



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

# **Memorias del Taller Total de la FAU – UNC, Córdoba 1970 – 1976**

---

**Heridas que no cicatrizan**

Doctorando: Lic. Gonzalo Pedano

Directora: Dra. Silvia Romano  
Co-directora: Mgter. Mónica Maldonado

Se autoriza la reproducción total o parcial de la presente investigación, por cualquier medio, siempre citando la fuente: PEDANO, G. (2015): *Memorias del Taller Total de la FAU – UNC, Córdoba 1970 – 1976. Heridas que no cicatrizan*, Tesis Doctoral, FFyH, UNC. Inédita.

## **Agradecimientos**

Este trabajo no hubiera sido posible sin los inestimables aportes, críticas y recomendaciones de la Dra. Silvia Romano, a quien agradezco su apoyo en todos estos años. Hago extensivo ese mismo agradecimiento a todos los integrantes del proyecto de investigación sobre “Patrimonio audiovisual, derechos humanos e historia reciente” (Agostina Gentili, Malvina González, Gustavo Morello, Marta Palacios, Silvia Roamno y Norma San Nicolás), con quienes pude socializar resultados parciales y cuyas devoluciones y sugerencias resultaron más que estimulantes.

A la Mgter. Mónica Maldonado, por su predisposición a sumarse como co-directora a mitad de camino, realizando sugerencias y observaciones que enriquecieron el enfoque antropológico del trabajo.

A los protagonistas –cuya lista es más que extensa para mencionar aquí- que gentilmente accedieron a brindar su opinión a propósito del tema tratado.

A Nora Lamfri, Sylvia Dobry y Silvia Martínez, por los aportes, datos y documentos que facilitaron.

Asimismo, no es posible dejar de mencionar el significativo aporte económico del CONICET, a través de sus Becas de Posgrado Tipo I y II, para la realización de este trabajo.

A mis padres, por el aliento, el estímulo y el apoyo incondicional sin los cuales nada de esto hubiera sido posible.

A mi compañera de viaje, Bárbara, por los sueños compartidos.

## ÍNDICE

- 1- Introducción.....pág. 5**  
 -Una tarde de diciembre; -Objetivo general y objetivos específicos; -Antecedentes y marco conceptual; -Precauciones metodológicas; -Metodología de trabajo ;-Hipótesis de trabajo elaboradas en el desarrollo de la investigación; -Contenidos y capítulos.
- 2- ¿Arquitectos que no fueron?: memorias del TT.....pág. 22**  
 -Historia reciente y antropología de la memoria para el estudio del Terrorismo de Estado; -Memoria y *anamnesis*; -Universidad, DD.HH. y “memoria literal”; -Una política institucional de la memoria en la UNC; -“30 años de silencio”: la conmemoración de la Ordenanza fundante del TT; -La actividad del 2009 con estudiantes de la FAU; -La “Carta Abierta al Rector Francisco Tamarit” del año 2013; -Una memoria reivindicativa: la defensa, la denuncia y el ejemplo; -¿Arquitectos que no fueron?
- 3- Debates sobre Arquitectura y Urbanismo: del arquitecto “artista” al arquitecto como “técnico al servicio de la realidad nacional” .....pág. 47**  
 -La “brecha” de las memorias y las historias; -Historia (s) de la FAU; -Arquitectura y Bellas Artes; -El debate en los '60, la CLEFA y los “Encuentros Internos” de la FAU: Universidad y perfil social del Arquitecto; -La Revista *Summa*: el debate de los '70 sobre las políticas del hábitat; -¿Qué es un taller total?; -La Bauhaus: una experiencia circulante en las décadas en estudio; -El Team X y la “dimensión humana de la Arquitectura”; -La visión de los protagonistas; -La Arquitectura como “práctica social”; -El retorno democrático: la mirada “institucional” sobre el TT.
- 4- El movimiento estudiantil y el TT.....pág. 73**  
 - El movimiento estudiantil y el golpe de Estado de 1955;- el IV Congreso de la FUA, 1959;- buscando una universidad democrática, nacional y latinoamericana; - proscripción y represión del estudiantado, 1966; -el “Cordobazo” y las nuevas formas de organización estudiantil, 1969; -la vinculación obrero estudiantil; -los debates del movimiento estudiantil y el TT; -transformar la Universidad y modificar los contenidos de enseñanza.
- 5- La dimensión pedagógica: la nueva cultura institucional.....pág. 98**  
 -Abordando el objeto: la cultura institucional ; -Hacia una cronología del TT: el “antes”, el “durante” y el “después”; -El “antes”: la gestación y elaboración del TT; -El “durante”: hacia una nueva forma de construcción del conocimiento; -El Equipo de

Pedagogía y la nueva forma de construcción del conocimiento; -Cátedras o Áreas de Conocimiento; -El nuevo órgano de gobierno: la Coordinadora General; -La nueva Estructura académica y el nuevo Plan de Estudios; - El nuevo rol docente y el régimen de Carrera Docente; -Rechazo del modelo europeo o norteamericano de profesional – Hacia una política universitaria de crecimiento autónomo; -Antropología, Economía y Sociología: las Ciencias Sociales en la enseñanza de la Arquitectura; -El abordaje de problemáticas concretas en un país “capitalista dependiente”: una “Red Sanitaria” para la ciudad de Córdoba; -El caso Marina Waisman; -Material Audiovisual y perspectiva de los participantes; -Críticas al TT; -El “después”.

**6- El TT y sus vínculos con otras experiencias pedagógicas.....pág. 139**

- La situación general de las Facultades de Arquitectura del país en la década del '70: una etapa de cambios; -La Escuela de Arquitectura de Rosario en 1971; -La Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de La Plata: la creación del Departamento de Ciencias del Hábitat Social; -La Facultad de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires y el TANAPO; -La UNC a partir de mayo de 1973: la gestión Luperi y Bontempo; - Repercusión internacional: Vinculación del TT con la Universidad de San Pablo (USP) y de Brasilia (UNB), Brasil.

**7- Conclusiones: memorias en disputa, heridas que no cicatrizan.....pág. 154**

**Anexo I – Entrevistas realizadas por el autor.....pág. 2**

1- Entrevista a Sergio Ortiz, alumno; 2- Entrevista a Benjamín Elkin y Elsa Chanaguir, docentes; 3- Entrevista a Alicia Carranza, docente pedagoga; 4- Entrevista a Tito Chiavassa, docente; 5- Entrevista a Arquímedes Federico, docente; 6- Entrevista a Gabriel Gutninsky, alumno; 7- Entrevista a Victoria Solis, alumna; 8- Entrevista a Victor Soria, Decano; 9- Entrevista a Elvira Fernández, alumna y Decana; 10- Entrevista a Waldo Ansaldi, docente; 11-Entrevista a Noemí Goytía y Daniel Moisset, docentes.

**Anexo II – Entrevistas de otros investigadores.....pág. 92**

1- Entrevista a María Saleme de Burnichon, pedagoga; 2- Entrevista a Bernardino Taranto, docente y Decano; 3- Entrevista a Juan Carlos Fontán, Decano; 4- Entrevista a Ricardo Re y Guillermo Novillo, no docentes; 5- Entrevista a Susana Barco, pedagoga

**Anexo III – Documentos.....pág. 149**

**Anexo IV – Listado de desaparecidos y asesinados de la FAU.....pág. 160**

**Anexo V – Material audiovisual.....pág. 171**

*“Nada más puedo recordar. Ese olvido, ahora insuperable, fue quizás voluntario; quizás las circunstancias de mi evasión fueron tan ingratas que, en algún día no menos olvidado también, he jurado olvidarlas” J.L. Borges, **El inmortal**.*

## **Capítulo 1 – Introducción:**

### **Una tarde de diciembre**

Nota del diario de campo:

“Viernes 12 de diciembre del 2008. Una multitud se agolpa en el salón de actos de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba. Tarde calurosa en la ciudad, por cierto. Un motivo central convoca a ex – docentes, ex – alumnos, familiares y autoridades diversas. Es la presentación del libro titulado *Arquitectos que no fueron*, en el que se detalla el conjunto de estudiantes y egresados de la mencionada Facultad, asesinados y desaparecidos durante la vigencia del Terrorismo de Estado en nuestro país. Sensaciones invaden la sala. ‘Es una alegría volver a este salón’ me dice una asistente. ‘Acá teníamos muchas reuniones políticas, era la época del Taller Total’. Recuerdos, imágenes, rostros. Era de esperar que durante el transcurso del acto, el llanto y el dolor se hicieran presentes también. Las intervenciones de algunos de los participantes, que explicitaron ser familiares de estudiantes desaparecidos, llenaron de llanto la sala. ¿Me pregunto hasta qué punto este tipo de actos no funcionan también como rituales funerarios? ¿Acaso no son el lugar donde recordar y llorar a nuestros muertos? Nuevamente, en las diferentes intervenciones, el Taller Total vuelve a ser mencionado repetidas veces. Es que todos los desaparecidos y asesinados de la FAUD participaron en esa experiencia y estudiaron estando en vigencia dicho Taller.<sup>1</sup> Los docentes cesanteados también formaron parte del mismo. ¿De qué se trataba? ¿Qué conjunto de prácticas le fueron propias y distintivas? ¿Qué significó pedagógica y políticamente? Acaso me guía el propósito no sólo de determinar el conjunto de asesinados y desaparecidos, sino principalmente el de analizar en detalle sus proyectos y apuestas fundamentales”.

---

<sup>1</sup> Según investigaciones previas, hemos podido señalar que un alto porcentaje de estudiantes y docentes desaparecidos y/o asesinados de la Universidad Nacional de Córdoba, pertenecían a la FAU. Estas investigaciones fueron realizadas en el marco de una Beca Orientada en Terrorismo de Estado y Universidad, otorgada por la Universidad Nacional de Córdoba en el año 2007.

En ese mismo evento, se colocó también una placa con los nombres de los estudiantes, docentes y trabajadores no docentes de la Facultad desaparecidos y asesinados durante la vigencia del Terrorismo de Estado en nuestro país. Valgan estas notas de observación participante registradas en nuestro diario de campo para destacar como nos encontramos, aquella tarde de diciembre, con el Taller Total (TT).

Esa experiencia de observación participante puso sobre la mesa un conjunto de aspectos y problemáticas que es necesario distinguir y analizar, una densa trama de tensiones e interrogantes abiertos que requieren necesariamente una mirada transversal e interdisciplinaria: desaparecidos y asesinados, Facultad de Arquitectura y Universidad, Terrorismo de Estado, vivencias personales de familiares de las víctimas y ex compañeros, placas recordatorias, un libro escrito también en memoria de las mismas. Todos estos aspectos se manifestaron amalgamados aquél 12 de diciembre. Se trató de una fecha en la que el pasado se hizo presente en rituales públicos, que activaron sentimientos e interrogaron sentidos sobre los que se construyen y reconstruyen memorias del pasado de dicha Facultad. Para analizar esta urdimbre de nombres, fechas, lugares, acontecimientos, proyectos, sentimientos, luchas, derrotas, ausencias y memorias, elaboramos algunos elementos analíticos para orientar un estudio de esas construcciones simbólicas. A medida que fuimos desarrollando el trabajo de campo, algunos de los interrogantes mencionados anteriormente y formulados en primer término fueron reelaborados, reestructurados, respondidos, así como también aparecieron otros nuevos y más específicos, que serán tratados a lo largo de esta investigación.

Si los primeros interrogantes estaban orientados hacia la caracterización de los elementos distintivos de la propuesta del TT, los formulados con posterioridad hicieron hincapié en las características de los procesos de construcción de sentidos sobre la misma, las “miradas” de los participantes y sus tensiones, la relación con el movimiento estudiantil de la época y las ideas circulantes en el período. Esto es: ¿cómo es posible caracterizar y definir a las representaciones existentes sobre lo que significó el TT para la Facultad y para la enseñanza de la Arquitectura? ¿Cuál es la “mirada” institucional que en la actualidad elaboró la FAU sobre el mismo? ¿qué relación existió entre el movimiento estudiantil de Córdoba y el TT? ¿cuáles eran las ideas y conceptos de la disciplina circulantes en la época y en qué medida influyeron en el TT?

## **Objetivo general y objetivos específicos**

El objetivo general de la investigación fue el de contribuir, desde un abordaje histórico-antropológico, a la comprensión de la experiencia pedagógico - política del denominado “Taller Total”, desarrollada en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba entre 1970 y 1976 y de los procesos de construcción de memorias disímiles que giran sobre ella, determinando su relación con un contexto histórico atravesado por la radicalización política, la persecución del movimiento estudiantil, el desarrollo de las prácticas propias del Terrorismo de Estado, y su influencia en las Universidades argentinas, en especial la Universidad Nacional de Córdoba.<sup>2</sup>

En el marco de ese objetivo general, se pretendió:

1- Caracterizar las diferentes representaciones elaboradas por los propios participantes sobre la pasada experiencia del TT, detallando el desarrollo de un conjunto de memorias disímiles y hasta antagónicas sobre la naturaleza, las características, los logros y las deficiencias de dicha experiencia

2- Analizar el conjunto de prácticas pedagógicas, propuesta académica y cultura institucional que fueron propias de la experiencia del TT.

3- Identificar las condiciones específicas que habrían posibilitado el desarrollo de la experiencia del TT en los propios procesos internos atravesados por la Facultad de Arquitectura. Entre ellos, la circulación de ideas, conceptos y debates a propósito de la enseñanza de la Arquitectura y el rol del arquitecto.

4- Establecer las relaciones existentes entre el proceso atravesado por el movimiento estudiantil de Córdoba -en el marco de un contexto de marcada radicalización política de fines de los '60 y principios de los '70 en Argentina-, con la experiencia del TT.

5- Realizar un análisis comparativo del proyecto pedagógico implementado en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNC, con los proyectos de las Facultades de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata, de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Rosario

---

<sup>2</sup> Desde 1991, el nombre de la Facultad es Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD). Durante el período en estudio, el nombre de la misma era Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU). Utilizamos esta última designación a lo largo del presente trabajo.

6- Determinar el conjunto de agrupaciones políticas y estudiantiles con actividad en la FAU durante el período de estudio.

7- Considerar la vinculación entre el TT y el debate, vigente en la época de estudio, sobre la necesidad de una Universidad al servicio de una “realidad nacional” y una Ciencia orientada a mitigar las condiciones que generan la “dependencia” y avanzar en un “proceso de liberación nacional”.

### **Antecedentes y marco conceptual**

En términos generales existe un conjunto de antecedentes teóricos a propósito del objeto de estudio que podemos ordenar en dos grandes grupos: 1- las investigaciones elaboradas por otros autores o de nuestra propia autoría en relación al Terrorismo de Estado, los efectos del mismo en la Universidad Nacional de Córdoba y los procesos de construcción de memorias en torno a las víctimas y destinatarios de la represión (Pedano, 2008; Novillo [et. al.], 2008; Romano [et. al.], 2010; San Nicolás 2013; Romano [comp.], 2013); 2- las investigaciones y artículos sobre el TT elaborados por distintos autores, participantes o no de la experiencia, que construyen y elaboran distintas conceptualizaciones a propósito de la misma y problematizan el objeto de estudio en cuanto tal (Elkin, 2000; Martínez, 2000; Gayetzky, 2005; Lamfri, 2007; Dobry Pronsato, 2008).

1- En referencia al primer punto, como parte del Trabajo Final de Licenciatura en Filosofía, realizamos un abordaje del Terrorismo de Estado haciendo uso de herramientas analíticas específicamente filosóficas de una genealogía del poder, a los fines de establecer el proyecto político de la última dictadura militar en Argentina, a partir de un análisis del conjunto de prácticas de la Fuerzas Armadas durante el período comprendido entre 1975 – 1983 (Pedano; 2008). Este trabajo no sólo implicó la consideración y crítica de los modos institucionalmente aceptados de abordaje del Terrorismo de Estado, sino también un análisis de las prácticas discursivas del actor político que llevó adelante el proyecto dictatorial, juntamente con la caracterización del conjunto de tecnologías de poder que le fueron propias, delimitando así los elementos fundamentales de una mecánica del poder como tal. Asimismo, en el marco de la Beca Orientada *Terrorismo de Estado y Universidad. Aportes al estudio sobre la represión en la Universidad Nacional de Córdoba* (2007), realizamos una investigación a partir de la cual se confeccionó un listado provisorio de los desaparecidos y asesinados de la

comunidad universitaria. El mismo pretendió no sólo confirmar y corroborar los listados ya existentes elaborados por las diferentes facultades, sino también agregar nuevos casos no considerados anteriormente. Los resultados de esta investigación señalaron, entre otros elementos, que la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNC, era una de las que mayor cantidad de estudiantes desaparecidos y asesinados registraba.

Estos aportes fueron complementados y ampliados de manera sistemática por diferentes investigaciones publicadas con posterioridad. Entre ellas destacamos *Arquitectos que no fueron* (Novillo [et. al]; 2008), obra en la que realiza una reconstrucción biográfica, a partir de diversos testimonios, de los estudiantes y egresados de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNC desaparecidos y asesinados por el Terrorismo de Estado entre 1975 y 1983. Esta investigación fue realizada por la “Comisión de Homenaje” y recopila testimonios de familiares, amigos y compañeros de las víctimas, haciendo hincapié en el cercenamiento de los recorridos vocacionales.

