjunto de la sociedad”¹⁰⁹.

El acceso al poder del peronismo, (con la fórmula Cámpora-Solano Lima) luego de las elecciones generales del 11 de marzo de 1973, abrió la posibilidad del retorno de Perón, hasta entonces proscrito, quien

¹⁰⁸ Cavarozzi, M: Op. Cit. Pág. 47.

¹⁰⁹ *Ibíd.* Pág. 58.

accedería por tercera vez a la presidencia de la Nación, acompañado esta vez por su esposa, María Estela Martínez de Perón.

En el plano político, la estrategia de Perón giró entorno a la recuperación de las instituciones democráticas, tales como el parlamento y los partidos políticos, la articulación de acuerdos entre los diversos sectores de la vida política y económica del país, incluyendo a asociaciones empresarias, sindicalistas y políticos y a una redefinición del rol de las fuerzas armadas, a quienes subordinaría a la Constitución Nacional.

En el orden económico se intentó superar las limitaciones al crecimiento económico mediante la expansión del mercado interno y de las exportaciones, nacionalizando el comercio exterior. Se contribuyó a activar la economía interna a través del aumento del gasto social y en obras públicas. Sin embargo “la imposibilidad de sostener políticas redistributivas en el marco de profundas crisis fiscales agravadas por la brusca subida de los precios del petróleo, provocó un nuevo fenómeno. Por primera vez desde la aplicación de las políticas keynesianas en 1930, no era posible salir de la crisis a partir de una intervención más activa del Estado”¹¹⁰.

El tiempo que siguió a la muerte de Perón, acaecida en 1974, con la presidencia de la Nación en manos de su esposa, se caracterizó por el caos económico, la crisis de autoridad, las luchas facciosas y la violencia cotidiana. “Durante el lapso que medió entre el Rodrigazo y la caída de Isabel Perón en marzo de 1976 se fue configurando aceleradamente el síndrome de una sociedad desgobernada”¹¹¹ creando las condiciones para que las fuerzas armadas dieran una vez más un golpe consentido. Pero, a diferencia de las anteriores intervenciones militares, ésta tuvo el carácter de establecer un gobierno “de las fuerzas armadas y no sólo apoyado por ellas” con el objeto de introducir cambios profundos en la

¹¹⁰ Filmus, D. (1996): *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y Desafíos*. Troquel; Bs. As.. Pág. 30.

¹¹¹ Cavarozzi, M.; Op.Cit.. Pág. 58.

sociedad argentina, modificando todo el sistema de relaciones sociales. Con la instalación del Proceso de Reorganización Nacional se inicia una ola de represión y de terrorismo de estado, desconocida hasta entonces por la sociedad argentina.

2.- La Universidad

La década del sesenta fue un período de significativos cambios en la situación universitaria del país, tanto en la dimensión académica como en su dimensión política. Después de años de democracia restringida, el golpe de junio de 1966 interrumpió el desarrollo y la consolidación de las instituciones universitarias, instalando un clima de autoritarismo y opresión, en un intento por suprimir toda actividad política en su interior. Los brutales sucesos acaecidos un mes después, teniendo como escenario la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires conocidos como “ La noche de los bastones largos”, dieron inicio a un período oscuro en la vida de las universidades.

Estos hechos marcaron una brusca interrupción en el acontecer universitario de la época que había estado signado por una fecunda polémica cultural cuya característica más valiosa fue la de acortar las diferencias generacionales, con la participación de los docentes junto a estudiantes y graduados, produciendo una integración de intenciones y objetivos que superaban las controversias políticas¹¹².

“El rasgo ideológico dominante fue el de un anticomunismo a ultranza, que se extendió rápidamente a la represión de toda manifestación de oposición o disconformidad con el modelo impuesto (...) aunado a un generalizado descenso en el nivel general de la educación impartida, autoritarismo académico y proscripción de las temáticas modernizadoras o críticas”¹¹³. “Hubo desde el principio una voluntad

¹¹² Gaité, A. (1986): *Reflexiones acerca de la enseñanza de la Arquitectura*. En: Revista SUMMA UNIVERSITARIA, Nº 1; Bs.As. Pág .2.

¹¹³ Crespo, H. y Alzogaray, D. (1994): *Los estudiantes en el mayo cordobés*. En: Estudios. Nº4, jul/dic.94; C.E.A.; U.N.C; Córdoba. Pág.80.

expresa de adecuar a las universidades, la educación y el desarrollo a los imperativos de la Seguridad Nacional”¹¹⁴.

Paralelamente a estas políticas autoritarias, se iniciaron acciones tendientes a la modernización del Sistema Universitario Nacional, tales como la ampliación de la cobertura, diversificación de la oferta de carreras, la creación de títulos intermedios, la organización departamental y el aumento del número de profesores con dedicación exclusiva.

Las bases institucionales para la reorganización del sistema estuvieron dadas por tres leyes: Ley Orgánica de las Universidades Nacionales N° 17245/67, Ley de Enseñanza Universitaria Privada N° 17.604/67 y su decreto reglamentario N° 8472/69, y Ley de Universidades Provinciales N° 17778/68, sancionada y promulgada con fuerza de ley, en uso de las atribuciones conferidas por el Artículo 5° del Estatuto de la Revolución Argentina, por el Presidente de la Nación Argentina, General J. C. Onganía.

Por otra parte, a partir del Plan de Creación de Nuevas Universidades, el Sistema Universitario Nacional fue descentralizado, con el objetivo “no declarado” de frenar el éxodo de jóvenes hacia las grandes universidades existentes. Se crearon así dieciséis universidades en el territorio nacional. “El Proyecto de Planeamiento Universitario, lo mismo que la política de nuevas creaciones, fueron objeto de diversas críticas, que desde distintas perspectivas señalaban, entre otras limitaciones, el hecho de que el sistema de departamentalización tenía su origen en modelos norteamericanos que respondían a los intereses de una realidad social, política y económica que el país, en ningún caso debía imitar.”¹¹⁵ Otros cuestionamientos estuvieron centrados en la asignación de recursos a las nuevas universidades mientras no se resolvía el déficit crónico de las ya existentes y en la carencia de estudios de factibilidad del proyecto.

¹¹⁴ Pérez Lindo, A. (1985): *Universidad, Política y Sociedad*. EUDEBA; Bs.As. Pág. 149.

¹¹⁵ Martínez Paz, F. (1986): *El Sistema Educativo Nacional. Formación-Desarrollo-Crisis*. Dirección General de Publicaciones, U.N.C.; Córdoba. Pág. 243.

Con el retorno de la democracia y a partir de la gestión del ministro Taiana a cargo del Ministerio de Educación de la Nación, se inicia una política de reconstrucción universitaria. Se intervienen las universidades, removiendo las autoridades de facto y restringiendo algunos aspectos de la Ley 17245/67. Un año más tarde y luego de un intenso debate, en un intento por conciliar autonomía universitaria y la planificación nacional definida en el Plan Trienal, es sancionada por el Congreso Nacional el 26 de marzo de 1974 la Ley 20654/74.

El lapso comprendido entre la asunción de Isabel Perón a la Presidencia y su derrocamiento en 1976 estuvo signado por un proceso de derechización de la política universitaria. El reemplazo del Dr. Taiana por el ministro Ivanissevich al frente del Ministerio de Educación fue el punto de inflexión hacia una concepción jerárquica autoritaria y ultraconservadora que intentó “restablecer el orden”, despojar a las universidades de todo vestigio crítico y “depurarla de los elementos de izquierda o subversivos” Sin embargo “(...) la intención de disciplinar y ordenar el funcionamiento de las instituciones educativas y a través de ella a la sociedad, se encontró en abierta contradicción con el clima de caos y violencia generalizada que imperó en el conjunto de las relaciones sociales. Es precisamente este clima el que brinda los argumentos que necesitaban los sectores que, una vez más, irrumpieron en el orden constitucional y conculcaron las posibilidades de participación de la ciudadanía”¹¹⁶.

- La Universidad Nacional de Córdoba y la F.A.U.

El golpe de 1966 significó para la Universidad Nacional de Córdoba salir de una “relativa calma”. La situación por la que atravesaba la institución quedó plasmada en el comunicado del Honorable Consejo Superior fechado el 30 de julio de ese año, mediante el cual hizo pública su posición expresando:

¹¹⁶ Filmus, D.: Op.Cit., pág. 32.

“En vista de las condiciones fijadas por la Ley N° 16.912, que suprime toda autonomía universitaria y menoscaba la autoridad propia de los cargos, el Rector en ejercicio de la Universidad Nacional de Córdoba y Decanos de las Facultades, declinan continuar en las funciones respectivas y acuerdan que el Sr. Rector comunique esta decisión al Ministerio de Educación a los fines que corresponda”¹¹⁷.

Mientras tanto, las primeras manifestaciones de descontento no se hicieron esperar. En efecto, los Centros de Estudiantes de Ciencias Económicas y del Instituto de Matemática, Astronomía y Física, hicieron suya la condena a las medidas intervencionistas, al igual que los distintos sectores de la comunidad universitaria. El Consejo Directivo de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo se expidió en el mismo sentido, como así también numerosos docentes de otras Facultades e Institutos.

El gobierno nacional había decidido nombrar Rector de la Universidad al Dr. Ernesto R. Gavier, quien se había desempeñado como Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Acompañarían al Dr. Gavier los Decanos de las diferentes Facultades con excepción del Decano de Medicina Dr. Villafañe Lastra, que mantenía la posición asumida por el Consejo Superior el día 30. No fueron confirmados los Decanos de Ciencias Económicas, Dr. Camilo Dagún y de Arquitectura y Urbanismo, el Arq. Bernardino Taranto.

Sin embargo, la asunción de las máximas autoridades de la U.N.C. en medio de voces de descontento y oposición a la situación política general por parte de profesores y estudiantes de las diferentes unidades académicas no hicieron sino precipitar los acontecimientos.

“La agitación estudiantil renacía, en especial después que -con gran impacto en un país todavía no acostumbrado a esos episodios- fuera

¹¹⁷ Rébora, L. (1991): *F.A.U. Cronología Testimonial*. Facultad de Arquitectura y Urbanismo; U.N.C.; Córdoba. Pág. 64.

herido un estudiante durante una manifestación callejera”¹¹⁸. Santiago Pampillón fallecía cinco días después.

Las renunciaciones y cesantías no se hicieron esperar y significaron el desmantelamiento de cátedras y equipos de investigación cuyas consecuencias pagó largamente la universidad. Sobre el impacto de estos hechos en la F.A.U., el Arquitecto L. Rébora señala que “basta informarse sobre los nombres de los profesores renunciados o separados en su gran mayoría pertenecientes al área de Composición Arquitectónica; para entender que la columna vertebral de los estudios en la Facultad de Arquitectura estaba quebrada y el problema no era fácil de solucionar. Había llevado diez años constituir el cuadro de profesores de Arquitectura que se desempeñaban en las diferentes cátedras al momento de ocurrir estos hechos”¹¹⁹.

“El cincuenta aniversario de la Reforma Universitaria, una desafortunada conducción de las universidades, una oposición estudiantil al B.A. que se mantenía sin interrupción desde 1966, el crecimiento del descontento de los sectores medios, el impacto sobre estos de la radicalización implicado por el movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y sus derivaciones, la evidencia que los nuevos alineamientos sindicales ofrecían aliados obreros de los que desde hacía mucho tiempo carecía el movimiento estudiantil, hicieron de 1968 un año en el que se reanudó la ‘agitación universitaria’”¹²⁰.

Se desencadenaron incidentes en las universidades del Nordeste y Rosario que se extendieron de inmediato a otras universidades, impactando particularmente en el estudiantado cordobés que sería uno de los protagonistas principales en los acontecimientos de Córdoba al año siguiente¹²¹.

¹¹⁸ O'Donnell, G.: Op.Cit., pág. 112

¹¹⁹ Rébora, L.: Op. Cit. Pág. 65.

¹²⁰ O'Donnell, G.: Op.Cit. Pág. 249.

¹²¹ Sobre el Cordobazo véase pág. 58 y ss..

Durante estos años las gestiones que se suceden sólo atinan a cumplir funciones de tipo burocráticas dejando de lado la preocupación por la actividad propiamente académica, lo que va generando descontento en una comunidad académica que, lejos de tener actitudes pasivas, reclama con energía cambios en las orientaciones político académicas de la universidad.

“El 30 de marzo de 1970 asume como Rector de la Universidad Nacional de Córdoba, el Dr. Olsen Ghirardi y cuatro días después, el Arq. Rogelio Luque, que se desempeñaba como Vice-decano reemplazará el Arq. Urretz Zabalía en sus funciones. Su gestión no aportará hechos remarcables, quizás por su brevedad, ya que finalizará el 1 de setiembre de ese mismo año de 1970. Habían transcurrido sólo cinco meses, desde su designación”.

En vista de la situación de acefalía planteada por la F.A.U., como consecuencia de las renunciadas presentadas por el decano Arq. Rogelio Luque (quien había sido designado pocos meses antes) y los miembros del Honorable Consejo Académico, y en virtud de las atribuciones que le confería el inciso j) del artículo 56 de la Ley Nº 17245/67, el H.C.S. de la U.N.C. resolvió declarar intervenida la Facultad y autorizó al Rector a designar un delegado-interventor que facilitara el normal desenvolvimiento de las actividades académicas¹²². La Resolución Rectoral Nº 592 dispuso la designación del Arq. Juan Carlos Fontán como Delegado-Interventor, quien tendría las atribuciones que la Ley y el Estatuto de la U.N.C. acordaban al Decano de Facultad y al Consejo Académico¹²³. Será durante esta gestión que se llevará a cabo elaboración e implementación del nuevo Plan de Estudios y la consecuente reestructuración académica

¹²² Resolución H.C.S. 138/70 del 31/08/70.

¹²³ El día 10 de noviembre el ex-interventor de la Facultad, Arq. Urretz Zabalía renuncia a su cátedra de Profesor Adjunto que no ejercía desde hacía largos meses y cuatro días después lo hace el Arq. Rogelio Luque, que al igual que el Arq. Urretz Zabalía no coincidían con la orientación que había tomado la Facultad. (Rébora, L.; 1991)

de la Facultad. Se iniciaba así la experiencia del Taller Total en la Facultad de Arquitectura .¹²⁴

En medio de fuertes críticas, el 7 de febrero de 1972, fue aceptada la renuncia que presentara el Arq. Juan Carlos Fontán, designando en su reemplazo al Arq. Carlos Alberto Villada. (Res.Rectoral 36/72), que sólo permanecería en el cargo por escasos tres meses. Dado el breve tiempo que duró la gestión, no hubo en ella cambios de importancia, sólo se atendieron cuestiones de administración y funcionamiento interno de la Facultad. Se destaca la presentación efectuada ante el H.C.S. de un informe referido a las actividades llevadas a cabo durante el año anterior, según lo exigía la resolución 44/71 del H.C.S., con el objeto de evaluar la marcha del nuevo Plan de Estudios. Acompañan tan presentación las elaboraciones realizadas por las Coordinadoras (organismos de conducción académica previstos en la Ordenanza 5/71) y la solicitud de nuevos plazos para hacer informes periódicos. El documento definitivo, que incluía la síntesis de los informes de 16 equipos de trabajo y 6 sub-áreas, fue perentoriamente presentado en la sesión del 23 de marzo de 1972 y pasado a tratamiento de la Comisión de Enseñanza.

Finalmente y completando este período ocupa el Decanato en calidad de Delegado Interventor el Arq. Victor Raúl Soria quien desempeñaría estas funciones desde el 8 de junio de 1972 hasta el 21 de mayo de 1973. (Resolución Rectoral 321/72) Durante su gestión se aprueba en el H.C.S. la estructura del T.T. y se implementa la Carrera Docente y Prueba temporal designando una comisión compuesta por docentes y estudiantes (Resolución Decanal N°135/72). Como complemento de ello, se aprueba la convocatoria a concurso público de antecedentes y oposición para cubrir 221 cargos docentes en diversas áreas (Resolución Decanal N°177/72).

Una vez intervenida la U.N.C. y designado Próspero Francisco Luperi como Rector, se inicia el proceso de designación de los nuevos

¹²⁴ La experiencia se describe y analiza en detalle en los apartados siguientes.

Decanos para cada Facultad. El Arq. Osvaldo Vidal Bontempo fue nombrado al frente de la F.A.U.. “Las primeras resoluciones del nuevo decano fueron reveladoras de la orientación que habría de imprimir a su gestión, por la primera de ellas y apoyado en una resolución del Ministerio de Cultura y Educación que dejaba sin efecto: ‘toda separación de profesores motivadas por cuestiones políticas’, procedía reincorporar a los profesores separados en 1955, como así también aquellos que hubieran sido impugnados en los concursos por las mismas causas o simplemente obligados a presentar su renuncia. La otra se apoyaba en la Ley de Amnistía dictada por el P.E.N. el 27 de marzo de 1973, que llevaba el N° 20508 y por la cual incorporó a los profesores cesanteados en el año 1966”¹²⁵.

A fines de 1974 el Dr. Luperi, fue reemplazado por el Dr. Mario Menso, nuevo Interventor de la Universidad Nacional de Córdoba y Decano de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, permaneciendo en el cargo durante un breve lapso.

La gestión decanal de la F.A.U. en 1975 estuvo sucesivamente a cargo del Arq. Juan Ramón Rossi Fraire y del Arq. Liliano Livi, quienes sólo se limitaron a resolver cuestiones de orden administrativo. Por Resolución Decanal N° 241/75 se designa a una Comisión a los efectos de elaborar un nuevo plan de estudios. El Arq. Elkin señala al respecto de tal decisión: “Esta Resolución del Arq. Livi -en la que sólo pueden reconocerse un par de docentes que hayan tenido participación real en el curso de los 5 años del Taller Total el resto de los 13 docentes designados y la abrupta aparición de la comisión para elaborar un Plan de Estudios 1976-1982 dejan en claro que la vida del Taller Total terminaba”¹²⁶.

¹²⁵ Rébora, L.: Op. Cit.. Pág 79.

¹²⁶ Elkin, B, (2000): *Taller Total. Una experiencia educativa democrática en la Universidad Nacional de Córdoba*. Ferreyra Editor. Córdoba. Pág. 246

Posteriormente recomenzaron las cesantías y las renunciaciones, sobre todo de aquellos docentes que habían tenido activa participación en el T.T.

Un docente se refiere al fin de la experiencia en estos términos: "la experiencia se fue debilitando y terminó en marzo del '76, muy agónico ya, ... ¿cómo terminan de cortarles la cabeza? Cortándole la cabeza a los docentes. Setenta y pico de docentes quedaron fuera. Y en abril... la gran masa de arquitectos que se descabeza, se descabeza en abril. El decano que sigue, el interventor es un capitán de la aviación que de arquitectura no sabía un corno." (Entr. N° 6)

3. Los debates en el campo disciplinar.

Reflexiones acerca de la crisis de la profesión del arquitecto.

Durante la década del '60, aunque reconociendo precedentes¹²⁷, se produjeron una serie de discusiones y debates acerca de la función de la Arquitectura que trajeron aparejada la necesidad de replantearse la profesión de arquitecto, el rol que el arquitecto debería cumplir y por ende, el sentido y la función de la enseñanza de la arquitectura.

El rol del arquitecto se redefine tomando características más amplias y complejas. "La profesión de Arquitecto padece hoy, en todas partes, de lo que se podría llamar congestión cuantitativa que se expresa por una aguda infraocupación y, por otro lado, de un estrangulamiento cualitativo que se expresa en su desorientación doctrinaria y en la falta de recursos conceptuales para definir su propia

¹²⁷ Estos planteos reconocen antecedentes en Europa desde fines del siglo pasado, y se concretan pedagógicamente en la Escuela de Bauhaus en el primer cuarto del presente. (Gaité, A.; 1986) Esta escuela alemana de Arquitectura y Diseño ejerció una enorme influencia en la arquitectura contemporánea, las artes gráficas e industriales y el diseño de escenografías y vestuarios teatrales. Fue fundada en Weimar en 1919 por el arquitecto Walter Gropius quien pretendía combinar la Academia de Bellas Artes y la Escuela de Artes y Oficios. La Bauhaus sostenía que el arte debía responder a las necesidades de la sociedad, sin hacer distinciones entre bellas artes y la artesanía utilitaria. Entre sus principios vanguardistas se sostenía que la arquitectura y el arte debían responder a las necesidades e influencia del mundo industrial moderno y que un buen diseño debía ser agradable en lo estético y satisfactorio en lo técnico.

tarea, por parte de los arquitectos”¹²⁸. “La Arquitectura ha llegado a ser una profesión social y económicamente errática, que busca desesperadamente nuevas formas de fijación en una serie de actividades periféricas o supuestas periféricas. (...) Frente a este hecho, los arquitectos cierran los ojos, no quieren aceptar esa situación, buscan sublimaciones de todo tipo, viven todavía en la ilusión de poder conservar una función muy parecida a la del médico de cabecera, es decir, el arquitecto de cabecera, el consejero de familia en cuanto a problemas de vivienda. Pero eso está a contramano de la historia; en general, en todos los procesos la evolución social, la evolución de los problemas de vivienda, la evolución tecnológica, indican completamente otro camino, otra orientación”¹²⁹.

Esta polémica intenta combatir “la idea del arquitecto ‘creador o artista’, segregado de la realidad social, en la práctica, dedicado a la adopción de ‘estilos’ adecuados para cada tema según los cánones académicos”. Se pone en cuestión “la cultura arquitectónica que había desplazado su atención hacia la polémica sobre el mundo de las formas referidas casi exclusivamente al campo de los valores estéticos, como si la arquitectura agotara allí sus posibilidades y su destino. Así se ha formado una capa profesional que dialoga en sus propios términos, alejada de la comprensión de la sociedad a la que pertenece, que con sus necesidades esenciales desabastecidas o mal interpretadas, lógicamente no demanda sus servicios”¹³⁰. Se considera que mediante el conocimiento y comprensión de los procesos históricos, el análisis de las causas objetivas de los problemas económicos y sociales que los han determinado y mediante la aplicación de sus bases técnicas, los arquitectos podrán participar eficazmente para solucionar estos problemas.

¹²⁸ Maldonado, T. (1965): *Reflexiones sobre Arquitectura y Diseño*. Conferencia pronunciada por invitación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Pág 6.

¹²⁹ *Ibíd.*; pág. 7.

¹³⁰ Gaité, A. (1986): *Reflexiones acerca de la enseñanza de arquitectura*. En: Revista SUMMA Universitaria N° 1; Bs. As.. Pág. 1-5.

En el meollo de la cuestión aparece, por una parte, una concepción de desarrollo de las democracias contemporáneas que rechaza todo pensamiento tecnocrático y toma partido por el desarrollo social como protagonista del progreso general, técnico, industrial, etc.; y por otra, una concepción de arquitectura portadora de una función social, creadora de la habitabilidad.

En este marco, la noción de Habitat toma un lugar preponderante. “... El Habitat no es solamente el espacio físico en el que vive el hombre, o sea la parte del espacio geográfico natural al que ha transformado en vivienda y los problemas constructivos y funcionales que de ellas se derivan, sino que además, se ha comprendido que el Habitat, siendo cultura, es un producto social”¹³¹.

Es importante señalar que el habitat fue considerado no sólo como actividad humana, como producto cultural y social sino también como derecho, ya que la vivienda digna constituye un valor esencial en la vida cotidiana del hombre. Este “derecho al hábitat, al igual que otros derechos fundamentales, debe estar resguardado como premisa esencial en toda acción política de manera tal que permita el desarrollo del hombre en todas sus dimensiones y en toda su dignidad, como sujeto social, individual, natural e histórico, material y espiritual”¹³².

En el orden internacional estas discusiones se dieron en el ámbito de las reuniones realizadas por la Unión Internacional de Arquitectos (U.I.A.).

Entre ellas se destaca el Congreso Internacional celebrado en La Habana, Cuba, durante 1963. El tema central del encuentro fue “La Arquitectura en los Países en Vías de Desarrollo” y en él se abordaron los problemas específicos de la Arquitectura de los países de la región, intentando establecer algunos principios básicos que permitieran “profundizar en los aspectos que motivan y caracterizan el subdesarrollo”.

¹³¹ Baigorria, I. (1972): *Cultura y Habitat*. Taller Total. F.A.U.; U.N.C.. Pág. 3.

¹³² Olivero, J. (2003): *Un enfoque de la vivienda*, Boletín electrónico Nº 31, ArCA, Córdoba.

Entre las resoluciones se sostiene que “la solución de los problemas de fondo de los países subdesarrollados que hacen a la actividad de los arquitectos -caos demográfico, anarquía rural y urbana, déficit habitacional, técnica infradesarrollada, etc.- no es posible encararla fuera de los términos de la planificación territorial enmarcada en un plan económico”. “Para que lo anterior sea posible y eliminar las condiciones de vida inhumanas, afirman la necesidad de cambios en la estructura económica y social, señalando como las principales causas del subdesarrollo la estructura agraria feudal y todas las formas de dependencia”. Pero no sólo se establecen las causas y registran estados de situación sino que proponen “que el camino más adecuado para emprender la industrialización de la construcción es la posesión por la sociedad o el control democrático efectivo, de todos los medios fundamentales de producción”¹³³.

Las Resoluciones del Congreso incluyeron una serie de consideraciones generales tales como las referidas al bienestar de la población, señalando que éste “no se logra por el hecho de garantizar las viviendas y sus servicios solamente, sino que debe existir una adecuada coordinación con los planes de desarrollo industrial, agropecuario, educacional, etc.” Con relación a los problemas que acarrea el desarrollo caótico de las ciudades y países se señala que, a pesar de las diversas teorías que intentan dar respuesta a los mismos, sólo pueden resolverse “mediante el conocimiento y comprensión de los procesos históricos, el análisis de las causas objetivas de los problemas económicos y sociales que los han determinado”. El papel que están llamados a cumplir los arquitectos es aportar desde su saber técnico profesional a la solución de estos problemas.

La preocupación por la formación del arquitecto aparece con fuerza en el VIII Congreso Mundial de la U.I.A, celebrado en París en enero de

¹³³ VII CONGRESO DE LA UNIÓN INTERNACIONAL DE ARQUITECTOS. La Habana; 1963: *Crónica. Estudio de las ponencia (extracto) y Resoluciones*. Publicación de la F.A.U.; U.N.C.; 1970; pág. 1.

1967, cuyo tema central giró entorno a la formación del arquitecto: Formación general, formación técnica, formación plástica. En la oportunidad, el programa propuesto por los organizadores, abarcó cuestiones como: la misión del arquitecto y su profesión, la selección de los alumnos de arquitectura (cómo y cuándo seleccionar), las especialidades y la formación general, la conveniencia o no de un tronco, común, la incorporación de contenidos de cultura general, artística y técnica en distintos momentos de la carrera, el lugar del Urbanismo, la definición de campos de conocimiento y profesionales, etc.. De manera general, las ponencias de los países asistentes abordaban estos temas e incluían algunos datos generales sobre la situación de la formación de arquitectos en sus universidades y centros, así como algunas ideas directrices para resolver los problemas planteados.

Otra muestra de esta inquietud por la enseñanza de la arquitectura, fue el *Seminario sobre la Interdisciplinariedad de las universidades*, organizado por el Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza (CERI) y el Ministerio Francés de Educación que se celebró en 1970, en la Universidad de Niza, Francia, y cuyos resultados fueron publicados por la ANUIES en 1975 en el libro "*Interdisciplinariedad, problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*"¹³⁴.

En el ámbito regional, se destacan las reuniones convocadas por la Conferencia Latinoamericana de Facultades de Arquitectura, C.L.E.F.A¹³⁵. La primera de ellas, realizada en Chile en 1959, y a la que concurriría la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba, sentaba un importante precedente para las disputas y polémicas posteriores. En 1961 se realizó en México la II Conferencia

¹³⁴ Aguirre Cárdenas, J: *La arquitectura: prototipo de la interdisciplinariedad*. En: Taller de Investigación Arquitectura y Humanidades. Publicación digital del Programa de Postgrado de Maestría y Doctorado en Arquitectura. UNAM, México. www.architecthum.edu.mx/Architecthumtemp/indigralauto.htm

¹³⁵ Véase el libro del arquitecto Jesús Aguirre Cárdenas: *La arquitectura en América Latina. Historia de la Conferencia Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Arquitectura* publicado en 1996 por la Unión de Universidades de América Latina, que contiene la historia y trascendencia de la CLEFA, así como el origen de la Unión de Escuelas y Facultades de Arquitectura de América Latina, UDEFAL.

Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Arquitectura, donde se retomaron los ejes abordados ya en la reunión de 1959.

“En 1963 las inquietudes estudiantiles sobre el tema se manifiestan de diferentes formas, entra otras, algunas publicaciones hechas por agrupaciones en cuyo análisis se genera un movimiento de opiniones de docentes y de alumnos. Este movimiento de opiniones alimenta la discusión de las ponencias que la F.A.U., al organizar y participar masivamente de la III C.L.E.F.A. en Alta Gracia [realizada en 1963], pone a consideración de las delegaciones latinoamericanas. La importancia de las recomendaciones surgidas de este evento internacional - referidas al rol del arquitecto, la orientación de la carrera y sus contenidos, etc.- crea en la F.A.U. la necesidad de realizar los **encuentros internos** de 1965 para materializarlas a través de elaboraciones de docentes y alumnos. Estas elaboraciones movilizaron a todos los claustros y canalizaron diversos cuestionamientos con miras al replanteo de la carrera”¹³⁶.

La preocupación en la F.A.U. por las cuestiones de la enseñanza de la Arquitectura se reconoce también en las acciones realizadas entre el 21 de marzo y el 6 de abril de 1966 para la evaluación del Curso de Apertura destinado a los estudiantes que ingresaban ese año. A tales efectos, y a propuesta de la Comisión de Enseñanza, según un proyecto presentado por la misma, se designó una comisión de evaluación. La misión encomendada fue la de elaborar un juicio crítico sobre el curso que permitiera la formulación de conclusiones acerca del grado de efectividad del mismo respecto al logro de los objetivos previstos, a saber:

- Informar al alumno acerca del contenido general de la carrera y
- llevarlo a comprender la función y responsabilidad social del arquitecto.

¹³⁶ F.A.U.; U.N.C.(1971): *DOCUMENTO DE TRABAJO. Plan de Estudio 1971*. Dirección de Servicios Culturales y Publicaciones de la F.A.U.; Córdoba.

A partir del citado estudio evaluativo se harían también “sugerencias de carácter técnico-organizativas sobre los reajustes que se consideran necesarios para cursos de los años posteriores”¹³⁷.

El camino emprendido por toda la Facultad hacia una reformulación del Plan de Estudios se interrumpió en 1966, pero fue retomado por docentes y alumnos que llevarían estos debates a la concreción en una nueva propuesta de Plan de Estudios que comenzaría a gestarse poco tiempo después: el T.T.

A poco de comenzar a funcionar la experiencia, se realizaba una nueva reunión regional que convocaría a la discusión y el debate en torno a la formación del arquitecto: la V C.L.E.F.A., realizada en Medellín en Mayo de 1970.

Entre los considerandos de los Acuerdos logrados en la oportunidad se señalaba: “Que la Universidad ha sido hasta ahora una formadora de Profesionales en una perspectiva limitada y al servicio de intereses minoritarios y que no se han comprometido, ni la Universidad ni los profesionales en el destino y acontecer de su sociedad. Que la Universidad es parte de la sociedad y de ella depende. Que la Universidad profesionalista ha enajenado su capacidad real de generar conocimiento y cultura lo cual, no ha permitido criticar nuestra realidad con los métodos de las ciencias. Que el predominio de las finalidades profesionales inmediatas sobre el estudio de las ciencias en la Universidad actual, ha impedido el desenvolvimiento creador de la investigación, y ha impedido además, confrontar conocimientos renovadores del pensamiento. Esto es especialmente notorio en el campo de las ciencias sociales y de las disciplinas y tecnologías del entorno humano. Que la diversificación de las carreras afines con la Arquitectura responden a las necesidades de cambio, orientación y transformación de la sociedad latinoamericana, a la previsión y definición que de ellas

¹³⁷ FACULTAD DE ARQUITECTURA y URBANISMO (1966): *Curso de Apertura. Evaluación. Informe 1966*. F.A.U.; U.N.C.; Córdoba.

elabore la Universidad y al mantenimiento fluido de la relación entre las profesiones afines y la compatibilidad creciente entre ellas”.

Por lo expuesto recomendó como primera condición que “las Universidades se organicen sobre la base del conocimiento y no en torno a las profesiones, para lo cual es necesario que exista una total autonomía universitaria en lo académico, en lo económico y en lo administrativo que le permita cumplir con plenitud social, sin limitaciones, restricciones o dependencias. En esta nueva organización de la Universidad debe aparecer como área significativa y acotada el conocimiento, previsión y creación del hábitat y ecología humanos: los campos del Diseño, de la Arquitectura, de la Planificación Física y del Urbanismo, esenciales para el desarrollo de la sociedad actual y proyección de su futuro”.

Propuso la creación de una Facultad Latinoamericana de Ciencias del Hombre, su Hábitat y Planificación Física que permitiera formar académicos a nivel superior y replantear en su origen y proyección la cultura latinoamericana, y que cada país formara un organismo académico inter-universitario de docentes, investigadores y estudiantes, que tuviera como función el logro de estos objetivos y tendiera a una formulación total y unificada de las universidades en los respectivos pueblos. Se planteó también como preocupación primordial de las universidades latinoamericanas la coordinación y racionalización de programas con estructuras y características flexibles que facilitaran el proceso de formación profesional.

Esta concepción aparece expresada en las Fundamentaciones Generales del Plan de Estudios del T.T. donde se afirma: “Sabemos que la Universidad no existe por sí. Su actividad cobra sentido y realidad en el marco del sistema de instituciones, que en la estructura de toda la sociedad. Por esto es que no podemos divorciar los objetivos que se impone a la universidad en su conjunto, y a las facultades, escuelas e institutos en particular, del estado y tendencias dinámicas de las relaciones, que operan en el seno de la sociedad a la que aquellas se

hallan ligadas. Esto es aún más evidente si en lugar de una sociedad abstracta pensamos en la nuestra, donde a menudo, esos requerimientos alcanzan una magnitud de grandes urgencias sociales. Reduciendo algo más nuestra perspectiva, podemos referir el problema a nuestra facultad y comprender de qué modo han ido formándose profesionalmente, a través de muchos años, arquitectos que respondían a un modelo de frecuente circulación en Europa de los años 30-40: el coincidente con el 'tipo' de sociedad en la que se hallaba implantado. El flujo cultural proveniente de Europa no sólo impuso un 'modo de ser' sino que al suministrar pautas de todo orden, introdujo un 'modelo de sociedad', disociado con una situación del país 'real', crecido 'hacia fuera', casi despoblado, regionalmente desequilibrado, industrialmente incipiente y exportador agropecuario"¹³⁸.

¹³⁸ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: *Documento de Trabajo. Fundamentaciones Generales*. F.A.U.; U.N.C.; Córdoba, 1970. Pág.1.

VII. El caso en estudio.

En el año 1970 se retomó el camino emprendido años atrás por la Facultad de Arquitectura y Urbanismo hacia una reformulación del Plan de Estudio, paralizado en 1966.

Durante la gestión decanal del Arq. Rogelio Luque, el Consejo Académico, constituido en 1969, propició “la creación de una nueva estructura de funcionamiento en su Ordenanza N° 1/70, denominada Taller Vertical, la que fue resistida y no llega a aplicarse por considerarse que cristalizaba un criterio verticalista y rígido de la enseñanza, así como una fuerte limitación en los campos de conocimiento y acción, consecuentemente”¹³⁹. “En la práctica se dispuso la división del año lectivo en dos cuatrimestres: en el primero se desarrollarían exclusivamente las asignaturas teóricas y en el segundo las de “taller”¹⁴⁰. De esta manera se evidenciaba la división planteada entre dos grupos de asignaturas: “las teóricas”, caracterizadas por el tradicional sistema de clases teóricas “magistrales” complementadas con trabajos prácticos y “las prácticas”, las asignaturas de “taller” tales como Composición Arquitectónica, Plástica, Urbanismo, etc.. “Se acentúa así la dicotomía. Composición Arquitectónica y Urbanismo quedan escindidas de las restantes asignaturas y se revive la vieja y casi superada disociación, de consecuencias nocivas para el proceso de aprendizaje y aún para el de formación docente”¹⁴¹.

La flexibilización de la estructura académica tradicional, cuyas unidades organizativas básicas eran las cátedras, propuesta por la

¹³⁹ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: *Documento de Trabajo. Propuesta de Plan de Estudio*. Dirección de Servicios Culturales y Publicaciones de la F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; julio de 1971. Pág. 1.

¹⁴⁰ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: *Síntesis de tareas realizadas por docentes y alumnos a través del Taller Total*. F.A.U.; U.N.C.; octubre de 1971. Pág. 3.

¹⁴¹ *Ibíd.*; Pág.1.

Ordenanza 1/70, aparecía con un carácter meramente formal y permitió sostener que “otras formas que pudieran ensayarse, como por ejemplo talleres verticales autónomos y jerárquicos manteniendo de hecho el contenido y la direccionalidad, constituirán sólo variantes formales de la misma cosa”¹⁴².

Un docente señala que, definida esta orientación verticalista semejante a la anterior, empezaron a “pensar alguna propuesta de carácter académico frente a este Consejo que no tenía propuesta académica, no recuerdo bien cómo fue que nos empezamos a juntar y empezar a diseñar una propuesta curricular importante, alguna propuesta curricular diferente. Éramos un grupo grande que hacíamos reuniones periódicas frente a esta situación difícil y en un determinado momento nos planteamos hacer unas propuestas y empezábamos con la teoría...” (Entr. N° 4)

“En agosto de 1970, como respuesta a una situación planteada desde años atrás, y luego de largas deliberaciones y consultas a especialistas en Ciencias de la Educación, es formulada por docentes y alumnos la propuesta del Taller Total”¹⁴³. “Se le ocurrió la idea, me acuerdo que fue el Negro Gómez, de llamarle Taller Total, que tenía implicancias que para nosotros eran de tipo específicas (...) los arquitectos, tenemos una mentalidad relativamente especial para enfrentar la síntesis, tenemos una idea global y de ahí empezamos a desarrollar (...)A partir de ahí se empieza a conformar esta situación de interdisciplina y de relaciones”. (Entr. N° 4)

“Primero **hay una gestación de carácter institucional**, hay una disconformidad dentro de la propia institución por las cosas que pasaban, y un grupo de alumnos... o sectores de alumnos objetando todo lo que estaba pasando en ese momento”. (Entr. N° 4)

¹⁴²TALLER TOTAL. Docentes y alumnos: *Fundamentación de contenido y forma del Taller Total*. FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. U.N.C.; Córdoba; 1970. Pág. 1.

¹⁴³ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: *Documento de Trabajo. Propuesta de Plan de Estudio*. Op.Cit.; Pág. 1.

Sin bien la participación estudiantil fue significativa en esta etapa del proceso de gestación, “no es el movimiento estudiantil en tanto tal, el autor del proyecto del T.T.. La paternidad del documento básico que lo define y fundamenta se debe a la confluencia de las preocupaciones de un grupo de docentes de la F.A.U y un grupo de estudiantes que, si bien no están desvinculados del movimiento estudiantil, no constituyen tampoco su representación orgánica”¹⁴⁴.

En realidad, la iniciativa parece surgir de un grupo de docentes jóvenes, en su mayoría Jefes de Trabajos Prácticos, acompañados, casi exigidos por alumnos que compartían sus puntos de vista acerca de la formación del arquitecto, en un marco de coincidencias político-ideológicas más amplio.

Algunos señalamientos extraídos de las entrevistas ponen de manifiesto esta cuestión. Un miembro del Equipo de Pedagogía¹⁴⁵ expresó: “...en los años setenta, **me encuentro con que un grupo de estudiantes y de docentes jóvenes de arquitectura me proponen trabajar con ellos para la reformulación de la carrera de arquitectura,** y de ahí surge lo que se llama **Taller Total.**” (Entr. N°1)

Un docente se refiere a la cuestión en estos términos: “Por un lado había una serie de arquitectos jóvenes que tenían una intención de carácter académico pero que no tenían ninguna cuestión de unidad.” (Entr. N° 4) Otro docente agrega: “Además **el Taller Total no se armó solamente de docentes,** hubo un grupo de alumnos que ya estaban terminando, fueron ellos los que movilizaron a los docentes, y junto a ellos iniciaron el Taller Total”. (Ent. N° 6)

“Eso fue lo difícil que después nos dimos cuenta, pero **fue una exigencia en gran medida del grueso del estudiantado acompañados por los docentes más jóvenes y más comprometidos.** Una exigencia

¹⁴⁴ EQUIPO DE PEDAGOGÍA: *FACULTAD DE ARQUITECTURA DE CÓRDOBA. La experiencia del Taller Total.* En: REVISTA Los Libros, Bs. As. Noviembre de 1971. Pág. 7.

¹⁴⁵ En el capítulo VIII nos referiremos a la incorporación del Equipo de Pedagogía en el cuerpo docente de la F.A.U.

de **tomar toda la facultad. Por eso se llamó Taller Total.** ¡Tomar toda la facultad! Fijate que nosotros teníamos desde el taller de primer año hasta el taller de tesis.”(Entr. N°1)

Tras la designación del Arquitecto Juan Carlos Fontán como Decano-Interventor de la F.A.U., a partir del 1 de setiembre de 1970, comienza un período de definiciones que permite llevar adelante la reclamada transformación del plan de estudios. Entre las primeras medidas que toma la intervención se encuentran una serie de Resoluciones ordenadas a la reorganización del ciclo lectivo y a la implementación del nuevo Plan.

Por ordenanza N° 107/70 se creó una comisión que debía abocarse a la tarea de elaboración de una propuesta de Plan de Estudios. Esta “Comisión de Plan de Estudios” elaboró un documento de trabajo que fue remitido a las Sub-áreas y Equipos de Trabajo “para la consideración de docentes y alumnos y su posterior análisis y eventuales críticas”. A partir del citado documento, los Equipos de Trabajo, en ronda de consulta con sus integrantes, trazaron propuestas tentativas de reajuste que fueron elevadas a la Comisión para la redacción definitiva del Plan de Estudios.

1. La propuesta:

a) Los fundamentos:

Sumariamente podemos señalar que la fundamentación básica del T.T. está centrada en que “la firme convicción de que es necesario replantear críticamente el rol del arquitecto, la concepción de la arquitectura que lo determina y su enseñanza aquí y ahora, ha impulsado a docentes y alumnos de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba, a asumirse como actores de un proceso que lleve a comprender la Arquitectura como práctica social, generada en la sociedad, interpretada interdisciplinariamente, asumida y

resuelta por el Arquitecto, y donde el USUARIO es su destinatario, continuador y hacedor en comunidad del producto: el hábitat humano”¹⁴⁶.

En este marco general se estableció, como premisa ineludible para el logro de los objetivos definidos en la propuesta, la necesidad de explicitar la concepción de enseñanza que sería corolario de tal replanteo. La nueva perspectiva implicaba necesariamente “un cambio con respecto a lo que debe entenderse por trabajo académico y a una concepción de la institución y la jerarquía de roles (profesor-alumno) que deriva de ella, como asimismo cambio en la dinámica de las relaciones humanas”¹⁴⁷.

Como objetivo general de la carrera se dispuso “motivar y desarrollar la capacidad creadora de los alumnos sobre el entorno total e instrumentarlos en la resolución de los requerimientos físicos que el mismo plantea, entendiendo su quehacer como parte de la actitud comprometida del arquitecto frente al proceso de cambio”¹⁴⁸. En función de tal definición se fijaron los objetivos de cada ciclo, área y sub-área, respectivamente, según su propia especificidad.

El T.T. se configuró como un entramado que posibilitaría el logro de los citados objetivos, permitiendo la máxima versatilidad de la estructura de tal modo de facilitar la “co-gestión constructiva del conocimiento”.

“En síntesis el taller total significa:

- a) una perspectiva distinta en la manera de proponer y resolver los problemas.
- b) un cambio de actitudes en lo que respecta a las relaciones interpersonales que se relaciona estrechamente con a). Trabajo grupal.
- c) una posibilidad de crítica constante de acuerdo a la naturaleza de su metodología.

¹⁴⁶ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: *Taller Total. Plan de Estudios*. F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1974. Pág.3 y ss.

¹⁴⁷ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. TALLER TOTAL. EQUIPO DE PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA: *Algunos aspectos pedagógicos y psicológicos*. Ficha Nº1. F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1971. Pág. 1.

¹⁴⁸ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. DOCENTES Y ALUMNOS: *Fundamentación de contenido y forma del Taller Total*. Op.Cit.; Pág. 4.

d) una participación del alumno en la fijación de objetivos e hipótesis de trabajo.

e) una revisión y redefinición de los roles tradicionales de alumno y docentes”¹⁴⁹.

“De estos conceptos y de la consideración de las características del medio en el que la institución se inserta, dependerá la organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje en su totalidad (desde los aspectos más generales a los más específicos, tanto en contenidos como en metodología)”¹⁵⁰.

b) La estructura organizativa y funcional:

El T. T. previó la incorporación de toda la población estudiantil de la F.A.U. (aproximadamente 1400 alumnos) y de 50 docentes en 1970¹⁵¹, organizados en doce Equipos de Trabajo de alrededor de 126 a 129 alumnos de diferentes niveles, manteniendo la proporcionalidad de alumnos y docentes. Cada uno de éstos, a su vez, se subdividió operativamente en comisiones de trabajo por nivel e internivel que actuarían según los requerimientos de las distintas etapas del proceso.

El plan de estudios insertó la carrera de arquitectura “en la estructura funcional del Taller Total, componiéndola a través de la

¹⁴⁹ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. TALLER TOTAL. EQUIPO DE PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA: *Algunos aspectos pedagógicos y psicológicos*. Ficha N°1.Op.Cit. pág. 1.

¹⁵⁰ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: *Documento de Trabajo*. Propuesta de Plan de Estudio. Op.Cit.; Pág. 1.

¹⁵¹ El dato fue extraído de los documentos elaborados para la presentación de la propuesta de T.T. Si bien las estadísticas oficiales de la Universidad Nacional de Córdoba registran un total de 1.986 alumnos matriculados en la FA.U. en 1970, hay que tener presente que no todos los alumnos matriculados efectivamente realizaban alguna actividad académica en el año lectivo considerado. Fuente: UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. Dirección de Planeamiento. Departamento de Estadística: *Síntesis estadística universitaria 1968-1975*. U.N.C.; Córdoba, mayo de 1976. Pág.15.

interacción dinámica de tres subsistemas articulados: **Ciclos, Áreas, y Subáreas**¹⁵².

Cada **Ciclo** era una etapa estructurada en cada una de las cuales el alumno visualizaría el proceso completo con distintos grados de profundización. Según la Ordenanza 7/71 de la F.A.U., la carrera comprendió inicialmente cuatro ciclos:

- Ciclo Básico (tres semestres)
- Ciclo Medio (seis semestres)
- Ciclo Superior (tres semestres)
- Ciclo de Postgrado (cuatro semestres)

Los tres primeros Ciclos serían los requeridos para la obtención del título de Arquitecto y el cuarto aparecía como opcional¹⁵³. Los Ciclos incluyeron, a su vez, niveles que serían utilizados “como instrumento de ajuste de aquellos”¹⁵⁴.

El **Ciclo Básico**, que incorporó a los alumnos del Nivel I, se consideró de apertura a la problemática del diseño arquitectónico y proponía al alumno una perspectiva global con el objetivo de “generar los elementos expresivos de nivel gráfico y conceptual que le permitan la comunicación, dentro del campo específico de la carrera”.

El **Ciclo Medio** se definió como de profundización temática a partir de los instrumentos conceptuales y metodológicos ya incorporados por los alumnos tendiendo a “implementar la capacidad del alumno en el manejo de los temas relacionados con los estudios y proyectos del hábitat

¹⁵²En el documento: *Taller Total. Plan de Estudios*. F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1974, aparece redefinidos los subsistemas en términos de Ciclos, Áreas y Campos de Conocimiento.

¹⁵³ En el plan de estudios vigente en 1975 aparecen sólo tres ciclos, dejándose de lado el último de los definidos por esta ordenanza; con una duración de uno, tres y dos años respectivamente.

¹⁵⁴ Ordenanza 7/71 del 25 de octubre de 1971; F.A.U.; U.N.C..

encuadrados en sus medios”¹⁵⁵. Participarían de este Ciclo los alumnos de los niveles II, III y IV.

Para el **Ciclo Superior**, a partir del reconocimiento de la instrumentaciones desarrolladas por los Campos de Conocimiento en los niveles anteriores (I al IV), se previó el completamiento del proceso formativo finalizando con instrumentaciones relacionadas con la práctica profesional (aspectos económicos, organizativos, tecnológicos, etc.; que inciden en el desarrollo de la obra) que permitieran acortar las distancias existentes entre el alumno y el egresado. Esta etapa se desarrollaba en el Nivel V, fuertemente articulada con el practicanato, entendido como “práctica totalizadora de las experiencias de niveles anteriores y de inserción en la realidad profesional”. Asimismo se previó un último Nivel, el VI, que teniendo el carácter de profundización temática, tendería “a lograr un determinado nivel de especialización a partir de la investigación en un campo temático o en un aspecto de la problemática del diseño arquitectónico”¹⁵⁶.

La propuesta auspiciaría una **problemática unitaria** de la F.A.U. en su conjunto, seleccionada para cada ciclo lectivo, que encuadraría la tarea de la totalidad de los Equipos de Trabajo en marcos más amplios de tratamiento temático, con distintos grados de profundidad. De esta manera “el trabajo de distintos cursos sobre un mismo problema se diferencia por el grado de maduración conceptual y práctica a que llegan los alumnos en base a objetivos por nivel, que surgen del mismo proceso”¹⁵⁷. Entre las temáticas trabajadas por el Taller Total se pueden señalar la problemáticas de **Arquitectura para la Salud y Arquitectura para la Vivienda Social** como las más recordadas por los sujetos involucrados en la experiencia.

¹⁵⁵ Ordenanza 7/71 del 25 de octubre de 1971. F.A.U. U.N.C.

¹⁵⁶ FACULTAD DE ARQUITECTURA y URBANISMO: *Taller Total. Plan de Estudios*. F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1974. Pág.15.

¹⁵⁷ FACULTAD DE ARQUITECTURA y URBANISMO: *Síntesis de tareas realizadas por docentes y alumnos a través del Taller Total*. F.A.U.; U.N.C.; octubre de 1971. Pág.10.

La nueva estructura propuso el reemplazo de las cátedras como tales por **áreas, subáreas y campos de conocimiento**. Por **área** se entendió “una forma de organización que tomaba los *campos de conocimiento en función de cada ciclo y nivel*”¹⁵⁸, con funciones específicas que confluían a abarcar los aspectos de enseñanza, formación docente e investigación.

Inicialmente las áreas fueron las siguientes:

- **Área de Diseño:** que actuó como columna vertebral, agrupó las anteriores cátedras de Composición Arquitectónica en todos sus niveles, Urbanismo, Plástica, Teoría de la Arquitectura, Elementos de Arquitectura y Sistemas de Representación.
- **Área Cultural:** incluyendo a las Historias de la Arquitectura, Economía, Política, Psicología, Ciencias Sociales.
- **Área Tecnológica:** incorporando a las cátedras de Construcciones, Tecnologías, Instalaciones, Organización de Obras, Acústica y Luminicultura y, además, Matemáticas.

En la Ordenanza 5/71, referida a la Estructuración del curso lectivo 1971, se dispuso “la división funcional de la estructura académica en **dos áreas**, acordes a las diferentes modalidades del proceso de aprendizaje: **Área de Instrumentación y Área de Síntesis**. El agrupamiento en campos de conocimiento que, guardando estrecha relación entre sí, configuraría una sub-área”, definiéndose así seis sub-áreas:

Sub-área de Morfología

Sub-área de Metodología

Sub-área de Equipamiento

Sub-área de Ciencias Sociales

Sub-área de Tecnología

Sub-área de Practicanato de Obra

¹⁵⁸ Ordenanza 7/71 del 25 de octubre de 1971; F.A.U.; U.N.C..