Asimismo, remarcamos la importancia del libro *Vidas y ausencias. Destinatarios de la represión, Córdoba 1969 – 1983* (Romano [et. al]; 2010) en que se realiza una reconstrucción del universo de víctimas de la represión ilegal y el Terrorismo de Estado que, entre los 60’ y 70’, participaron directa o indirectamente de la vida social, política y cultural de Córdoba. Junto con esto, se encuentra el trabajo titulado *Los de FILO* (Romano [et. al.]; 2011), una publicación especial por la conmemoración de los treinta y cinco años del golpe militar de 1976 en la que se elaboró un exhaustivo listado de estudiantes y egresados de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC desaparecidos y asesinados en los ’70. Finalmente, destacamos el libro *Historias recientes de Córdoba. Política y derechos humanos en la segunda mitad del Siglo XX* (Romano [comp.]; 2013) en el que se reúnen textos que dan cuenta de avances y resultados parciales de sublíneas de investigación desarrolladas en el marco del proyecto sobre “Patrimonio audiovisual, derechos humanos e historia reciente”, entre ellos la nómina documentada de más de 500 estudiantes, egresados, docentes y no docentes de la UNC desaparecidos en los 70.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFFyH) y en el Centro de Conservación y Documentación Audiovisual (CDA) de la Universidad Nacional de Córdoba, dicho proyecto y todo el equipo de profesionales que lo integran, resultaron determinantes para la realización de nuestra investigación y constituyeron un ambiente de trabajo más que estimulante para el análisis de las fuentes primarias, la discusión y socialización de los primeros resultados, la transcripción de entrevistas, la elaboración de los informes parciales y la difusión de algunos resultados.

2- En referencia a los artículos e investigaciones realizadas por distintos autores sobre el TT existen varios a destacar. Uno de ellos, es el trabajo titulado *El Taller Total. Una experiencia educativa democrática en la UNC* realizado por el arquitecto Benjamín Elkin (2000), ex docente del TT, en el que encontramos la perspectiva de uno de los participantes a propósito del sentido y significado de la experiencia en consideración. Fue publicado y difundido en el marco de la conmemoración de los 30 años de sanción de la ordenanza que puso en funcionamiento el TT en septiembre de 1970 y aportó diversas entrevistas a diferentes participantes de esa experiencia -docentes, alumnos, egresados, autoridades- así como una extensa lista del material documental y bibliográfico producido por el Taller.

Otra de las nuevas investigaciones es la realizada por Silvia Martínez, en su artículo titulado *Ensaio de construação de uma universidade crítica: A “oficina total” de Arquitetura de Córdoba (Argentina, 1970 – 1976)* (2000), en el que se avanza parcialmente en un abordaje antropológico del TT a partir de la consideración de la perspectiva de algunos docentes y alumnos protagonistas, creando –a criterio de la autora- un conjunto de innovaciones teórico – prácticas para la enseñanza de la Arquitectura. Impulsados por la creencia en la posibilidad de “cambiar el rumbo de la historia”, fueron parte de un movimiento más vasto que buscaba superar una condición nacional de “dependencia” económica, social, política y cultural. Todo lo cual tendrá su abrupto final con la entronización de la dictadura que asoló al país en 1976.

La investigación realizada por Nora Lamfri como tesis de maestría, titulada *Urdimbres. El Taller Total. Un estudio de caso* (2007), analiza, desde una perspectiva fundamentalmente pedagógica, cómo impactó una propuesta de cambio curricular como la del TT en la vida académica de la Facultad y qué transformaciones exigió a los actores en términos de sus prácticas cotidianas, los modos en que éstos se relacionaron con el objeto específico de conocimiento y en qué medida afectó las relaciones institucionales entre los actores y grupos de actores que operaban en el interior de la institución universitaria. Fue la primera investigación que analizó los fundamentos pedagógicos y la estructura organizativa y funcional constitutivas de la propuesta curricular del TT, señalando dos características centrales: la **radicalidad** con la que desnaturalizó la cultura institucional vigente y la **urgencia** con la que se aplicaron los cambios.

A estos antecedentes se suman otras investigaciones relevadas en el trabajo de campo, como la realizada por Sylvia Dobry Pronsato como Tesis de Doctorado, titulada

*Para quem e com quem: ensino de Arquitetura e Urbanismo* (2008). La ex docente del TT exiliada en Brasil después de ser cesanteada en 1975, analiza el debate sobre la formación del arquitecto y la enseñanza de la Arquitectura desarrollado en las décadas de 1960, 1970 y 1980, teniendo como objeto central el análisis de la experiencia de enseñanza de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San José de Campos, Brasil, entre los años 1970 a 1976, pero también la referencia indirecta a otras experiencias contemporáneas como la del TT en Córdoba, Argentina, puesto que, en términos de la citada autora, las mismas fueron parte de un conjunto de experiencias de enseñanza de la Arquitectura con “intención transformadora” que discutieron el papel del arquitecto en la sociedad y en la educación universitaria.

Estas investigaciones avanzaron en el estudio y descripción de la experiencia del TT (Martínez, 2000; Lamfri, 2007; Dobry Pronsato, 2008), señalando sus aspectos constitutivos e, inclusive, rescatando la perspectiva de sus participantes. Sin embargo, en su tarea dejaron fuera de consideración los **procesos de construcción de memorias** que median el abordaje del objeto en cuanto tal, así como la descripción de lo que se puede denominar un **campo** con posiciones disímiles y **culturas institucionales** distintas.

Como parte del marco conceptual implementado en la investigación destacamos la noción de **razón anamnética** entendida como el imperativo ético de recordar y recuperar aquellas identidades avasalladas y silenciadas por regímenes de exterminio que representan formas del crimen imprescriptible e imperdonable, categoría dentro de la cual entran, sin duda, los atroces crímenes cometidos por el aparato terrorista de Estado durante la última dictadura militar (Kaufman; 2011).

Asimismo, remarcamos la pertinencia del concepto de **cultura institucional**, para hacer referencia a un conjunto de valores y normas legitimadas por algo “sagrado” (mítico, religioso o científico, como en el caso en análisis) que atribuyen un sentido a las prácticas, dan forma a cierta manera de pensar y sentir que orienta la conducta de los sujetos hacia metas y fines institucionales (Garay; 1990). Se trata de un conjunto de relatos, ideas, sentimientos, acciones generadas hacia el interior de una institución que tienen como efecto una integración y diferenciación simbólica. Este concepto nos permitió hacer énfasis e identificar concepciones diferentes acerca de la función social de la Universidad y de la Arquitectura, así como el modelo de arquitecto que cristaliza

en la experiencia en estudio y que no son necesariamente compatibles con otras concepciones que sostuvieron y sostienen distintos grupos en la institución.

Junto con esto, resultó pertinente la oposición conceptual elaborada contemporáneamente por el antropólogo Darcy Ribeiro (1971), entre las políticas universitarias de **modernización refleja** o de **crecimiento autónomo**. Según el autor, la primera de esas políticas en materia de educación superior se caracteriza por: 1- agregar perfeccionamientos e innovaciones a las instituciones universitarias de los países latinoamericanos para asemejarse con las europeas y norteamericanas; 2- hacer lugar a programas extranjeros de financiamiento y estructurar la institución según los modelos que le son exigidos a cambio de ese financiamiento; 3- mantener la universidad en su rol tradicional en el marco de una sociedad dependiente; 4- formar parte de un proyecto de “actualización histórica” que, en términos del propio autor, no logra superar la situación histórica de la dependencia; 5- tomar forma, en el plano específicamente ideológico, como “conciencia ingenua” propia de las naciones atrasadas, que perciben ese mismo atraso como “natural” o “espontáneo” (Ribeiro; 1971).

En cambio, una política de **crecimiento autónomo** hace referencia a: 1- la comprensión de la universidad como agente de perpetuación de la estructura social de la que forma parte y como posible herramienta de transformación y superación del atraso; 2- la realización de diagnósticos cuidadosos de los problemas sociales prioritarios, un planeamiento riguroso de las posibilidades de solución y la elección de objetivos estratégicos opuestos a los propios de la “modernización refleja”; 3- la aspiración a convertir la universidad en una herramienta de transformación de la propia sociedad para pasar de ser el “proletariado externo” de los países centrales a un “pueblo para sí”; 4- el aporte al desarrollo de un proyecto de “aceleración evolutiva” para que los países de América Latina lleguen a ser economías independientes e industrializadas, con una cultura auténtica; 5- la formación, en el plano ideológico, de una “conciencia crítica”, rebelada contra el atraso, al que percibe como antinatural y explica como causado por factores sociales erradicables (Ribeiro; 1971).

### **Precauciones metodológicas**

Abordar el pasado reciente de nuestro país, y en particular de nuestra Universidad, significa encontrarse con lamentables ausencias, innumerables pérdidas, el dolor de familiares, amigos y compañeros, inclusive también la complicidad de

autoridades académicas. Entendemos que existe una forma de abordaje que, podríamos decir, parte de los **efectos** del Terrorismo de Estado, hace hincapié en las **víctimas** del mismo, los miles de **desaparecidos** y **asesinados**, los **expulsados**, **perseguidos** y **exiliados**. Es una mirada que hace foco en lo que **no fue** o **no pudo ser**, esto es, al abordar a los sujetos como **víctimas** se insiste consecuentemente en lo que **no fueron**, expresando una forma de representación simbólica del pasado actuante en el presente.

Como veremos en el desarrollo de la tesis, rastrear el origen de esta forma de abordaje implica remitirnos a las primeras acciones emprendidas por diferentes organismos de DD.HH. y por el propio Estado argentino –a partir del retorno democrático- para indagar sobre los crímenes cometidos e identificar a los victimarios y responsables, siguiendo fundamentalmente un criterio jurídico.

Desde nuestra perspectiva, hacer recaer el eje de nuestra “mirada” sobre una experiencia como la del TT implica, antes bien, comenzar a insistir en lo que **sí fueron** y, con ello, empezar a caracterizar a unos sujetos que, si bien fueron y son víctimas, antes de serlo tenían una identidad propia, una positividad que les era constitutiva, una materialidad distintiva. Eran otros sujetos distintos del sujeto “desaparecido” en los que los **individualizó** el Terrorismo de Estado, eran **otros** antes de ser víctimas. La pregunta por ¿quiénes eran estos sujetos antes de ser víctimas?, mantiene en vilo el presente trabajo. Y su respuesta se desarrolla situándolos en el contexto político y social de pertenencia y estudiándolos en sus propios términos dadas las condiciones de la época.

Este “giro copernicano”, si se nos permite la expresión, es una de las precauciones metodológicas de nuestro trabajo etnográfico y la importancia de explicitar sus razones, radica en que:

“El etnógrafo no es un ser objetivo que observa objetos, sino un sujeto que observa otros sujetos. Si bien se esfuerza por entrar en el campo con un ‘espíritu abierto’, el etnógrafo, cualquiera sean sus buenas intenciones, no está exento de preconcepciones y supuestos (que ya se encuentran en la elección del tema, lugar geográfico y personas a estudiar). No controladas, es decir, no explicitadas, estas preconcepciones pueden socavar la investigación” (Ghasarian; 2008, pág16).

En términos estrictamente analíticos, entendemos que la forma de abordaje que insiste y remarca lo que **no fue** o **no pudo ser**, nos lleva a una representación esquemática y sumaria del proceso en análisis, al dar forma a una **memoria** de las víctimas constituida a partir de una operación de **olvido** –a veces parcial, a veces

completo, a veces voluntario, a veces involuntario-. Es el olvido de las subjetividades (políticas, educativas, culturales, sociales, etc.) de los sujetos “desaparecidos” y “asesinados”. Es decir que, además de ser **negativa** -porque insiste en lo que no fue-, esa memoria es **evasiva**, porque se funda en un olvido de lo que sí fueron. Y la evasión puede ser una forma de olvido tan astuta que hace olvidar la propia operación de olvido, como en el personaje de *El inmortal* de J. L. Borges.

El trabajo publicado bajo el título *Arquitectos que no fueron* (2008), ya mencionado, expresa claramente esta tensión entre un abordaje que insiste en lo que **no fue** y otro que hace recaer su eje en lo que **sí fueron**. Y aún cuando su título sea la expresión cristalizada de una mirada que parte de la obturación de las trayectorias profesionales -lo que denominamos un abordaje **negativo**- sin embargo entendemos que la tarea realizada para la publicación del mencionado libro implicó una avanzada contra esa memoria **negativa y evasiva**, puesto que los relatos biográficos rescataron la pertenencia política de las víctimas y su participación misma en el TT.

### **Metodología de trabajo**

La perspectiva desde la cual abordamos nuestro objeto combina la reconstrucción de la experiencia del TT en las condiciones históricas de la época, con una mirada antropológica de las representaciones de los protagonistas sobre el propio TT. Esta mirada plantea el desafío de recuperar tanto las representaciones contemporáneas al mismo, como los relatos y representaciones elaborados en el presente por quienes fueron sus protagonistas, que condensan una multiplicidad de sentidos sobre esa experiencia pasada. Entendemos que estos relatos no pueden ser tratados como un registro espontáneo y casual del pasado reciente, sino que se desarrollan en el marco de una búsqueda consciente y deliberada, esto es, en el marco de una *anamnesis* (Ricoeur; 2000). Esa memoria anamnética parte a la búsqueda consciente de una experiencia silenciada por el Terrorismo de Estado y su accionar en la Universidad (Kaufman; 2012), generando respuestas y representaciones disímiles.

De esta forma, pretendemos complementar ambas dimensiones de análisis –la histórica y la antropológica- a partir del trabajo con nuevas fuentes documentales, en particular, el conjunto de notas periodísticas producidas por Canal 10, en el período 1965 – 1980, relativas a la Facultad de Arquitectura y Urbanismo<sup>4</sup>; y, por otro lado, a

---

<sup>4</sup> Eventualmente se consultó las notas de Canal 12, accesibles también en el CDA de la UNC.

partir de la indagación sobre los procesos de memoria mediante el uso de técnicas cualitativas de investigación que no sólo apelan a la entrevista individual sino también al grupo focal como herramienta de indagación, no utilizada en investigaciones anteriores sobre el tema. Esto posibilita formular nuevas preguntas y detectar distintas representaciones existentes (pasadas y actuales) sobre el TT, los actores que las elaboran y los procesos de construcción simbólica de sentidos en pugna o tensión.

A pesar de los marcados contenidos históricos y arquitectónicos de esta tesis, necesarios para la comprensión de los procesos bajo estudio, es importante destacar que la investigación se desarrolló principalmente desde un abordaje etnográfico cuyo trabajo de campo planteó numerosos interrogantes, pistas, atajos, rodeos, encrucijadas y hasta algunos atolladeros que significaron el enorme desafío de elaborar adecuaciones, ajustes y nuevos ensayos según las circunstancias planteadas por el propio objeto de estudio. Y aún cuando en el trabajo realizado se rescató una gama variada de documentos y testimonios pretéritos, esa tarea fue asumida desde el rol etnográfico de un sujeto, el investigador, que observa e interpreta las representaciones de otros sujetos. En esa tarea, la “técnica del extrañamiento” (Levi – Strauss; 1979) nos permitió inmiscuirnos en un universo de términos y esquemas conceptuales pertenecientes a la Arquitectura como disciplina, a la manera en que un explorador se adentra en un bosque completamente desconocido. “Extrañamiento” y “distancia” garantizados también por la ausencia de relaciones de parentesco por parte del investigador con respecto a los estudiantes desaparecidos o asesinados o con los docentes de la FAU.

El abordaje específicamente antropológico del objeto de estudio se realizó sobre la base de dos grandes ejes. El primero de ellos, es el *trabajo de campo* propiamente dicho que implicó el relevamiento de documentos históricos de diverso tipo (escritos y audiovisuales), la realización de once entrevistas individuales semi-directas, una entrevista grupal, un grupo focal con soporte audiovisual, la recopilación de cinco entrevistas vinculadas al TT realizadas por otros investigadores, el relevamiento de investigaciones académicas de posgrado sobre el TT, la consulta con investigadores que estudiaron dicha experiencia, la puesta en común y la socialización de algunos resultados parciales de la investigación en desarrollo y, finalmente, la *observación participante* en diferentes actividades vinculadas al tema.

El segundo de los ejes de abordaje, hace referencia a la interpretación y re-interpretación de los materiales elaborados en el trabajo de campo a partir de herramientas conceptuales de lo que se puede llamar una *antropología de la memoria*, que incluye un conjunto variado de investigaciones sobre distintas experiencias de carácter traumático, vinculadas en términos generales a las violaciones de los DD.HH. cometidas en diferentes partes del mundo a lo largo del siglo XX.<sup>5</sup>

“[...] a pesar de la existencia de numerosos textos sobre la metodología, la práctica etnográfica –siempre empírica y experimental- no conoce ninguna receta. Las idiosincrasias del antropólogo, la situación de campo, la naturaleza de la investigación, las cuestiones de confidencialidad y la enorme variedad de personas estudiadas hacen que un manual de campo con instrucciones definitivas sobre la exploración etnográfica, un método que respete las diferencias y minimice las distorsiones sin aspirar al racionalismo de las ciencias naturales, no pueda surgir. Si bien la referencia a ‘técnicas de campo’ es frecuente, creer que es posible fiarse de estas induce a error. En realidad, el etnógrafo sabe, íntimamente, que su trabajo se funda, en gran medida, en adaptaciones personales y continuas a las circunstancias. No hay ni consenso metodológico ni etnografía ideal (¿cómo podría haberla?). Las malas pistas, los atolladeros, los rodeos abundan, y los fines del investigador no son siempre los que había considerado al comenzar” (Ghasarian; 2008, pág. 12).

En los comienzos de esta investigación creímos poder encontrar algún manual de campo con instrucciones para avanzar en la exploración. Comprendimos durante el proceso que no nos quedaba otra opción que ser “baqueanos”, aprendiendo los caminos y los atajos del terreno, las trampas y los rodeos, y en esa compleja topografía tratamos de abrir senderos que nos llevaran a destino. En ese andar, encontramos una densa trama de representaciones sobre esta experiencia, a la manera de un conjunto de capas sucesivas de sentidos sedimentados. Tuvimos, en los comienzos, la impresión de estar exhumando simplemente los restos fósiles de una propuesta pedagógica caduca cuyos documentos amarillentos atestiguaban el paso del tiempo. No percibíamos todavía el temblor de los suelos sobre el que estábamos parados ni imaginábamos la intensidad de los interrogantes que palpitaban aún en ella.

### **Hipótesis de trabajo elaboradas en el desarrollo de la investigación**

---

<sup>5</sup> Guelerman (2001), Candau (2002), Jelin (2000), Todorov (2000), Calveiro (2005), Halbwachs (2011), Tello (2012), Da Silva Catela (2004)

El TT es recordado de manera plurívoca. No existe una representación consensuada de lo que fue, lo que implicó y lo que aportó a la enseñanza de la Arquitectura. Y estos disímiles procesos de construcción de sentidos cristalizan en dos grandes tipos de memorias: la **literal** y la **reivindicativa**. Cada una de las cuales remite indefectiblemente a **culturas institucionales** determinadas y antagónicas.

El trabajo de campo y la interacción con los participantes permiten plantear el desarrollo de una **memoria reivindicativa** de esa experiencia, temporalmente identificable en sus rasgos centrales a partir del año 2000, cuando se cumplieron los 30 años de la sanción de la Ordenanza que puso en vigencia el Plan de Estudios del Taller Total. Esa memoria desarrolla una enérgica defensa de las tareas realizadas, sin por ello dejar de reconocer errores y limitaciones, a la vez que realiza una fuerte denuncia de las persecuciones a estudiantes y la expulsión de docentes practicadas sistemáticamente durante la vigencia del Terrorismo de Estado. No se comprendería el nacimiento y desarrollo de esta memoria reivindicativa sin la existencia de otra **memoria literal** (Todorov, 2000) que desestima la experiencia del TT y, aunque reconoce aciertos de la experiencia en aspectos específicos, considera imposible retomarla en las condiciones actuales. En esta “tensión” entre dos procesos de construcción de memorias, se “juega” no sólo las representaciones sobre la experiencia del TT, sino también se actualiza la “pugna” sobre cómo enseñar Arquitectura, cuál es el rol del arquitecto y, todavía más, cuál es la función misma de la Universidad.

Además de estas consideraciones referidas a las memorias en pugna, el TT puede ser entendido como una experiencia pedagógica caracterizada por desarrollar y poner en práctica un nuevo proyecto de enseñanza y aprendizaje de la Arquitectura de **crecimiento autónomo** y **conciencia crítica**, que elaboró un cuestionamiento radical del régimen de enseñanza vigente en la Facultad. Asimismo, implementó un Plan de Estudios, una Estructura Académica y una carrera profesional –inclusive una Carrera Docente- que tuvo como desafío superar dificultades particulares de la FAU, con la incorporación institucional de un Equipo de Pedagogía y de diferentes docentes formados en Ciencias Sociales y Antropología.

Como producto de su época, el TT también estuvo atravesado por un contexto histórico marcado por un proceso de **radicalización política** y **nacionalización** del movimiento estudiantil y por el desarrollo de un debate más general en torno a la **función social** que cumplían y que debían cumplir la Universidad y las Ciencias en países de América Latina y del así denominado “Tercer Mundo”.

Es este mismo horizonte de sentido el que funda una vinculación con los proyectos pedagógicos esbozados en las Facultades de Arquitectura y Urbanismo de La Plata, Buenos Aires y Rosario, aunque no llegaran a cristalizarse en un nuevo Plan de Estudios y una nueva Estructura Académica distinta a la vigente en esas instituciones, al menos no en la medida lograda por el TT. Todas ellas, en mayor o menor medida, compartieron el deseo de una Arquitectura que abordando las condiciones de “dependencia”, aportara al proceso de “liberación nacional”.

### **Contenidos y capítulos**

En el Capítulo 2 se desarrollan las dos grandes líneas disciplinares de abordaje del objeto de estudio para ir avanzando en la operación epistemológica de conquista, construcción y comprobación del mismo. Una de ellas ubica a la experiencia del TT en el marco general de abordaje de la historia reciente de nuestro país, caracterizada esta por un proceso traumático como resultado del accionar específico del Terrorismo de Estado en el país y en la Universidad Nacional de Córdoba, en particular. Como parte de la segunda gran línea de abordaje, se analizan los procesos de construcción de sentidos a propósito del TT y el conjunto de representaciones simbólicas existentes sobre el mismo, en el marco de una antropología de la memoria. En especial se caracteriza y describe la constitución de una **memoria reivindicativa** de la experiencia en estudio, elaborada por los propios participantes (docentes, alumnos, no docentes), materializada en diferentes artículos, documentos y homenajes, y que tiene en la conmemoración de los 30 años de la sanción de la ordenanza 2/70 (por la que se pone en vigencia la estructura académica del TT) realizada en el año 2000, uno de sus hechos fundantes. En años posteriores esta memoria reivindicativa vuelve a expresarse en actividades diversas y en trabajos científicos e investigaciones académicas realizadas por profesionales que fueron alumnos del TT y que vuelven sobre dicha experiencia para reflexionar sobre la misma.

El objetivo principal del Capítulo 3, es el de reconstruir algunos de los ejes centrales de los debates propios sobre Arquitectura, Urbanismo y Diseño en las décadas previas al desarrollo del TT, a partir de la consulta de diversa bibliografía, revistas especializadas, de Congresos y Encuentros de Arquitectos de América Latina. Todo lo cual permite mostrar el panorama de los temas comunes que se debatieron no sólo en Argentina sino en toda América Latina y que, desde el plano específico de la enseñanza

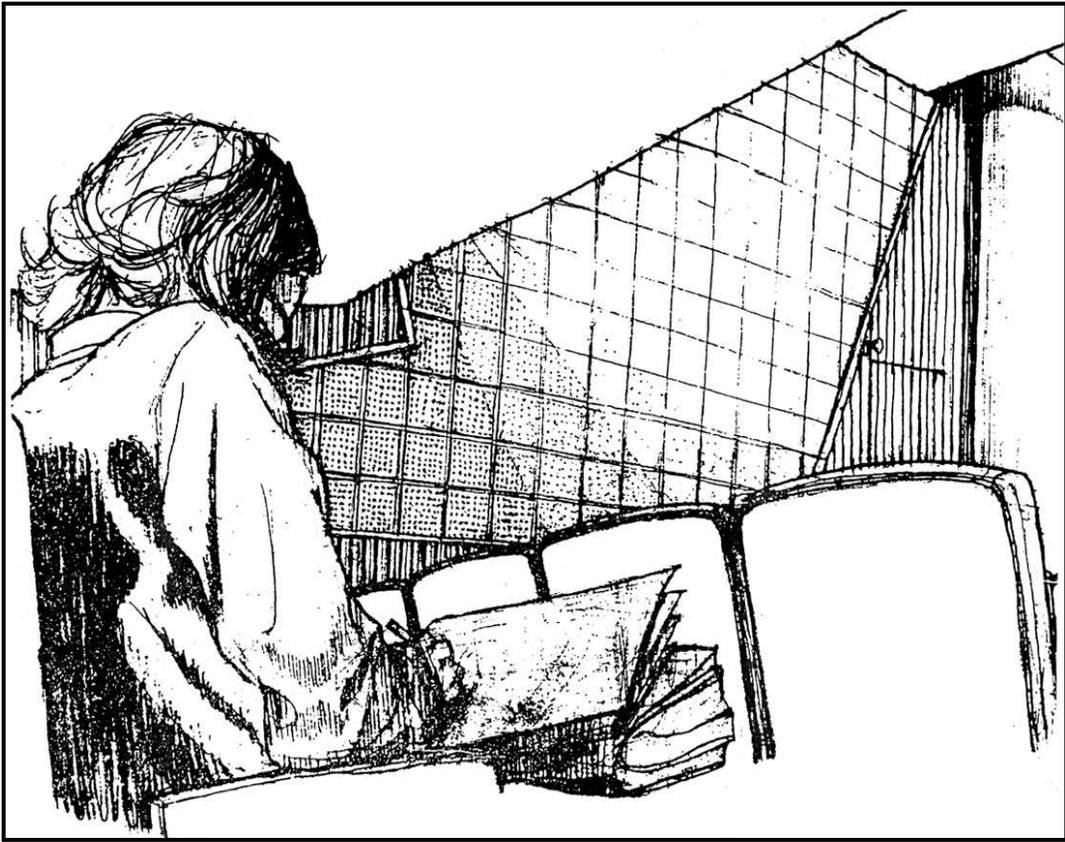
de la Arquitectura, plantearon cuestiones de fondo sobre las políticas universitarias en los países latinoamericanos. El gran tema “Políticas del Hábitat” fue uno de los ejes que caracterizó dicho debate, en directa vinculación con el cuestionamiento del rol profesional del arquitecto y la enseñanza misma de la Arquitectura. Asimismo, se hace referencia a la influencia ejercida por la Escuela Bauhaus y el “Team X” en el debate sobre Arquitectura, Urbanismo y Diseño en consideración y en el desarrollo del TT, para determinar un conjunto de ideas y conceptos circulantes en el período. En articulación con ello, se aborda la historia de la FAU: su creación, autoridades y grandes etapas de desarrollo, para tratar de determinar con este recorrido el conjunto de condiciones “internas” que funcionaron como condición de posibilidad del TT y la forma en que esos debates mencionados anteriormente repercutieron en la FAU. Fueron los propios participantes los que insistieron en la importancia del desarrollo histórico de la propia Facultad, para comprender la elaboración y puesta en funcionamiento del TT.

En el Capítulo 4 se pretende determinar el conjunto de relaciones existentes entre el proceso de politización y radicalización del movimiento estudiantil argentino, y el de Córdoba en particular, con la experiencia pedagógica del TT. La propuesta del Taller Total se elaboró en el marco de un debate crítico desarrollado por el movimiento estudiantil y parte del cuerpo docente sobre el modelo de Universidad vigente, la necesidad de su transformación, los posibles caminos para hacerlo y las diferentes herramientas disponibles para la tarea desde el campo específico de la Arquitectura. Todo ello, además, en directa vinculación con el proceso de **proscripción, radicalización política y nacionalización** del movimiento estudiantil argentino y cordobés que implicó la superación de su histórica división con las reivindicaciones propias de los sectores trabajadores, así como el desarrollo de nuevas formas de organización y representación estudiantil. Pretendemos con este análisis poner en relación los aspectos centrales del marco histórico-político con los presupuestos y el desarrollo propio del Taller Total.

En el Capítulo 5 se analiza como el TT elaboró una nueva propuesta de estructura académica que implicó, al menos, tres aspectos centrales: un nuevo órgano de gobierno de la Facultad, un nuevo Plan de Estudios y un régimen de carrera docente. Abordamos cada uno de ellos, tratando de reconstruir a partir de la documentación existente y del aporte de los propios participantes el proceso de creación y puesta en práctica de los mismos en el marco del desarrollo de una nueva **cultura institucional de crecimiento autónomo y conciencia crítica**. Asimismo, ahondamos en la situación

institucional de la FAU en los años previos a la aprobación y puesta en funcionamiento del TT, situación señalada como uno de los factores posibilitantes de esa propuesta pedagógica por los propios participantes de la misma. No es posible comprender el desarrollo de la experiencia en análisis si no se tienen presentes las condiciones institucionales particulares que atravesó la Facultad de Arquitectura y Urbanismo desde la violenta intervención de 1966. En este sentido, proponemos una cronología de la experiencia en estudio dividida en tres tiempos: el “antes”, el “durante” y el “después”.

En el Capítulo 6 se pretende realizar un análisis comparativo de las condiciones institucionales en que se encontraban otras Facultades de Arquitectura del país durante los años '70, en el marco del profundo debate desarrollado a propósito de la función social del arquitecto y el rol de las Universidades en los países “dependientes”. La situación general de las Facultades de Arquitectura se reconstruye a partir de la consideración de lo sucedido en Rosario, Buenos Aires y La Plata, respectivamente, para rescatar el horizonte de representaciones e ideas constitutivas del proceso en análisis. Asimismo, siguiendo a investigaciones especializadas se procura señalar la vinculación del TT en experiencias pedagógicas de otras Facultades de Arquitectura de América Latina, en particular las desarrolladas en la Universidad de San Jose do Campos y en la Universidad de Brasilia. Esta mirada latinoamericana permite considerar la importancia del TT en el marco del conjunto de experiencias innovadoras desarrolladas con intención transformadora. Junto con ello, se hace hincapié en la influencia del proceso político abierto con la elección de Héctor Cámpora como Presidente de la Nación y su repercusión en las universidades nacionales y en la Universidad Nacional de Córdoba en particular, incluida la FAU, con las designaciones de Próspero Luperi como Rector y de Osvaldo Bontempo como decano de la FAU, dando inicio a un proceso que, sin tiempo para desarrollarse, fue obturado a partir de la presidencia de María Estela Martínez de Perón.



Auditorio de la FAU – UNC. Diseño de Murina Kreiker, egresada de la FAU, desaparecida el 27/04/76. En: Dobry Pronsato, 2008: 134.

*“- No vayas a pedirle nada. Exígele lo nuestro. Lo que estuvo obligado a darme y nunca me dio...El olvido en que nos tuvo, mi hijo, cóbraselo caro”.* Juan Rulfo, **Pedro Páramo**.

## **Capítulo 2- ¿Arquitectos que no fueron?: memorias del TT**

En el presente capítulo se especifican las dos grandes líneas disciplinares de abordaje del objeto de estudio para sustanciar la operación epistemológica de conquista, construcción y comprobación del mismo (Bourdieu [et. al.]; 1975). Una de ellas ubica la experiencia del TT en el marco general de abordaje de la historia reciente de nuestro país, caracterizada esta por un proceso traumático como resultado del accionar específico del Terrorismo de Estado en el país y en la Universidad Nacional de Córdoba, particularmente.

Como parte de la segunda gran línea de abordaje, se analizan los procesos de construcción de sentidos a propósito del TT y el conjunto de representaciones simbólicas existentes sobre el mismo, en el marco de una antropología de la memoria. En particular se caracteriza y detalla la constitución de una **memoria reivindicativa** de la experiencia en estudio, elaborada por los propios participantes (docentes, alumnos, no docentes), materializada en diferentes artículos, documentos y homenajes, y que tiene en la conmemoración de los 30 años de la sanción de la ordenanza 2/70 (por la que se pone en vigencia la estructura académica del TT) realizada en el año 2000, uno de sus hechos fundantes.

En años posteriores y en diferentes actividades públicas esta memoria reivindicativa vuelve a expresarse, expandiendo su horizonte al cristalizar en trabajos científicos e investigaciones académicas realizadas por profesionales que fueron alumnos del TT y que “vuelven” para reflexionar sobre el mismo. ¿Será que una especie de “fantasma” –parafraseando a Marx- recorre los pasillos de la Facultad de Arquitectura?

**Historia reciente y antropología de la memoria para el estudio del Terrorismo de Estado**

La comprensión del pasado reciente suscita un conjunto de problemáticas y aspectos que abren una densa trama de interrogantes posibles, como los formulados anteriormente en las notas de observación participante, que requieren necesariamente de una mirada interdisciplinaria. Más aún, los interrogantes a propósito de todo pasado reciente no se limitan a las formas de registro de lo sucedido, sino también a la indagación sobre las modalidades y formas posibles de los relatos acerca del pasado y sobre los lugares actuales desde los cuales se elaboran o re-elaboran esos relatos. Como sostiene Mónica Levin:

“Cuando hablamos de pasado cercano nos referimos a un pasado de naturaleza aún inacabada, abierto a las pasiones y a las luchas simbólicas (y no tan simbólicas) de diversos actores que pugnan por capturar y edificar sus sentidos. Se trata de un pasado abierto e inconcluso, cuyos efectos en los procesos individuales y colectivos interpelan nuestro presente” (Levin, 2011: 1).

Este pasado inacabado, abierto a las pasiones y las luchas simbólicas de actores muy diversos, concita la atención y el interés del grueso de la sociedad que demanda no sólo explicaciones sino también reparación y justicia. Se trata también de un pasado reciente que puede evocar miradas mitificadas, plagadas de juicios valorativos y posturas maniqueas que pretenden señalar donde está el mal, quiénes son los responsables. Todo lo cual parece profundizarse y acrecentarse aún más cuando el tema abordado es el Terrorismo de Estado. Se abren entonces dimensiones que hacen referencia a aspectos más sensibles y traumáticos que no son sólo las del registro (archivos, documentos) o la reconstrucción del pasado y su contexto (historia) o las representaciones sobre el mismo (memoria individual y colectiva), sino también las de la vigencia presente del conflicto, su actualidad y permanencia y, hasta inclusive, las razones sociales, económicas, políticas y culturales que lo originaron.

“La historia reciente argentina, al igual que la de otros países del llamado Cono Sur, está surcada por la violencia, la masacre, la muerte, la desaparición de miles de personas (y también de diversos proyectos de cambio y transformación social) en el marco de un accionar de un aparato de Estado terrorista. Es una historia que se asocia, por lo tanto, a procesos sociales considerados traumáticos en tanto y en cuanto amenazan el mantenimiento del lazo social y son vividos por sus contemporáneos como momentos de profundas rupturas y discontinuidades, tanto en el plano de la experiencia individual como colectiva” (Levin, 2011: 2).

Siguiendo las consideraciones de Levin, ubicar la experiencia del TT en el marco general de abordaje de la historia reciente de nuestro país y del Cono Sur, es encontrarse con un proceso traumático como resultado del accionar específico del Terrorismo de Estado en la Universidad Nacional de Córdoba. Más aún, la historia del TT y de la Facultad de Arquitectura se encuentra particularmente atravesada por el accionar del aparato de Estado terrorista, siendo esa Facultad la cuarta que más estudiantes desaparecidos y asesinados registra, en comparación con otras Facultades de la Universidad Nacional de Córdoba (Romano; 2010).<sup>6</sup> En el marco del aniversario por los 400 años de la Universidad, se publicó, conjuntamente con el Diario “La Voz del Interior”, la colección *UNC 400 años – Historia y Futuro* (2013), en cuyos diversos capítulos se abordan algunos de los hechos históricos de la institución. Específicamente en el capítulo 8, titulado *Una isla autoritaria. La UNC en el golpe del 76* se aborda la temática de las prácticas propias del Terrorismo de Estado en nuestra Universidad, haciendo hincapié en las muertes, desapariciones, cesantías, asesinatos, quema de libros y cambio de planes de estudio sufridos por las diversas facultades.