En la Ordenanza 7/71, que establece el Plan de Estudios del T.T., aparecen dos Áreas: **Instrumentación y Síntesis**, y tres **Sub-áreas**, a saber:

1. **Sub-área de Ciencias Sociales:** compuesta por los siguientes Campos de Conocimiento: Urbanismo, Antropología Cultural, Sociología, Economía y Técnicas Operativas Generales¹⁵⁹.
2. **Sub-área de Tecnología:** considerando la "complejidad [...] del vasto dominio de la tecnología" se estableció "una división en campos de conocimiento que constituyeron disciplinas con objetivos, métodos y contenidos específicos", que serían: Construcciones (materiales y sistemas), Estructuras y Acondicionamiento Físico del Medio.
3. **Sub-área de Diseño:** se integró con Metodología, Morfología, Equipamiento y Practicanato.

Para cada una de las sub-áreas mencionadas se definieron objetivos generales por ciclo y por nivel, como así también contenidos por ciclo y nivel, todos los cuales se derivarían de los objetivos fijados para el T.T..

El **Área de Síntesis**, a su vez, fue definida como "una manera de operar con los contenidos, articulando los conocimientos (...) en torno a un problema común (...) desde la perspectiva específica de la Arquitectura se da una respuesta que incluye la participación interdisciplinaria de las Áreas y Campos de Conocimiento"¹⁶⁰.

¹⁵⁹ Más adelante se incorporaría "Historia Crítica del Hábitat" con el objetivo de "lograr una instrumentación conceptual y metodológica de los problemas que la sociedad plantea, con el fin de alcanzar una perspectiva crítica y capacitación técnica, que permita al alumno concretar respuestas a nivel de la organización física del espacio (urbano arquitectónico) a escala en los objetivos pedagógicos por nivel. FACULTAD DE ARQUITECTURA y URBANISMO (1971): *TALLER TOTAL. Plan de Estudios. (Libro Mostaza)* Publicaciones; F.A.U.; U.N.C

¹⁶⁰ Elkin, B., Op.Cit. Pág. 202.

Se establecieron las funciones específicas que debían cumplir las Áreas y Sub-áreas, las que se nuclearon en tres grupos, a saber: **enseñanza, formación docente e investigación.**

Por las características que asumía la enseñanza, se hacía necesaria la formación de un docente que estuviera en condiciones de intervenir y orientar la tarea en una nueva metodología de trabajo. También se promocionaría la investigación, en estrecha relación con la docencia y en función de las problemáticas emergentes del T.T.

La forma operativa básica en que se organizarían los planteles de docentes y de alumnos constituyó una unidad denominada **Equipo de Trabajo**. Éstos estuvieron, a su vez, divididos en **Comisiones de Trabajo** integradas por docentes de todas las Áreas de Conocimiento y por alumnos del segundo al sexto nivel de la carrera.

Las elaboraciones realizadas por la comisiones de trabajo por nivel tuvieron un espacio de síntesis en el trabajo “inter-nivel”. El Inter-nivel estaba compuesto por comisiones de trabajo que, conformadas respetando las proporciones de participación establecidas para cada nivel, incluyó a todos los docentes y alumnos.

El trabajo en el Inter-nivel estaba referido, básicamente, a la elaboración de síntesis, a partir de una guía orientadora que permitiera abordar el tema de análisis. A partir de esta tarea específica, los **representantes de cada nivel debían presentar en su respectivo nivel las conclusiones registradas por una comisión redactora de la comisión inter-nivel.** En esta instancia de trabajo, el docente debía “coordinar la información y participación, orientando la tarea y determinando los momentos de síntesis parciales”¹⁶¹. También efectuaría “un control sobre los aportes de cada Nivel y de los individuos integrantes de cada Nivel”¹⁶², a los fines de “obtener una apreciación general del

¹⁶¹ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. EQUIPO DE PEDAGOGÍA: *Indicaciones para el funcionamiento del Inter-Nivel*. F.A.U.;U.N.C.; Córdoba; sin fecha. Pág. 1.

¹⁶² *Ibíd.* Pág. 1.

trabajo de la comisión de trabajo inter-nivel”¹⁶³, informando los resultados a los docentes de cada nivel.

La propuesta de cambio implicó también el establecimiento de una relación docente-alumno esencialmente dinámica acompañando a una ampliación y profundización de los contenidos de la carrera y planteando situaciones de aprendizaje que permitieran “ensayar nuevas formas de acceso y construcción del conocimiento”. Docentes y alumnos, puestos en paridad de condiciones ante la tarea, participarían de los grupos de estudio y discusión estructurados en torno a un problema, en donde enseñar y aprender serían roles intercambiables.

Se definieron formas metodológicas que evidenciaron “la inclusión de docentes y alumnos en un sistema de relaciones totalmente nuevo: cambia la relación docente-alumno, alumno-alumno, docente-docente, y la relación con el conocimiento, cambios estos que instrumentan el logro de una nueva relación universidad-sociedad y que, inevitablemente, cuestionan las formas de relaciones sociales tradicionalmente sancionadas por el sistema”¹⁶⁴.

Concomitantemente con lo expuesto se sustentaron un conjunto de principios pedagógico-didácticos que guiaron la nueva estructuración de la actividad académica:

- “Organizar situaciones que impliquen un redescubrimiento personal de las verdades por conquistar, haciendo recaer esta actividad en una reflexión interior.
- Ofrecer la posibilidad de que se planteen dudas -que llevan a actitudes críticas- antes que plantear soluciones ya elaboradas. Esto hace posible que el docente llegue realmente a conocer el nivel de maduración de su alumnado y sepa de allí en más cómo orientar su conducción.

¹⁶³ *Ibíd.*; pág. 2.

¹⁶⁴ EQUIPO DE PEDAGOGÍA: *FACULTAD DE ARQUITECTURA DE CÓRDOBA. La experiencia del Taller Total. Op.Cit. pág. 8.*

- Plantear situaciones de aprendizaje en las que se perciba claramente la interrelación de conocimientos como totalidades complejas (surgimiento de la interdisciplina).
- Organizar situaciones que impliquen una búsqueda del conocimiento tanto individual como grupalmente.
- Mantener la coherencia interna que debe tener todo proceso educativo y que se expresa en las relaciones entre la concepción de aprendizaje y:
 1. La manera en que se organizan lógicamente y gradualmente los conocimientos y las experiencias: **programas**.
 2. Los procedimientos que se utilicen para posibilitar la asimilación y comprensión tanto de contenidos como de experiencia: **métodos**.
 3. Las comprobaciones que se realizan a fin de verificar si los objetivos del programa se han cumplido: **evaluación**¹⁶⁵.

En este marco, la evaluación estuvo dirigida a confrontar el cumplimiento de los objetivos de la propuesta, producir la promoción de los alumnos, y establecer criterios que generaran los reajustes necesarios sobre el sistema funcional, tanto pedagógico como administrativo. **La misma sería realizada por los alumnos de los equipos de trabajo en internivel y por los docentes, como grupo, tanto en las etapas de programación y elaboración de marcos teóricos como en la etapa de diseño.**

2. La implementación del proyecto del T.T.

Se consideraron **tres etapas sucesivas** de **estructuración**, **expansión** y **consolidación**, respectivamente, que abarcaría el período comprendido entre Agosto de 1970 y Febrero de 1972.

¹⁶⁵ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. TALLER TOTAL. Documento presentado ante la Comisión de Enseñanza del H.C.S.. F.A.U.; Córdoba; abril de 1971.

En noviembre de 1970 y en respuesta a requerimientos concretos de docentes y alumnos, se creó el **Taller de Elementos de Arquitectura** (T.E.A.), instancia previa a los cursos de Composición Arquitectónica. El mismo estaría conformado por el 1º nivel de Elementos de Arquitectura, para el curso 1970 que finalizaría en mayo de 1971.

En enero de 1971 se creó el **Taller Básico** (T.B.) para la etapa inicial de la carrera de Arquitectura, incorporando a los ingresantes ese año. Entre los fundamentos generales se planteó la problemática del ingreso a la carrera, retomando una preocupación que ya había estado presente en la Facultad en 1965-66¹⁶⁶. Se consideró que la especificidad de la situación del ingresante requería “una base que lo habilite para asumir la nueva actitud y que lo instrumente en el entendimiento de la problemática que genera el diseño como también su capacitación para resolverlo”¹⁶⁷. Se definió al primer año como una “estructura sustentante del Taller Total en lo que hace a orientación, cambio de actitud e instrumentación, por lo cual constituye un elemento relevante dentro de la realidad del Taller Total”¹⁶⁸.

El **Taller Básico** fue estructurado en tres etapas:

- **Orientación:** fijando su objetivo principal en la ambientación del estudiante dentro de la institución y del contexto de la carrera, ajustando sus expectativas.
- **Instrumentación básica:** a los fines de lograr “el descubrimiento por parte del alumno de la necesidad del instrumental científico en la actividad arquitectónica”¹⁶⁹, incorporando esquemas de análisis para aplicar en el tercer momento.

¹⁶⁶ Referida a las acciones realizadas con el objeto de evaluar el Curso de Apertura 1966

¹⁶⁷ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. *Fundamentación del Taller Básico*. Documento de Trabajo. F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1970. Pág. 11

¹⁶⁸ *Ibíd.* Pág. 12.

¹⁶⁹ *Ibíd.* Pág. 13.

- **Introducción al diseño:** “El objetivo de esta etapa es la aplicación del instrumental básico en un contexto específico (transferencia)”¹⁷⁰.

“Estos dos Talleres (el T.E.A. y el T.B.) debían responder en sus fundamentaciones y contenidos a los ya planteados por el Taller Total”¹⁷¹.

La Ordenanza 7/71 del 27 de octubre de 1971, que puso en vigencia las normas que conformaban el nuevo Plan de Estudios, estableció que el mismo fuera elevado a la consideración y aprobación de H.C.S.

Por Ordenanza 44/71 del H.C.S. se aprobó con carácter experimental el Plan de Estudios de la Facultad y demás dispositivos conexos, imponiendo la exigencia de presentación ante el H.C.S. de un informe de las acciones realizadas durante el año 1971, antes del 29 de febrero de 1972. El citado informe fue elevado para consideración del Honorable Cuerpo y tratado en la sesión del 23 de marzo de 1972¹⁷². Como ya señaláramos, la aprobación definitiva del nuevo plan debió esperar hasta la gestión decanal del Arq. Soria.

Desde el principio de la experiencia se puede rastrear una permanente preocupación por el seguimiento y la evaluación de la implementación del cambio curricular. Ya en diciembre de 1970, antes del receso estival, el Equipo de Pedagogía elaboró una guía de autoevaluación que aplicarían las comisiones de trabajo permitiendo una mirada global del funcionamiento de los mismos y la detección de problemas relacionados con la organización de la tarea para el consiguiente ajuste en la programación general. Del análisis de la información recogida en la oportunidad surgieron como cuestiones centrales: “La falta de programación de los contenidos a largo plazo; la

¹⁷⁰ *Ibíd.* Pág. 13.

¹⁷¹ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: *Documento de Trabajo. Propuesta de Plan de Estudio.* Op.Cit. Pág. 1.

¹⁷² UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA: Honorable Consejo Superior. Actas. T.104 Acta N° 5, 23/03/1972. Exp. N° 100402 y N° 107839.

ausencia de ideas claras acerca de la inserción de la etapa que se cumplía en ese momento con la siguiente, tal como lo preveía el documento inicial del T.T.; la pérdida de sentido de totalidad por la atomización del T.T. en equipos aislados y aún en comisiones aisladas dentro de ciertos equipos”¹⁷³. Por otra parte se destacó la participación del estudiantado en la selección de los contenidos “asegurando la riqueza del mismo”, la evidente preocupación metodológica, el intento de “desarrollar la capacidad de insertarse en la tarea interdisciplinaria”, y la ausencia de explicitación de objetivos específicos que se derivaran de los objetivos generales del documento inicial del Taller Total.

Las evaluaciones¹⁷⁴ realizadas sobre la marcha de la propuesta coincidieron en señalar un cambio cualitativamente importante en el desarrollo de la tarea hacia formas más participativas y autogestionarias, sin embargo se evidenciaron dificultades en varias áreas:

- “Falta de claridad en la formulación de los objetivos generales y en la precisión de los pasos previos a su fijación”, lo que fue adjudicado a la complejidad del proceso de elaboración de los mismos y redundó en la falta de programación y la atomización de la tarea. Esta situación planteó dos exigencias: por una parte, la necesidad de elaborar una programación general que permitiera ordenar la tarea, al fijar con mayor claridad los objetivos y los contenidos por nivel. Por otra parte, la necesidad de contar con la presencia de coordinadores que “canalizaran los esfuerzos de los Equipos de trabajo, sincronizando el trabajo interno del Equipo y su

¹⁷³ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: *Informe sobre las evaluaciones realizadas por las comisiones de trabajo. Taller Total 1970.* Equipo de Pedagogía. F.A.U.; U.N.C.; 1970. Pág. 1.

¹⁷⁴ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: *Informe sobre las evaluaciones realizadas por las comisiones de trabajo. Taller Total 1970.* Equipo de Pedagogía. F.A.U.; U.N.C.; 1970.

FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: *Síntesis de tareas realizadas por docentes y alumnos a través del Taller Total.* F.A.U.; U.N.C.; octubre de 1971.

relación con los Equipos Docentes de las Áreas”¹⁷⁵. Por ello se constituyeron las (Comisiones) Coordinadoras para las Áreas de Instrumentación y de Síntesis, mediante la ordenanza 5/71.

Las funciones de la Coordinadora de Instrumentación abarcarían:

- la coordinación con el Área de Síntesis
- la verificación de la marcha del proceso de implementación en los talleres por nivel según los objetivos fijados por los mismos, actuando como nexo entre las sub-áreas y presentando los requerimientos emergentes del proceso a la Secretaría Académica.

Serían funciones de la Coordinadora de Síntesis:

- la elaboración de los criterios básicos para la programación de los Equipos de Trabajo,
- La verificación de su implementación, suministrando a las Subáreas los objetivos particulares del T.T. para su adecuación.
- La realización de acciones tendientes a organizar y coordinar la tarea, compatibilizando con la Coordinadora de Instrumentación los objetivos, metodologías, horarios, etc.

- “El proceso de constitución de los grupos fue largo y dificultoso”, ya que si bien “se contaba con cierta experiencia de trabajo en grupos, ésta había sido coherente con un enfoque académico dirigista” y la nueva propuesta suponía un cambio de actitud en los alumnos hacia formas más autónomas y comprometidas con sus propios procesos de aprendizaje. Se observó que los alumnos, sobre todo aquellos de los niveles más bajos, adoptaron roles de receptores. Por otra parte, no todos los docentes

¹⁷⁵ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. EQUIPO DE PEDAGOGÍA: *Propuesta de coordinación para el Taller Total. Las comisiones de trabajo. Taller Total 1970.. F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1970. Pág. 1.*

operaban como orientadores y coordinadores del proceso, sino que algunos se incorporaban pasivamente a las Comisiones de Trabajo. “El hecho de que los docentes tuvieran dificultades para remodelar su propia imagen según requerimientos de la nueva situación transfiriendo a ésta conductas de arrastre, trajo como consecuencia el retraimiento de algunos docente quienes entendieron que el estado de alerta permanente en los Talleres, el cuestionamiento a formas y procedimientos de enseñanza habituales hasta la fecha significaba, por carácter transitivo, pérdida de la jerarquía docente”¹⁷⁶.

-Se evidenció falta de claridad en la distribución del trabajo y normas confusas para el autocontrol que garantizaran efectivamente el aprendizaje individual. La falta de distribución de tareas individuales y la sobrevaloración del producto del trabajo grupal asociados a una serie de prejuicios que asimilaban control a autoritarismo obstaculizaron la posibilidad de generar sistemas de evaluación adecuados para la tarea específica.

-El nivel de generalidad de la programación no permitió prever las etapas y contenidos específicos por nivel e internivel en que debían integrarse las áreas, las que hicieron sus aportes de manera asistemática, respondiendo a requerimientos puntuales de algunas comisiones.

Por otra parte, en abril de 1971 la Comisión de Enseñanza elevó al Honorable Consejo Superior un Informe referido al “estado de la marcha de la estructura académica” donde se explicitaban las fundamentaciones generales de la propuesta haciendo referencia a los “conceptos para comprender la estructura pedagógica de la reformulación de objetivos del Plan de Estudios”. Se incluía también un detalle de la “forma operativa de la reformulación” planteando “el reemplazo de las cátedras como tales por su unificación en una nueva estructura: áreas de conocimiento” cuyas

¹⁷⁶ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: *Síntesis de tareas realizadas por docentes y alumnos a través del Taller Total*. F.A.U.; U.N.C.; octubre de 1971.

funciones específicas abarcarían los aspectos de enseñanza, formación docente e investigación.

A raíz de los acontecimientos sucedidos durante el año 1970, tales como disturbios estudiantiles, ocupación del Hospital Nacional de Clínicas, toma del Rectorado, etc.; en que el Honorable Consejo Superior había dispuesto el cese de las actividades en las distintas Facultades e Institutos Superiores, en varias oportunidades, el año lectivo 1970 concluiría recién en agosto de 1971. Por ello se hizo necesario instrumentar una ajustada programación del ciclo siguiente, que posibilitara el desarrollo del curso lectivo 1972 en el año correspondiente, con lo cual quedaría definitivamente normalizado el cursado de los estudios. Se estableció así el cronograma de la actividad académica de la Facultad incluyendo tanto al Taller Básico como al T.E.A. Ambos se integrarían en el transcurso de 1972 al T.T..

Durante este año se sustanciaron concursos para cubrir 36 cargos de Asistentes de Cátedra de semi-dedicación para el Área de Diseño de Taller Básico. Este llamado tuvo características inéditas ya que los aspirantes debían realizar previamente un curso de orientación sobre los fundamentos teórico-metodológicos de la propuesta del Taller.

“Para hacer las designaciones fue necesario solicitar al Rectorado la transformación de la Planta Permanente, suprimiendo 114 cargos, entre los cuales había 10 Profesores Titulares de Dedicación simple y 46 asistentes de Cátedra con la misma dedicación, la que permitió crear 39 cargos de asistentes de cátedra de semi-dedicación”¹⁷⁷. A partir de 15 de setiembre de 1971 todos los docentes del Taller quedaron automáticamente afectados al régimen de media dedicación, “debiendo por lo tanto, cumplir con las obligaciones que se desprendieran de dicha condición”. Estas modificaciones fueron posibles debido a que la mayoría de los cargos estaban, por entonces, cubiertos interinamente.

¹⁷⁷ Rébora, L.(1991): Op.Cit..

La detección de los citados problemas permitió algunos ajustes sucesivos que debieron enfrentar oposiciones cada vez más radicales. Los objetivos propuestos para 1973 se enfocaron a elaborar programaciones más ajustadas y funcionales, tanto a nivel general de la Facultad como de los equipos de trabajo. También se intentó consolidar los equipos docentes. Es por ello que las acciones estuvieron centradas, básicamente, en cuestiones como la formación docente, la programación y los contenidos de la enseñanza.

A comienzos de 1973, para avanzar en la resolución de los problemas de formación de los docentes, sobre todo de aquellos relacionados con las dificultades para manejar adecuadamente los contenidos, metodologías y relaciones pedagógicas derivadas de la nueva propuesta curricular, se creó una Comisión de Prueba Temporal que tuvo a su cargo la elaboración de una **“Propuesta de Carrera Docente y Prueba Temporal”**¹⁷⁸. Ésta se presentó como “opción superadora de la forma de estructuración tradicional de la docencia universitaria y su sistema de ingreso y permanencia en los cargos, planteadas dentro del marco de una concepción verticalista y competitiva”¹⁷⁹. Se intentaba resolver la contradicción existente entre la estabilidad laboral, derecho adquirido de los trabajadores, y el nivel científico académico requerido por la institución universitaria.

Asimismo, se procuró asegurar la continuidad pedagógica del proyecto, en el marco de la nueva estructura de la Facultad, a través de una “salida intermedia” que garantizara “el permanente ingreso de docentes desde el exterior de la F.A.U., sin descuidar la evolución a la

¹⁷⁸ La redacción de esta propuesta estuvo a cargo de los arquitectos Nilda R. De Silvestre, Sonia Terreno y Liliana Rainis y fue revisada por una Comisión Especial compuesta por los arquitectos Edgardo Nizzo, Osvaldo Ramaciotti, Luis Cuenca, Daniel Moisset, Liliana Rainis, Edith T. De Peralta y Adolfo Nisman.

¹⁷⁹ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. TALLER TOTAL: *Documento de Trabajo. Propuesta de carrera docente y prueba temporal*. Departamento de Publicaciones; F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1973. Pág. 1

que tienen derecho como conquista laboral aquellos que ya se encuentran en carrera docente”¹⁸⁰.

Entre los criterios fijados para la elaboración de la referida propuesta de carrera docente se destacan algunas consideraciones en torno al título profesional de arquitecto: por un lado “ninguna forma de concurso puede basarse en pruebas de carácter tal que impliquen una verificación de la capacidad profesional que el título reconoce”, y por otro, “el título profesional no constituye por sí un aval para la práctica docente, en tanto la formación del arquitecto no contiene ni ha contenido instrumentación específica habilitante para la carrera docente pedagógica”¹⁸¹.

Otros aspectos incluidos entre los criterios se asocian con la concepción de la relación docente alumno que plantea el T.T., considerando que, de ninguna manera, podía entenderse como contrapuesta a la organización de la carrera docente “debiendo expresarse cada relación en una correcta adjudicación de roles para cada uno de los actuantes en el proceso pedagógico”¹⁸².

Se expresó también la necesidad de la planificación de la enseñanza, la cual suponía una adecuada planificación de la investigación con el objeto de “articular orgánicamente la formación de profesionales en general y arquitectos en particular, y adecuarlos a las necesidades cambiantes en función de la realidad del país como también aprovechar en beneficio del Taller Total, todas las situaciones particulares que, respetando los derechos laborales, concede la Universidad”¹⁸³.

La **Carrera Docente** determinó nuevas modalidades de acceso y permanencia en los cargos docentes en la F.A.U, definidas en función de los seis roles docentes y a través de la inclusión de dos tipos de evaluaciones: la **Prueba de Admisión** y la **Prueba temporal**. Ambas se

¹⁸⁰ *Ibíd.*, pág 1.

¹⁸¹ *Op. Cit.* Pág. 2.

¹⁸² *Ibíd.* pág. 2.

¹⁸³ *Ibíd.* pág. 3.

caracterizaban por constituir “una muestra de competencia colectiva” y no por rivalidades individuales. En consecuencia, las bases fundamentales de la valoración se sustentarían en el proceso de cambio evidenciado por el docente y la “voluntad y empeño puestos en la participación a través de los Equipos de Trabajo para la puesta en marcha y desarrollo de las programaciones generales y particulares de la F.A.U.”¹⁸⁴. Se deberían tener en cuenta las posibilidades concretas que cada docente hubiera tenido para instrumentarse (becas, cursos, etc.) y el proceso real llevado a cabo en los talleres, en el contexto general de la F.A.U.. Para la citada evaluación se previeron distintas instancias, se fijaron parámetros y puntajes y se determinó quienes debían llevarla a cabo en cada caso (Subárea, Equipo de Trabajo, Equipo de Pedagogía, Equipo Formador Docente, Alumnos, etc.).

Para cada uno de los **roles** diferenciados reconocidos por la propuesta de **Carrera Docente** (algunos de los cuales eran permanentes y otros transitorios) se definió una función, una instrumentación y una dedicación específica, a saber:

La **Adscripción** se presentaba como **primera instancia de ingreso en la fase inicial de la carrera docente**. No era considerada condición necesaria para el ingreso pero constituía un antecedente específico ya que suponía una capacitación en el área de conocimiento específica y pedagógica. Se definió como un rol básicamente de formación y no de prestación de servicios, por lo que no era rentado.

El rol de **Docente en Formación** también era de formación pero con asignación de tareas en la Subárea, en los Campos de Conocimiento y en los Equipos de Trabajo de los Talleres. Tanto La prestación de servicios como las actividades de formación requerían de asistencia permanente que se instrumentaría a través de una Comisión de intercambio de Formadores Docentes ya que “el cargo de docente en

¹⁸⁴ *Ibíd.* pág. 7.

formación queda automáticamente desvirtuado en la medida en que no existan formadores y formación docente”¹⁸⁵. El acceso a este rol podía realizarse desde el rol de Adscripto o mediante pruebas de admisión y pruebas temporales. La duración estaba fijada en dos ciclos lectivos con una dedicación semi exclusiva. En caso de aprobar la prueba temporal que se realizaría en el primer período se presentaban dos alternativas: postularse para Docente Formado, realizando las pruebas respectivas o bien postularse para Auxiliar de Investigación, en cuyo caso debía volver a rendir la correspondiente prueba temporal y de admisión.

Para el rol de **Auxiliar de Investigación** se definieron como tareas “detectar los emergentes del Taller (en general) y enunciarlas como propuestas de problemáticas o investigaciones a los equipos de investigación y, luego, participar en dichos equipos en la elaboración de la misma”¹⁸⁶. Era considerado un rol de formación.

El rol de **Docente Formado** tenía funciones asignadas en la instrumentación, participación y conducción de comisiones de trabajo en el Equipo de Trabajo, tanto en Instrumentación como en Síntesis y debía realizar tareas de coordinación, preparación de documentos, selección y emisión de bibliografía, participación en reuniones periódicas en la Subárea, integración de comisiones ad hoc y participación en seminarios de formación general, específica y pedagógica. Para el ingreso a este rol se rendía una prueba de admisión y pruebas temporales por cada período lectivo. Podía tener una retribución de media dedicación o de tiempo completo si era designado por su Equipo de Trabajo como coordinador del Área de Síntesis, para lo cual debía tener una antigüedad de, por lo menos, un año en dicha área. El cargo tenía una duración de cuatro períodos lectivos.

El rol de **Docente Investigador** se definió como una función a asumir transitoriamente por los docentes formados, según las condiciones y los requerimientos que se determinaran en las Subáreas, los Campos

¹⁸⁵ *Ibíd.*, pág. 4.

¹⁸⁶ *Ibíd.*, pág. 3.

de Conocimiento y el T.T.. Se instrumentaría una Comisión de Coordinadora que canalizara las propuestas de investigación según sus prioridades o contemporaneidad de la temática. Los proyectos de investigación podían surgir de los Equipos de Trabajo, las Subáreas, los Campos de Conocimiento o de los docentes postulantes. Se planteó “como condición obligatoria de toda investigación, además de la finalidad implícita de la misma, la difusión a todo el cuerpo docente y estudiantil, mediante publicación (que será garantizada por la F.A.U.) y explicitación por parte del investigador o investigadores a requerimiento de la Subárea y el ET”¹⁸⁷.