En términos generales, la historia reciente, como espacio disciplinar, analiza procesos sociales, económicos, políticos y culturales considerados traumáticos, cuya actualidad viene dada por la vigencia de las problemáticas acontecidas en ese pasado que, en la medida que siguen sin resolverse, son constitutivas de nuestro presente. Es por ello que ese espacio disciplinar es pertinente para abordar y caracterizar el conjunto de elementos expresados en aquella experiencia de presentación del libro y, en términos más generales, la experiencia misma del TT.

Dada la naturaleza inacabada, abierta y políticamente vigente de los procesos históricos acontecidos en ese pasado cercano, la historia reciente lejos de reposar en el monopolio silencioso de las academias, es objeto de múltiples voces, ámbitos, especialidades y actores atravesados por las polémicas y las disputas sobre ese pasado. No otra cosa sucede actualmente con el TT, experiencia cuyo recuerdo evoca caracterizaciones **disímiles** y hasta **antagónicas**.

En este sentido, queda delimitada una de las grandes líneas de abordaje del objeto de estudio: una historia reciente de carácter traumático cuyas consecuencias no

---

<sup>6</sup> Se adjunta como **Anexo Documental** un listado de Estudiantes asesinados y desaparecidos de Arquitectura, elaborado por el equipo de trabajo del Proyecto de Investigación “Patrimonio audiovisual, Derechos Humanos e historia reciente”, dirigido por la Dra. Silvia Romano.

dejan de repercutir en el presente y cuyas representaciones simbólicas de sentido son múltiples.

Pero existe también otra gran línea de abordaje que se articula con la anterior. Siguiendo a Levin:

“Dentro del campo de la reflexión teórica y también de los estudios de la memoria social, si bien existen muy diversas aproximaciones y variantes, la memoria suele ser considerada como un proceso activo de elaboración y construcción simbólica de sentidos sobre el pasado. En este caso, no se trata ya de la capacidad pasiva de evocar eventos pasados sino más bien del proceso activo de articulación de sentidos y representaciones sobre ese pasado” (Levin, 2011: 4).

En esta perspectiva, la memoria como proceso activo de articulación de sentidos mantiene una estrecha vinculación con la historia reciente. Pero, además, implica procesos complejos que anudan, articulan, y retroalimentan lo más íntimo de cada experiencia personal con procesos compartidos, de un modo o de otro, por una colectividad.<sup>7</sup> En otros términos, cuando un sujeto o individuo “recuerda”, en esa evocación se filtran, por así decirlo, sentidos, representaciones e imaginarios presentes que pueden formar parte de una elaboración colectiva –académica o extra académica- y que se vinculan de alguna manera con un horizonte de expectativas futuras.

Estas consideraciones a propósito del concepto de memoria, pueden ser complementados y problematizadas a partir de los diferentes estudios elaborados por diversos autores en el marco de lo que se conoce como “antropología de la memoria”. La memoria supone la construcción –individual y colectiva- de discursos fuertemente anclados en un tiempo y se vincula a la existencia de diversos actores que, con sus acciones materiales y simbólicas, elaboran distintas narrativas o interpretaciones acerca del pasado. Estas narrativas tienen un gran impacto en los mecanismos de creación identitaria de esos grupos, así como también tienen repercusiones en el terreno de la acción política, en la medida en que esos actores llevan adelante reivindicaciones y demandas específicas en relación con ese pasado, convirtiéndose la memoria en un terreno de luchas simbólicas por los sentidos de ese pasado.

---

<sup>7</sup> Por ello algunos autores insisten en distinguir entre una *memoria vivida* y otra *memoria transmitida*. En el primer caso, se trata de una memoria hecha, entre otras cosas, de recuerdos de experiencias vividas en primera persona (como protagonista o como espectador), mientras que, en el segundo caso, se trata de la transmisión entre generaciones de valores, argumentos y representaciones sobre el pasado (Levin; 2011).

Avanzar en un análisis etnográfico de la experiencia del TT para contribuir a la comprensión de la misma, implica una consideración detenida de los puntos de vista, los valores y las razones de los actores participantes, de los marcos de sentido propios y específicos de los sujetos que formaron parte de dicha experiencia. Implica describir el universo de referencia compartido que articula el conjunto de prácticas, nociones y sentidos propios de los sujetos sociales y políticos participantes (Guber; 2004). Las entrevistas realizadas, el grupo focal y la consulta de diversos documentos han sido elementos centrales para el análisis del “punto de vista de los participantes” y los procesos de construcción de memorias en los que se expresan.

### **Memoria y *anamnesis***

Existe otra dimensión o aspecto de la noción de memoria que no hace sólo referencia al conjunto de representaciones sobre el pasado, sino que se asocia a lo que algunos autores han denominado **anamnesis**, entendida como proceso voluntario y consciente de rememoración (Ricoeur; 2000). En el idioma griego antiguo encontramos dos términos para designar la memoria: *mnéme* y *anámnesis*. Lo que señala un desdoblamiento entre la memoria como tal y la reminiscencia, es decir, entre la simple presencia de un recuerdo en la mente al evocarlo espontáneamente, y su búsqueda más o menos laboriosa, voluntaria y fructífera. En este segundo sentido de la memoria, la cuestión no es sólo qué recordamos, sino también cómo, en qué modo, de qué forma lo hacemos. La anamnesis denota, por ello, una dimensión específica de la memoria:

“El recuerdo de la cosa no se da ni siempre ni frecuentemente, es necesario buscarlo; esta búsqueda es la anamnesis, la reminiscencia, la remembranza, el recordar. A la pregunta inicial: ¿qué? –la que apunta al recuerdo–, se suma en adelante la pregunta ¿cómo?, que pone en movimiento un ‘poder buscar’ ”(Ricoeur, 2000: 3).

En vinculación con ese concepto se encuentra la noción de **razón anamnética** entendida como el imperativo ético de rememorar y recuperar aquellas identidades avasalladas y silenciadas por regímenes de exterminio que representan formas del crimen imprescriptible e imperdonable, categoría dentro de la cual entran, sin duda, los atroces crímenes cometidos por el aparato terrorista de Estado durante la última dictadura militar. En este sentido, la tarea de ahondar en la comprensión de la

experiencia del TT implica, a nuestro modo de ver, no sólo identificar el conjunto de representaciones y construcciones simbólicas –a favor o en contra- propias de los participantes de esa experiencia, sino también el ejercicio de una razón anamnética que recupere esta experiencia pedagógica avasallada y silenciada por el Terrorismo de Estado.

“La razón anamnética es un acto que pertenece a la tradición de los oprimidos, en tanto que el olvido de lo que la anamnesis rememora forma parte de la tradición de los opresores” (Kaufman, 2011: 9).

Esta vinculación directa de la razón anamnética con la lógica opresor – oprimido, olvidar - recordar, señala el claro rol de la rememoración como herramienta crítica de las relaciones socio - históricas de un país, una cultura, una sociedad o una institución. Por ello, la misma se convierte en una herramienta teórica y política, también ética, de carácter central para el abordaje no sólo de la historia reciente como pasado traumático cuyas consecuencias no dejan de sucederse en el presente, sino también de la relación de este pasado traumático con la memoria como proceso de construcción simbólica colectiva. La razón anamnética al asumir de manera consciente y explícita definiciones éticas y políticas para rememorar en ese pasado reciente la voz silenciada de los oprimidos, excluidos o perseguidos, posibilita analizar críticamente los contenidos y los relatos constitutivos de esas memorias en relación a una lógica claramente política que distingue, a grandes rasgos, entre opresores y oprimidos, excluyentes y excluidos, victimarios y víctimas.

Es cierto que la proliferación de diversas memorias denota un proceso multifacético de difícil –si no imposible- clasificación en sólo dos opciones o conceptos: opresor – oprimido, víctima - victimario. No obstante consideramos que ese ejercicio es imprescindible porque permite señalar la raíz política a partir de la cual surgen las memorias e identificar los objetivos e intereses a los que sirven. En este sentido, la razón anamnética puede funcionar como un criterio –entre otros diversos- de clasificación y caracterización en términos políticos de los relatos construidos sobre el pasado reciente como elemento indispensable para avanzar en la comprensión de los mismos. Es por ello pertinente para abordar la experiencia del TT, puesto que las representaciones que se vienen desarrollando sobre la misma tienen un claro carácter político.

A partir del conjunto de consideraciones elaboradas, quedan definidas las dos grandes líneas de abordaje de la presente investigación: la historia reciente y la antropología de la memoria, sin dejar de mencionar el imperativo anamnético que les da impulso.

### **Universidad, DD.HH. y “memoria literal”**

Podemos sostener, en términos generales, que existen diversas memorias con respecto a lo sucedido durante la última dictadura militar en nuestro país y la puesta en práctica de lo que se denomina como Terrorismo de Estado, directamente vinculadas con distintos sujetos históricos que las defienden, elaboran, sostienen, producen y reproducen. Sin pretender con esto enunciar una lista exhaustiva, mencionamos a modo de presentación, algunas de las memorias presentes:

1- una memoria que emerge a partir de la labor de investigación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), que tiene un punto de anclaje en lo que se denomina la “teoría de los dos demonios” y que pretende explicar lo sucedido durante la última dictadura a partir de la confrontación entre “dos terrorismos”.

2- Una memoria que sostiene la existencia de una “Guerra Sucia”, una guerra “no declarada, pero real”, que se llevó adelante para terminar con el peligro subversivo y la infiltración marxista – comunista en nuestro país y en defensa de la “civilización occidental y cristiana”, desarrollada por militares o familiares de militares y organizaciones sociales afines.

3- Una memoria anclada en el movimiento contestatario –por así llamarlo- de las décadas del '60 y del '70 y sus diversas organizaciones políticas y grupos asociados, que buscan reivindicar su accionar, reclamando por los “caídos en combate” y denunciando los atropellos sufridos.

4- Una memoria estructurada a partir de la consigna matriz “Memoria, Verdad y Justicia” y que tiene a las organizaciones de familiares de desaparecidos como sus principales protagonistas. Se diferencia de la anterior en que sus reclamos y propuestas no se realizan desde organizaciones político-partidarias, sino desde los lazos familiares, organizaciones sociales y asociaciones civiles sin fines de lucro.

5- Finalmente, mencionamos la existencia de un debate, directamente vinculado con los procesos de construcción de memorias, entre quienes sostienen que el terror

estatal (y para-estatal) comenzó antes del 24 de marzo de 1976 y quienes omiten o no hacen referencia al período previo en el análisis del Terrorismo de Estado.

Las memorias y las políticas que la Universidad elaboró a propósito del pasado reciente vinculado a la última dictadura, estuvieron atravesadas, en diversos grados, por este conjunto de memorias elaboradas por diversos actores de la sociedad argentina y el mismo Estado nacional. Por ello, el análisis de los diferentes procesos de reconstrucción de sentidos a propósito de los efectos del Terrorismo de Estado en la Universidad Nacional de Córdoba y la propia FAU, están directamente vinculados con algunas de estas memorias. En efecto, entendemos que, después del retorno de la democracia en nuestro país, en la propia Universidad se desarrolló una **memoria literal** (Todorov; 2000) que se caracterizó por indicar e identificar –de manera incompleta en sus comienzos- a las personas víctimas del Terrorismo de Estado de la UNC, de las diferentes Facultades y de la FAU específicamente. Asimismo, difundió los listados de las víctimas, rescató diferentes “listas negras” elaboradas en distintas unidades académicas, colaboró en la demanda de una reparación histórica y brindó legitimidad institucional al recuerdo y la memoria de cada una de ellas. La “literalidad” de esta memoria radica, a nuestro modo de ver, en la extrema “singularidad” del fenómeno vivido, un suceso “tristemente célebre” al que se le dice “Nunca Más” porque afectó principalmente a individuos y personas, convirtiéndolas en víctimas. Insistimos en que la reminiscencia literal es **individual** y construye a los sujetos como **víctimas**.

A nuestro modo de ver, es posible identificar al menos tres aspectos básicos y característicos de esta memoria literal que se desarrolló como política de Estado desde el retorno democrático y repercutió en la Universidad y en las respectivas Facultades:

1- es **negativa**, porque hace hincapié, como en el caso particular de la FAU, en los “arquitectos que no fueron” o no pudieron ser;

2- es **evasiva**, porque olvida la subjetividad política que antecede a los “desaparecidos” o la mantiene “tácita” de manera consciente y voluntaria;

3- y es, finalmente, **liberal**, porque afecta principalmente a individuos, considerados como “víctimas” debido a la violación de sus derechos fundamentales.

Esta memoria literal, como resultado de un trabajo selectivo en el que algunos aspectos se recuerdan y otros simplemente se silencian, se desarrolló en directa

vinculación con la labor realizada por la CONADEP y conserva por ello cierta lógica judicial de relevamiento de pruebas para la constatación del delito.

Es importante tener presente que, siguiendo a Romano y San Nicolás (2013) y a Crenzel (2010), en el contexto adverso y estigmatizante de la última dictadura y los primeros años pos-dictadura en el que se comenzó a realizar las diferentes demandas y reclamos con respecto a las violaciones a los DD.HH., las presentaciones dirigidas a distintas instancias y órganos del Estado omitieron deliberadamente la referencia a las adscripciones políticas. En cambio, se concentraban en describir el “hecho” del secuestro o la desaparición (el cómo, el cuándo, el dónde), destacaban los rasgos físicos y datos básicos de la identidad de la víctima, y realizaban una descripción fáctica de las violaciones sufridas individualmente. Específicamente, en lo relativo al trabajo que en este contexto se realizó en el campo académico, sostienen Romano y San Nicolás:

“[...] en el campo académico, la labor historiográfica de los '80 no incorporó a su agenda la militancia política del pasado reciente, entre otros motivos por su proximidad temporal y porque su atención se orientó hacia la revalorización de la democracia y a la oposición entre esta y el autoritarismo. Además, las trayectorias de muchos de los intelectuales que conformaron ese campo profesional estaban atravesadas aún por la reciente experiencia política setentista que los tuvo como protagonistas” (Romano y San Nicolás, 2013: 152).

Esta omisión de las adscripciones políticas comenzó a cambiar a mediados de los años noventa, según sostiene Vezzetti (2009: 42). La reivindicación ideológica de las víctimas como “militantes”, sus organizaciones de pertenencia y las luchas políticas en las que encuadraban su accionar comenzó a ampliarse paulatinamente, abriendo un proceso de memoria distinto al desarrollado en los primeros años del retorno democrático, que reivindicó a los “héroes revolucionarios” y a los “caídos en combate”.

Como veremos más detenidamente en este capítulo, El libro *Arquitectos que no fueron* (2008) expresó las tensiones generadas por estos procesos de memorias, puesto que si por un lado, como lo indica su título, se insiste en la obturación de las trayectorias profesionales de las víctimas perpetradas por el Terrorismo de Estado, por otro, en cambio, aparecen en algunas de las semblanzas de estudiantes desaparecidos sus adscripciones políticas, su condición de “militantes” y su participación en el TT.

### **Una política institucional de la memoria en la UNC**

Rastrear algunos de los antecedentes de una política institucional de la memoria en la UNC, nos remite directamente a la labor cumplida por los arquitectos Luis Rébora y Bernardino Taranto, en la defensa y promoción de los DD.HH. Tal es así que:

“En la Sociedad de Arquitectos de Córdoba –junto a otros colegas, entre ellos el maestro Rébora–, comenzaron a recibir las denuncias y a recuperar información sobre la violaciones y atrocidades de la Junta Militar. Gran parte de estos testimonios fueron, posteriormente, la base para la redacción del informe de la **CONADEP**-Córdoba (Comisión Nacional Desaparición de Personas) de la cual – Taranto- fue miembro” (UNC, 2012: 1).

En particular, durante el decanato de Taranto en la FAU -1984/1988-, la Facultad llevó adelante lo que se conoció como los “Juicios Académicos”:

“Durante ese período, la **FAUD** llevó adelante los Juicios Académicos contra agentes de la casa, fuertemente vinculados a la dictadura militar. Fue el único caso, en el ámbito de la UNC, donde se juzgaron y expulsaron docentes mediante este procedimiento estatutario” (UNC, 2012: 1).

La Delegación Córdoba de la CONADEP estuvo integrada por los mencionados arquitectos y, además, por los ingenieros Ángel Manzur, Gustavo Moyanar, los abogados Rubén Arroyo, Gustavo Barraco Aguirre, Albino Serafín, el sacerdote José Nasser, la pastora Nélide Ritchie, el rabino Felipe Yafe y el presbítero Ignacio Sahade. Como presidente de la Delegación Córdoba de la CONADEP, el Arq. Rébora entregó el 18 de septiembre de 1984 el Informe Final en manos del entonces gobernador Eduardo César Angeloz. En el mismo, fueron registrados numerosos casos de estudiantes de la UNC desaparecidos y/o asesinados, surgiendo así los primeros listados de víctimas de las distintas unidades académicas que componen la UNC.

Tiempo después, en junio del 2005, bajo el rectorado del Ing. Jorge González, la UNC otorgó el Doctorado Honoris Causa a Sonia Torres, una de las referentes de “Abuelas de Plaza de Mayo – filial Córdoba”, en reconocimiento a la tarea de la Asociación en relación a la búsqueda de niños/as apropiados/as. Era la primera vez que la Universidad otorgaba un título de esta naturaleza a representantes de los organismos de DD.HH.

Posteriormente en el año 2009, el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba, adopta una política institucional en materia de DD.HH., de una trascendencia histórica para nuestra casa de estudios, que se pone en sintonía con diversas políticas implementadas desde el Estado nacional en relación a la materia. A través de la Resolución 292, el Honorable Consejo Superior (HCS), resuelve aprobar un proyecto sistemático de formación y capacitación en DD.HH. para todas las Unidades Académicas y Colegios de Nivel Medio dependientes de la Universidad; recomienda la inclusión de espacios curriculares obligatorios u optativos sobre la temática; elabora un programa de contenidos mínimos buscando incentivar la investigación y extensión sobre la temática de los DD.HH. desde una perspectiva interdisciplinaria (HCS; 2009).

En este marco institucional, se potenciaron los trabajos e investigaciones que docentes y alumnos de distintas unidades académicas venían desarrollando en particular sobre la temática de las violaciones a los DD.HH. durante la vigencia del Terrorismo de Estado en nuestro país y se fomentó el desarrollo de nuevas investigaciones. Es así que se ha podido avanzar en la reconstrucción del universo de víctimas de la represión ilegal y el Terrorismo de Estado en nuestra Universidad, ya sea revisando y ampliando el listado general de estudiantes, docentes y trabajadores no – docentes desaparecidos y/o asesinados, así como en la construcción de espacios públicos sobre el particular en Ciudad Universitaria de la UNC y en el valioso rescate de material audiovisual del Archivo Fílmico de Canal 10, en el que se ha reconocido a algunas de las víctimas en períodos previos a su desaparición. De esta forma, se dio apertura a un nuevo proceso de construcción de memorias sobre Universidad y Terrorismo de Estado que implica una mirada distinta en relación a la elaboración de representaciones sobre un pasado reciente de carácter traumático cuyas consecuencias no se dejan de observar en el presente. En términos generales, la política institucional elaborada por la UNC a partir del 2009, permite señalar la existencia de un cambio de enfoque en relación a la mirada desde la cual se abordó el Terrorismo de Estado y las violaciones a los DD.HH. en la Universidad desde el retorno democrático en la que se toma distancia de lo que denominamos memoria literal.

En este marco universitario general, hacemos foco en el proceso atravesado por una Facultad en particular. Es decir, paralelo a ese proceso que atravesaba la Universidad, algo se “sacudió” también en la FAU. Como parte del trabajo de campo, encontramos el desarrollo de una memoria distinta de aquella primera capa de memoria

literal, que aborda de una forma particular la experiencia del TT. A continuación pretendemos describir sus aspectos fundamentales e historizar su proceso de desarrollo.

### **“30 años de silencio”: la conmemoración de la Ordenanza fundante del TT**

El mes de septiembre del año 2000 tuvo una importancia marcada en los procesos de construcción de sentidos en referencia al Total. En efecto, en el marco de los 30 años del inicio de dicha experiencia, un grupo de participantes de la misma organizó un acto de conmemoración a propósito de la fecha de puesta en vigencia de la Estructura Académica del TT, en septiembre de 1970. Sumada a esta actividad, un conjunto de documentos escritos por los propios participantes del TT fueron difundidos y puestos en circulación, todos ellos de relevancia simbólica en el proceso de construcción de sentidos y representaciones que estamos analizando.

“Como todos los rituales, las conmemoraciones y aniversarios cumplen una doble función: por una parte, tienen la misión de generar ese lazo de continuidad histórica entre generaciones diferentes, y por otra, simultáneamente, tienden a reafirmar una identidad, o mejor dicho, un sentimiento de pertenencia a cierta comunidad imaginaria” (Suasnábar, 2011: 137).

Esta actividad conmemorativa y la difusión de algunos de los textos producidos por docentes participantes, expresa la aparición y expresión cristalizada de una **memoria reivindicativa** de la experiencia, materializada en los escritos de los arquitectos Benjamín Elkin, Víctor Soria y Juan José Bari. Esta memoria reivindicativa se caracteriza fundamentalmente por desarrollar una **defensa** de las tareas realizadas y la propuesta llevada adelante, sin dejar de formular críticas y señalar errores. Por el contrario, busca extraer de ellos una enseñanza general, un **ejemplo** para el presente de la propia institución. Asimismo, elabora una **denuncia** de las complicidades y deliberadas omisiones realizadas una vez recuperada la democracia por la Facultad, según opinión de los participantes. Defensa, ejemplo y denuncia parecen ser los tres términos centrales que caracterizan a este conjunto de representaciones que afirman una identidad y un sentimiento de pertenencia a una comunidad profesional. Como sostuvo uno de los docentes del TT,

“Pese al éxito del '83 y la vuelta de la democracia, la estructura pedagógica de la FAU siguió la herencia del Proceso y selló con nuevos concursos casi toda la Cátedra vieja y nueva; duele, porque no hubo vínculos al TT y por la falta de cambio real en lo ideológico, político y pedagógico”(Elkin, 2000: 54).<sup>8</sup>

Por su parte el Arq. Juan José Bari –docente del TT- sostuvo en la alocución realizada en el acto de conmemoración mencionado:

“El TT solo dura 5 años. Su proceso no fue de ninguna manera lineal y se desenvuelve entre diversas acciones y reacciones. El paréntesis que significó el TT fue borrado del mapa. Esta acotación no es figurativa; es concreta: no existen en los registros de la Facultad huellas significativas del TT, ni siquiera de las innumerables publicaciones y trabajos que produjo, la mayoría de ellas realizadas colectivamente. Fueron retiradas de las bibliotecas y quemadas. Para la celebración de este 30° aniversario fue necesario recurrir a documentación aislada y puntual que conservaban algunos de sus protagonistas y a la memoria. *Queda por preguntarse, a la distancia y con la perspectiva que eso ofrece, si un esfuerzo de esa naturaleza, con todos sus aciertos y errores, experiencia hoy irreplicable, pero posible de extraer de ella elementos sustanciales para esta realidad, merezca 30 años de silencio, silencio que en su origen dio pretexto a la expulsión, discriminación y eliminación física de docentes y estudiantes*” (Bari, 2000: 4. El resaltado es nuestro).

Es característico de este grupo de participantes insistir en el **silencio** que la FAU adoptó con respecto al Total, silencio que expresó un **olvido voluntario** por parte de la institución.

Así también, el Arq. Víctor Soria –Decano del TT- hizo énfasis en algunos aspectos centrales para explicar por qué el TT no tuvo continuidad en el tiempo después del retorno de la democracia en 1983:

*“En lo político, el advenimiento del gobierno democrático otorgó un fuerte protagonismo a sectores universitarios ‘progresistas’, algunos de los cuales se constituyeron en sus detractores. Se intentó señalar al Taller Total como un episodio universitario de la reciente dictadura, que debía ser erradicado. Queda para el análisis histórico si aquellas ideas que impulsó el Taller Total no se ubicaban en la*

---

<sup>8</sup>El Arq. Benjamín Elkin publicó en el año 2000, *El Taller Total. Una experiencia democrática en la UNC*, Ferreyra Editor, Córdoba. Los textos de Víctor Soria y Juan Jose Bari aquí citados, del mismo año 2000, fueron rescatados como parte del trabajo de campo y se encuentran inéditos. Se agregan en el Anexo Documental.

avanzada y ‘mas a la izquierda’ que cualquier otra idea universitaria, constituyéndose por tal causa, en una peligrosa competencia” (Soria, 2000: 5. El resaltado es nuestro).

Son señalados e identificados aquí los “detractores” que, aún después del advenimiento democrático en 1983, voluntariamente pusieron un “manto de silencio” sobre el TT según la opinión de este grupo de participantes.

Por primera vez, desde su desestructuración en 1975, la experiencia del TT vuelve a aparecer en escena. Esta **con-memoración** se expresó bajo la forma de un relato comunicable y transmisible en la que ciertos sujetos explicitaron la construcción de sentidos sobre la experiencia en estudio. Estos sujetos que rememoran tienen un tiempo y un espacio: 30 años de silencio y el salón de actos de la Facultad. El acto de rememorar presupone tener una experiencia pasada que se activa en el presente para ser comunicada (Jelin; 2001). Implica también la capacidad de incorporar esa experiencia pasada y sus recuerdos traumáticos, otorgándole sentidos en un presente. En ese mismo movimiento, se busca desestructurar una política de olvido y silencio implementada por el propio Terrorismo de Estado en la FAU y continuada con posterioridad al retorno democrático, que según la perspectiva de los protagonistas “defensores” fue funcional a sus “detractores”.

Además de ello, esta memoria reivindicativa del TT es una forma de reminiscencia de carácter **ejemplar**, en la que el pasado se convierte en principio de acción para el presente, abriendo ese recuerdo de manera crítica a la generalización, construyendo un ejemplo y extrayendo una lección (Todorov; 2000). Pretende por ello brindar a la experiencia del TT un sentido transitivo que posibilite poner en el centro del debate el modelo de enseñanza y aprendizaje de la Arquitectura. Ya no se pretende solamente el recuerdo literal de las víctimas, con sus placas, sus nombres, sus rostros, ahora es también los sentidos actuales de aquella experiencia pasada, el ejemplo de un modo de construcción del conocimiento. Aquello que registramos en las primeras notas de observación participante, apareció en este acto conmemorativo de manera mucho más explícita y directa. Esta memoria, con las características mencionadas, remite a un “nosotros”, es decir, a un sujeto colectivo interesado en producirla y re-producirla y a un “ellos”, los “detractores”, otro sujeto colectivo interesado en olvidarla.

### **La actividad del 2009 con estudiantes de la FAUD**



Flyer de difusión de la actividad

En octubre del año 2009, la agrupación estudiantil “La Grieta” realizó una Charla – Debate, en la misma Facultad de Arquitectura, a la que fueron invitados diferentes docentes del TT. Se elaboró un texto y una serie de preguntas para los docentes invitados, utilizadas como disparador y guía. Nuevamente insistimos en que esta actividad no puede ser tomada como hecho aislado, aún cuando presente características propias, sino como parte de un proceso de reconstrucción de sentidos y representaciones de un pasado reciente cuyos efectos no dejan de tener impacto en el presente de la propia Facultad. Aunque extensa, la siguiente cita permite destacar las disímiles memorias existentes a propósito del TT:

“Existen dos posturas mayoritarias acerca del taller total. Algunos lo recuerdan como una nefasta experiencia de politización extrema de la facultad y otros como una excelente experiencia pedagógica que el contexto político anuló para siempre. Ambas nociones le imprimen una connotación negativa. La primera se asocia con la miope teoría que sostiene que durante los 70 todo lo que sucedía en argentina era producto de un enfrentamiento entre dos bandos malos donde el Taller Total formaría parte de los malos de izquierda. La segunda visión, derrotista al mango, parece ser el resultado lógico de los duros años de persecución y genocidio del proceso militar. Podríamos afirmar que la primera visión condena al Taller Total principalmente porque consideraba a la arquitectura como una práctica social. Lo cual era cierto. Ésta concepción de la arquitectura no solo se enunciaba en sus lineamientos sino que se ponía en práctica durante el cursado. Desde ya, resulta difícil entender por qué alguien asocia lo social con una politización extrema, pero es aún más complicado tratar de imaginar una arquitectura que para no caer en un ‘extremismo ideológico’ surja de algo no-social. Los detractores dicen también que el Taller Total no le daba mucha

importancia a los aspectos tecnológicos de la arquitectura. Esta afirmación tan poco fundamentada surge de una realidad que obviamente puede sonar desconcertante para cualquier visión tecnocrática. La raíz auténtica de éste prejuicio es el hecho de que el Taller Total apuntaba a una integración de todos los conocimientos (no sólo los técnico-constructivos) durante el proceso de diseño. Por lo cual quienes apuntan a una visión especializada y compartimentada del conocimiento pueden ver en el Taller Total no sólo la pérdida de la especificidad sino también una amenaza para la construcción de los feudos intelectuales. Finalmente, los más críticos suelen afirmar, además, que el taller se convertía en una asamblea eterna donde para hablar de la implantación en el sitio de una obra de arquitectura se comenzaba hablando ‘de la dominación imperialista en los países subdesarrollados’. Que se hablaba mucho de política y poco de arquitectura [...]. Por el contrario quienes rescatan la experiencia del Taller Total con un dejo de derrotismo plantean que no implicaba una orientación ideológica determinada sino una postura crítica. No niegan que abundaban las ideas asociadas a la izquierda porque tal cosa sucedía incluso en las facultades más conservadoras pero parecen afirmar que el funcionamiento del Taller Total sería algo anacrónico hoy que, por un lado, la juventud se encuentra alarmantemente masificada y, por otro lado, la orientación neoliberal que moldea el perfil del egresado hoy esteriliza toda postura divergente. *Es así como la despolitización de los estudiantes y la estructura de poder de los docentes condenan esta experiencia al olvido. A lo sumo alguna cátedra rescatará el hecho de que en el Taller Total se trabajaba en un mismo taller con alumnos de diferentes niveles. Alguna agrupación estudiantil puede llegar a destacar el hecho de que los estudiantes tenían mayor participación en la ejecución de los programas, en la fijación de objetivos por taller y en la evaluación de docentes y alumnos. Pero es ahí cuando las dos visiones entran en juego para evitar una evaluación más profunda. Entonces... ¿Por qué remitirse a una experiencia que incluso para puntos de vista antagónicos resulta negativa? Quizás porque estas posturas acerca del pasado comparten algo que también aparece como negativo: la visión del presente. La aceptación de una crisis a nivel facultad por parte de los personajes más lúcidos de la arquitectura en Córdoba, provenientes de las más diversas corrientes ideológicas, parece ser un punto de sutura. No para conciliar posturas divergentes acerca del pasado sino para empezar a salvar el futuro.* La corta estadía de los miembros evaluadores de la CONEAU fue suficiente para que dijeran que en la FAUD falta integrar el conocimiento, que con la compartimentación actual no hay espacio físico que alcance. Quienes convivimos aún más tiempo con la realidad de la facu coincidimos en que apunta a un perfil de egresado incapaz de aportar a la situación del país. La pregunta inevitable es: ¿qué tienen para decir aquellos que vivieron una propuesta pedagógica diferente?

Preguntas: 1-¿En qué te parece que el texto se equivoca? 2¿En qué aspectos coincidís con el texto? 3¿Cuáles te parecen los principales aciertos del taller total? 4¿Cuáles te

parecen los principales desaciertos del taller total? 5 ¿Cómo resumirías las principales críticas a la situación actual de la facultad de arquitectura?” (El resaltado es nuestro).

De manera casi contemporánea a aquellas primeras preguntas formuladas a propósito del TT en nuestro diario de campo, en la actividad realizada en el 2008, este conjunto de estudiantes organizó esta nueva actividad para volver a indagar sobre los sentidos del TT.<sup>9</sup> Se destacaron las “dos posturas mayoritarias” existentes y señalaron que ambas son “negativas”: una porque lo considera como una “experiencia nefasta”, la otra porque si bien cree que fue una “excelente experiencia” entiende, sin embargo, que el contexto político la “anuló para siempre”, siendo imposible volver a retomarla. En particular este último aspecto destacado por los estudiantes, entra en tensión con la conceptualización realizada en el apartado anterior sobre el carácter **ejemplar** de la memoria reivindicativa que le brinda un sentido transitivo al TT construyendo un ejemplo y una lección para el presente. Para los estudiantes, los “defensores” de la experiencia “parecen afirmar que el funcionamiento del TT sería algo anacrónico hoy”. Al negar ese carácter ejemplar, pueden sostener que ambas posturas mayoritarias son “negativas”, puesto que “las dos visiones entran en juego para evitar una evaluación más profunda”. A partir de esta crítica a “unos” y a “otros”, este grupo de estudiantes construyó su propia postura y posición al respecto, “no para conciliar posturas divergentes acerca del pasado sino para empezar a salvar el futuro”. Esta necesidad de “salvar el futuro” se plantea como una urgencia debido a la evaluación de la CONEAU con respecto a que “en la FAUD falta integrar el conocimiento”. Es desde esa problemática concreta del presente que ese grupo de estudiantes realizó las preguntas sobre el TT, sus principales aciertos y desaciertos.

Es importante remarcar que, al enfocar las preguntas sobre el TT desde un presente “problemático” para la FAU, el texto citado y la actividad organizada aportan en última instancia al desarrollo de una **memoria ejemplar** que concibe a la experiencia pasada como una propuesta histórica importante para el presente por las conclusiones y evaluaciones que se puedan hacer sobre la misma en relación a las problemáticas vigentes de la Facultad. Se debate sobre la experiencia del TT, desde la “crisis” institucional del presente, aún sin haber sido sus protagonistas. No es nuestro interés

---

<sup>9</sup> Es importante aclarar que no tuvimos participación alguna en esta actividad. Y que establecimos contacto posteriormente con uno de los estudiantes que participaron en la organización de la misma. Como parte del trabajo de “rescate” del TT, los estudiantes elaboraron un vídeo sobre el mismo y de la charla realizada de la que participaron también los ex docentes Elkin, Bari, Soria y Chiavassa. Es decir, participó parte de ese grupo que configura el “nosotros” que da forma a la memoria reivindicativa del TT.

analizar las características de la mencionada “crisis”, ni sus aspectos más importantes, sino destacar cómo un actor particular de la FAU, en el marco de un proceso de reconstrucción simbólica de sentidos sobre el pasado reciente, vuelve a discutir una experiencia pasada y, por ello, la saca del “olvido”, en un ejercicio de reactualización histórico. Ocho años después de aquella conmemoración de la Ordenanza fundante, el “fantasma” del TT volvía a recorrer los pasillos de la FAU como restos de un pasado que no quiere irse.

### **La “Carta Abierta al Rector Francisco Tamarit” del año 2013**

En septiembre del 2013, el Arq. Arquímedes Federico, ex – docente del TT, redactó, publicó y difundió una “Carta Abierta al Rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Francisco Tamarit”. A la luz del proceso de construcción y elaboración de una memoria reivindicativa, este hecho adquiere una relevancia específica y particular. Según sostiene, Jelin:

“Partiendo del lenguaje, entonces, encontramos una situación de luchas por las representaciones del pasado, centradas en la lucha por el poder, por la legitimidad y el reconocimiento. Estas luchas implican, por parte de los diversos actores, estrategias para ‘oficializar’ o ‘institucionalizar’ una (su) narrativa del pasado. Lograr posiciones de autoridad o lograr que quienes los ocupan acepten y hagan propia la narrativa que se intenta difundir, es parte de estas luchas” (Jelin, 2001: 35).