El rol de **Docente-Formador Docente** era un rol transitorio sujeto a la detección de necesidades de formación docente, la temática a desarrollar y su relación con la problemática general definida por la Facultad para cada año lectivo. Era requerimiento indispensable el tener una antigüedad mínima de cuatro años como docente formado y haber demostrado en la práctica el conocimiento y la capacidad de transmisión de los contenidos básicos del campo al cual pertenecía el postulante. Además se requería el aval de antecedentes tales como publicaciones, cursos, investigaciones o trabajos profesionales que representaran un avance con relación al tema que se pretendía abordar en la propuesta de formación. La misma podía estar destinada a dos grupos: a) docentes en formación, b) docentes formados, y sería evaluada por el grupo destinatario del curso. Se preveía una dedicación semi exclusiva por un corto período de tiempo según los requerimientos o por contrato accesorio. En el caso de los docentes investigadores, el tiempo dispuesto para estas actividades se computarían dentro de su cargo de origen.

Por último, se contemplaba la posibilidad de contar con **Asesores**, para lo cual las Subáreas podrían elevar propuestas a la Coordinadora de Instrumentación, quien las difundiría a los equipos de trabajo para definir criterios de selección y nombres. Una vez realizado este proceso, serían,

¹⁸⁷ *Ibíd.*, pág.5.

a su vez, elevados a la Coordinadora General. En algunos casos sería posible el llamado a inscripción pública.

Esta propuesta de acceso, permanencia y formación docente fue diseñada como una alternativa superadora de los diversos problemas ya mencionados, sobre todos aquellos originados en la modificación de los roles docentes, al redefinirse la relación docente alumno en el T.T..

La implementación de las nuevas categorías docentes dieron lugar, a su vez, a dificultades para coordinar las áreas administrativas y académicas en lo relativo a nombramientos, concursos, etc.. Estas cuestiones serán analizadas más adelante.

Para atender a las dificultades emergentes de la falta de claridad y comprensión evidenciada por docentes y alumnos, tanto de los objetivos como de programación general, durante el año 1974 se puso especial énfasis en la planificación y coordinación de objetivos, contenidos y actividades para toda la F.A.U. La programación general estuvo a cargo de la Coordinadora General, la cual, a partir de acuerdos alcanzados entre los Equipos de Trabajo, definió como tema a abordar en toda la F.A.U. en el año 1974: "Vivienda y Equipamiento" considerado "no como un hecho aislado o autónomo sino englobado en un todo complejo, múltiple y cambiante como es el habitat humano"¹⁸⁸. A su vez, la Coordinadora de Instrumentación propondría un programa de seminarios de información docente que tendría como objeto "salvar en alguna medida la falta de programación de instrumentación específica motivada por el tardío acuerdo sobre el problema a ser desarrollado durante el período lectivo 1974"¹⁸⁹. Por otra parte, cada Sub-área debería definir un programa de contenidos básicos compatibilizados por ciclo y nivel, el cual sería incorporado a la programación general y desarrollado y evaluado por los Equipos de Trabajo y las Sub-áreas. Los Equipos de Trabajo elevarían también a la Coordinadora General su programación particular

¹⁸⁸ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. TALLER TOTAL. COORDINADORA GENERAL: *Propuesta de lineamientos para el desarrollo del ciclo académico 1974*. Departamento de Publicaciones; F.A.U.;U.N.C.; Córdoba; 1974. Pág. 2.

¹⁸⁹ *Ibíd.*, pág. 5.

en la que debía constar la instrumentación específica prevista, los puntos principales de desarrollo de cada tema y su bibliografía.

La Coordinadora General fijó las características globales de los productos finales a lograr, teniendo en cuenta especialmente la formulación de encuadres teóricos generales y específicos a partir de los cuales cada Equipo de Trabajo debería definir más ajustadamente el tema y el problema a abordar. Para el trabajo en terreno, se sugirió accionar en el medio urbano de la Ciudad de Córdoba, a fin de lograr una mayor facilidad operativa, no excluyendo la posibilidad de actuar en otros medios cuando el encuadre teórico del equipo así lo determinase.

Atendiendo a la gradualidad teórico-metodológica del Taller y a un enfoque interdisciplinario en la selección y organización de los contenidos, se propuso el siguiente esquema de programación:

“Ciclo Básico: a) agrupamiento básico de viviendas, por ejemplo 5 a 10 unidades, en un ordenamiento modular de la trama dada, contemplando la solución de los flujos circulatorios vehicular y peatonal, red de infraestructura, equipamiento de uso diario (proveeduría, kiosco), área verde, juego de niños, etc. b) Solución particularizada de una célula con un desarrollo técnico constructivo básico referido a la unidad.

Ciclo Medio: Módulo y trama habitacional (inserta en la propuesta general de hábitat correspondiente al ET). La cantidad de unidades de vivienda a desarrollar quedará definida en función de la orientación del ET en cuanto a objetivos pedagógicos o como resultado del proceso. Este criterio es válido también para las diferenciaciones entre los productos de los niveles III y IV. Asimismo se resolverán los equipamientos, infraestructura y áreas exteriores propias de la magnitud del problema. El desarrollo hará énfasis en lo tecnológico, sin descuidar los otros aspectos.

Ciclo Superior: Estructura general habitacional y de servicios para sitio adoptado, y su relación con la estructura urbana en la que se inserta.

Comprende tramos y módulos habitacionales implícitos desarrollados en todos sus aspectos con énfasis en lo tecnológico¹⁹⁰.

También se definieron los Objetivos Generales por Ciclo y Campos de Conocimiento y los contenidos específicos por Nivel y Área, tomando como elementos de juicio las evaluaciones realizadas por docentes y alumnos en el desarrollo del período lectivo 1973. El resultado del proceso debía constituirse en un elemento básico que aportara información para la programación del ciclo lectivo siguiente.

Con relación a la organización institucional, las dificultades detectadas mostraron la necesidad de estructurar un cuerpo normativo que contuviera pautas organizativas que regulasen el desenvolvimiento del T.T. y ajustados mecanismos de control. Tales normas se incluirían en el reajuste del Plan de Estudios a realizarse en 1975.

Si bien todos estas rectificaciones evidencian una preocupación por ir salvando sobre la marcha las dificultades detectadas en la implementación, a partir de un permanente esfuerzo de evaluación y reajuste, tanto la situación política general imperante a fines de 1974 y 1975, como la falta de consolidación de la experiencia hicieron que el año 1975 se caracterizara por lo que los actores involucrados definen como "el agotamiento de la experiencia". Un docente señala: "Yo creo que ya en **los últimos tiempos**, todo el equipo pedagógico te lo tuvo que haber dicho, **estaban haciendo rectificaciones para poner el acento en la formación específica** que se estaba perdiendo, todo se estaba perdiendo..." (Entr. N° 5) Otro expresa: "Entonces, si esa experiencia hubiese tenido..., **hubiera sido en otro momento histórico donde no se hubiese mezclado tanto lo académico con lo político**, si hubiese tenido profesores capacitados, si hubiera sido una decisión de conjunto yo creo que **hubiera sido fantástica**. Quizás la pudiéramos haber hecho...., a medida que hubiera pasado el tiempo **se le hubieran hecho modificaciones..**" (Entr. N° 6)

¹⁹⁰ *Ibíd.*, pág.2.

Otros actores señalan:

“Bueno, **la experiencia se fue debilitando** y terminó en marzo del '76. pero muy débil, muy agónico ya (...) se acaba en marzo del '76.” (Entr. N° 25)

“¿Cómo terminan de cortarle la cabeza al Total? Cortándole la cabeza a los docentes. Setenta y pico de docentes quedaron fuera. Y en abril... **en el '75 ya declararon prescindibles** a éstos que no eran arquitectos, quedamos algunos. En marzo del '76, la primera persona a la cual le dan el papelito (que lo tengo guardado, eso te lo puedo mostrar (...) a mi me dieron papelito, a otros ni un papelito les dieron. Un papelito que decía “**por razones de modificación del plan de estudios se declara prescindible y se agradecen los servicios prestados**”. Y la gran masa de arquitectos que se descabeza, se descabeza en abril. El decano que sigue, el interventor es un capitán de la aviación que de arquitectura no sabía un corno, y ese capitán terminó la limpieza con los docentes que faltaban y con los administrativos.” (Entr. N° 6)

Finalmente, en marzo de 1976, con una Facultad diezmada e intervenida, se da por concluida la experiencia.

VIII. Desentramando la urdimbre. Una mirada posible.

1. El trabajo académico.

Desde la perspectiva de B. Clark se ha definido a la universidad como un sistema portador de conocimientos que supone una división del trabajo.

Como ya se señalara a lo largo de este estudio, el T.T. trajo aparejados un conjunto de cambios que impactaron fuertemente en el trabajo de los sujetos involucrados, tanto docentes como estudiantes, administrativos y autoridades de la F.A.U. Comprendió cambios en las jerarquías con importantes implicancias en términos de la distribución del poder. Se pretende analizar cómo se redefinió la división del trabajo en la F.A.U. a partir del T.T..

La ruptura de la tradicional estructura de cátedra, reemplazada por los equipos de trabajo “rompió todas la jerarquías docentes establecidas”. El plan de estudios de la carrera de Arquitectura se articuló funcionalmente en la estructura del T.T., a través de la interacción dinámica de tres subsistemas estrechamente vinculados: Ciclos, áreas y sub-áreas. Los docentes y los alumnos debieron incorporarse a esa estructura modificando sus roles, puestos en paridad de condiciones ante la tarea, participando de los grupos de estudio y discusión estructurados en torno a problemas, en donde enseñar y aprender se constituyeron en roles intercambiables. Sobre este tópico los entrevistados señalan:

“Y una de las cosas que más costó y creo que más dolió fue **la pérdida de las jerarquías**. Es decir, que vos ya no fueras un jefe de cátedra, **cada taller tenía un jefe de taller pero no es que fuera el titular**, el adjunto...cobraban con los cargos que tenían pero a nivel de trabajo era trabajo en equipo.” (Entr. N° 6)

“**Todos éramos iguales.** Y yo, en la práctica, no era igual a María Burnichón, a Lucía Garay, a Alicia Carranza, a Justa Ezpeleta, a Alcira Albertengo, a Susana Barco, etc.. Entonces, bueno, al principio me costó mucho entender toda la problemática, digamos, del T.T., porque era toda una facultad embarcada en un proyecto de reforma curricular donde, al principio **uno se desestructuraba** bastante.”(Entr. N° 6)

Paralelamente a esa pérdida de jerarquía, se ocasionó también una disminución importante de la **libertad de cátedra** de la que gozaban los docentes para definir sus propuestas de trabajo. Toda la actividad debió encuadrarse en los objetivos y contenidos definidos por el plan de estudios para cada Área de Conocimiento, Ciclo y Nivel.

La libertad académica, componente medular de la profesión académica, se vio jaqueada por restricciones impuestas desde el establecimiento: El carácter integrador e interdisciplinario de una propuesta con las características del T.T. implicó menores márgenes de autonomía profesoral (libertad de cátedra) lo que generó no pocas resistencias. La propuesta curricular subordinó las posiciones individuales a la actividad de conjunto. El aislamiento tradicional del profesor universitario en su cátedra había sido puesta en cuestión, dando prioridad a los objetivos institucionales.

En opinión de los protagonistas, “La universidad como institución superior de estudios está siendo objetada; **se objeta el criterio de autoridad, se objetan las cátedras-feudo, se objetan los profesores** que manejan sus cátedras según su propia voluntad.” (Entr. N° 1)

“Y otra de las cosas que también **rechazaban** eran las **cátedras-feudo**. Profesores de muy alto nivel que además se consideraban que lindaban con lo artístico. Gente que eran pintores, paisajistas, muy artistas..., exquisitos. Entonces tenían una especie de **lejanía con el estudiante.** Y la **cátedra era el lugar donde ellos exponían ‘su saber’.**” (Entr. N° 1) “La idea básica que iba con el momento político de hacer un arquitecto que **no fuera sólo un esteta que hiciera bellos edificios** para

la clase dominante sino un tipo que pudiera profesionalmente, aportar a la resolución de problemas....” (Entr. N° 17)

“En las relaciones **no era piramidal** en este sentido: vos **no tenías nada ahí, titulares, sino tenías docentes formados y en formación**. Pero es evidente que el peso que tenía la formación de algunos tenía que pesar más sobre los otros, si no, no se hubieran destacado más algunas personas que otras, y no era así.” (Entr. N° 5)

Por otra parte, en las instituciones universitarias, la autoridad se encuentra en la base, en la cátedra, por lo que la desaparición de las mismas tuvo un fuerte impacto en la distribución del poder legítimo en la institución, tal como señala un entrevistado:

“Todas esas cosas crearon una situación muy difícil, fundamentalmente para los docentes, **porque para los docentes peligra la autoridad. Era muy difícil tener autoridad**, estaban las asambleas que decidían que Ud. debe hacer tal cosa, que Ud. es un chanta...” (Entr. N° 4)

Paulatinamente los actores, a partir de los recursos que tuvieron a su disposición, fueron modificando sus estrategias y adoptando otras nuevas orientadas a la consecución y preservación de determinadas cuotas de autoridad. Para los docentes, las fuentes de autoridad se fueron desplazando y pareció adquirir centralidad no sólo su filiación ideológica política, sino también la autoridad basada en la disciplina, en el conocimiento arquitectónico y en la práctica profesional. La profesión fue vivida como un requerimiento para el buen desempeño docente y el prestigio como tal. Es decir, el T.T. generó mayores exigencias de conocimiento disciplinar y práctica en estudio, tal como veremos más adelante.

Un arquitecto señala: “yo siempre he sostenido y es una constante, no he modificado mi pensamiento: **que quien no hace experiencia en la profesión no puede enseñar la profesión**. Para mi eso es una ley, no? De golpe, si vos tenés una idea de que efectivamente, para pasar por una

puerta hacen falta tantos centímetros de ancho porque pasás vos, pero pasás vos con un carrito, pasás vos con una mesa, pasás vos con un chico, pasás vos con una cuna, **no podés enseñarlo si no has tenido la experiencia.**” (Entr. N° 3)

Ya desde su impronta fundacional el perfil profesional aparecía el la F.A.U. como una cuestión importante, tal como lo menciona un docente: “La Facultad empieza a funcionar como tal cuando se separa de Ingeniería, con grupos de **arquitectos exitosos en su profesión**, que no eran docentes y que se convierten en docentes pero que tenían esa cosa que era muy rica: eran docentes pero **hacían práctica profesional**, por lo tanto transmitían algo que muchos de los de hoy no pueden transmitir jamás porque nunca han visto un ladrillo ni partido por la mitad. Entonces, en las profesiones, **si vos no tenés una práctica profesional, no es lo mismo que en otras disciplinas...**” (Entr. N° 5)

Otro elemento que aparece con fuerza en el análisis es el amplio margen de autonomía institucional del que gozaba la FAU en ese momento, autonomía lograda desde su escisión de Ingeniería (Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales) y su institucionalización como facultad en 1953. Probablemente deba relacionarse esta autonomía decisional con una característica mencionada por Clark al referirse a la división de los establecimientos académicos: la escasa existencia de componentes de interdependencia entre las secciones (facultades especializadas). Más bien se establecen vínculos altamente centrífugos entre las mismas ya que el trabajo en torno al conocimiento (descubrimiento, almacenamiento y transmisión) puede efectuarse de manera aislada en el interior de las secciones.

“La experiencia en sí parecía darse en **un sentido opuesto** de lo que sucedía en **un contexto cada vez más autoritario y coercitivo.**” (Entr. N° 14) “Además, de una manera, **adentro, con absoluta libertad, no había nada que obstaculizara nada.** O sea que era **a contramano con lo que estaba pasando en relación a otros lugares.**” (Entr. N° 4) “Probablemente porque como **era una experiencia muy circunscripta a**

Arquitectura, acotada a la Facultad, no sé si sabían lo que pasaba ahí dentro.” (Entr.Nº 5)

“Pero lo interesante era que **algunas Facultades (...) tenían más la hormiguita, el ruidito del cambio adentro** y Arquitectura era de las Facultades importantes por su prestigio, por su cantidad de alumnos y maestros que estaban en este proceso.” (Entr. Nº 17)

“Había un..., un signo para arquitectura, y era el elitismo, entonces, eso se rompe. Eso fue muy fuerte, muy fuerte porque inclusive significó o suscitó (...) **una mirada un poco extrañada de las otras facultades.**” (Entr. Nº 1)

En relación al contexto político, social y cultural más amplio, los cambios produjeron un doble efecto aparentemente paradójico:

Por una parte, la gestación de un cambio de la magnitud propuesta por el T.T. fue posible en virtud del ambiente político-intelectual y universitario de los años '60. Ya nos hemos referido a la efervescencia, la producción intelectual y la participación, que ni siquiera los acontecimientos políticos del '66 y el onganíato pudieron acallar. Los entrevistados recuerdan:

“... era un momento de **mucho cambio, de mucha convulsión social, de mucho protagonismo del estudiantado**, una **activa participación** del movimiento estudiantil, los docentes también participaban.” (Entr. Nº 22)

“... estamos hablando de los años setenta, setenta y dos, donde **la apertura, el descubrimiento...** ¿cómo decirte?, estas cosas fueron más o menos teniendo... vigencia en **un clima político y social que permitía que estas cosas aparecieran**, que aparecieran o que se las pudiera ver; porque a lo mejor años antes no se las veía con claridad. (...) Pero en los años después de Onganía, salen con una fuerza, además porque **hubo (...) un movimiento mundial respecto a las universidades**, no es un movimiento político, es un movimiento de política universitaria.” (Entr. Nº 1) “estábamos exigidos, empujados por la realidad.” (Entr. Nº 25)

Por otra parte, la situación política y social general tuvo un fuerte impacto en la implementación de la propuesta y en las posibilidades de rediseño y ajuste. El quehacer cotidiano estuvo permanentemente jaqueado por la situación contextual y por disputas de poder político al interior de la institución. La palabra de los entrevistados ilustra cabalmente este punto: “... **vos por ahí estabas en una tarea de tipo académico neta y bueno, tenías que salir corriendo** porque habían tirado una bomba de gas lacrimógeno o porque de pronto irrumpían los alumnos y tomaban las aulas, los talleres y organizaban asambleas y ..que había que apoyar a Agustín Tosco, y bueno... o sea, yo salía y lo apoyaba al Agustín Tosco y lo volvería a apoyar, es decir..., pero de todas maneras....” (Entr. N° 6) “Aparte, **la cuestión política que...**, sin dudas, **ciertos sectores políticos lo tomaron como bandera** y al tomarlo como bandera lo utilizaron en función de sus intereses propios.” (Entr. N° 24)

“Dado **el momento político y social, de lo que estaba pasando en nuestro país**, luego, lo que nos ocurrió; para macerar, para madurar esto; porque había cosas del proyecto (...) que eran muy prometedoras pero quedaron como en la utopía pedagógica, quedaron como en la intencionalidad y había que hacer toda una derivación más didáctica, más instruccional para no solamente rescatar el proceso sino también los productos. Porque **si no hubiera pasado todo lo que pasó en la Argentina**, a la larga tendríamos que habernos sentado y decir: “¿cuáles son los productos?” (Entr. N° 17)

Se comparte con Remedi y Castañeda que el contexto “no aparece únicamente como marco de referencia [...] sino como presencia permanente en la construcción de procesos específicos”¹⁹¹ que dan contenido a la determinación histórica del curriculum. Tan es así que los acontecimientos que se fueron suscitando condicionaron la viabilidad de la continuidad de la propuesta y su consolidación institucional. Hubo claridad en la necesidad de evaluación y redireccionamiento del rumbo

¹⁹¹ Remedi, E. y Castañeda, A.(1986): *Racionalidad y currículum*, DIE/ C.I.E.A. del I.N.P.; México. Pág. 60.

del T.T., tal como se evidencia en los documentos consultados y en las entrevistas, pero, en razón de **“la vertiginosidad de los tiempos que corrían”**, no se dieron las condiciones para concretar los ajustes indispensables.

En resumen, los docentes señalan “entonces, si esa experiencia hubiera tenido..., **hubiera sido en otro momento histórico donde no se hubiese mezclado tanto lo académico con lo político**, si hubiera tenido profesores capacitados, si hubiera sido una decisión de conjunto yo creo que hubiera sido fantástica. Quizá la pudiéramos haber hecho... , a medida que hubiera pasado el tiempo se le hubieran hecho modificaciones.... ” (Ent. N° 6)

“Por otro lado me pregunto si eran momentos de autocrítica, o debían **defender la propuesta frente a enemigos externos**, ¿qué te vas a estar autocriticando momentos como estos? No había ese tipo de autocríticas y entonces eso no daba la posibilidad de crecimiento. **¡El imperio de las circunstancias no permitía revisar!**” (Entr. N° 17)

“Ante el objetivo gigante de lo que se estaba haciendo, faltó madurez y reflexión de volver a pensarlo y de cómo se hacía, para avanzar en mejorar la enseñanza; quizás también aquí actuó la soberbia universitaria al no detener la marcha y repensar las tareas. Además **el ritmo era tan febril y el empuje colectivo tan grande** que parece que hubiera sido muy difícil acordar los momentos para las pausas”¹⁹².

2. La cultura institucional.

Se expuso en el marco teórico que las instituciones portan siempre un aspecto simbólico, una cultura, ciertos relatos y creencias compartidas que contribuyen a que los participantes definan quienes son, qué hacen, por qué lo hacen, en síntesis, su identidad. Básicamente, producen una cultura institucional, es decir, “un conjunto de valores y normas

¹⁹² Elkin, B. (2000): Op.Cit.. Pág. 57.

legitimadas por algo sagrado (mítico, religioso, científico o técnico) que atribuyen un sentido preestablecido a las prácticas, cierta manera de pensar y sentir que oriente la conducta de los sujetos hacia los fines y metas institucionales”¹⁹³.

Partiendo de la cultura como entramado dentro del cual pueden describirse acontecimientos sociales, modos de conductas, instituciones, procesos, etc., y teniendo presente que existen múltiples fuentes de creencias, es de interés centrarse en dos poderosas fuentes que operan en las instituciones y producen un conjunto específico de creencias que guían la vida académica como son las **disciplinas** y el **establecimiento**.

2.1. La cultura disciplinar.

“Las disciplinas tienen identidades reconocibles y atributos culturales particulares” ¹⁹⁴. La cultura de una disciplina incluye ídolos, objetos y discursos que van configurando una determinada comunidad académica con identidad propia. Es decir, las disciplinas portan un vocabulario en común y es “el lenguaje el medio a través del cual se manifiestan algunas de las diferencias más fundamentales. Un análisis detallado del discurso nos puede ayudar no sólo a mostrar los rasgos culturales característicos sino también a destacar los diversos aspectos de los campos disciplinares con los que se relaciona” ¹⁹⁵. De tal modo que podemos rastrear los cambios en la cultura disciplinar a través de los cambios identificados en el vocabulario compartido. Se trata de reconocer las ideas fuerza que provienen del campo disciplinar.

Entre las ideas sustantivas que moldearon el pensamiento arquitectónico de la época (y consecuentemente fundamentaron el T.T.) puede reconocerse en los discursos principalmente dos conceptos provenientes del propio campo: la **concepción social de la arquitectura** y la noción de **habitat**. También aparecen recurrentemente otros dos

¹⁹³ Garay. L. (1990): Op.Cit.. Pág.22.

¹⁹⁴ Becher, T. (2001): *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa, Barcelona. Pág. 42

¹⁹⁵ *Ibíd.*, pág. 42.

conceptos, más de orden epistemológico, asociados a los modos de construir el conocimiento arquitectónico: la **interdisciplinariedad** y relacionada a ésta última, la **construcción conjunta del conocimiento**.

a. Concepción social de la arquitectura y habitat ¹⁹⁶:

Se trató de una concepción de arquitectura portadora de una función social, creadora de la habitabilidad. Los años '60 significaron para el campo de la arquitectura un profundo cambio de enfoque en la función de los arquitectos, la misión de la universidad y la formación de los futuros profesionales (CLEFA, UIA, etc.) Estas definiciones gozaron de una importante adhesión en la F.A.U.. Irrumpieron en los Talleres Internos de 1965 y se plasmaron con firmeza como sustento de la propuesta del T.T..

La fundamentación básica del T.T. está centrada en “la firme convicción de que es necesario **replantear críticamente el rol del arquitecto, la concepción de la arquitectura** que lo determina y **su enseñanza** aquí y ahora, ha impulsado a docentes y alumnos de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba, a asumirse como actores de un proceso que lleve a comprender **la Arquitectura como práctica social**, generada en la sociedad, interpretada **interdisciplinariamente**, asumida y resuelta por el Arquitecto, y donde el USUARIO es su destinatario, continuador y hacedor en comunidad del producto: **el habitat humano**”¹⁹⁷

Significó también una transformación sustancial en el modo de concebir la formación profesional de los arquitectos. Un entrevistado se refiere al cambio: “El arquitecto debía formarse orientándose hacia el logro de conocimientos que le permitiera **interpretar la realidad de su entorno y dar respuestas específicas a los problemas reales**, a dar respuestas en forma integral a las necesidades de su comunidad y que también aportaran al desarrollo del país” (Entr. N° 25). Otro expresa: “En

¹⁹⁶ Véase apartado “Los debates en el campo disciplinar”, pág. 64 y ss.

¹⁹⁷ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: *Documento de Trabajo. Fundamentaciones Generales*. F.A.U.; U.N.C.; Córdoba, 1970. Pág.1.

aquel momento era una Arquitectura casi monumentalista... pero totalmente ahuecada de **dónde estaba el problema real de la vivienda...**, **El cambio es la visagra que produce la vieja enseñanza de la Arquitectura con la nueva enseñanza a partir del Taller Total**". (Entr. N° 22)

De esta postura se derivó también una concepción de universidad diferente, comprometida con los problemas sociales, políticos, económicos y culturales de su entorno y orientada a promover el estudio y la investigación de los mismos, convirtiéndose en una institución fundamental para la promoción del desarrollo regional y nacional. La misión de la universidad quedó claramente definida en los acuerdos logrados en la V C.L.E.F.A., donde se reclamaba a la institución dejar de formar profesionales "con una perspectiva limitada y al servicio de intereses particulares" para convertirse en una institución donde la arquitectura apareciera como un **"área significativa y acotada de conocimiento, previsión y creación del hábitat y ecología humanos, [centrada en] los campos del Diseño, de la Arquitectura, de la Planificación Física y del Urbanismo, esenciales para el desarrollo de la sociedad actual y proyección de su futuro"**.

Se pueden rastrear estas problemáticas hasta los documentos que fundamentan el plan de estudios. En expresiones como las que siguen vemos cómo el curriculum tuvo la capacidad de interpretar e integrar en la propuesta las demandas externas: **"Sabemos que la universidad no existe por sí. Su actividad cobra sentido y realidad en el marco del sistema de instituciones, que en la estructura de toda la sociedad. Por esto es que no podemos divorciar los objetivos que se impone a la universidad en su conjunto, y a las facultades, escuelas e institutos en particular, del estado y tendencias dinámicas de las relaciones, que operan en el seno de la sociedad a la que aquellas se hallan ligadas"**¹⁹⁸, "El arquitecto de formación enciclopédico-esteticista no tiene cabida

¹⁹⁸ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: *Documento de Trabajo. Fundamentaciones Generales*. F.A.U.; U.N.C.; Córdoba, 1970. Pág.1.

en el marco de las urgencias de un país subdesarrollado, dependiente, crecido 'hacia fuera', regionalmente desequilibrado, industrialmente incipiente y básicamente agropecuario. Esto no implica que se esté avalando al 'tipo' de arquitecto aparentemente opuesto, de aparición más reciente, aunque no por eso menos dissociado del país 'real': el 'profesional' tecnocrático-eficientista, que trasplanta concepciones y técnicas difundidas en sociedades con otro estado de madurez científico-técnica y económica. La actitud irreflexiva y mecánica de ambos, al no reparar en las características originales del medio en que actúan, no aporta a la superación de la situación referida.¹⁹⁹

Como síntesis de lo que implicaba el cambio, un docente expresa que "lo importante o lo previo era **esta intencionalidad de cambio**, de innovación respecto a un rol, a un perfil de arquitecto que ellos consideraban que tanto en lo profesional, en lo académico, en lo técnico, técnico-artístico, etc.; no iba de acuerdo con los tiempos que estaban corriendo". (Entr. N° 17)

b. Interdisciplinariedad.

Tal como se señalara anteriormente, uno de los conceptos centrales que aparecen recurrentemente en los discursos es el de **interdisciplina**. Es necesario advertir que, si bien la expresión se utiliza hoy con diversos significados, en general, el uso predominante que encontramos en los documentos analizados hace referencia al tipo de interrelación que se establece entre aspectos de diversas disciplinas en relación con un objeto de estudio no abarcado totalmente por ninguna de ellas.

En las entrevistas realizadas la alusión a la "necesidad de abordar los temas de manera interdisciplinaria" y "el trabajo en equipo interdisciplinarios" se presenta reiteradamente. Expresiones como las que siguen, vertidas por docentes, dan cuenta de este punto:

¹⁹⁹ FACULTAD DE ARQUITECTURA y URBANISMO (1971): *TALLER TOTAL. Plan de Estudios. (Libro Mostaza)* Publicaciones; F.A.U.; U.N.C.; Córdoba.

“A nivel de la integración, nosotros partimos, los que trabajamos en el campo específico, a partir de las interrelaciones, después con posterioridad, entra el campo de **la interdisciplina**, que ya lo conocíamos al campo de **la interdisciplina**, primero, porque aparecían en esa época sin dudas determinadas temáticas como es la vivienda, la salud, la educación, donde mínimamente nosotros teníamos que entender que teníamos que conocer cuál era el contenido de la actividad para poder proyectarlo...” (Entr. N° 4)

“Y el que no tuvo vocación por hacer **equipo interdisciplinario** y fundamentalmente vocación de trabajo en equipo, se fue aislando. Entonces hubieron grupos de alumnos que **tuvieron equipos docentes que funcionaron excelente**, muy bien, no solamente enseñando sino haciendo producción intelectual. Y otros alumnos que **les tocaban equipos docentes que no estaban, que no iban y que si iban, no podían integrarse**. (Entr. N° 6)

Ahora bien, tal como lo advierte Roberto Follari (2001), “la unión interdisciplinar no tiene nada de ‘natural’, resulta siempre precaria y problemática [...] la tendencia de los discursos de las diferentes disciplinas no es reunirse en una confluencia natural ni tender a la coherencia mutua”²⁰⁰.

Tal precaución parece útil a la hora de analizar el impacto que la opción por una propuesta curricular interdisciplinaria tuvo en la vida académica de la FAU, tanto el trabajo en torno al conocimiento como en la estructura organizativa académica. El propósito explícito de superar la lógica disciplinar entendida como compartimientos estancos, sin ninguna conexión, llevaba implícita la exigencia de haber logrado primero el manejo analítico imprescindible de la especificidad disciplinar de tal modo de avanzar en el abordaje de las problemáticas planteadas para cada año académico por la Facultad: vivienda popular, salud, educación, etc..

²⁰⁰ Follari, R. (2001): *Estudios culturales, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad (¿hegemonismo en las ciencias sociales latinoamericanas?)*. En: Utopía y Praxis Latinoamericana Año 6 N° 14. pp 40-47, México.

“O sea que había..., **no era solamente una intención**, sino que había gente que realmente llenaba eso con contenidos. El problema, creo, es que había un 50 o 60 % de docentes que no podían seguir eso. Entonces no era decir que fue una estructura vacía, “hagamos **interdisciplina**”. Además en ellos la **interdisciplina** surgió por **necesidades de la misma especificidad de la carrera**. El Taller de Arquitectura es el taller de síntesis y como las materias.... enseñaban de una manera separada y el alumno llegaba al Taller de Arquitectura y el docente tenía que volver a enseñarle lo que había aprendido en la disciplina porque no transfería....”(Entr. N° 4)

“Y de ahí después recién salió de armar todo esta revolución de decir: ‘**se acabó el estancamiento en cátedras**, acá todo el mundo forma parte del equipo docente N° 5 y le toca trabajar con todos los niveles y los temas son estos, Uds. desde Tecnología tienen que aportar a este tema-problema que es, por ejemplo, hospital’; y además el hospital terminaba con una posta sanitaria en primer año y seguía con un dispensario en segundo y en tercero; y ese docente de Tecnología trabajaba para el tema salud a distintos niveles de complejidad.” (Entr. N° 4)

Ya se ha planteado la escasa interdependencia de la FAU respecto de otras facultades. Sin embargo, en contraposición a esta tendencia propia de las secciones, los estudios muestran que las disciplinas pueden promover contactos entrecruzados al trabajar con paquetes de conocimientos comunes de saber y con estilos de trabajo parecidos²⁰¹. Tal fue el caso, a partir de la propuesta de T.T, de la necesidad y la decisión de establecer vínculos de interdependencia creciente con grupos de especialistas provenientes del campo de las Ciencias Sociales: el Equipo de Pedagogía, al que nos referiremos más adelante, que aportaría conocimiento pedagógico-didáctico específico; y la convocatoria a un conjunto de especialistas como sociólogos, antropólogos, etc.. que se incorporarían a la sub-área de Ciencias Sociales. Con el propósito explícito de “lograr una instrumentación conceptual y metodológica de los

²⁰¹ Clark, B. R.: Op.Cit. pág. 72.

problemas que la sociedad plantea”, esta sub-área se compuso de los siguientes Campos de Conocimiento: Urbanismo, Antropología Cultural, Sociología, Economía y Técnicas Operativas Generales.

Se incorporaron así al curriculum nuevas disciplinas provenientes del campo de las Ciencias Sociales: Antropología, Economía y Sociología (AES). Algunas asignaturas fueron modificando su contenido como Historia de la Arquitectura hasta convertirse en Historia Crítica del Hábitat, con un fuerte componente antropológico y sociológico, cuyo objetivo principal fue “insertar la práctica arquitectónica y de enseñanza de la Arquitectura dentro de la comprensión del fenómeno global del desarrollo de una sociedad y de una cultura para poder lograr una Arquitectura que sea respuesta concreta a los problemas que en ese campo plantea la sociedad”²⁰².

Respecto de tal incorporación, un alumno señala: “en ese momento de cambio todas **las áreas humanísticas y sociales donde podías más o menos enmarcar lo de Arquitectura**, era una ebullición permanente, se discutía todo y también en el área pedagógica, entra todo este nuevo sistema de enseñanza de la Arquitectura, lo que lleva a que no había la suficiente preparación pedagógica por parte del cuerpo docente para asimilar este cambio. Incluso, en algunos sectores docentes existía el convencimiento de que esto era un avance dentro de la Arquitectura, y eso se trasladaba directamente a nosotros, porque **un docente que no estaba convencido nos enseñaba a la usanza antigua** sin tener ningún tipo de relación con el conjunto de los Talleres de la Facultad, entonces **quedaban pequeñas islitas** y esas islitas generaban contradicciones propias.” (Entr. N° 22)

Es claro que esta exigencia conllevaba implícita la necesidad de un cuerpo profesoral con una considerable formación en las disciplinas específicas, cuestión que se convirtió en un problema de difícil resolución. Máxime si se tiene en cuenta que junto a la formación basada en la

²⁰² Elkin, B. (2000): Op.Cit., pág. 211.

disciplina, también aparecía con fuerza el requisito de práctica profesional ya que tal práctica era vivida como un requerimiento ineludible para el buen desempeño docente.

Los testimonios coinciden en señalar que “Los docentes que se adaptaron al Total eran aquellos que tenían mayor profesionalidad en el sentido de que tenían **mayor trabajo de estudio, mayor trabajo profesional. Eran profesionales**”. (Entr. N° 6) “eran docentes pero **hacían práctica profesional...**” (Entr. N° 5) Un alumno relata: “Estaba ese grupo que eran **los profesionales, los que construían obras, los que proyectaban** y que esencialmente eran muy buenos diseñadores. Ahí los equipos funcionaron, todos queríamos estar ahí.” (Entr. N° 24) “...muchos otros arquitectos, ... muchos de los que conocemos, ...que **eran hombres que han hecho la ciudad**. Tenían obras importantes (Entr. N° 5).

La formación de los docentes se manifestó como una urgencia en las evaluaciones realizadas durante la implementación. Se requería una formación específica, política y pedagógica.

“Hay algunos talleres que funcionaron bien, en la medida en que **el docente tenía contenidos específicos** y al la vez era un tipo que **interpretaba lo que estaba pasando políticamente**.” (Entr. N° 4) “No era tan fácil, pero también **dependía** mucho de los Talleres, de **quienes estaban en cada Taller**.” (Entr. N° 5)

El trabajo en los talleres dependió cada vez más **de la formación específica de los profesores a cargo**. “Entonces ..., digamos, el docente de Arquitectura es el que se movía mejor. Pero los docentes de las otras disciplinas, que eran como disciplinas..., no auxiliares sino que son disciplinas que alimentan el tronco común que es la Arquitectura, quedaban despistados en muchos casos.” (Entr. N° 6)

“Todo dependía de los Talleres a los que vos asistías. En lo particular creo que a nosotros nos faltó un mayor énfasis en cómo es la Arquitectura en la realidad, porque la Arquitectura no solamente es la

parte del Diseño, es la parte de construcción, de gestión, es toda una serie de cosas. Hubo mucho énfasis en lo que era Diseño y en el medio, las relaciones profesionales con el medio pero para que eso se pueda concretar hay toda una parte de gestión, la gestión que es ante los organismos públicos, los códigos. Personalmente creo que ese fue un bache en la parte que a mi me toco vivir.” (Entr. N° 22)

“Todo esto es en teoría porque también con el paso del tiempo muchas de esas cosas degeneraron de algún modo por **la falta de formación de la gente...**” (Entr. N° 5) “Insisto en **la dificultad de los medios, los recursos humanos.**” (Entr. N° 4)

“Los alumnos se encontraban como desfasados, que ya se fueron para el otro lado, no? Y eso te digo que se vio mucho en los cursos finales, ya para terminar su carrera, cuando se dieron cuenta que a ellos les **faltaba muchísimos elementos de orden técnico y teórico y que se habían pasado discutiendo problemas políticos...**, políticos y sociales y el programa de la arquitectura, es decir, de cómo se tiene que formar al estudiante en esa carrera, un poco se quedó como muy liviano.” (Entr. N° 1)

Un efecto de estas diferencias fue que los talleres comenzaron a adquirir entidad propia y a trabajar de manera cada vez más independiente, tal como surge de los relatos efectuados por los participantes: “Había un cierto enclaustramiento porque, más allá de los intentos de coordinar, **cada taller tenía un funcionamiento bastante autónomo....**el intento de hacer la propia... “(Entr. N° 12) “no tuve ese inconveniente porque **siempre estuve con grupos docentes** que impulsaban, primero, la integración del T.E.A. al Taller Total y después, impulsaban el Taller Total”. (Entr. N° 22)

c - Construcción conjunta del conocimiento

Cada disciplina opera con una determinada tradición cognitiva, por ello si “...tú rompes **la estructura disciplinaria** pero tu tienes que estar

conciente que si rompes esa estructura, rompes **la concepción tradicional de trabajo** en el docente y rompes **la estructura didáctica tradicional**, rompes muchas cosas, no es sólo conocimientos, todo arrastra eso”. (Entr. N° 17)

La concepción de trabajo con el conocimiento, entendido en términos de un profesor que “posee” el conocimiento y la “adicional forma académica-mesiánica” de trasmitirlo, con una relación entre el maestro, ente activo, y el alumno, ente pasivo y receptor fue considerada en la fundamentación del T.T. como una “estructura carente de ambiciones y de estímulos, en un ordenamiento ficticio que lleva a la enseñanza a la condición de mera ‘ceremonia’”²⁰³. Tal concepción fue reemplazada en la propuesta por otra que implicó una redefinición de la concepción del aprendizaje y de la enseñanza promoviendo la búsqueda de “nuevas formas de acceso y de construcción del saber”²⁰⁴. Se estructuró “un cuerpo único..., no jerárquico, que incorpora a sus integrantes, docentes y alumnos, diferenciados en roles, en una estructura de equipos como partes dinámicas de un todo”²⁰⁵ en la que cada miembro es activo en una **“co-gestión constructiva del conocimiento”**²⁰⁶.

En tanto taller, el T.T. fue concebido como un lugar para producir conocimientos y enseñar a producirlos. Buscaba superar las fallas observadas en las formas tradicionales y pretendía lograr la integración de teoría y práctica a través de una instancia que ligara al alumno con su futuro campo de acción. Aparecía aquí la Integración teoría-práctica como exigencia de la propuesta del T.T.

“Estamos en los años ‘70 y entonces deciden aventarse a una gran reestructuración curricular (ese era uno de los motivos visibles) pero por

²⁰³ FACULTAD DE ARQUITECTURA y URBANISMO (1971): *TALLER TOTAL. Plan de Estudios. (Libro Mostaza)* Publicaciones; F.A.U.; U.N.C.; Córdoba. Pág. 3.

²⁰⁴ FACULTAD DE ARQUITECTURA DE CÓRDOBA. EQUIPO DE PEDAGOGÍA(1971): *La experiencia del Taller Total*. En: REVISTA LOS LIBROS. Págs. 7-10.

²⁰⁵ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO(1970): *TALLER TOTAL. Docentes y Alumnos*. F.A.U., U.N.C.. Córdoba. Pág. 1.

²⁰⁶ FACULTAD DE ARQUITECTURA y URBANISMO (1971): *TALLER TOTAL. Plan de Estudios. (Libro Mostaza)* Publicaciones; F.A.U.; U.N.C.; Córdoba. Pág. 4. La negrita es nuestra.

detrás de esos motivos visibles que es el currículum como una estructura, estaba toda una cuestión intencional, toda una cuestión teleológica, todo un proyecto de cambio (...) **La ruptura de la estructura disciplinar y la ruptura del modelo didáctico tradicional todo en bloque, así, masivo.**" (Entr. N° 17)

"El Taller Total era como una respuesta o trataba de ser una respuesta en lo operativo a **esa búsqueda comunitaria del conocimiento**; pero fue muy difícil porque teníamos que aprender todos, y esto es bien interesante, era como que estábamos: la largada, los caballos, los caballos están por largar... ¡se larga la carrera del Taller Total...! y todos los caballos que eran los maestros, los administrativos, los alumnos y todos, teníamos que ir haciendo la carrera, ir haciendo las cosas mientras íbamos aprendiendo." (Entr. N° 17)

Además de los conceptos ya desarrollados, o como consecuencia de los cambios que ellos comportan, aparece recurrentemente la noción de **Marco Teórico**, cuya inclusión en la propuesta del T.T. tuvo profundas implicancias teóricas, metodológicas y prácticas. El Marco Teórico hace referencia al encuadre de análisis socio-económico-ideológico-político previos a los llamados "aspectos específicos" y a las "premisas de diseño". Supone definiciones básicas de tipo contextual global que determinan luego qué diseñar, para quién diseñar, con qué recursos, etc. Para la construcción de ese marco referencial tuvieron relevancia los aportes procedentes del área de las Ciencias Sociales.

"Todo el que tenía algo que ver con la Arquitectura tenía claro que no podía seguir siendo la cosa que no tuviera **marcos teóricos**, objetivos claros, eso de tantear y saber que estábamos de día por intuición porque realmente teníamos los ojos tapados. Agregado a eso la convicción de que se tenía la verdad revelada en las manos, la soberbia total por parte de los estudiantes y de muchos docentes...avanzando hacia una forma de dar solución a todos los problemas." (Entr. N° 3)

“En el Taller en el que yo estaba en primer año, éramos tres los docentes: Arquitectura, Ciencias Sociales y Tecnología. En Ciencias Sociales como en Tecnología no había ningún tipo de valoración, ni línea, ni marco, **el famoso marco teórico**, a pesar que empezó a funcionar **algo que enmarcaba todo, cosa que antes no existía.**” (Entr. N° 3)

La necesidad de construcción del Marco Teórico como requerimiento para una comprensión más acabada de los problemas arquitectónicos y como paso previo al desarrollo de conocimientos específicos se evidencia en el siguiente párrafo: “Los chicos no podían comprender que a seis, veinte, treinta grados bajo cero, el lugar más calentito, en Suecia, es la cocina, y entonces se bañan en el piletón que está en el lavadero y esto lleva a que el pensamiento y la forma de interpretar el desnudo y la higiene... cambien. Para que esto se produjera en el Total teníamos que **abordar así el problema de la Arquitectura**, que era el que nos importaba... entender que el mundo es distinto en función de usos, costumbres, modos, culturas, eso no fue interpretado en todos los talleres.” (Entr. N° 3)

Para la elaboración del citado marco teórico la propuesta preveía, además de los contenidos curriculares de Ciencias Sociales, instancias de “trabajo en terreno”, de acercamiento a las problemáticas de la realidad social de los sectores a los cuales irían dirigidas las posibles respuestas.

“Porque descubren también, entre comillas, lo que significa para la vida del que no tiene muchos recursos, **la precariedad de la vivienda o la no-vivienda**. Cuando hay una arquitectura de tan alto vuelo en el país, no?, que es capaz o que se mostró capaz de crear obras públicas extraordinarias y de golpe, los alumnos se encuentran, cuando van a las villas o a los barrios más pobres con la precariedad de la vivienda, sin paisaje por ejemplo.” (Entr.N° 1)

“Es una cosa que les pegó muy fuerte, cuando descubren que en las villas no hay paisaje, cuando ellos lo primero que hacen (eso fue en el Taller Tesista) en un hospital, un hotel o una terminal de ómnibus, es el

paisaje correspondiente, parquizan. Entonces, están los lugares de sol, de sombra, de descanso, de llegada de vehículos, de lugares para chicos. **Y se dan cuenta que en las villas no hay nada más que casas en serie.**" (Entr. N° 1)

A los fines de exponer cabalmente el tipo de tarea que los alumnos realizaban, se introduce aquí el relato (un tanto extenso pero elocuente) de un alumno que reconstruye la experiencia de salida a campo, el "trabajo en terreno": "Recuerdo mucho trabajo en villas, sobre todo en la faz social: asistir a la villa, hacer relevamientos acerca de cuál era su modo de vida, sus pautas culturales. Lógicamente era muy poco lo que nosotros podíamos solucionar o hacer pero sí un contacto muy directo con las villas de Alta Córdoba, en la zona de San Vicente, allí al fondo y en la Villa Revol. Básicamente lo que hacíamos era ir y ver como vivían, con qué construían, qué tipo de servicios tenían, cuales eran sus ingresos, en qué trabajaban, cuál era la composición del grupo familiar, sus expectativas... Buscábamos lo que se llamaba el informante clave, una persona representativa de la villa, que por ahí era una especie de líder: un cura, una curandera, un viejo que lo respetaban, a veces un muchacho joven que por alguna razón... porque jugaba bien al fútbol, pero eran los informantes claves. Charlábamos con ellos, les explicábamos de qué se trataba y lográbamos acceder a todo ese tipo de información. No recuerdo haber tenido ningún episodio desagradable, que nos hayan corrido o cosas así, a veces hasta se generaban vínculos con ellos e íbamos los sábados a la tarde a tomar mate... Después sacábamos nuestras conclusiones, cada grupo presentaba sus conclusiones, establecíamos una estrategia de intervención acerca de qué respuesta se le podía dar desde lo arquitectónico a esa problemática." (Entr. N° 22)

En la práctica, la etapa de elaboración del Marco Teórico fue adquiriendo cada vez mayor preponderancia en el desarrollo del año académico, precedida por interminables debates de índole político, social y económico. Como consecuencia el espacio dedicado a los contenidos específicos de arquitectura fue siendo cada vez más escaso.

Los entrevistados evocan: “Se invertía cada año un larguísimo tiempo, **un extenso período de tiempo en la elaboración de marcos teóricos** que, si hubiéramos tenido alguna capacidad de síntesis o respetar lo que el otro ya hizo o alguna cosa que no fuera siempre revolucionaria per-se. **Siempre había marcos teóricos** que elaborar, en cualquier nivel y ante cualquier temática, sea para la cucha del perro o para una nueva ciudad que se iba a hacer en Marte.”.(Entr. N° 3)

“Entonces, quizás, llegaba septiembre y, entre septiembre y octubre, y ahí el alumno se sentaba a aplicar todo ese estudio que había hecho y buscaba... y más bibliografía, y más entrevistas, viajaban y hacían relevamientos de la realidad y hablaban con la gente y debatían en el taller y **se pasaban en la verbalización y no dibujaban.**” (Entr. N° 6)

“Se habían pasado **discutiendo problemas políticos..., políticos y sociales** y el **programa de la arquitectura**, es decir, de cómo se tiene que formar al estudiante en esa carrera, un poco **se quedó como muy liviano.**” (Entr. N° 1)

“Se pasaban siete u ocho meses en el marco teórico y **no avanzaban en la materialización del marco teórico.** Estudiaban sociología, estudiaban antropología, estudiaban filosofía, contenidos que de pronto hacían que el individuo no agarrara el lápiz.” (Entr. N° 6)

“Creo que en el tercer año, ‘72, ‘73, se pusieron fechas a las cosas, por ejemplo: **el marco teórico no pasa del treinta...de abril.**” (Entr.N° 3)

“Ya en los últimos tiempos, todo el equipo pedagógico te lo tiene que haber dicho, estaban haciendo **rectificaciones para poner un poco más el acento en la formación específica** que se estaba perdiendo..” (Entr. N° 5)

“Que se discutiera todo lo que se quería discutir pero había horas y tiempos que **había que dedicarla a la formación específica.** Y además hicimos una cosa: no habíamos puesto antes: como una línea vertebral, todo a lo largo del año, del año primero, en que ingresan los estudiantes, una línea de formación matemática. Porque es muy importante la

matemática para la arquitectura. Porque al estudiar nosotros, al trabajar con las tesis por ejemplo **nos habíamos dado cuenta que había fallas.**" (Entr. N° 1)

No es irrelevante en este punto la extraordinaria producción de la Imprenta de la Facultad en esos años como una actividad editorial que acompañaría el cambio y satisfaría las necesidades de difusión tanto de materiales teóricos como de documentos de circulación interna respecto del T.T., de proyectos, nuevas tecnologías de la construcción, estadísticas, etc. Como puede apreciarse en el registro que consigna Elkin (2000), esta producción fue destruida casi en su totalidad o simplemente desechada con posterioridad. Hoy es prácticamente inexistente en la biblioteca de la Facultad, sólo se conserva en bibliotecas particulares. El autor señala que "se eliminan nuevas e imprescindibles expresiones del pensamiento y de opiniones para la enseñanza de la arquitectura que trajo el T.T."²⁰⁷.

Un entrevistado recuerda que "**se habían sacado cajas enteras**, todo lo que era **la producción del Total**. Pero, por ejemplo, la producción del Total era: "La semiótica y la arquitectura"...;de un nivel!..., Lévi-Strauss o "Teoría y método del diseño"; no era Marx y Engels. Todo eso se metió en cajas, las cajas fueron cargadas en un Rastrojero y no se sabe adónde fueron a parar. Cajas enormes donde había cosas escritas y había libros. Todos los que eran [producciones] de arquitectos, digamos, internacionales, conocidos, que eran de vanguardia y que eran, además, gente que quería que la arquitectura tuviera una función y fuera un bien social. Todo eso, y bueno, no se sabe dónde, no sabemos si lo quemaron o qué es lo que hicieron, y ahí fue, lo primero que quemaron o que desaparecieron fueron los libros producidos en la gestión, los libros de gestión, esos libros que te presté a vos y otros. Algunos los guardamos....., pero la mayoría se deshizo de todo." (Entr. N° 6)

²⁰⁷ Elkin, B. Op.Cit. Pág. 61

2.2 . La cultura del establecimiento

Sin duda, en el establecimiento conviven actores y grupos que comparten concepciones sociales y políticas amplias con aquellos que, portando concepciones diferentes, operan como grupos antagónicos con intereses diversos y hasta contradictorios.