Lo que podría parecer un hecho aislado y particular, es expresión del desarrollo de un trabajo de memoria que se viene realizando desde hace varios años y que ya no sólo pretende repercutir hacia adentro de la Facultad de Arquitectura, sino hacia toda la Universidad. Esta memoria ya no es sólo especificidad propia de los arquitectos, sino que busca ampliar todavía más sus destinatarios e interlocutores. Avanza sobre un espacio institucional más grande y sobre una autoridad superior a la del Decanato y en ese mismo proceso, pretende problematizar el modelo de universidad vigente en el presente desde una experiencia pasada.<sup>10</sup> Como sostiene el Arq. Federico, en su Carta Abierta al Rector:

---

<sup>10</sup> Como veremos en el Capítulo 3, las discusiones desarrolladas desde la década del '60 y a lo largo del '70 a propósito del “modelo de universidad” que necesitaba un país “dependiente” como el nuestro, estuvo presente en la experiencia en estudio y fue abordado desde la mirada específica de la Arquitectura.

“Al **TALLER TOTAL**, como expresé antes, comienzan a silenciarlo un año y medio antes del trágico 24 de marzo de 1976. En ese lapso de 5 años, a pesar de los que todavía minimizan su trascendencia adjetivándolo como una “experiencia educativa” *fue capaz de poner en discusión un modelo de universidad todavía imperante y desarrollar, materializar y reelaborar instancias nítidamente superadoras, configurando un proceso completo e insuperable en el tiempo transcurrido desde aquel 2 de setiembre de 1970*” (Federico, 2013: 1. Las cursivas son nuestras).

La afirmación del Arq. Federico hace énfasis en otro aspecto de la memoria en estudio en el que es preciso insistir: el modelo de universidad vigente en aquél entonces y su vinculación con el vigente en la actualidad. Insistimos en ello, porque es uno de los aspectos que caracterizan al proceso de reconstrucción simbólica de sentidos en estudio en el marco del desarrollo de una **memoria reivindicativa** cuyo carácter ejemplar fortalece el ejercicio crítico con la actualidad y el presente. En el marco de una “lucha por el poder, la legitimidad y el reconocimiento”, los actores buscan “institucionalizar” su narrativa del pasado. Esta memoria trae consigo un fuerte debate de época, que ahora solamente enunciamos pero que será tratado más detenidamente en los siguientes capítulos.

### **Una memoria reivindicativa: la defensa, la denuncia y el ejemplo**

Parte de las entrevistas realizadas con diversos participantes del TT, ya sea con docentes o alumnos, dieron forma material a esta memoria reivindicativa:

“Entonces, no es que el TT se limitó a un excelente Plan de Estudios académico, nuevo, progresista y hasta revolucionario, sino que a su vez tomó carta en el asunto de la lucha política, gremial de esos años. Y por eso debe ser que, como vos decías recién, junto con Derecho y Filosofía, son las Facultades que tienen más alto número de desaparecidos, y evidentemente debe ser porque la derecha y la reacción le quisieron cobrar ese compromiso” (Entrevista a Sergio Ortiz, alumno, 04/09/2008).

-----  
 “Entrevistador: pasa la dictadura, vuelve la democracia, ¿se vuelve a hablar del TT?

Entrevistado: No. El TT fue prácticamente palabra prohibida, decías TT en ese momento y se entraban a poner nerviosos. No y no se quiere retomar. Si bien no

pueden borrarla, tampoco quieren hablar, se hacen los sordos” (Entrevista a “Tito” Chiavassa, docente, 03/11/12”).

Estas dos citas, permiten comprender que desde el proceso de reconstrucción simbólica de sentidos sobre el TT, dicha experiencia habría sido objeto de una **dobles censura**, una durante la vigencia del Terrorismo de Estado y otra tras el retorno de la democracia y años posteriores. Asimismo, los entrevistados identifican a los responsables de la censura durante la democracia:

“En algún punto creo que si no dicen lo bueno que fue [el TT], la importancia que tuvo, no es sólo un problema de reconocimiento romántico, tiene que ver con una cuestión política que se refleja en los docentes, en los grupos de poder que funcionaban y aún hoy funcionan [en la Facultad]. [...] Nadie se preguntó porqué el TT quedó allá, no hubo historia de eso, no van a querer reconocer lo que se hizo bien” (Entrevista a “Tito” Chiavassa, 03/11/12).

“[...]los echados del '66 entendieron o pensaron que el TT iba en contra de ellos, como que en el proceso que ellos habían planteado el TT se fue para otro lado y los desbancó de la historia de la Facultad, prueba evidente de aquello es que en el '84, cuando recuperan, cuando devuelven la democracia, porque no se recupera, la devuelven, lo nombran interventor en nuestra Facultad a Taranto y Rébora de Rector, del TT no se hablaba más [...] Ellos nunca aceptaron, erróneamente, el TT. Lo cual es un error histórico porque el TT es culpa de ellos, por lo que yo te relaté, ellos son los que siembran la semilla del TT, a lo mejor si no hubiera habido golpe en el '66 el proceso hubiese sido más tranquilo, pero al venir el golpe del '66 descabezan toda la Universidad, venía toda esta carga en la Facultad de Arquitectura, donde se venían revisando los procesos y desembocó en algo más allá de lo que se había pensado. Bueno, ellos nunca lo quisieron reconocer y creo que hasta el día de hoy nunca lo reconocerán, lo cual a mí personalmente me molesta mucho porque me parece de un egoísmo extremo cuando en realidad el mérito fue de ellos, se lo debemos a ellos que fueron los que impulsaron todos estos cambios y lo que iba pasando en el entorno previo al golpe del '66” (Entrevista a Arquímedes Federico, 05/12/12).<sup>11</sup>

“En este año que acaba de terminar [1997] tuve una... medio triste experiencia porque me llaman de la Facultad de Arquitectura, donde se está redefiniendo el curriculum, para hacer una conversación con los arquitectos. Voy y empiezo a conversar no sólo

<sup>11</sup> En el Capítulo 3 veremos más detenidamente el proceso pedagógico desarrollado en la Facultad previo al golpe de Onganía en 1966, bajo la conducción institucional del entonces Decano Arq. Bernardino Taranto. Decano entre 1964 y 1968, Secretario Académico en 1975, Decano Normalizador entre 1984 y 1986 y Decano regular entre 1986 y 1988.

sobre lo que debe ser un curriculum de excelencia en lo académico, sino sobre lo que significa un curriculum dentro de una universidad, ligándolo mucho con el afuera por supuesto; particularmente en arquitectura que como medicina o educación están tan ligadas al bienestar de la gente. Y cuando les hablo del Taller Total... desconocían el Taller Total. Desconocían, por ejemplo, que el peso de las matemáticas en el Taller se traducía en un eje vertical que atravesaba los niveles. Hoy, cuando pregunto por el peso de las matemáticas, me dicen que ‘están en un cuatrimestre’... Una Facultad que tuvo la oportunidad de ser interdisciplinaria. Por ejemplo, invitábamos al polaco Delich, en ese momento joven, con mucha fuerza, con mucha claridad en su formación política, para que trabajara en los Talleres sobre las relaciones que puede haber entre la oferta de la arquitectura y las necesidades de la gente de los sectores populares. *¿Te das cuenta cómo han ido deformando todo hasta diluir el Taller en la memoria de la gente? Acordate que el Taller Total, fue lo primero que se cerró en la Universidad, cuando todavía no llegaba el proceso*” (Entrevista a María Saleme de Burnichón. 22/03/1997. Las cursivas son nuestras).<sup>12</sup>

Para esta memoria, la experiencia del TT fue deliberadamente silenciada hasta la actualidad por las autoridades de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo a pesar del retorno democrático. Esto permite adentrarse en el proceso y los actores que intervienen en el trabajo de constitución y formalización de las memorias. Como señala Pollak:

“El problema que se plantea a largo plazo para las memorias clandestinas e inaudibles es el de su transmisión intacta hasta el día en el que puedan aprovechar una ocasión para invadir el espacio público y pasar de lo ‘no dicho’ a la contestación y la reivindicación. El problema de toda memoria oficial es el de su credibilidad, de su aceptación y también el de su organización” (Pollak, 2006: 24).

Siguiendo esta conceptualización, el trabajo de campo realizado permite plantear la existencia y el desarrollo de una memoria **reivindicativa** (defensa, denuncia y ejemplo) que pasó de lo “no dicho” a la contestación, contrapuesta a una memoria de carácter **literal** (negativa, evasiva y liberal) legitimada como **oficial**, desarrolladas ambas en el interior de la Facultad de Arquitectura, pero que no dejan de estar vinculadas con procesos universitarios y extra-universitarios que forman parte de su marco condicionante. La relectura del libro *“Arquitectos que no fueron”* (2008) desde

<sup>12</sup> Entrevista cedida gentilmente en formato digital por la Dra. Elisa Cragnolino, realizada en México entre febrero y marzo de 1997, por Eduardo Remedi y Justa Ezpeleta, y difundida bajo el título “El oficio de la Memoria. Fragmentos de una entrevista a María Saleme”. No contamos con más datos sobre su publicación. La entrevistada fue la responsable de organizar y coordinar el Equipo de Pedagogía que formó parte del TT.

esa distinción conceptual, surgida de la reflexión sobre el trabajo de campo, permite elaborar una serie de consideraciones sobre el proceso de construcción de memorias en estudio como un espacio de luchas, como un **campo**. Siguiendo a Bourdieu:

“[...] sabemos que en cualquier campo encontraremos una lucha, cuyas formas específicas habrá que buscar cada vez, entre el recién llegado que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada, y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir a la competencia” (Bourdieu, 1990: 135).

Aún cuando no implementemos en términos estrictos el importante conjunto de recursos conceptuales de la teoría de Bourdieu, nos parece pertinente despertar el sentido de la pregunta que interroga sobre la existencia de un campo de las memorias con sus luchas, apuestas y protagonistas.

### **¿Arquitectos que no fueron?**

En el año 2008, la Comisión de Homenaje a los Estudiantes y Egresados de la FAU, detenidos y desaparecidos por el Terrorismo de Estado, publica el libro *Arquitectos que no fueron* en el que se da a conocer un listado ampliado de víctimas como parte del trabajo de investigación realizado por la Comisión. Se recopilan asimismo testimonios de familiares, amigos, docentes y compañeros de las víctimas que dan forma a una conmemoración testimonial y biográfica. Se sostiene:

“Resulta difícil exponer de una manera lineal los propósitos de este libro. Por una parte, es una conmemoración desde el amor, el dolor, la falta. Testimonios de familiares, amigos, compañeros y docentes rescatan para la memoria de la sociedad las semblanzas, las historias, los rasgos de personalidad de estudiantes y egresados de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba, que fueron víctimas del terrorismo de Estado entre 1975 y 1983” (NOVILLO [et. al]; 2008, pág. 15) .

Al trabajar desde una mirada que tiene como eje los efectos y consecuencias del Terrorismo de Estado y remarcar el carácter de víctimas de los estudiantes y egresados, la Comisión de Homenaje insiste en lo que “no fue” o en lo que “no dejaron ser”.

“El título de este volumen hace alusión a uno de los componentes trágicos comunes a todas las historias: el cercenamiento brutal y prematuro de recorridos vocacionales que, dada la juventud de todos los implicados, sólo habían comenzado a desplegar sus potencialidades, aún en el caso de los egresados” (NOVILLO [et. al]; 2008, pág. 17).

Entendemos que esta mirada opera sobre los investigadores (antropólogos, historiadores, sociólogos, etc.) como un “a priori histórico”, en el sentido que Michel Foucault daba al término, esto es, como un esquema de sentido reflejado en conceptos, ideas y discursos que configura una mirada históricamente construida y que proyecta sobre lo observado los efectos del propio Terrorismo de Estado (Foucault; 2004).

Por nuestra parte, como mencionamos en el Capítulo 1 al insistir en las precauciones metodológicas adoptadas, hacer recaer el eje de nuestra mirada sobre la experiencia del TT implica comenzar a reflexionar sobre lo que **sí fueron** y, con ello, empezar a caracterizar la positividad que unos sujetos, que si bien fueron y son víctimas, antes de serlo tenían una identidad propia que les era constitutiva, una materialidad distintiva, un “colectivo” al que pertenecían. Eran otros sujetos distintos del sujeto “desaparecido” o “asesinado” en los que los individualizó el Terrorismo de Estado. Como parte del trabajo etnográfico, operamos un giro que explicitamos aquí para “desmarcarnos” de la lógica de los enfoques que parten de los efectos del Terrorismo de Estado en la Universidad, para empezar a desenredar la trama de sentido desde las representaciones de los propios participantes, es decir, para tratar de recuperar hoy -mediante un ejercicio de **anamnesis** deliberado- su propia subjetividad real y actuante en la condiciones de la época, antes de la puesta en vigencia de las prácticas del Terrorismo de Estado y la interrupción abrupta de las experiencias en curso.

Es central entonces, como parte de la estrategia de abordaje que realizamos desde este “giro copernicano”, rescatar la visión de los propios participantes a los fines de reconstruir esas subjetividades obturadas históricamente. Esto es, nos inquieta la pregunta por ¿qué pensaban y sentían los protagonistas durante el momento mismo de desarrollo de la propuesta? Más aún, ¿cómo se vincula aquello que pensaban y sentían con los procesos de construcción de sentidos mencionados?

En un artículo publicado en 1971 en la Revista *Los Libros*, el equipo de pedagogas que participó activamente del TT, encabezado por la Lic. María Saleme de Burnichón, expresó algunas de las primeras conclusiones de la experiencia del TT en desarrollo y problematizó algunas de sus tareas fundamentales:

“Ubicar el origen del proyecto de Taller Total –que comienza a funcionar a mediados de 1970– remite necesariamente a la búsqueda de los distintos factores que confluyen en su concreción. Entre ellos es posible detectar tres claramente definidos. En 1er lugar, la situación interna de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de Córdoba en la que estalla una crisis de larga data [...]. En 2do término y empalmado con lo anterior, la serie de discusiones y problematizaciones acerca del sentido y la función de la carrera de arquitectura, formación profesional, rol del arquitecto que se desarrollan en todo el mundo y, en especial, en América Latina [...]. Finalmente el movimiento estudiantil que retoma en 1969 un impulso perdido desde 1967, abandona viejas posturas reformistas y concentra sus planteos en el cuestionamiento del papel social de la institución universitaria y de la función de los contenidos de la enseñanza” (Equipo de Pedagogía de la FAU, 1971:7).<sup>13</sup>

Los propios participantes explicitaron los ejes centrales que configuran, según su propia mirada, la experiencia en estudio. En los próximos capítulos nos detendremos específicamente en cada uno de ellos para profundizar en la perspectiva de las subjetividades en desarrollo, determinar sus características distintivas e incorporar los documentos audiovisuales como material novedoso en la reconstrucción de la mirada de los protagonistas. Todo ello en el marco de una apuesta epistemológica que busca “desmarcarse” de un abordaje centrado en lo que “no fue”, para desarrollar -haciendo uso de una **razón anamnética** por parte del investigador- la materialidad actuante de unas subjetividades plenamente florecientes. Es este giro analítico el que nos permite identificar el proceso de desarrollo de una memoria reivindicativa y de una memoria literal con las que se mantiene una distancia crítica. Como en la novela *Pedro Páramo* de Juan Rulfo, algunas memorias parecen seguir pululando y dando vueltas, como restos de un pasado que no quiere irse y que retorna indefectiblemente a pesar de los intentos por silenciarlas. Son memorias que vuelven para “cobrar caro” el olvido en el que dicen se las tuvo.

---

<sup>13</sup> Esta Revista, publicada entre 1969 y 1976, inicialmente dirigida por Héctor Schmucler, desarrolló una crítica literaria, social y política con aportes de variadas disciplinas y abordajes desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. En particular, el debate sobre Arquitectura se desarrolla en el N° 4 (1969) y en el N° 23 (1971). Abordaremos detenidamente el trabajo realizado por el Equipo de Pedagogía en el Capítulo 5.



El Arq. Juan Carlos Fontan, entrevistado al asumir como Decano Interventor de la FAU para poner en vigencia el TT.  
Fuente: CDA - UNC

*“Nuestro continente está lejos aún de solucionar el problema del establecimiento digno del hombre en la tierra. Esta es la tarea de la sociedad nueva. Esta es nuestra tarea”.* Arq. Bernardino Taranto, Encuentro Interno de la FAU, 1965.

-----  
*“¿Qué país es este en el que los padres entierran a sus hijos?”.*  
 Palabras del Arq. Bernardino Taranto en el velorio de los alumnos de Arquitectura de nacionalidad boliviana asesinados en diciembre de 1975.

### **Capítulo 3 – Debates sobre Arquitectura y Urbanismo: del arquitecto “artista” al arquitecto como “técnico al servicio de la realidad nacional”**

El objetivo principal del presente capítulo es el de reconstruir algunos de los ejes centrales de los debates propios sobre Arquitectura y Urbanismo en las décadas previas al desarrollo del TT, a partir de la consulta de diversa bibliografía, Revistas especializadas, de Congresos y Encuentros de Arquitectos de América Latina. Todo lo cual permite mostrar el panorama de los temas comunes que se debatieron no sólo en Argentina sino en toda América Latina y que, desde el plano específico de la enseñanza de la Arquitectura, plantearon cuestiones de fondo sobre las políticas universitarias en los países latinoamericanos. El gran tema “Políticas del Hábitat” fue uno de los ejes que caracterizó ese debate, en directa vinculación con el cuestionamiento del rol profesional del arquitecto y la enseñanza misma de la Arquitectura en las universidades de nuestro país y de América Latina. El TT no fue ajeno a ellas y su creación se concretó al amparo del horizonte de sentido abierto por ese mismo debate.