B. Clark señala que en la universidad se desarrollan subculturas, no sólo basadas en las disciplinas sino también en roles más generales de estudiante, profesor y administrativo; además de producirse diferenciaciones internas. Cohabitan en el establecimiento una subcultura de la profesión académica, altamente fragmentada, una subcultura estudiantil y una subcultura menos visible que tiende a separarse de las otras dos, la subcultura administrativa.

a. Subcultura profesoral

Sin ánimos de realizar una etnografía de las disciplinas ni de la profesión académica (la cual sería sumamente interesante como objeto de investigación en sí misma), sólo se intentará marcar algunas características (rescatadas de los registros) de la cultura profesoral de quienes componían, principalmente, el cuerpo de profesores de la F.A.U. y los cambios que se operaron a partir del T.T.

Las asignaturas que integraban en general el plan de estudios de Arquitectura antes del T.T., provenían de las agrupaciones disciplinarias que T. Becher, en su tipología, clasifica como “duras aplicadas”²⁰⁸. Analizando sus particularidades, este autor las caracteriza como finalistas y pragmáticas, preocupadas por la forma de dominar el mundo físico cuyos resultados principales son los productos y las técnicas, por lo que, en general su cultura disciplinaria se encuentra orientada hacia roles funcionales.

²⁰⁸ Tony Becher (1992) elabora una taxonomía de las agrupaciones disciplinarias a partir de su relación con la naturaleza del conocimiento y la naturaleza de la cultura disciplinaria, a saber: Ciencias “duras-puras” que incluyen a las denominadas ciencias puras como la Física; “blandas-puras” que reúnen a las Humanidades (Historia, etc.) y las Ciencias Sociales (por ejemplo, Antropología); “duras-aplicadas” que comprenden las tecnologías como la Ingeniería Mecánica; y, por último, las “blandas-aplicadas” que agrupan a las Ciencias Sociales aplicadas, como la Educación.

Los datos registrados sugieren que las disciplinas, que se hallaban extensamente subdivididas en campos especializados, en general eran percibidas por los actores divididas en dos agrupaciones amplias: asignaturas **teóricas** y **prácticas**. Los documentos que fundamentan el T.T. señalan que estas denominaciones se utilizaban cotidianamente para dividir las asignaturas que componían el plan de estudios y concernían a la diferenciación entre las asignaturas **prácticas** o de “taller” (Composición Arquitectónica, Plástica y Urbanismo) y las **teóricas**, caracterizadas por el dictado de “Clases Magistrales” a cargo de docente “portadores del saber”²⁰⁹. Esta diferenciación superaba meras discrepancias por concepciones sobre la transmisión y la apropiación del conocimiento, generando confrontaciones entre grupos. El T.T., en un esfuerzo de integración curricular, supuso una superación de la dicotomía Teoría-Práctica y esto implicó no pocos esfuerzos en términos de modificar las prácticas académicas en la F.A.U.

Alrededor de esta cuestión, las principales referencias surgidas de las entrevistas se centran en diferencias entre ingenieros y arquitectos. Puede deducirse una distancia importante entre unos y otros, a partir de la caracterización de los primeros como pragmáticos, concretos, centrados en lo técnico-profesional, con un formación específica y los segundos como portadores de una formación más amplia, ligada con lo artístico. Los entrevistados señalan:

“Nos encontramos entonces con el **pragmático** y el que un poco **volaba**. Teníamos que tratar de acomodar las dos posturas”. (Entr. N° 1)

“Tuvimos muchas dificultades, por dos razones, una porque era difícil que un docente, sobre todo **el ingeniero**, que es una **persona formada en cosas muy concretas, muy pragmáticas**. Y su información extra o fuera de su carrera, mínima; están muy bien formados en lo suyo. En cambio, **el arquitecto**, hasta ese momento que tiene en gran medida

²⁰⁹ FACULTAD DE ARQUITECTURA y URBANISMO (1971): *TALLER TOTAL. Plan de Estudios. (Libro Mostaza)* Publicaciones; F.A.U.; U.N.C.; Córdoba. FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO(1970): *TALLER TOTAL. Docentes y Alumnos*. F.A.U., U.N.C.. Córdoba.

participación en áreas que no son las de arquitectura preferentemente como ser **en el arte o la sociedad**, eran más permeables a esta propuesta. A la propuesta de reconsiderar o reformular la arquitectura desde otros ángulos. (Entr. N° 1) “**Los arquitectos eran bichos por aquella época**, bichos en el sentido cariñoso del término, **muy creativos**” (Entr. N° 17)

Los arquitectos eran “profesores de muy **alto nivel** que además se consideraban que **lindaban con lo artístico** (...) a los **ingenieros**, que son de **formación muy pragmática**, eso no los terminaba de convencer (Entr. N° 1) “Gente que eran **pintores, paisajistas, muy artistas** y bueno, **exquisitos**, reformular, proponen que el docente, sea de la línea que sea, sea arquitecto o sea ingeniero, entre a trabajar de otra manera de la noche a la mañana significó muchísimas “habladas” con ellos, muchos encuentros y muchos desencuentros”. (Entr. N° 1)

“¿Querían desarrollar el curriculum?, sí lo podían desarrollar pero obviamente a su manera, a su manera de **artistas**, de **gente muy especial, sui-generis**, con todas sus contradicciones, donde lo político se tornaba más fuerte y si bien lo político anima todo proyecto educativo porque no es neutro, hay como que, a veces, estacionar un poco lo político para hacer una política académica.” (Entr. N° 17)

Se recuerda aquí que ya se ha hecho alusión a otra cuestión que forma parte de la sub-cultura profesoral en la F.A.U. y que aparece como requerimiento para la docencia: **La práctica profesional**²¹⁰, por lo que sólo se incluirá un fragmento de entrevista a modo de referencia sobre este tópico:

“Los docentes que se adaptaron al Total eran aquellos que tenían mayor profesionalidad en el sentido de que tenían mayor **trabajo de estudio**, mayor **trabajo profesional**. Eran **profesionales**.” (Entr.N° 6)
“Quienes podían resolver mejor la tarea docente no fueron los más

²¹⁰ Véase apartado sobre Interdisciplinariedad. Pág 113.

teóricos con más conocimientos académicos sino los que tenían **“trabajo en tablero”**. (Entr. N° 3)

Un párrafo aparte merece la incorporación al cuerpo docente de la F.A.U. del Equipo de Pedagogía. “Las pedagogas” o “las psicopedagogas” como las llamaban cotidianamente, fueron convocadas a incorporarse a la propuesta por el grupo de arquitectos que llevaba adelante la idea germinal del T.T.. Se conformó un grupo de profesionales con diferentes trayectorias pero con fuertes coincidencias en la expresión de un pensamiento pedagógico crítico que inició una experiencia completamente nueva en varios sentidos. Si bien la idea inicial estaba presente ya en los arquitectos que convocaron a la tarea y no era originaria del campo pedagógico, a partir de la intervención de este grupo, la elaboración de la propuesta teórico metodológica del T.T. resumió lo más avanzado en materia de teoría pedagógica por esos años.

La propuesta era única en su tipo. Se trataba de poner en acto, convertir en práctica el pensamiento crítico pedagógico, por lo que su implementación exigió no pocos desafíos a la imaginación. Las pedagogas se refieren a la originalidad de la propuesta y al desafío que comportaba expresando: “Entonces, bueno,..., había situaciones muy difíciles. De todas maneras, para nosotros fue una experiencia fantástica en cuanto a desafíos. **Era sentarse a pensar. No había nada hecho** de lo cual te pudieras copiar. Sentarse a pensar.” (Entr. N° 6)

“... Fue una **experiencia madre** esa, que nosotros **no teníamos otra experiencia, otro referente** y que además teníamos (...), estábamos casi empujados por una realidad.” (Entr. N° 1)

La experiencia de trabajo interdisciplinario se trataba en la práctica de conformar equipos de trabajo docente con profesionales de áreas que ciertamente no había recibido ni valorado como necesaria la formación pedagógica específica para el ejercicio de la docencia.²¹¹ Fue preciso

²¹¹ G. Edelstein y A. Coria hipotetizan sobre el establecimiento de una relación paradójica entre pedagogos y docentes de distintas áreas disciplinares en la universidad. La paradoja se basa en “las diferencias de posiciones, que se estructuran como deseo de

comenzar a construir un espacio de intervención y un vocabulario en común, ensayando modos de trabajo conjunto, “aproximaciones sucesivas y mutuas” como expresa Elkin²¹², quien califica como “histórico” el pensar que la solución de los problemas referidos a la enseñanza de la arquitectura pudieran buscarse y encontrarse fuera de la propia Facultad.

Los entrevistados expresan sobre este punto: “el pedagogo entraba a un taller sin saber si era bien recibido, mal recibido, **si le iban a dar espacio**, si entendían para qué estaba. (Entr. N° 6) “Pero cuando ellos decían: “Guarda, guarda, que ahí vienen las psicopedagogas”. Entonces **había que cambiar de lenguaje**. Era algo tan gracioso porque **ellos consideraban que no podían trabajar con su propio lenguaje** si estaban las psicopedagogas presente. **Tenían que hablar con los términos del otro que no los entendían mayormente.**” (Entr. N° 1) “O, a veces, **nos veían entrar y se sentían como observados**, como si fuéramos policías. Dejaban de hablar, por ejemplo, no les gustaba que les observáramos clases, no nos pedían devoluciones de información de lo que habíamos visto en la clase.” (Entr. N° 6)

“Porque la experiencia en su momento era tan desordenada, tan de improvisarla y de pensarla sobre la marcha, tan de **pelear el espacio del pedagogo** en la Facultad de Arquitectura.” (Entr. N° 6)

Es oportuno destacar que el T.T. como propuesta curricular supuso la transformación de prácticas pedagógico-didácticas que originaba importantes niveles de **implicación con la tarea colectiva** por parte del conjunto de actores involucrados, todo un reto difícil de dimensionar en ese momento, signado por la **urgencia** y la **vertiginosidad**.

“Entonces, bueno, ellos en principio nos aceptaron. Ahora, el punto es: no era sólo que nos aceptaran, sino **que pudiéramos trabajar juntos**;

mutuo reconocimiento -de discursos y prácticas- y se vehiculiza por el desconocimiento -no siempre conciente- del otro. (...) El lugar por el que circula fundamentalmente la dialéctica reconocimiento-desconocimiento es el lenguaje” Véase: Edelstein, G. y Coria, A. (1993): *El pedagogo en la universidad. Un discurso posible*. En: REVISTA PENSAMIENTO UNIVERSITARIO N° 1, año 1, Bs. As.

²¹² Elkin, B., Op.Cit. pág. 51

porque alguien puede decir: ¡Qué simpática Fulanita!, pero otra cosa es que la vaya a buscar como una interlocutora válida, ¿no?” (Entr. N° 7)

“Entonces nosotros entramos a Arquitectura y entrar a Arquitectura, (...) , nosotros entramos con todo; **no es que entramos sólo como las pedagogas que van a hacer una tarea académica, metodológica o técnica.** Nosotros entramos en **la constelación política, ética, académica** y hasta de comer empanadas salteñas, todo, o sea, (...) con **niveles de compromiso político-social-pedagógico y actitudinal-afectivo.**” (Entr. N° 17)

Vaya como advertencia final que la opción por trabajar la subcultura profesoral asociada a las cuestiones más académicas y disciplinarias no supone desconocer las adscripciones de origen político que portaban los profesores y que, obviamente, jugaron un papel en sus posicionamientos frente a la propuesta de cambio curricular. Estrictamente, no aparecen en las entrevistas referencias relevantes, salvo escasas excepciones, respecto a pertenencia a partidos políticos o agrupaciones políticas determinadas pero sí a posiciones frente a la situación política y social imperante.

Esta cuestión permite hipotetizar que si bien las adscripciones políticas tuvieron un lugar significativo a la hora de posicionarse respecto al T.T., las interpretaciones que a la distancia se elaboran, depositan más el peso en aspectos de orden académico y político amplio. No sucede lo mismo cuando se refieren a los estudiantes: casi en todos los casos mencionan agrupaciones estudiantiles y partidos políticos. A modo de ejemplo incluimos la expresión de un docente: “los grupos de alumnos? los de izquierda que estaban bastante bien organizados: el PCR...una organización bastante fuerte dentro de la Facultad, pero una organización que no trabajaba en lo académico sino que trabajaba fundamentalmente en una especie de confrontación, categorizando a todos los docentes que había en el consejo en ese momento, como reaccionarios, conservadores.” (Entr. N° 4)

b. Subcultura estudiantil

La principal nota distintiva de la subcultura estudiantil universitaria que surge con fuerza ni bien se aborda su análisis es la **participación**. Mucho se ha escrito respecto de la misma desde la Gesta Reformista de 1918, pero, particularmente en los años '60, la participación estudiantil en Córdoba tomó una significación extraordinaria. Es importante señalar que "la comunidad estudiantil representaba aproximadamente el diez por ciento de la población cordobesa y [que], desde la Reforma Universitaria de 1918, se había acostumbrado a un alto nivel de participación, al ejercicio de la autonomía universitaria e, incluso, a una considerable influencia en la vida pública"²¹³.

Durante el ongiato, la intervención de la Federación Universitaria de Córdoba y la prohibición de la actividad política estudiantil tuvo como consecuencia la radicalización de la militancia político-estudiantil, pero sobre todo operó abroquelando al estudiantado hacia una cerrada oposición al régimen, más allá de las organizaciones y partidos de los que formaran parte.

Asimismo, el orden internacional fue muy favorable para la emergencia de una nueva izquierda que tuvo una extraordinaria influencia entre los estudiantes universitarios. La década del '60 estuvo teñida por el avance impetuoso de los países socialista como China, Cuba y Vietnam, entre otros. También se intensificaron los movimientos de liberación nacional en Asia, Africa y América Latina, sin olvidar el Mayo Francés y las protestas estudiantiles en las universidades norteamericanas.

Distintas manifestaciones de la llamada nueva izquierda tuvieron presencia en la F.A.U.. Entre otras expresiones revolucionarias, además de la izquierda peronista (Juventud Universitaria Peronista), pueden citarse: Vanguardia Comunista (VC) surgida en 1965 a partir del objetivo de construir un partido marxista-leninista por fuera del Partido Comunista

²¹³ Brennan, J. y Gordillo, M.; Op. Cit. Pág. 60

(PC), por integrantes fuertemente críticos y jóvenes provenientes de la Juventud Socialista y el Partido Socialista Argentino de Vanguardia (PSAV); el Partido Comunista Revolucionario (PCR) que también rompió con el PC y adhirió al maoísmo; grupos trotskistas como Política Obrera (actual Partido Obrero) y el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT); la tendencia universitaria TUPAC (fundada en 1969); etc..

Los docentes y alumnos entrevistados coinciden en manifestar que la participación estudiantil fue decisiva ya desde los momentos iniciales del T.T.:

“Primero hay una gestación de carácter institucional, hay una disconformidad dentro de la propia institución por las cosas que pasaban, **y un grupo de alumnos... o sectores de alumnos objetando todo** lo que estaba pasando en ese momento.” (Entr. N° 4)

“El Taller Total no se armó solamente de docentes, hubo **un grupo de alumnos** que ya estaban terminando, **fueron ellos los que movilizaron** a los docentes, y junto a ellos iniciaron el Taller Total.” (Ent. N° 6)

Un alumno expresa: “La **participación fue muy activa**, no solamente de nosotros sino absolutamente de **todas las agrupaciones**. En este tema yo te hablaba del Tallercito, la integración del Totalito al Taller Total, **gran parte de ese movimiento de presión** para que se diera una actividad conjunta **fue a partir de lo que nosotros desarrollamos** y eso tuvo muchísima cabida.” (Entr. N° 22)

En relación al contexto en el que se da esa participación un docente reflexiona: “Pero en los años después de Onganía salen con una fuerza, además porque hubo, te recuerdo, **un movimiento mundial respecto a las universidades**, no es un movimiento político, es un **movimiento de política universitaria**. Y eso **a los estudiantes les da muchísima fuerza**, les hace que empiecen a pensar dónde están ellos, qué significa la carrera.” (Entr. N° 1)

En una universidad que, según Delich, no ofrecía “nada que no fuera el sometimiento llano a las exigencias del poder”²¹⁴, un espacio como el T.T. abría una posibilidad de participación democrática y reivindicativa.

Los entrevistados reconocen diferencias importantes en los niveles de participación entre aquellos estudiantes que podrían definirse como activistas o militantes y aquellos que asistían hasta pasivamente a los debates.

“Un nivel de **militantes estudiantiles** con un discurso teórico... los militantes estudiantiles de la época del Total eran brillantes alumnos, uno de ellos fue medalla, fue Premio Universidad; o sea que **no eran militantes improvisados, eran alumnos con militancia política** y además brillantes estudiantes.” (Entr. N° 6)

“Los talleres proponían cosas, **había un grupo de alumnos que lideraban y un grupo de alumnos** que estaban en una posición mucho **más pasiva.**” (Entr. N° 12).

Un alumno recuerda: “... ya hacía tres años que estaba de ayudante alumno por concurso en una cátedra (...) **la gente nueva como yo no teníamos resistencia pero sí nos desbordaba la magnitud del cambio**, la falta de formación que teníamos, de formación política porque esto era evidentemente un cambio de orden político pero que no entrábamos porque no sabíamos jugar ese truco, **no sabíamos jugar las reglas.**” (Entr. N° 21)

c. Subcultura administrativa

Las subculturas menos visibles son las administrativas. Sin embargo también requieren de creencias integradoras que coadyuvan a cohesionar su organización “flojamente coordinada” y a inculcar en sus miembros una “misión”, orientada fundamentalmente a la resolución de

²¹⁴ Delich, F.: Op.Cit. Pág. 103.

problemas administrativos cotidianos. Se van consolidando estilos de funcionamiento orientados al cumplimiento rutinizado de actividades.

Una primera nota que ha caracterizado la subcultura administrativa en la universidad argentina es la definición de “no-docentes”. Adviértase que la definición por la negación porta una primera diferenciación: la tarea es no-académica, percibida por propios y extraños como radicalmente diferente de la docencia y la investigación, lo que genera y consolida una división simbólica.

Una segunda cuestión es la incorporación de los no docentes a los espacios de decisión de la universidad. A partir de 1974 se da una redefinición, en términos legales y simbólicos, del lugar de los no docentes, entre los demás estamentos. Recuérdese que el Art. N° 27 de la Ley 20654/74 establece la constitución de los Consejos Superiores, incorporando el estamento de “personal remunerado no docente” en un 10 por ciento del total de miembros del mismo. Por su parte, el Art N° 33 de la Ley 20654/74 incorpora a los Consejos Directivos o unidades equivalentes, también en proporción de un 10%, a representantes del personal remunerado no docente, los cuales tendrían voz y voto en todos los asuntos que se tratasen en el Consejo, con la sola excepción de aquellos que fuesen exclusivamente académicos.

La subcultura administrativa, así caracterizada, también sufrió modificaciones: la complejización de la tarea específica a partir de los cambios impuestos por el T.T. y la evidente falta de una normativa clara que direccionara el quehacer cotidiano demandaron niveles importantes de involucramiento de los no docentes. Las exigencias del T.T. en términos de recursos tales como dotación de puntos y cargos docentes, disponibilidad de infraestructura adecuada para el trabajo en taller, utilización de los espacios y los tiempos, registro de la actuación académica de los alumnos, etc., requirieron de un esfuerzo organizativo y administrativo que modificó sustancialmente los estilos de funcionamiento establecidos y debió ser resuelto, en gran medida, por los no docentes. Es dable hipotetizar que la administración operó posibilitando la

implementación. No hubiera sido posible sortear las dificultades de este orden sin tal apoyo.

A modo de ejemplo, se hace referencia a la nueva estructura de **carrera docente**. A partir de su implementación apareció con claridad una importante desarticulación entre las áreas académicas y administrativas. Esta propuesta de acceso, permanencia y formación docente fue diseñada como una alternativa superadora de los diversos problemas ya mencionados, sobre todos aquellos originados en la modificación de los roles docentes. La implementación de las nuevas categorías docentes, no compatibles con las categorías de profesores y auxiliares definidos en la ley universitaria y en los estatutos vigentes dieron lugar, a su vez, a dificultades para coordinar lo relativo a nombramientos, concursos, etc..

Concomitantemente con ello se producía un conflicto a la hora de certificar la actuación de los docentes en la F.A.U. Los docentes expresan sobre el particular: “Te digo más, si hoy pido una **certificación administrativa** era **J.T.P.**, y si pido una **certificación académica**, me tienen que dar un certificado de **Docente Formado**.” (Entr. N° 12) “Sin embargo en los hechos, en las relaciones no era piramidal en este sentido: vos no tenías nada ahí, titulares, sino tenías **docentes formados y en formación**. Pero es evidente que el peso que tenía la formación de algunos tenía que pesar más sobre los otros, sino no se hubieran destacado más algunas personas que otras, y no era así.” (Entr. N° 15)

Las dificultades relacionadas a la organización institucional se fueron detectando durante el desarrollo de la propuesta. Como otras cuestiones puestas de manifiesto en las continuas evaluaciones a las que el T.T. fue sometido permanentemente, se evidenció la necesidad de estructurar un cuerpo normativo que contuviera tanto pautas organizativas que regulasen el desenvolvimiento del T.T. como ajustados mecanismos de control. Fue previsto que tales normas se incluirían en el reajuste del Plan de Estudios a realizarse en 1975.

La legalidad, la normativa y el orden administrativo debieron haber influido en mayor medida en la integración simbólica de la institución y por lo tanto en la consolidación e institucionalización de la propuesta, pero, y a pesar de los esfuerzos realizados en tal sentido, la falta de aprobación definitiva del Plan de Estudios y su normativa conexas produjeron una especie de desorden y falta de articulación con el resto de la universidad, apareciendo como una de las razones del debilitamiento de la propuesta, acaecido hacia fines de 1974 y principios de 1975.

En suma, es posible afirmar que durante el proceso de implementación de la experiencia, se fueron construyendo creencias (en términos de ideas fuerza que buscaban lograr integración simbólica alrededor del proyecto del T.T.) sobre la base de las culturas existentes, modificando algunas sustantivamente. Éstas las ideas fuerza procedentes del campo disciplinar, de la concepción de trabajo con el conocimiento y de la cultura del establecimiento operaron de forma articuladora entre las tendencias y demandas externas (entre el contexto social global) y la institución.

Sin embargo, es evidente que no fueron suficientemente integradoras para la consolidación y la definitiva institucionalización del proyecto. No porque no fueran compartidas ni porque no fueran mediadoras, sino porque movilizaron un conjunto de cuestiones relacionadas con la distribución del poder con importantes implicancias para la vida institucional de la FAU.

3. Una aproximación al análisis de las relaciones de poder.

Se parte de sostener que no es posible comprender el cambio curricular en la universidad sin acercarnos a la autoridad académica. A su vez, indagar acerca de la autoridad académica lleva a la noción de poder, a sus estructuras y mecanismos. Éste no se encuentra concentrado en la

cima de la jerarquía académica sino que es un fenómeno de complejo entramado.

Ya se ha señalado que considerar al poder como relación lo convierte en un instrumento eficaz para explorar y analizar las situaciones respectivas de los actores como así también las reglas que rigen sus intercambios. También se ha hecho referencia a la importancia de considerar que **la acción de fuerzas colectivas o grupales que no son atribuibles ni pueden conceptualizarse sólo en términos de las decisiones o el comportamiento de individuos particulares**²¹⁵. El énfasis en la probabilidad de que los individuos realicen su voluntad pese a la resistencia de otros dejan de lado este fenómeno colectivo. Por ello se considera imprescindible indagar las acciones de los grupos.

El análisis se centra en el proceso de toma de decisiones desde una perspectiva política, entendiéndolo como un proceso por el cual grupos con intereses diversos ligados por relaciones de interdependencia y que disponen de algunos recursos poderosos, persiguen objetivos diversos y sostienen creencias diferentes acerca del modo de alcanzar esos objetivos y están enfrentados por un problema de decisión que ellos perciben como importantes e intentan modificar la decisión usando sus influencias o poder²¹⁶.

Desde los comienzos de la experiencia, los diferentes grupos fueron percibiendo el cambio de manera conflictiva por variadas razones: La vertiginosidad de los cambios, la orientación político-ideológica de los mismos, las dificultades para asimilar la nueva configuración curricular, etc.. Así lo manifiestan los involucrados:

“... En los primeros tiempos, ellos, claro, ellos, los que estaban a favor del Taller Total y los que se acoplaron porque vieron que era como un río irreversible; **porque había otros que obviamente no...** Soportar

²¹⁵ Lukes, S. Op. Cit. pág.21.

²¹⁶ Bourgeois, E. (1991): Dependencia, Legitimación y poder en la toma de decisiones académicas. En: HIGHER EDUCATION POLYCY, Vol.4, N° 4, International Associations of Universities, UNESCO. Traducción: Estela M.Miranda y Mariana A. Nicolini. Pág. 2

política y curricularmente el Taller Total.... **Aunque nosotros estábamos de acuerdo, pero me pongo en los zapatos de los que no estaban, era difícil sobre todo romper la estructura disciplinar.**" (Entr. N° 17)

"Había toda una cosa que era muy mezclada, que se daba con **una violencia y con un apremio, con una necesidad de que fuera rápido y se hiciera.** A pesar de que teníamos todo el tiempo del mundo se daba como que **el apremio era absoluto, una olla que hervía...**" (Entr. N° 3)

"Como que había mucha pelea, mucha disputa interna que a veces paralizaba, ese sería uno de los aspectos negativos, la imposibilidad de desarrollar ciertas cosas por parálisis mutuas o sea que la democracia como estructura paralizante y no posibilitante, la democracia entre comillas...." (Entr. N° 17)

Distintos grupos, compuestos por docentes, estudiantes, no docentes y autoridades, se fueron configurando de manera dinámica, pudiendo identificarse principalmente:

- 1- Quienes llevaron adelante el proyecto produciendo la definiciones básicas del cambio.
- 2- Quienes acompañaron y apoyaron al T.T.
- 3- Quienes rechazaron los cambios.

Todos ellos, portando intereses diversos, a veces contradictorios, que se manifestaron permanentemente en la interacción, desplegaron recursos materiales y simbólicos, definieron estrategias que pusieron en juego intentando aumentar sus cuotas de poder y sus posibilidades de influir en las decisiones.

Como ya se advirtió, el poder y la capacidad de acción de los actores depende del control que éstos puedan ejercer sobre las zonas de incertidumbre creadas por la institución. Las estructuras y reglas que rigen el funcionamiento de una organización crean y circunscriben zonas organizativas de incertidumbre que los actores intentan controlar para

utilizar en la prosecución de sus propias estrategias, y alrededor de las cuales se crean relaciones de poder.

Este señalamiento impone una doble necesidad. Por un lado, identificar las estrategias utilizadas por los grupos de actores y por otro, analizar el proceso de legitimación de las decisiones.

Los actores desplegaron distintas estrategias (resistencia activa, resistencia pasiva, apoyo con restricciones, etc.) según las posiciones que fueron asumiendo frente a los cambios. Es importante destacar que el comportamiento de los actores es activo, aunque restringido y limitado (aún la pasividad y la inacción son estrategias) y presenta en todos los casos dos aspectos: uno ofensivo (aprovechando las oportunidades) y otro defensivo (manteniendo y ampliando su margen de libertad). Además, el comportamiento, individual y grupal, no es estático sino que se va modificando conforme se va desarrollando el proceso.

Las principales estrategias identificadas son:

a. Resistencia activa.

Esta estrategia se fundamentó en la oposición categórica al nuevo plan por parte de un grupo de docentes. Aquellos que no compartían la dirección que iban tomando los cambios recurrieron a distintas modalidades de resistencia: solicitud de año sabático, licencias prolongadas, llegando en algunos casos inclusive al alejamiento definitivo por renuncia, no sin hacer pública sus divergencias.

En algunos casos esta posición generó situaciones de gran conflictividad llegando inclusive a sanciones por parte de las autoridades de la Facultad, tal como consigna el Arq. Rébora, refiriéndose a algunos docentes: "... manifestando desde diferentes ópticas su oposición al sistema, **negándose a dictar sus clases**. El Decanato les aplicó **seis meses de suspensión**"²¹⁷.

²¹⁷ Rébora, L.: Op. Cit. Pág. 75.

b. Resistencia pasiva.

Básicamente se resolvió con la no asistencia de los docentes y el incumplimiento de las tareas. Esta estrategia se diferencia de la anterior por una falta de explicitación concreta de oposición a los cambios.

“...Entonces, hubo mucha gente que durante dos o tres años cobró su sueldo, **no fue ético para decir “no comparto esta experiencia”**, “me niego a hacerla”, “pido una reunión”; **cobraban el sueldo y no iban.**” “Había talleres en donde **los docentes no iban** y los alumnos hacían autogestión. Se enseñaban entre ellos.” (Entr. N° 6)

c. Adaptación con restricciones (de diversa índole)

Se define así a la estrategia que desplegaron aquellos grupos que si bien no presentaron resistencias a-priori respecto de la propuesta, no compartían totalmente sus lineamientos y por ende se mantuvieron “en los márgenes” o bien intentaron adaptaciones sobre la marcha. Se identifica en esta estrategia una suerte de mecanismo defensivo o conducta de resguardo frente al curso que iban teniendo los sucesos en la F.A.U. Las restricciones se relacionan con la aceptación o no de las modificaciones de manera específica: “ no nos compramos el paquete completo, íbamos viendo como se desarrollaba la cosa y **apoyábamos o no, según de que se tratara y en qué momento**: el aumento de la dedicación la apoyamos pero la carrera docente....; aparte todo iba cambiando tan rápido, todo era vertiginoso.” (Entr. N° 25)

“Resistencia hubo por las cátedras y por la gente que quedó, pero la gente nueva como yo **no teníamos resistencia** pero sí nos desbordaba la magnitud del cambio (...) De pronto nos citaban estos referentes para grandes reuniones dentro y fuera de la Facultad, asambleas, asambleas y asambleas; y era eterno porque nosotros, que **queríamos dar lo que cada uno sabía de su campo de conocimiento**, ni pío.” (Entr. N° 21)

“La dificultad mayor radicó en una cuestión de **no conocer los caminos para poder insertarnos en eso** y ver que los logros eran tan

lentos y eran totalmente desgastantes las maneras, las formas de llevar adelante esto.” (Entr. N° 21)

“Cada docente daba lo que tenía y lo que podía, porque de pronto vos te autocensurabas, **“si lo que estaré diciendo no estaría en contra de Mao, del PCR o del Marxismo-leninismo, o te ponías en cuestionamiento: ¿cómo lo explico a esto por el materialismo dialéctico?”** Cada uno se autocensuraba porque si no tenías alguno detrás que te diera línea no sabías qué decir. Era una aventura... (Entr. N° 21)

d. Confrontación directa.

La modalidad más utilizada tanto para el tratamiento y la resolución de los conflictos como para la consulta, la negociación y la toma de decisiones compartidas fue la realización de **asambleas** multitudinarias, con la participación de todos los actores institucionales. Fue un espacio privilegiado, calificado para la legitimación de las decisiones. El punto de reunión establecido, el sitio de la confrontación y de los acuerdos básicos, fue el Salón de Actos de la Facultad, lugar de los acontecimientos más relevantes de la vida institucional de la F.A.U.

Tanto fue así que los primeros acontecimientos que dieron lugar al T.T., como la renuncia de las autoridades que devino en la asunción del Decano Fontán, tuvo su punto culminante en una asamblea.

“Y **se da una gran asamblea**, me acuerdo que yo estaba pegado sobre el lateral del Salón de Actos... El Consejo Académico renuncia y entonces plantean que queda acéfala la Facultad.” (Entr. N° 4)

“Ahora, ¿Qué se discutía en esas asambleas?: se discutía desde la compra de café para convidar a quien venía hasta la participación en una manifestación, un apoyo a montoneros por el fusilamiento del 29 de mayo o 29 de agosto. Todo, **todo lo que pasaba por el mundo era motivo de asamblea** y, creo que tiene un ingrediente riquísimo el haber habido en ese período una confluencia de distintas generaciones.” (Entr. N° 3)

“La participación de los estudiantes en la toma de decisiones es en los momentos de la discusión de las temáticas, de los problemas, en las asambleas. Después de las asambleas, si había reuniones o no de los representantes de los grupos de presión más pesados con el Gordo [el Arquitecto Fontán], en reuniones posteriores más pequeñas, no lo sé, pero que en **las decisiones de las asambleas se tomaban en cuenta, se respetaban, se tenían en consideración, eso sí.**” (Entr. N° 3)

“En un momento determinado era **asambleísmo, cualquier cuestión se tenía que resolver en las asambleas**, entonces un poco se perdía la esencia del Taller Total, de lo pedagógico pasaba a primar lo político pero en lo pedagógico muchas veces se respetaban, la mayoría de las veces se llevaban adelante este tipo de nuevas propuestas, con las contradicciones de la marcha del Taller. (Entr. N° 22)

“Pero básicamente en lo que a Arquitectura se refiere era un momento de mucho cambio, de mucha convulsión social, de mucho protagonismo del estudiantado, **una activa participación del movimiento estudiantil, los docentes también participaban.**” (Entr. N° 22)

e. Consensos programáticos.

Se definen así los acuerdos logrados en el seno de La Coordinadora General con los representantes de cada taller. Se trató de entendimientos basados en la tarea, contruidos a partir de un sistema de representación por talleres. Cada taller tenía un delegado que aportaba sus decisiones en las reuniones de la Coordinadora. Al igual que las Asambleas, la Coordinadora también operaba dotando de legitimidad a las decisiones, algunas de las cuales eran tomadas finalmente por quienes ocupaban la mayor jerarquía. Así un ex -decano recuerda:

“Las decisiones las terminaba tomando yo, **había un sistema que era la famosa coordinadora, eran representantes alumnos y docentes de cada uno de los talleres**, eran doce talleres, eran veinticuatro o veintiséis personas que se sentaban en la sala del Consejo y empezaban

a discutir. Entonces, **cada uno de ellos venía con mandatos**: “de mi Taller viene tal mandato”, porque habían armado las asambleas en el Taller y decidían tal cosa.” (Entr. N° 4) **“Así se tomaban las decisiones.** La Coordinadora era la que tenía que resolver y después estaba el pequeño Consejo que eran coordinadores y con esos sí yo terminaba decidiendo...” (Entr. N° 4)

Por lo general, las discrepancias generadas en los talleres también se explicitaban en este espacio a partir de los planteos que portaban los delegados, no exentos de relaciones conflictivas al interior de los mismo y entre los distintos talleres.

Un entrevistado expresa: “Disputas al interior en el cual había una cierta cosa de ir ocupando un espacio dentro del Taller y que el Taller ocupara un espacio dentro de la Facultad. **Sí, había competencia, estas cosas de disputas no claras.**” (Entr. N° 12)

El modo de influencia para la toma de decisiones más utilizado fue la implementación de estrategias de legitimación. Éstas son, según plantea Etienne Bourgeois²¹⁸, las más efectivas en la organización académica ya que generan integración y regulación que compensan la potencial desintegración que caracteriza típicamente a las universidades. Tal estrategia evita el uso intensivo de la presión y posibilita a los actores influir en los procesos de decisión evitando la desintegración y el conflicto abierto.

Es dable afirmar que, si bien los actores involucrados tuvieron una significativa dependencia basada en los recursos de poder de los que pudieron haber dispuesto para influir en el proceso de decisión y sus resultados, ellos fundamentalmente, se basaron en la legitimación. ¿Qué estrategias utilizaron para legitimar las decisiones adoptadas? Los datos analizados aportan evidencias para la identificación de dos estrategias principales: **El apego escrupuloso a la letra de la normativa vigente y el sistema de representación de los talleristas en la Coordinadora,**

²¹⁸ Bourgeois, E, Op.Cit. pág. 7.

que reforzó las prácticas de participación democrática en la toma de decisiones ya establecidas en las asambleas.

La dimensión legal se vio sometida a una fuerte tensión entre el cumplimiento de la norma y la inadecuación de la misma para albergar los cambios. Hacia el interior de la F.A.U., se produjeron no pocos obstáculos derivados de la falta de normativa adecuada a las modificaciones que la implementación de la estructura del T.T. exigía: nombramientos de los docentes, registro de la actuación académica de los alumnos, certificaciones, etc.. A pesar de lo engorroso que resultaba, la normativa interna fue cuidadosamente encuadrada en las regulaciones vigentes. Al respecto, un entrevistado señala: “Había resoluciones que eran importantes y otras que no y entonces ahí quedaban. Fundamentalmente las resoluciones eran de carácter académico, era como nosotros acomodábamos tal cosa a lo que era académicamente la Universidad. **Siempre se hicieron las resoluciones como correspondía, lo administrativo se manejó como correspondía.** Era una tarea muy difícil, entonces, al sacar las decisiones o las interpretábamos, o las inventábamos **para que esto entrara por vías legales.**” (Entr. N°4) “Los otros concursos para el Taller Básico, esos estuvieron hechos **con todas las reglas que corresponden a los concursos** y yo me acuerdo que esos nunca fueron movidos, incluso hasta hoy están ahí.” (Entr. N° 4)

Hacia afuera, se evidenció también una fuerte preocupación por el cumplimiento de la norma, por la legalidad: una minuciosa elaboración de la normativa, ajustada al marco legal vigente (Ley Orgánica de Universidades Nacionales N° 17254/67 y normativa de la U.N.C.).

Esto no significa que ese marco legal, la Ley N° 17254/67, no estuviera conceptual y políticamente cuestionado. Prueba de ello se encuentra en las Actas de la Sesión Especial del H.C.S. del 5 de setiembre de 1970, en la cual el Decano de la F.A.U., Arq. Juan Carlos Fontán, “consultado sobre el encargo de tratar el tema de una nueva ley en su facultad”, informa al Honorable Cuerpo: “En general nuestra Facultad intenta encontrar un camino para objetar la Ley, no desde el

punto de vista formal sino a través de una tarea práctica, concreta. Nosotros estamos en estos momentos abocados a una total modificación de los claustros y de los planes de estudios; una vez realizada dicha tarea estimo que allí estará la respuesta respecto a la actual Ley Universitaria”²¹⁹.

El punto que aparece recurrentemente es el nivel de **participación** y el **estilo democrático de las decisiones**, totalmente infrecuente en las prácticas académicas en ese contexto de autoritarismo político generalizado. Más allá de ciertas críticas surge como estrategia privilegiada de legitimación democrática del cambio curricular.

Un estudiante señala: “La participación fue muy activa, no solamente de nosotros sino absolutamente de todas las agrupaciones. En este tema yo te hablaba del Tallercito, la integración del Totalito al Taller Total, gran parte de ese movimiento de presión para que se diera una actividad conjunta fue a partir de lo que nosotros desarrollamos y eso tuvo muchísima cabida.” (Entr. N° 22)

De hecho, una de las críticas habituales al T.T. fue el ya citado “asambleísmo”. Un docente recuerda: “La situación se transformó de democrática, se llegó a un democratismo tan brutal que no podías resolver nada, no podías avanzar un paso.” (Entr. N° 4) Otro expresa: “Porque yo creo que la toma de decisiones entre cuatro paredes fue lo decisivo para instalar esta nueva estructura. Ahora, una vez instalada esta nueva estructura, la asamblea era parte del adoctrinamiento, entonces no era incongruente con esa decisión interna de armarlo. Sí era consecuente con el proyecto político que tenía la gente que tomó la decisión entre las cuatro paredes. Instalaba la estructura y dejaba que se diera el asambleísmo porque era parte del adoctrinamiento.” (Entr. N° 21)

Sin embargo quienes rescatan esta modalidad de toma de decisiones hacen hincapié en las posibilidades de debate y tratamiento de

²¹⁹ UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA: Honorable Consejo Superior. Actas. T.102 Acta N° 28, 05/10/1970.

cuestiones sustantivas para la vida institucional de la F.A.U. Así lo expresa un ex-estudiante durante la Mesa Redonda: El Taller Total organizada en la F.A.U. el 1º de setiembre de 2000: “Y una de las cosas más importantes, digo yo, porque se dijo mucho de T.T., de quienes fueron sus críticos, de que uno de sus males fue el asambleísmo. Yo digo que siempre es mucho mejor discutir las cosas, porque cuando no se discute se intriga y nosotros, en esa época.... **a lo mejor los debates eran feroces, muy duros entre nosotros pero siempre abiertos,** (...) siempre era preferible el debate abierto que el no debate que da lugar a la intriga, a la rosca, a la trampa”.

Las relaciones con el Rectorado y el H.C.S. fueron por momentos conflictivas. Primaron la negociación y los acuerdos, alcanzados no sin esfuerzo por parte de las sucesivas autoridades de la F.A.U.. Los logros fueron puntuales y esporádicos. A modo de ejemplo se pueden señalar las condiciones que impuso el Decano Fontán para la aceptación de su designación o la gestión de recursos para la implementación del T.T.: : “Me nombran, pero la condición que yo tenía para entrar era que la resolución adonde aparecía el cambio de plan de estudio...en mi aceptación, la primera resolución que tomé, es que la Resolución N° 1 de la Facultad era la puesta en marcha del plan de estudio.”

Un entrevistado recuerda: “La habilidad del Decano de ese entonces fue conseguir más puntos en función de la experiencia innovadora. La época de la gestión de Olsen Girardi con un grupo de decanos que la mayoría de ellos eran muy jóvenes, eran..... casi todos tenían intenciones de cambiar, digamos, de una manera bastante vanguardista en todo lo que era la enseñanza en la universidad. (Entr. N° 6) “Y bueno..., eran ..., tal cantidad de puntos se consiguieron que la Facultad de Arquitectura se dio el lujo de tener un equipo de diez Licenciados en Educación o Licenciados en Psicopedagogía y Educación, como era el título anterior y después, todavía siguió teniendo más puntos e ingresaron, uno o dos años después, dos sociólogos..., dos

economistas..., bueno, había un equipo aparte que venía de otras disciplinas.” (Entr. N° 6)

Refiriéndose a los concursos sustanciados en 1971, el Arq. Rébora señala: “Para hacer las designaciones fue necesario solicitar al Rectorado la transformación de la Planta Permanente, suprimiendo 114 cargos, entre los cuales había 10 Profesores Titulares de Dedicación simple y 46 asistentes de Cátedra con la misma dedicación, la que permitió crear 39 cargos de asistentes de cátedra de semi-dedicación”²²⁰.

En general, las actitudes que los órganos máximos de conducción de la U.N.C. tuvieron con la Facultad estuvieron basadas en estrategias de no-decisión, elusión y resistencia. La ya citada falta de tratamiento del expediente de aprobación del Plan de Estudios, los sucesivos pedidos de informes a la Facultad, la aprobación con **carácter experimental** del plan de estudios y demás dispositivos conexos (Resol H.C.S. 44/71) son prueba de ello.

Conforme fue configurándose el T.T., nuevas formas de trabajar y de crear, de distribución del poder y de integración se fueron desarrollando e institucionalizando, constituyendo sus propias fuentes de continuidad y cambio. Los incentivos del cambio se localizaron crecientemente al interior del establecimiento y se expresaron en los cambios curriculares.

4. El curriculum

Ya se ha señalado que el cambio curricular impacta necesariamente en el nivel del trabajo pedagógico en tanto tarea primordial de la institución ya que su intencionalidad es modificar, al menos parcialmente, aspectos sustanciales de las prácticas de formación. Un cambio curricular supone entonces un cambio en las prácticas educativas concretas de la institución.

²²⁰ Rébora, L.: Op.Cit. Pág. 71.

Se ha definido al curriculum como propuesta político-educativa conformada por una síntesis de elementos culturales. Asimismo se han analizado los cambios producidos en la cultura disciplinar y en el establecimiento. Es necesario ahora rastrear cómo éstos se expresaron en el nuevo curriculum y qué nuevas significaciones se fueron produciendo e impactando en ese conjunto de creencias compartidas.

Las ya identificadas ideas fuerza que provenían del campo disciplinar: La función social de la arquitectura, el concepto de habitat, la interdisciplinariedad y la construcción conjunta del conocimiento, se expresaron claramente en la nueva propuesta formativa, tanto en el diseño como en la implementación de la misma.

Las dos primeras fueron centrales en la definición del perfil del egresado. La Fundamentación General del Plan de Estudios enuncia “ La firme convicción de que es necesario replantear críticamente el rol del arquitecto, la concepción de la arquitectura que lo determina y su enseñanza aquí y ahora, ha impulsado a docentes y alumnos de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba, a asumirse como actores de un proceso que lleve a comprender la Arquitectura como práctica social, generada en la sociedad, interpretada interdisciplinariamente, asumida y resuelta por el Arquitecto, y donde el USUARIO es su destinatario, continuador y hacedor en comunidad del producto: el habitat humano”²²¹.

Como lo señala un entrevistado, tal definición porta una concepción diametralmente diferente a la vigente hasta el momento en la F.A.U.: “que esa intención era muy fuerte, la intención de cambio, el acento estaba puesto mucho en el cambio, obviamente **había que traducirlo en un plan, en una curricula**, son casi detalles aunque importantes. **Pero lo importante o lo previo era esta intencionalidad de cambio, de innovación respecto a un rol, a un perfil de arquitecto que ellos**

²²¹ FACULTAD DE ARQUITECTURA y URBANISMO (1971): *TALLER TOTAL. Plan de Estudios. (Libro Mostaza)* Publicaciones; F.A.U.; U.N.C.; Córdoba.

consideraban que tanto en lo profesional, en lo académico, en lo técnico, técnico-artístico, etc.; no iba de acuerdo con los tiempos que estaban corriendo.” (Entr. N° 17) Otro señala: “Era **pensar al egresado desde otro lugar**, ya no para diseñar grandes obras sino para resolver los problemas arquitectónicos de la sociedad en su conjunto y **había que pensar cómo formarlo para ello.**” (Entr. N° 25) “Pero con los docentes, ellos como que no alcanzaban a introyectar en su propia idea de lo que es un arquitecto, **la función social de la arquitectura.**” (Entr. N° 1)

La configuración de una estructura por áreas, que incluyó las áreas de instrumentación y síntesis y sub-áreas, integrada por distintos campos de conocimiento, representó un formato completamente original que intentó reflejar la concepción interdisciplinaria en la organización de los contenidos. “En ellos **la interdisciplina surgió por necesidades de la misma especificidad de la carrera.**” (Entr. N° 6)

La expresión más acabada de construcción interdisciplinaria del conocimiento arquitectónico y la integración de contenidos fueron las “**sábanas**”, especie de grandes esquemas donde se explicitaban gráficamente los contenidos, las relaciones que se establecían entre ellos, las áreas de conocimiento involucradas, etc..

“**La sábana** es lo que ellos (...) es un mural donde están...los contenidos, además con las flechas, cómo se mueven, cómo se pelean, se separan, dónde tienen esto, bien lo otro, bueno..., teníamos ese tipo de reuniones que no era una instancia de taller.” (Entr N° 1) “Los mismos docentes no terminaban de entender cómo iba a encajar la arquitectura en esa “**enorme sábana.**” (Entr N° 1) “Parecía una tarea difícil pero hubo muchos docentes que **realmente integraban contenidos de distintas materias alrededor de los problemas, no todos pero ... muchos sí lo hacían.**” (Entr. N° 25). “Hubo una época de muchísima producción, producción que salía de un equipo de gente que se llamaba **la coordinadora**, donde había docentes muy lúcidos, con mucho conocimiento, conocimiento de la arquitectura... y.. que **ellos armaban**

los contenidos... los objetivos y los contenidos de los ciclos y de los niveles y los bajaban a los equipos.” (Entr. N° 6)

A partir de tal estructura se organizaron los contenidos formativos y un modo de tratamiento **centrado en proponer y resolver problemas de la realidad**. Sobre cada uno de ellos fueron confluyendo los aportes de los campos de conocimiento implicados en su comprensión y resolución. También se derivó “la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje (desde los aspectos más generales a los más específicos, tanto en contenidos como en metodología)”²²². Se establecieron funciones específicas de **enseñanza, formación docente e investigación** para cada una de las áreas.

La construcción conjunta de conocimientos, eje medular de la propuesta, se plasmó cabalmente en la dinámica de trabajo en taller. La forma operativa básica que organizó el trabajo de los planteles de docentes y de alumnos constituyó una unidad denominada **Equipo de Trabajo**. Éstos estuvieron, a su vez, divididos en **Comisiones de Trabajo** integradas por docentes de todas las Áreas de Conocimiento y por alumnos del segundo al sexto nivel de la carrera. Ya se ha señalado que los alumnos de 1º año se incorporaban al Taller Básico o lo que ellos denominaban “el Totalito”, pensado como articulación necesaria entre el nivel medio y los contenidos de la carrera.

Las expresiones de un ex-docente y ex-decano de la Facultad, vertidas en la Mesa Redonda: El Taller Total, organizada en la F.A.U. el 01/09/2000, dan cuenta de esta organización: “Todos trabajaban juntos, a través de una programación (...) era la base sustentante del Total. Son las etapas de un proceso: hay una etapa de marco teórico general, una etapa de premisas generales, una de premisas particulares, después hay una etapa ya de las características y las alternativas, después una primera etapa de paso a la forma, después una de estructuración y concreción de la forma, hay una etapa de desarrollo y hay una última

²²² FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: *Documento de Trabajo*. Propuesta de Plan de Estudio. Op.Cit.; Pág. 1.

etapa de evaluación.(...) Cada una tenía sus objetivos particulares, el contenido de la etapa, su metodología, las técnicas operativas para hacer y las formas de concreción. **Todo esto era una programación realizada para todo la Facultad aunque se fijaran los criterios y los pasos, aunque se fijaran las tareas que había que hacer y cómo era la forma de trabajo.”**

Los conocimientos y las experiencias se organizaron lógicamente y gradualmente en **programas**. Se definieron **métodos** para posibilitar la asimilación y comprensión tanto de los contenidos como de las experiencias formativas propuestas y se estableció una **evaluación** que permitiera la verificación del cumplimiento de los objetivos.

Respecto de esta última es relevante señalar entre los aspectos claves de la propuesta formativa del T.T. su **flexibilidad** y su **modificabilidad**. La evaluación permanente incluida en el plan de estudios estuvo dirigida a confrontar el cumplimiento de los objetivos propuestos, producir la promoción de los alumnos y establecer criterios que generaran los reajustes necesarios tanto en sus aspectos pedagógicos como en los administrativos. La misma se formalizó en un conjunto de acciones realizadas por los alumnos de los equipos de trabajo, en internivel y por los docentes, como grupo, tanto en cada una de las etapas incluidas en la programación.

Las evaluaciones realizadas durante el desarrollo de la propuesta mostraron avances cualitativamente importantes en el desarrollo del trabajo pedagógico hacia formas más participativas y autogestionarias y también advirtieron sobre diversas cuestiones en las que debían introducirse ajustes, algunos de los cuales lograron concretarse y otros no.

Hubo también claridad sobre la importancia de la formación del profesorado y sus condiciones de ingreso y permanencia en la institución. Para ello se diseñó la Propuesta de Carrera Docente y Prueba Temporal y se sustanciaron concursos adaptados a los requerimientos del T.T.

Luego de definiciones más amplias que incluyen el direccionamiento general de un cambio, Miguel Ángel Zabalza (1998) plantea que configurar un plan de estudios en la universidad exige un conjunto de consideraciones teóricas y técnicas sobre la estructura, contenidos y condiciones de una propuesta formativa: recursos disponibles, condiciones institucionales, marco normativo, proceso de elaboración: perfil profesional, selección de contenidos, estructura, espacios curriculares y evaluación. Puede apreciarse que todos estos aspectos, en mayor o menor medida, fueron considerados a la hora del diseño del T.T.

Al abordar la distancia existente entre el diseño del plan y la implementación de la propuesta aparece recurrentemente la vertiginosidad. La urgencia de los tiempos que corrían y las decisiones que se fueron tomando hicieron que la operacionalización del cambio se diera de manera presurosa. No se trató de “pequeños pasos”, de cambios progresivos sino de una implementación “total” que mostró escasa atención para con quienes serían afectados con el cambio. Un entrevistado reconoce: **“nosotros teníamos un desconocimiento total de las reglas casi de sentido común para implementar un currículum en cuanto a la progresividad...”** (Entr. N° 17)

Otros señalan: “Yo creo que en los libros y en la intención estuvo muy pensada pero en la práctica las cosas no sucedían como estaban en el currículum prescripto.” (Entr. N° 6)

“Todo esto es en teoría porque también con el paso del tiempo muchas de esas cosas degeneraron de algún modo en la falta de formación de la gente”. (Entr. N° 5) “Alguna gente no entendía el cambio, no sabía qué tenía que modificar.” (Entr. N° 25) “Los mismos docentes no terminaban de entender cómo iba a encajar la arquitectura en esa “enorme sábana” como ellos la llamaban, donde lo social, lo político, los sectores populares, las clases,....” (Entr. N° 1)

Si bien la Coordinadora General y las autoridades de la F.A.U (decanos y secretarios académicos) satisficieron holgadamente el

requerimiento de conducción institucional que orientara y gestionara el cambio, hubo una especie de vacío de comunicación entre los productores del discurso más teórico del cambio curricular y los demás actores institucionales. En general, los docentes y los alumnos carecían de los elementos formativos básicos que les permitiera comprender lo que se les demandaba como tarea específica. Pareciera que el problema aquí es que la discusión en un alto nivel no encontró los canales adecuados para comunicar las ideas centrales del cambio curricular a los sectores amplios de profesores y alumnos. O bien que el discurso político invadió los debates y no llegaron a la especificidad en el escaso tiempo de la implementación.