En articulación con ello, se hará referencia a la historia de la FAU: su creación, autoridades y grandes etapas de desarrollo, para tratar de determinar con este recorrido el conjunto de condiciones “internas” que funcionaron como condición de posibilidad del TT y la forma en que esos debates repercutieron en la FAU. En el trabajo de campo, los propios participantes del TT fueron los que insistieron en la importancia de las condiciones internas de la Facultad, para comprender la elaboración y puesta en funcionamiento del TT, pero las lecturas que realizan unos y otros de la propia historia

institucional remiten a procesos de construcción de sentidos divergentes. Estamos en presencia de una historia mediada por representaciones elaboradas desde el presente.

### **La “brecha” de las memorias y las historias**

Una historia de la FAU necesariamente implica el proceso de reconstruir las voces de los sujetos protagonistas, y en el capítulo anterior señalamos como esas voces dan forma a un proceso de construcción de memorias que remiten a un campo de posiciones y relaciones entre posiciones que establecen los actores a propósito de qué es lo que estaba y sigue estando en pugna en el dominio de la enseñanza de la Arquitectura. Para el período específico de nuestra investigación, el Arq. Bernardino Taranto formuló un interesante aporte al respecto, que permite detallar con más precisión las diferencias existentes:

“Sin embargo, debemos lamentar que a pesar de haber sufrido todos por igual las consecuencias de las crisis pasadas tanto los que fueron cesanteados como los que permanecieron dentro soportando las presiones y arbitrariedades del autoritarismo, añorando libertades perdidas y los compañeros ausentes, *se ha producido entre unos y otros una brecha, herida que lamentablemente, a pesar de la voluntad general demostrada por superarla demora aún en cicatrizar totalmente*” (En: Rébora, 1991: 2. Las cursivas son nuestras).

En esa “brecha” o “herida” no cicatrizada todavía hacen pié las distintas reconstrucciones simbólicas de sentidos a propósito de la historia de la FAU en general y de la experiencia del TT en particular. La diversidad de memorias en análisis parece surgir, en este caso, de una imposibilidad: la imposibilidad de “cicatrizarse”. Las memorias no curan heridas.

### **Historia(s) de la FAU**

En el momento de avanzar en la reconstrucción de la historia de la FAU para comprender los procesos de construcción de sentidos operantes hacia adentro de la misma, un importante antecedente aparece entre los centrales. Es el libro del Arq. Luis Rébora, titulado *FAU, Cronología testimonial* (1991), en el que se realiza un pormenorizado recorrido desde la creación de la unidad académica en cuanto tal hasta el

año 1989, pasando por el retorno democrático en 1983. Es importante recordar que el autor del texto ingresó como Profesor Titular Interino de Composición Arquitectónica en 1956, siendo Delegado Interventor de la entonces FAU, el Arq. Jaime Roca, designado por la autodenominada “Revolución Libertadora”. Posteriormente, Rébora fue Decano en 1960, cesanteado en 1966 por la autodenominada “Revolución Argentina”, reincorporado en 1974 -durante el TT- y cesanteado nuevamente en 1976. Fue reincorporado en 1984, para ser Rector de la UNC en 1986, presidiendo también la Delegación Córdoba de la CONADEP.

En este sentido, como mencionamos en capítulos anteriores, el rol desempeñado por el Arq. Rébora se encuentra directamente vinculado no sólo con la historia de la FAU y de la UNC, sino también con los procesos de construcción de memorias desarrollados a partir del retorno democrático de 1983 y, específicamente, con las tareas que en ese sentido realizó la CONADEP Córdoba.

A partir de la citada obra elaboramos el siguiente cuadro cronológico referido a las diferentes autoridades que sucesivamente, desde la creación de la Escuela de Arquitectura, tuvieron la responsabilidad de conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Arquitectura en Córdoba. Asimismo indicamos también las autoridades rectorales de la UNC:

Fecha	Descripción
<b>Año 1924</b>	Fundación de la Escuela de Arquitectura dependiente de la Facultad de Ciencias Físicas, Exactas y Naturales de la UNC
<b>Año 1929</b>	Primer Diploma de Arquitecto entregado a Terencio Lo Celso
<b>Año 1954</b>	Se crea la Facultad de Arquitectura por Decreto del Ejecutivo a cargo de J. D. Perón y se designa a Terencio Lo Celso como Interventor de la nueva unidad académica
<b>16 de noviembre de 1955</b>	El primer Rector de la UNC designado por la “Revolución Libertadora”, Dr. Agustín Caeiro, designa al Arq. Jaime Roca <sup>14</sup> como Delegado Interventor de la FAU

<sup>14</sup> Jaime Roca nació en Córdoba el 25 de mayo de 1899. En 1923 viajó a Estados Unidos, donde recibió el título de arquitecto en la Universidad de Michigan y a su regreso se casó con Rosa Ferreyra (artista de la familia dueña de lo que se conoce como “Palacio Ferreyra”). Fue presidente del Colegio de Arquitectos de Córdoba y, como se indicó, el primer Decano de la Facultad de Arquitectura. Falleció en un accidente automovilístico el 2 de junio de 1970. Entre sus obras destacadas se encuentran el Jockey Club de Córdoba (1946), la Caja Popular de Ahorros (1929, hoy edificio de la Lotería de Córdoba) y la

<b>2 de septiembre de 1957</b>	Se realizan elecciones para conformar el primer Consejo Directivo de la FAU
<b>10 de octubre de 1957</b>	El Consejo Directivo designa al Arq. Raúl Bulgheroni como nuevo decano de la FAU
<b>31 de octubre de 1957</b>	Normalizados los Consejos Directivos de las distintas Facultades, se convoca a una Asamblea Universitaria y el Dr. Pedro León es elegido Rector de la UNC
<b>25 de octubre de 1958</b>	El Dr. Jorge Orgaz es elegido nuevo Rector de la UNC
<b>19 de octubre de 1960</b>	El Arq. Rébora es elegido Decano de la FAU
<b>Año 1964</b>	El Arq. Bernardino Taranto asume como Decano de la FAU
<b>Año 1966</b>	Producida la “Revolución Argentina” se designa al Ing. Rogelio Nores Martínez como Rector de la UNC y a Urretz Zavalía como Decano de la FAU
<b>30 de mayo de 1970</b>	El Dr. Olsen Ghirardi es designado como Rector de la UNC y, posteriormente, en abril del mismo año, Rogelio Luque asume como Decano de la FAU
<b>2 Septiembre de 1970</b>	El Arq. Juan Carlos Fontán es designado Decano de la Facultad y se aprueba la propuesta del “Taller Total de Composición Arquitectónica”.
<b>8 de febrero de 1972</b>	Se designa al Arq. Carlos Alberto Villada como Delegado Interventor en la FAU
<b>8 de Junio 1972</b>	El Arq. Víctor Soria es designado como Delegado Interventor
<b>Mayo de 1973</b>	El Arq. Osvaldo Bontempo es designado Decano de la Facultad y Próspero Francisco Luperi como Rector, en el marco de las nuevas autoridades universitarias designadas durante el gobierno de Héctor Cámpora
<b>27 de agosto de 1973</b>	Renuncia a su cátedra la Arq. Marina Waisman “fundamentada en diferencias pedagógicas con el sistema de enseñanza”
<b>20 de febrero de 1975</b>	Se designa como Decano de la FAU al Arq. Rossi Fraire, siendo Rector Interventor Mario Víctor Menso, designado en diciembre de 1974.
<b>20 de abril de 1975</b>	Se designa como Decano al Arq. Liliano Livi.

---

intervención al Colegio Monserrat (1926 – 1927), entre otras. Su hijo, el Arq. Miguel Ángel Roca, fue docente del TT. Fue el único de los participantes que se negó rotundamente a darnos una entrevista. Fue Decano de la FAU durante más de 10 años consecutivos: en 1992-94, reelecto en 1994-96, 1996-99 y en 1999-2002. En el 2004 la FAUD – UNC le otorgó la distinción de Profesor Titular Emérito.

<b>27 de noviembre de 1975</b>	Se aprueba la Ord. N° 19/75 mediante la cual se pone en vigencia un nuevo Plan de Estudios para el año 1976. Finaliza el TT.
<b>24 de marzo de 1976</b>	Se designa al Comodoro Jorge Pierrestegui como Delegado Militar en la UNC. Se designa al Cap. Antonio Castro como “Delegado Interventor” de la FAU y el Arq. Livi continúa como “Decano Normalizador”
<b>2 de marzo de 1977</b>	Asume Jorge Clariá Olmedo como Rector de la UNC y, días después, es designado el Arq. Arnoldo Valle como Decano de la FAU
<b>2 de abril de 1979</b>	El Dr. Francisco Quintana Ferreyra es designado Rector de la UNC
<b>31 de marzo de 1982</b>	El Dr. Carlos Luque Colombres es designado Rector de la UNC
<b>23 de agosto de 1982</b>	El Dr. Carlos Morra es designado como Rector de la UNC y el Arq. José Luis Ramos como Decano de la FAU
<b>27 de septiembre de 1982</b>	Se designa a la Arq. Josefina Osuna como Decana de la FAU
<b>Año 1983</b>	Tras el retorno democrático es designado el Dr. Mario Piantoni como Rector de la UNC y el Arq. Bernardino Taranto como Decano de la FAU
<b>14 de abril de 1986</b>	Se realizan elecciones en la FAU y el Arq. Bernardino Taranto es elegido como Decano
<b>18 de abril de 1986</b>	Se realizan elecciones en la UNC y el Arq. Luis Rébora es elegido Rector
<b>1 de junio de 1989</b>	El Arq. Carlos Feretti es elegido Decano de la FAU
<b>Junio de 1989</b>	Francisco Delich es elegido Rector de la UNC

El presente cuadro cronológico permite tener una visión panorámica de las autoridades de la FAU en diferentes períodos históricos, incluyendo el específicamente referido al TT. Ubicar a dicha experiencia en esta perspectiva “institucional” permite sopesar más detenidamente los cambios que introdujo en su desarrollo y considerarlos comparativamente.

### **Arquitectura y Bellas Artes**

Es importante tener presente que en los comienzos de la enseñanza de la Arquitectura en nuestro país, la misma era concebida como parte de las Bellas Artes, aún cuando su pertenencia institucional a la Facultad de Ciencias Físicas Exactas y Naturales no tuviera vinculación concreta alguna con esa concepción. Según se indica en las Consideraciones Iniciales del nuevo Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura de la FAU:

“Hasta aproximadamente 1950, la Escuela (de Arquitectura) estaba basada en la estructura general de la *Ecoles de Beaux Arts*, sobre todo la de París, el plan de estudios, las temáticas de las materias de diseño y las prácticas de taller en las cuales se aplicaba el diseño tipológico y el diseño por elementos de arquitectura. Dicha práctica de taller daba por resultados objetos abstractos, sin determinación de su localización y tampoco de la necesidad social que planteaba una demanda concreta. La Escuela tomó algunas características del modelo de la *Ecole Polytechnique de París* del siglo XIX, tal como la estructura en asignaturas del plan de estudios, dando mayor importancia a las materias técnicas o a las teorías, a la filosofía de la arquitectura o a la historia, en detrimento del ‘atelier’, de la práctica artística del dibujo y del taller que imperaba en la enseñanza Beaux Arts” (FAUD, 2007: 6).

Como se mencionó, hasta entonces la Arquitectura y su enseñanza se consideraban parte de las Bellas Artes, basando su aprendizaje a través de tipos arquitectónicos consagrados cuya difusión a través de manuales señalaban la forma de llegar a soluciones artísticas de considerable nivel estético independientemente de su funcionalidad. Esta situación comenzó a cambiar a mediados de la década del '50 con la inclusión de otros ejes temáticos:

“Pero el ciclo académico de la Escuela no fue homogéneo. En determinados momentos comenzaron a introducirse otros ejes y enfoques que fueron modificando la rigidez de los temas y de la expresión que los caracterizaba [...]. Bajo el influjo de los nuevos vientos modernos, los proyectos tendieron a acercarse a la realidad y se ocuparon del diseño de objetos que respondieran, de alguna manera, a los requerimientos sociales e institucionales de la sociedad real. En la Facultad de mediados de los 50 se introduce la pequeña escala y el tema de la vivienda en los primeros cursos. La casa y los edificios de vivienda, temas menospreciados en la Escuela, se convierten en los preferentes de la Facultad para los cursos iniciales e intermedios” (FAU, 1986: 2).

En este contexto de aparición de nuevos ejes temáticos vinculados con problemáticas sociales, se crea la Facultad de Arquitectura y Urbanismo en el año 1954, por determinación del entonces presidente J. D. Perón. Esto no constituyó un hecho aislado, sino que en el marco de la política universitaria desarrollada durante los dos primeros gobiernos justicialistas se crearon las Facultades de Arquitectura de Tucumán en 1946, de la UBA en 1948, de Cuyo en 1951 y la de Córdoba, como señalamos, en 1954 (Cirvini; 2008).

Paralelo a este proceso de institucionalización de la enseñanza de la Arquitectura, se abandonó el diseño según tipos arquitectónicos consagrados, para pasar a tener en cuenta fundamentalmente las posibilidades tecnológicas y constructivas en la realización de una obra, el presupuesto disponible, la economía de recursos, la necesidad de evitar el despilfarro y la justificación de las erogaciones (FAU; 1986). La “función” comenzaba a tener prioridad sobre la “forma” estética:

“El funcionalismo que caracterizó al Plan de Estudios de 1956, más que el cambio en las asignaturas, provocó un cambio rotundo en el enfoque con el que se encaró la enseñanza. El dibujo de ornato y de figura se cambió por la perspectiva y el croquis, y concordando con estas nuevas posturas modernas, la historia descriptiva y enumerativa de los hechos, los monumentos y los estilos se cambió por la reflexiva que entendía los hechos arquitectónicos como reflejos de hechos sociales, del pensamiento, de la ideología y de las circunstancias espacio – temporales de cada momento histórico. Después de 1955 y ya en 1956, se inició la mencionada ‘década de oro’ para la enseñanza de la Arquitectura en Córdoba, la que se cortaría abruptamente en 1966 con otro golpe militar. Los años de oro constituirían la vanguardia estética de la enseñanza de la Arquitectura” (FAU, 1986: 5).

Esta denominada “época de oro” fue interrumpida abruptamente por el golpe de Estado perpetrado por Juan Carlos Onganía que tuvo, entre sus múltiples consecuencias, el desmantelamiento de gran parte del plantel docente de la FAU, en su mayoría pertenecientes a la materia “Composición Arquitectónica”. Según Rébora, esta política deliberada ejecutada por el Arq. Urretz Zavalía, durante su decanato, logró quebrar la “columna vertebral” de la Facultad que tantos años había tardado en constituirse. Los docentes cesanteados fueron: Bernardino Taranto, Luis Rébora, Luis Cuenca, Tomás Pardina, Alfredo Troilo, Pedro Troilo, Pedro Rojo, Abel Ramírez, Héctor Kelmayer, Benjamín Elkin, Juan Carlos Fontan, Delia King de Beato, Aristóbulo Peralta, Miguel

Tatián, Lorenzo Amengual, Mario Vercesi, Jesús del Campo, Dora Aguad y Eric Ray King, en tanto que los profesores Huber Hobbs y Beatriz Karlem renunciaron a sus cátedras en solidaridad con los cesanteados (Rebora; 1991).<sup>15</sup>

### **El debate en los '60, la CLEFA y los “Encuentros Internos” de la FAU: Universidad y el perfil social del arquitecto**

En el marco de la conmemoración del Día Mundial del Urbanismo, en la Facultad de Arquitectura de Córdoba se dictaron durante el año 1962 un conjunto de conferencias sobre dicha temática, publicadas un año después con el título *Planeamiento: cinco enfoques*. Entre ellas, la del entonces decano, el Arq. Luis Rébora, quien sostuvo:

“Hemos llegado así [...] hasta hoy y aquí a este país con el estigma del subdesarrollo en una de las horas más dramáticas de su vida económica [...]. El país necesita ser analizado desde su raíz, diseccionado, enfocado con una óptica realista que nos muestre su realidad desnuda [...]. Compete a las Universidades Nacionales, si quieren estar a tono con su tiempo y acordes con la realidad nacional, cumplir esa tarea. La Universidad debe ser el gran laboratorio donde se realice ese análisis minucioso que señalamos y esa tarea no compete a tal o cual Facultad, a tal o cual Instituto; compete a la Universidad en pleno, porque es universal el problema que la solicita. Aspiramos a una Facultad de Arquitectura que dé hombres sensibles a los refinamientos de las expresiones artísticas pero *conscientes de que la existencia del rancho, la tapera y el conventillo es el símbolo del fracaso de nuestra profesión en función de nuestra realidad*” (Rébora, 1963: 18. Las cursivas son nuestras).

Se hizo explícita aquí la preocupación por las condiciones de la “realidad nacional” y la necesidad de formar arquitectos atentos a formular respuestas a las problemáticas que surgieran de la misma. Asimismo, el titular de las cátedras de Urbanismo I y de Composición Arquitectónica V, el Arq. Ernesto La Padula, también insistió en la importancia de un profesional abierto a las problemáticas más urgentes de su entorno:

---

<sup>15</sup> En la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC los cesanteados fueron Dolores B. Alazraki, María Saleme de Bournichón, José Cruz, Noe Jitrik, Elma de Estrabou, Paulino Moscovich, Víctor Núñez Regueiro, Luis Prieto, Fermín Quiroga, Susana Barco, Carlos Giordano y Susana Treserra de Guiñazú.