“Hubiera sido mucho mejor que **paulatinamente**, trabajáramos taller por taller, para tener tiempo y hacer talleres, cosa que no hicimos nosotros. **Hacíamos a veces reuniones pero no un taller sistemático con los docentes. (...)** Y bueno, pero eso no lo pudimos ver porque fue un año y **al año siguiente se cerró** y se volvió a los cursos.” (Entr. N° 1)

IX. Conclusiones.

" Aunque sea una perogrullada, es necesario recordar que una lectura del pasado, por más controlada que esté por el análisis de los documentos, siempre está guiada por una lectura del presente. Una y otra se organizan, en efecto, en función de problemáticas impuestas por una situación. Están como embrujadas por cuestiones, es decir, por "modelos" de interpretación, ligadas a una situación presente....."

Michel de Certeau: "La escritura de la historia". Universidad Iberoamericana; Departamento de Historia. México. 1993

Parafraseando a Oscar Terán, puede afirmarse que si bien la idea de mito no estructura cabalmente el relato de este texto, es innegable que por momentos lo habita válidamente. El T.T., cuestionado en su teoría y vapuleadas sus utopías, seguramente está en la memoria de quienes lo vivieron como una "utopía en acto" o más bien como una "atopía". Una utopía dinámica que se manifiesta como "lugar ideal" construido a partir de su clausura y de los acontecimientos posteriores. En definitiva, quienes en aquellos años conocieron, trabajaron, participaron, habitaron el T. T. ya no lo olvidan.

El estudio propuso un esquema amplio de indagación que permitiera abordar el T.T., articulando dimensiones de análisis macro y micro. Una de las dificultades con las que se enfrentan las investigaciones estrictamente pedagógicas del cambio curricular es que, por lo general, no suele incluir elementos contextuales globales, a pesar de que los enfoques teóricos han avanzado en este sentido desde hace ya largos años.

La investigación evidencia que si bien el cambio es inherente a la institución universitaria, es constitutivo de la misma; muchas veces los motores del cambio se encuentran inicialmente en "otros lugares". Fueron

necesarias diversas herramientas teóricas para su comprensión; herramientas que debieron ser lo suficientemente fértiles para dar cuenta de las particularidades, abarcando lo más integralmente posible el “entramado” que se ha tratado de mostrar. Se advirtió así la necesidad de establecer alguna forma de visión general pudiera abordar una vasta cantidad de relaciones aparentemente contradictorias que precisaban ser explicadas.

En este sentido, Ángel Díaz Barriga²²³ señala que sólo rehistorizando el campo curricular en una triple dimensión, discutiendo la educación como un problema conceptual en donde historia, política y teoría encuentran una articulación, se podrá encontrar el sentido mismo de la educación y las posibilidades de un campo como el del curriculum.

Situarse en este nivel de tratamiento dirige a la necesidad de discutir el problema de la educación superior. Supone remitirse, por un lado, a la función social que se le asigna y por otro, a las características de la formación para el perfil de egresado que se pretende lograr con determinada propuesta curricular. Se trata de un juego dialéctico entre los aspectos estrictamente institucionales, de lo que representa para los actores el cambio curricular, y el contexto de la universidad y la política general. Estos debates sobre la función asignada a la educación superior, el rol del egresado arquitecto y la proyección social del cambio estuvieron presentes desde la idea germinal del T.T. y fundamentaron la propuesta curricular, otorgándole un carácter profundamente movilizador al cambio curricular.

En la década pasada se ha asistido a un conjunto de cambios y reformas en las universidades argentinas que se propusieron y ejecutaron “desde arriba”. Se trató de reformas impuestas, del tipo “top down”, hoy fuertemente cuestionadas por su debilidad para generar cambios sustanciales. Las mismas representaron la implantación de decisiones externas que se impusieron sobre la voluntad y competencia de los

²²³ Díaz Barriga, A. (1990): *Curriculum y evaluación escolar*. Rei/Aique Grupo Editor; Bs. As.. Pág. 29.

actores institucionales. En el sistema universitario público, por momentos de forma directa y abierta y por momentos de forma sutil e indirecta, bajo el amparo de la legitimación democrática de las decisiones gubernamentales, se aplicaron desde arriba los cambios considerados “convenientes” por las agencias internacionales de financiamiento. “Los cambios así implantados o exigidos no suponen el incremento de la calidad de las prácticas ni el desarrollo individual e institucional, sino simplemente la modificación superficial de las normas, rutinas y lenguajes, que a la postre cumplen con el aforismo de Lampedusa de “que todo cambie para que todo siga igual’ (...) en el fondo, la calidad de los procesos educativos sigue inalterable, porque ni los docentes ni los estudiantes se sienten implicados en un cambio radical, en un proceso de búsqueda y experimentación reflexiva de alternativas.”²²⁴

En el caso analizado, el imperativo del cambio se ubicó inicialmente fuera del establecimiento, en el campo disciplinar y el contexto, para re-localizarse luego al interior y desde allí impactar en el afuera. Pero esta afirmación no supone equiparar el “afuera”, en el sentido de más allá de la institución, con “arriba” o “top down”. Se trató más bien de un permanente **movimiento dialéctico** entre el afuera y el adentro. Desde adentro en el sentido de “no impuesto” sino gestado en la institución por la decisión de los actores involucrados.

Desde afuera, los debates en el campo disciplinar, en el nivel de lo que H. Weiler llama la dimensión internacional del conocimiento, y aquellos relacionados con cambios en los procesos sociales y políticos, impactaron en el establecimiento produciendo los cambios ya analizados en la organización académica, tanto en el trabajo, como en la cultura institucional y las relaciones de poder.

En la medida en que estos cambios se desarrollaron e institucionalizaron, constituyeron sus propias fuentes de continuidad y cambio. Los motores del cambio se localizaron crecientemente al interior

²²⁴ Pérez Gómez, A. (1998) : *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata; Madrid. Pág. 143 y ss.

del establecimiento y se expresaron en los cambios curriculares. A su vez la propuesta curricular, el T.T., fue modificando creencias compartidas entre los actores y grupos de actores, constituyéndose en su propia fuente de continuidad y cambio y paradójicamente en su clausura.

La cultura institucional tuvo suficiente capacidad para interpretar las demandas externas, fue articuladora y mediadora entre el contexto y la institución, pero logró escasa integración simbólica, por lo menos no la suficiente para el fortalecimiento de la experiencia. Probablemente porque, aunque se produjo suficiente poder de vinculación de los símbolos para alcanzar la integración institucional necesaria, los cambios tuvieron escaso y vertiginoso tiempo para su consolidación.

Atentaron también contra la integración la magnitud de los cambios implementados y su simultaneidad. Se puede afirmar entonces que dos características constitutivas del T.T. fueron **la radicalidad y la urgencia**. La primera referida a que abarcó todos los aspectos, niveles y dimensiones de la institución y la otra, relacionada con el escaso tiempo transcurrido entre el diseño y la implementación de la propuesta.

Si bien el T.T. desnaturalizó la cultura institucional vigente, los cambios definidos se produjeron con el compromiso de los actores involucrados, a partir de ideas fuerza construidas que influyeron sobre la dirección de los mismos.

Adquiere entonces especial relevancia la toma de decisiones compartidas, la fuerte tendencia hacia la democratización de las prácticas académicas demostrada en el transcurso de toda la experiencia, a pesar de un contexto cada vez más restrictivo. Democracia participativa que, desde la gestación misma de la propuesta, mostró la importancia de la generación de acuerdos y consensos amplios, cuyo logro aparece como la estrategia privilegiada para la legitimación de las decisiones de cambio en las instituciones universitarias.

Ahora bien, cabe la posibilidad de que las estrategias de cambio basadas exclusivamente en la capacidad interna de las instituciones y

personas implicadas para transformarse sean muy lentas y corren el riesgo de ceder a las presiones corporativas. Se ha evidenciado que una importante distorsión de este mecanismo es el “asambleísmo” que desgasta y pone en peligro al sentido mismo del cambio.

Abordar el complejo entramado institucional, intentando “el exhaustivo y profundo análisis” que reclama Aricó, condujo a redefinir la cuestión del poder. Sobre la experiencia se ha expresado que “Politizar el T.T. ...reduce su importancia que es mucho mayor al terreno político, reducirlo a la cuestión política niega la esencia e importancia real de toda la experiencia” ²²⁵. Sin embargo, no era posible comprenderlo sin incorporar esa dimensión de análisis. Su inclusión permitió exponer las relaciones que se fueron estableciendo, las estrategias implementadas por los diferentes grupos y los intersticios de las normas que permitieron el establecimiento de nuevas reglas del juego a las que los grupos debieron ajustarse, ya sea compartiéndolas, oponiéndose o adaptándose a ellas. En definitiva, permitió develar el juego.

El T.T. no estuvo exento de contradicciones y mostró inequívocos síntomas de temprano desgaste. Contra la consolidación de la experiencia conspiraron dos tiempos: el escaso tiempo “cronológico” que duró la misma, y “los tiempos políticos” en que se desarrolló. Paradójicamente es posible que esos tiempos fueran los que permitieron su despliegue.

Este trabajo pudo haberse titulado: **“El Taller Total o cuando la didáctica cede su protagonismo a la dialéctica”**

²²⁵ Elkin, B. Op. Cit. pág.121.

BIBLIOGRAFÍA

- AGENO, R. (1989): **El taller de educadores y la investigación.** Cuadernos de formación docente; Universidad Nacional de Rosario; Rosario.
- ANDER EGG, E.(1983a): **Hacia una pedagogía autogestionaria.** Humanitas; Buenos Aires.
- ANDER EGG, E.(1983b) : **El Taller. Una alternativa para la renovación pedagógica.** Edit. Magisterio del Río de la Plata; Buenos Aires.
- ARAUJO, S. M.(1997): **Continuidades y rupturas en los planes de estudios universitarios. Análisis de un caso.** Ponencia presentada al Segundo Encuentro Nacional: "La Universidad como Objeto de Investigación" . C.E.A., U.B.A.; Bs. As..
- ARICÓ, J.(1989): **Tradición y modernidad en la cultura cordobesa.** En: REVISTA PLURAL Nº 13; Bs. As..
- BARNES, B.(1990): **La naturaleza del poder.** Edic. Pomares-Corredor; Barcelona.
- BARROS, N. A. de y Otros(1980): **El Taller. Integración de teoría y práctica.** HUMANITAS; Bs. As..
- BECHER, T. (1992): **Las disciplinas y el académico.** En: REVISTA UNIVERSIDAD FUTURA Vol.4, Nº 10; U.A.M.; México.
- BECHER, T. (2001): **Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas.** Gedisa; Barcelona.

- BOLÍVAR, A. (1995): **El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular.** FORCE. Universidad de Granada; Granada.
- BOUDON, R. y BOURRICAUD, F.(1990): **Diccionario Crítico de Sociología.** Edicial Ed.; Bs.As..
- BOURGEOIS, E. (1991): **Dependencia, legitimación y poder en la toma de decisiones académicas.** En: HIGHER EDUCATION POLYCY, Vol.4, Nº 4, International Association of Universities, UNESCO. Traducción: Estela M.Miranda y Mariana A. Nicolini.
- BRENNAN, J. (1996) **El Cordobazo. Las guerras obreras en Córdoba, 1955-1976.** Editorial Sudamericana; Bs. As..
- BRENNAN, J. y GORDILLO, M. (1994): **Protesta obrera, rebelión popular e insurrección urbana en la Argentina: el Cordobazo.** En: REVISTA ESTUDIOS Nº4, jul/dic.; C.E.A.; U.N.C; Córdoba.
- BRUNER, J. S. (1998): **Desarrollo cognitivo y educación.** Morata; Madrid.
- BRUNNER, J. J. (1994): **Desafío de Innovación en la docencia universitaria.** Documento de trabajo. Flacso-Programa Chile. Serie Educación y cultura Nº 45; Santiago.
- CAMARGO LÓPEZ, J. y Otros (1996): **El diseño curricular de la Licenciatura en Agronomía.** En REENCUENTRO. Análisis de problemas universitarios. Serie Cuadernos Nº 15; U.A.M. Unidad Xochimilco; México.
- CAVAROZZI, M. (1987): **Autoritarismo y democracia (1955-1983).** Centro Editor de América Latina S.A.; Bs. As..
- CLARK, B. R. (1991): **El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica.** Nueva Imagen; Universidad Futura; U.A.M.; México.

- CORIA, A. (1998): **Gestos y escenas. Procesos de institucionalización de la Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. 1960-1970.** Centro de Estudios Avanzados. U.N.C.; Córdoba.
- CROZIER, M. (1972): **La sociedad bloqueada.** Amorrortu Editores; Bs.As..
- CROZIER, M. y FRIEDBERG, E. (1990): **El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva.** Alianza Editores; México.
- CHARTIER, R. (1996): **Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin.** Manantial; Bs .As..
- CHEVALLARD, I. (1997): **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.** Aiqué Editores; Bs. As..
- DE ALBA, A. (1983): **En torno a la noción de currículum. Avances de Tesis de Maestría.** CESU, UNAM; México.
- DE ALBA. A. (1995): **Currículum: crisis, mito y perspectivas.** Miño y Dávila; Bs.As..
- DIAZ BARRIGA, A. (1994): **Ensayos sobre la problemática curricular.** Trillas; México.
- DIAZ BARRIGA, A. y Otros (1993): **La investigación en el campo del currículum.** 1982-1992. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1990): **Currículum y evaluación escolar.** Rei/Aique Grupo Editor; Bs. As..
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1993): **El pedagogo en la universidad. Un discurso posible.** En: REVISTA PENSAMIENTO UNIVERSITARIO N° 1, año 1, Bs. As.

- ELKIN, B. (2000): **Taller Total. Una experiencia educativa democrática en la Universidad Nacional de Córdoba.** Ferreyra Editor, Córdoba.
- FOLLARI, R. y BERRUEZO, J. (1994): **Criterios e instrumentos para la revisión de planes de planes de estudio.** En REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUC., X, I. Centro de Estudios Educativos; México.
- FOLLARI, R. y SOMS, E. (1988): **Crítica al modelo de departamentalización.** En: REVISTA DEL I.I.E., Año 14, N° 61; Bs.As..
- FOLLARI, R. y SOMS, E. (1994): **La práctica en la formación profesional.** Humanitas; Bs.As..
- FOLLARI, R. (2001): **Estudios culturales, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad (¿hegemonismo en las ciencias sociales latinoamericanas?).** En: Utopía y Praxis Latinoamericana. Año 6 N° 14. pp 40-47, México.
- FORQUIN, J.-C. (1992): **École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques.** De Boeck-Wesmael; Bruxelles.
- FURLÁN, A. (1992): **Conferencias sobre curriculum.** Dictadas en la Universidad de San Luis Potosí en set. de 1991. Edit. Univ. de Colima; México.
- FURLÁN, A. (1996): **Curriculum e institución.** Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación N° 16; Cuadernos del C.I.E.E.N. N° 5; coedición; Morelia; Michoacán; México.
- FURLÁN, A. y PASILLAS, M. A. (comp.) (1989): **Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum.** U.N.A.M.; México.
- GAITE, A. (1986): **Reflexiones acerca de la enseñanza de la Arquitectura.** En: REVISTA SUMMA UNIVERSITARIA, N° 1; Bs. As..

- GARAY, L. (1994): **Algunos conceptos para el análisis de las instituciones educativas.** Mimeo U.N.C.; Córdoba.
- GEERTZ, C. (1990): **La interpretación de las culturas.** Gedisa; Barcelona.
- GOODSON, I. (1995): **Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares.** Pomares- Corredor; Barcelona.
- INOSTROZA DE CELIS, G. y Otros (1996): **Talleres Pedagógicos. Alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula.** Dolmen Ed., Santiago de Chile.
- LAPASSADE, G.(1977): **Autogestión pedagógica. ¿La educación en libertad?.** Gedisa, Barcelona.
- LUCARELLI, E. y Otros (1991): **Las innovaciones curriculares en el mejoramiento de la Educación Universitaria.** En: Cuadernos de Investigación No 9.; U.B.A.; Bs. As..
- LUCARELLI, E. y Otros (1995): **La innovación en el aula universitaria: El eje Teoría-Práctica como organizador de la estructura didáctico-curricular.** Ponencia presentada al Primer Encuentro Nacional "La Universidad como Objeto de Investigación". C.E.A., U.B.A.; Bs. As..
- LUKES, S. (1985): **El poder. Un enfoque radical.** Siglo XXI Edit.; Madrid.
- MALDONADO, T. (1965): **Reflexiones sobre Arquitectura y Diseño.** Conferencia pronunciada por invitación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- MANCINI, A. (1997): **Diseño de Proyectos Pedagógicos Innovadores. Una alternativa para la transformación de la práctica docente universitaria.** Segundo Encuentro Nacional: "La Universidad como Objeto de Investigación". C.E.A., U.B.A.; Bs. As.

- MARTÍNEZ, S. A. (1993): **Orígem da didática numa perspectiva crítica na Argentina: Recuperando una memoria.** Dissertação de mestrado. Departamento de Educação, PUC/RJ; Rio de Janeiro.
- MECA, E. (1995): **Análisis estratégico aplicado a la viabilidad para un cambio curricular en la carrera de Medicina de la U.N.R..** Ponencia presentada al Primer Encuentro Nacional “La Universidad como Objeto de Investigación”. C.E.A., U.B.A.; Bs. As..
- MIGNONE, E. F. (1998): **Política y Universidad.** Ideas/Lugar Edit., Bs. As..
- NARVÁEZ TIJERINA, A. B. (1999): **Interdisciplina y flexibilización del currículo de Arquitectura.** En: Revista de la Educación Superior, Vol. XXVIII (3) N° 111, julio-setiembre 1999, ANUIES, México.
- NEAVE, G. y VAN VUGTH, F. (1994): **Prometeo encadenado. Estado y Educación Superior en Europa.** GEDISA; Barcelona.
- O'DONNELL, G. (1982): **1966-1973. El Estado Burocrático Autoritario. Triunfos, derrotas y crisis.** Editorial de Belgrano; Bs. As..
- OLIVERO, J. (2003): **Un enfoque de la vivienda.** Boletín Electrónico N° 31 , ArCA,. www.arqcon.com.ar, Córdoba.
- PEDROZA FLORES, R. (2001): **El curriculum flexible en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades.** En: Revista de la Educación Superior, Vol. XXIX (1) N° 117, enero –marzo 2001, ANUIES, México.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Morata; Madrid.
- PÉREZ LINDO, A (1985).: **Universidad, Política y Sociedad.** EUDEBA; Bs. As..

- RÉBORA, L. (1991): **F.A.U.. Cronología testimonial**. Facultad de Arquitectura y Urbanismo; Universidad Nacional de Córdoba; Córdoba.
- REMEDI, E. y CASTAÑEDA, A. (1986): **Racionalidad y curriculum**. DIE/ C.I.E.A. del I.N.P.; México.
- REMEDI, E. (1988): **Racionalidad y Currículum. Deconstrucción de un modelo**. En: Currículum, racionalidad y conocimiento. Culiacán; U.A. de Sinaloa; México.
- RESÉNDIZ BALLESTER, A. (1996): **Conceptualización del Sistema Modular en C y AD: “Licenciatura en Arquitectura”**. En REENCUENTRO. Análisis de problemas universitarios. Serie Cuadernos N° 15; U.A.M. Unidad Xochimilco; México.
- SANTONI RUGIU, A. (1994): **Nostalgia del maestro artesano**. U.N.A.M.; México.
- SANTOS, B. de S. (1998): **De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad**. Siglo del Hombre Editores. Ediciones Uniandes. Universidad de los Andes. Santiago de Bogotá.
- SANTOS, B. de S. (2005): **La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad**. Miño y Dávila. Bs. As..
- SPITZER, T. C. (1989): **Las investigaciones curriculares en la Universidad Autónoma de Chapingo**. En: FURLÁN, A. y PASILLAS, M. A. (comp.): Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum. U.N.A.M.; México.
- TENTI FANFANI, E. y GÓMEZ CAMPOS, V. M. (1989): **Universidad y Profesiones. Crisis y Alternativas**. Miño y Dávila Editores; Bs. As..
- TERÁN, O. (1991): **Nuestros años sesenta. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina 1956-1966**. Puntosur Editores; Bs. As..

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA (1996). **Unidad Xochimilco. Programa de superación académica.** En: REENCUENTRO. Análisis de problemas universitarios. Serie Cuadernos N°14/15. jun 95/ feb 96; U.A.M.; México.

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ (1972): **VI C.L.E.F.A. Informe Delegación.** Edit. Universitaria; Panamá.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (1976). Dirección de Planeamiento. Departamento de Estadística: **Síntesis estadística universitaria 1968-1975.** U.N.C.; Córdoba.

WEILER, H. (1991): **La Política Internacional de la Producción del Conocimiento y el futuro de la Educación Superior .** Ponencia presentada a la “Reunión Internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la Educación Superior a Nivel Mundial: El caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios posibles”. CRESALC/UNESCO; Caracas.

ZABALZA, M. A. (1998): **Los planes de estudio en la universidad. Algunas reflexiones para el cambio.** En: Revista Fuentes N°1. www.cica.es/~revfuentes/num1 Sevilla, España.

ZORRILLA, J. F. (1989): **El curriculum y el aula. Un estudio de caso en el CCH.** En FURLÁN, A. y PASILLAS, M. A. (comp.): Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum. México; U.N.A.M.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: **Curso de Apertura. Evaluación. Informe 1966.** F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1966.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. Grupo de Estudio Sistematización del Proceso de Diseño. CARRANZA; A.: **Principios didácticos para la programación de la enseñanza.** F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1969.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: **Propuesta de trabajo del grupo docente para el Taller de 1º Año.** F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1970.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. TALLER TOTAL. Docentes y alumnos: **Fundamentación de contenido y forma del Taller Total.** F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1970.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. **Fundamentación del Taller Básico. Documento de Trabajo.** F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1970.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. EQUIPO DE PEDAGOGÍA: **Informe sobre las evaluaciones realizadas por las comisiones de trabajo. Taller Total 1970.** F.A.U.; U.N.C.; 1970.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. EQUIPO DE PEDAGOGÍA: **Propuesta de coordinación para el Taller Total. Las comisiones de trabajo. Taller Total 1970.** F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1970.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: **Documento referido a la formulación y programación del Taller Básico para los alumnos que ingresan a la Facultad de Arquitectura y**

- Urbanismo.** Dirección de Servicios Culturales/ Publicaciones; F.A.U.; U.N.C.; febrero de 1971.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. TALLER TOTAL. **Documento presentado ante la Comisión de Enseñanza del H.C.S..** F.A.U.; Córdoba; abril de 1971.
 - FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: **Documento de Trabajo. Propuesta de Plan de Estudio.** Dirección de Servicios Culturales y Publicaciones de la F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; julio de 1971.
 - FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. TALLER "A": **Evaluación.** F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; Julio de 1971.
 - FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: **Proyecto de Ordenanza: Normas de funcionamiento. Desarrollo del año lectivo 1971.** F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1971.
 - FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: **Documento referido al análisis de la estructura del Plan de Estudios.** Publicaciones; F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; agosto de 1971.
 - FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. EQUIPO DE PSICOPEDAGOGÍA: **Propuesta de coordinación para el Taller Total.** F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; agosto de 1971.
 - FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: **Síntesis de tareas realizadas por docentes y alumnos a través del Taller Total.** F.A.U.; U.N.C.; octubre de 1971.
 - FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: **Taller Total. Plan de Estudios.** (Libro Mostaza) Publicaciones; F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1971.
 - EQUIPO DE PEDAGOGÍA: **FACULTAD DE ARQUITECTURA DE CÓRDOBA. La experiencia del Taller Total.** En: REVISTA Los Libros; Noviembre de 1971.

- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. TALLER TOTAL. EQUIPO DE PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA: **Algunos aspectos pedagógicos y psicológicos.** Ficha N° 1. F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1971
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. TALLER TOTAL. EQUIPO DE PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA: **Grupos.** Ficha N° 2. F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1971
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: **Propuesta General de Evaluación.** F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; noviembre de 1973.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. TALLER TOTAL: **Documento de trabajo. Propuesta de Carrera Docente y Prueba Temporal.** Departamento de Publicaciones; F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1973.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. EQUIPO DE PEDAGOGÍA: **Propuesta de plan de trabajo. Año 1974.** F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; abril de 1974.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: **Documento de trabajo: Contenidos dados durante el Año 1974 en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (Según Sub-áreas y Equipos de Trabajo).** F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1974.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: **Documento de trabajo. Evaluación.** F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1974.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: **Propuesta de lineamientos para el desarrollo del ciclo académico 1974.** Departamento de Publicaciones; F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1974.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: **TALLER TOTAL. PLAN DE ESTUDIOS.** F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1975.

- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. EQUIPO DE PEDAGOGÍA: **Indicaciones para el funcionamiento del Inter-nivel.** F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; Sin fecha.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: **Evaluación individual. Ficha de Evaluación Estudiante. Instrucciones para el uso de la Ficha de Evaluación.** F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; sin fecha.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. EQUIPO DE PEDAGOGÍA: **Documento de trabajo. Informe sobre el funcionamiento del Taller Total.** F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; sin fecha.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. TALLER “J”: **Conceptualizaciones del proceso de Taller.** F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; sin fecha.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. HONORABLE CONSEJO SUPERIOR. **Actas.** Tomos correspondientes a los años 1968 a 1975.