“Nos hemos reunido, entonces, no para anunciar teorías [...], sino para mirar a las ciudades en las que vivimos, que se extienden hacia una antieconomía sin sentido, para manifestar nuestra ansia, para anunciar que una conciencia urbanística se está despertando en todo el mundo, y que no podemos quedarnos atrás [...]. Estamos empeñados, más allá de la información, en formar hombres conscientes y responsables; en crear en el futuro arquitecto el sentido de su función social, para que el día que tenga que intervenir en las obras relacionadas con su misión, no se encierre en los intereses mezquinos de una tarea profesional reducida y actúe con una postura nueva: como hombre sensible al llamado de la sociedad en que vive” (La Padula, 1963: 98).

Ya durante los primeros años de la década del '60 diferentes docentes de la Facultad de Arquitectura de la UNC, entre los que se encontraban los citados anteriormente, expresaron la necesidad de elaborar un nuevo Plan de Estudios para la carrera (Dobry Pronsato; 2008). Estas preocupaciones y posturas antes manifestadas continuaron siendo trabajadas durante la primera gestión del Arq. Bernardino Taranto en el decanato de la FAU (1964), en el marco de los que se denominaron “Encuentros Internos” como espacios de debate, reflexión crítica y propuesta. En una entrevista, el Arq. Taranto sostuvo:

“[Leyendo un artículo] En estos días ha finalizado en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de nuestra Universidad Nacional de Córdoba el Segundo Encuentro Interno. Serie de jornadas deliberativas en que todo el claustro profesoral y representaciones del alumnado y de los egresados se ocupan de debatir sobre la situación actual de la Casa de Estudios, su actividad docente, su proyección hacia la comunidad y la misión que espera la sociedad que lo recibirá al arquitecto que allí se forma [...]. Todo lo que sucede en la Facultad se pone en tela de juicio, se lo analiza con un profundo sentido crítico y se esbozan soluciones y puntos de partida de un trabajo permanente para lograr y mantener actualizada una organización de la enseñanza en consonancia con las aspiraciones y objetivos propuestos [...]. La iniciativa que alentó la materialización de este tipo de reuniones tuvo nacimiento en la III Conferencia Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Arquitectura que tuvo lugar en Alta Gracia, y en cuyo transcurso se aprobaron numerosas recomendaciones relacionadas con una actividad profesional que, como ésta, goza de un notable auge en los últimos años [...]” (En: Entrevista a Bernardino Taranto).

En relación con los “Encuentros Internos”, el Arq. Juan José Bari, docente del TT, señaló:

*“La creación del TT es parte de un proceso que se inicia en la década del '60 por inquietudes de estudiantes y docentes, reflejadas en una pequeña publicación titulada ‘Objetivos de un Plan de Estudios’ y en los ‘Encuentros internos de Docentes y Estudiantes’ en la FAU, originados en la Conferencia Latinoamericana de Facultades de Arquitectura, de Alta Gracia en 1964, durante el Decanato del Arq. Bernardino Taranto. Existía una problemática común en las Facultades y Escuelas de Arquitectura que giraba –como hoy- alrededor de temas que hacían a la definición del rol profesional del Arquitecto ante el escenario que presentaba el mundo en ese momento, y en consecuencia la necesidad de responder en términos de la enseñanza a esas circunstancias. Se presentaba como necesaria la transformación de las estructuras clásicas que ofrecían las facultades, la redefinición de sus objetivos, de sus contenidos, de los métodos de enseñanza – aprendizaje (Bari, 2000: 1. El resaltado es nuestro).*

La preocupación por el “rol social del arquitecto” y el “modelo de facultad y universidad” vigente en el país se profundizó a partir de la intervención universitaria llevada adelante por el golpe de Estado del Gral. Juan Carlos Onganía, el desmantelamiento del equipo docente de la FAU y en particular de los docentes de la Cátedra de Composición Arquitectónica, desde donde surgirá posteriormente la propuesta del “Taller Total de Composición Arquitectónica”. Se puede decir entonces que todos estos procesos y debates repercutieron particularmente en la mencionada Cátedra como espacio de gestación de la nueva propuesta pedagógica.

Es importante destacar, asimismo, que el perfil social del arquitecto en función de las realidades nacionales fue un eje de debate no sólo en nuestro país, sino en América Latina desde los años '60 (Dobry Pronsato; 2008). Las resoluciones del X Congreso Panamericano de Arquitectos realizado en 1960 en Buenos Aires, sostenían al respecto:

“- Una condición básica para la enseñanza de la Arquitectura en América Latina es la incorporación de un contenido social en su orientación docente y pedagógica, o sea, en sus planes de estudios y en sus métodos de trabajo.

-El arquitecto debe ser formado como un creador o técnico al servicio de la comunidad y de su organización institucional, capacitado no sólo para resolver determinados problemas de su especialidad, sino también para planear en escala masiva los mecanismos técnicos y administrativos necesarios” (En: Dobry Pronsato, 2005: 77).

En el marco del desarrollo de este debate, las diferentes concepciones sobre el rol del arquitecto se vincularon con debates más amplios sobre los fines y funciones de la Universidad que también fueron abordados desde otras disciplinas. La FAU no fue ajena a estos debates, sino que los procesó de una manera propia a partir de los “Encuentros Internos” de la gestión de Bernardino Taranto.

### **La Revista “SUMMA”: el debate de los ‘70 sobre las políticas del hábitat**

Para reconstruir algunos de los aspectos centrales del debate sobre la Arquitectura que se desarrolló en nuestro país, es útil analizar la Revista SUMMA, una de las publicaciones más importantes en Arquitectura, Diseño y Urbanismo. La misma fue fundada en 1963 por el arquitecto Carlos Méndez Mosquera y se editó hasta 1992.

Resulta particularmente destacable remarcar que, a partir de su número 41, del año 1969, en el marco de los procesos políticos vividos por nuestro país, la mencionada Revista incorporó una nueva Sección para aportar a lo que se consideró “uno de los más complejos problemas de la hora actual”, a saber: las “Políticas del Hábitat”. La idea del “hábitat” era un eje central del debate sobre Arquitectura y Urbanismo no sólo en Argentina sino en América Latina (Dobry Pronsato; 2008). La misma se sustentaba en un concepto ampliado, difundido por el “Team X” en el que se consideraba no sólo a la “morada” o “casa” privada como estudio del “hábitat”, sino -en un sentido más amplio- a todos los lugares de convivencia públicos incorporando dimensiones sociales y culturales.

En la Revista N° 43, como parte de la mencionada Sección, un equipo multidisciplinario integrado por los Arq. Luis Morea<sup>16</sup>, Celia Ursini y Guillermo Mérega y los doctores Félix Ferrero (Economía), Floreal Forni (Sociología) e Ignacio Palacios Videla (Comunicación Social) elaboraron un artículo colectivo, titulado “Formación Universitaria y transformación del hábitat” en el que sostenían:

“El profundo cuestionamiento de las políticas del hábitat [...] es uno de los puntos básicos del cuestionamiento general de la profesión de arquitecto y de la crisis que en estos momentos vive nuestro sistema universitario; en este caso la Facultad de Arquitectura [...]. Para diseñar el hábitat que el pueblo necesita debemos entender

---

<sup>16</sup> Egresado de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires en 1945, Profesor contratado en las Universidades de Córdoba y Buenos Aires, Integrante del Centro de Investigaciones de la Vivienda de la FAU – UBA.

que todo problema específico está ligado indisolublemente a la política global del país [...]. Los que deben asumir la tarea de transformar ese hábitat con el sentido de la exigencia popular, deben crearse una inédita formación auténticamente arraigada en la realidad nacional” (Morea [et. al.], 1971: 61).

Los temas referidos al rol del arquitecto, la crisis del sistema universitario, la tarea de transformación del hábitat en sentido de las necesidades populares propias de la realidad nacional, estaban enmarcados necesariamente en la situación global del país y no podían desprenderse de ella:

“Un análisis de algunos de los componentes para esa formación conduce a interpretar la actual crisis **universitaria** como ubicada en el contexto de una situación pre-revolucionaria. Es todo un sistema de relaciones sociales y de legitimaciones el que ha entrado en crisis, la cual se manifiesta con especial intensidad en la Universidad, una de las áreas más sensibles de todo el sistema social [...]. El eje central del movimiento estudiantil consiste en la toma de conciencia de la dialéctica **dominación – dependencia**, en las nuevas, útiles y persuasivas formas que esa relación asume actualmente. *Así los contenidos docentes en vigencia son rechazados por lo que tienen de reflejo mecánico del material generado en las metrópolis culturales [...]*” (Morea [et. al.], 1971: 61. Las cursivas son nuestras).

Los autores señalan aquí uno de los aspectos abordados directamente por el TT y referido a la incorporación refleja en nuestras universidades y en especial, en la enseñanza de la Arquitectura, de esquemas y modelos pedagógicos generados en las metrópolis culturales. Asimismo, insisten en líneas de trabajo a desarrollar en posibles proyectos pedagógicos para crear “conciencia crítica” en el hacedor del hábitat:

“La ruptura de una situación colonizada debe partir de una profunda reflexión sobre el propio proceso histórico y la peculiar situación en que la sociedad está implicada. No se trata de un cambio de esquemas o de una disputa entre escuelas, sino de una ruptura crucial que es la continuación consciente, a este nivel, de una *estrategia de liberación nacional* entroncada en las luchas históricas de los movimientos nacionales y populares. Esto significa la necesidad de crear conciencia crítica y compromiso político en el hacedor del hábitat, como parte del pueblo, para transformarlo [...]. Es imperativo, por lo tanto, que en la enseñanza *se profundice el conocimiento del contexto socio-económico, físico y tecnológico del país*, para palpar sus potencialidades, limitaciones, contradicciones y deformaciones históricas. Es asimismo importante introducir el concepto de programación como un nexo imprescindible entre la realidad y las soluciones a proponer en el hábitat [...]. *La*

*transformación del hábitat constituirá así una verdadera creación político – social que alcanzará a todos por igual, una revolución del espacio ocupado por los hombres, cuya participación dinámica y creadora implicará de por sí una práctica transformadora de la realidad”* (Morea [et. al.], 1971: 62. El resaltado es nuestro).

En otro artículo titulado “Política social y hábitat” publicado en la Sección de “Políticas del hábitat”, los citados autores sostenían específicamente en relación al problema de la vivienda:

“La vivienda y el desarrollo urbano integran el conjunto de la problemática social – junto con el trabajo, la educación, la salud, la promoción humana, etc.- y son, por lo tanto, de vital interés nacional y no meros problemas teóricos. La comprensión de los alcances de una política de vivienda y de transformación urbana y su interdependencia con otros sectores, constituye un medio de contribución a la solución del problema estructural argentino en un proceso de cambio nacional” (Morea [et. al.], 1972: 71).

En la reconstrucción de los conceptos e ideas circulantes a propósito del rol del arquitecto, la enseñanza de la Arquitectura, la función de la Universidad y las políticas del hábitat, queda esbozado el horizonte de sentido “disciplinar” que funcionó como condición de posibilidad del TT y que permite comprenderlo como resultado de una época.

Es importante destacar, sin embargo, la ausencia de artículo alguno que aborde directamente la experiencia del TT de la FAU en la Revista SUMMA, mientras que sí aparecen referencias a actividades, cursos y programas con una similar impronta y preocupación por las “problemáticas del hábitat” y la vinculación con la “realidad nacional” de los “países dependientes”. En este sentido, en el N° 49 de la Revista, de Mayo de 1972, se publica un artículo titulado “Una experiencia universitaria insertada en la realidad nacional” en el que se difunde las actividades realizadas en el marco de un curso organizado por la Secretaría de Extensión de la UNC en cuyo temario figuró el tema “Desarrollo urbano y vivienda”, pero sin referencia alguna a un TT que ya estaba funcionando. Una de las posibles razones de esta notable ausencia es la participación de la Arq. Marina Waisman en la dirección editorial de la Revista, quien,

como veremos, renunció a su cargo docente en la FAU por desacuerdos con la propuesta pedagógica del TT.<sup>17</sup>

### **¿Qué es un taller total?**

Además de los aspectos antes descriptos y los debates desarrollados, existe una serie de condicionantes que influyeron en la creación y el funcionamiento del TT. En términos generales es importante tener presente que, en sus aspectos didácticos, el “taller” como metodología de trabajo para el aprendizaje realiza un recorrido inverso al tradicional en la construcción del conocimiento al partir de la práctica concreta e incorporando paulatinamente elementos teóricos a la misma. Este proceso propio de todo taller se puede realizar de tres grandes formas: horizontal, vertical o total.

“El taller total consiste en incorporar a todos los docentes y alumnos de un centro educativo en la realización de un programa o proyecto; el taller horizontal abarca o comprende a quienes enseñan o cursan un mismo año de estudios y el taller vertical comprende cursos de diferentes años, pero integrados para realizar un proyecto común” (Ander Egg, 1994: 9).

La enseñanza de la arquitectura se lleva adelante, inclusive en la actualidad, haciendo uso de la modalidad de taller, siendo el mismo una herramienta central para la elaboración de los procesos de Diseño. Según Schön:

“La arquitectura cristalizó como una profesión con anterioridad al auge de la racionalidad técnica y contiene las semillas de una primera visión del conocimiento profesional [...]. Los arquitectos se reconocen a sí mismos como diseñadores y aunque ciencias tan afines como la mecánica de suelos, la climatología y la ingeniería de estructuras puedan contribuir a tareas de diseño especializadas, no existe una ciencia general del diseño. Por lo tanto, la formación en arquitectura todavía se aferra a sus tradiciones de taller” (Schön, 1992: 10).

La investigación de la Arq. Graciela Gayetzky (2005) parte del análisis de las diversas experiencias de taller total desarrolladas en el marco de la enseñanza de la Arquitectura, insistiendo con particular énfasis en que:

---

<sup>17</sup> Se tuvo acceso a la colección completa de la Revista SUMMA, obrante en la Biblioteca de la FAU – UNC.

“[...] el taller total sobre el que desarrollaremos nuestra experiencia pudo ser llevado a cabo en numerosas oportunidades y tanto en instituciones públicas como privadas, laicas y confesionales...y sigue siendo requerido, especialmente por los centros de estudiantes, pero también por algunos docentes que lo ven como un instrumento útil [...]” (Gayetzky, 2005:18)

A partir de un extenso trabajo de campo que incluye talleres totales realizados en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Misiones desde 1995 hasta 2005, así como otra experiencia desarrollada en la carrera de Licenciatura en Turismo de la misma Universidad, la autora evalúa críticamente la utilidad de la herramienta metodológica para la enseñanza y aprendizaje, señalando sus fortalezas y debilidades. Para la autora, a partir de las experiencias señaladas, el taller total se convierte en un importante *complemento* de las materias centrales del Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura con posibilidad de ser utilizada en otras carreras. Es importante destacar que en las experiencias referidas por Gayetzky los talleres totales no sustituyen el sistema de cátedras y su duración es sólo de algunos días de trabajo. La idea de trabajar en “taller” es una técnica ampliamente utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Arquitectura. Su uso en el TT, no constituyó una novedad en sí misma.

### **La Bauhaus: una experiencia circulante de las décadas en estudio**

En términos generales la Bauhaus es una de las más importantes escuelas de enseñanza de la Arquitectura como expresión del “Movimiento Moderno”, que implementó al Taller como uno de sus métodos pedagógicos centrales.<sup>18</sup> Fue la Escuela Estatal de la República de Weimar durante los años 1919 hasta 1933, siendo Walter Gropius, Hannes Meyer y Mies van der Rohe tres de sus exponentes más importantes.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> El Movimiento Moderno, en arquitectura, hace referencia en términos generales a un conjunto de tendencias surgidas a principios del siglo XX, que hacen uso de los entonces nuevos materiales industriales como el hormigón armado, el acero laminado y el vidrio plano, para diseñar y construir plantas y secciones ortogonales, generalmente asimétricas, con ausencia de decoración en las fachadas y grandes ventanales horizontales. Un impulso decisivo para este Movimiento estuvo a cargo del CIAM (Congreso Internacional de Arquitectura Moderna) fundado en 1928 y disuelto en 1959, Congreso que redactó en 1933 un manifiesto urbanístico conocido como la “Carta de Atenas”.

<sup>19</sup> *Walter Gropius* (1883 – 1969) fue un arquitecto, diseñador, urbanista de origen alemán y fundador de la Escuela Bauhaus, cuya dirección ejerció desde 1919 hasta 1928. A partir de 1926 se dedicó al diseño de grandes bloques de viviendas, en los que veía la solución a los grandes problemas urbanísticos y sociales de la República de Weimar.

Y en la década del '70, dicha escuela se convirtió en una referencia para la enseñanza de la Arquitectura en toda América Latina (Dobry Pronsato; 2008).

Según Gayetzky, el surgimiento de la Bauhaus se vincula directamente con el proceso de industrialización de la República de Weimar en los comienzos del siglo XX:

“[...] Se remonta a principios de siglo, 1907, cuando industriales, artistas y críticos de Alemania fundan la *Deustcher Werkbund* (Oficina Alemana del Trabajo) con el objetivo de mejorar los productos de la industrialización y proyectar la producción alemana a niveles internacionales” (Gayetzky, 2005: 40)

Fue clausurada en abril de 1933 por el nazismo y calificada como “culturalmente bolchevique”, “internacionalista” y “judía”, luego de lo cual partieron al exilio varios de sus principales exponentes (Droste; 2006).

“La didáctica de talleres fue de fundamental importancia, tanto en cuanto al conocimiento, al aprendizaje y a la enseñanza, como en cuanto a la grupalidad de docentes y alumnos. En poco más de una década de existencia, la Bauhaus contribuyó así a que estos encontraran en los fines de la escuela, la síntesis artística y social, donde el diseño quedó puesto al servicio de las necesidades sociales. El taller total, objeto del presente trabajo, habría de perfilarse y fortalecerse también en este marco” (Gayetzky, 2005: 50).

La pertinencia de tener presente los objetivos y tareas realizadas por la Bauhaus es de importancia para la reconstrucción del debate sobre la enseñanza de la Arquitectura desarrollado en América Latina durante las décadas del '60 y del '70. Uno de los aspectos centrales de ese debate hace referencia a la revalorización y puesta en consideración del pensamiento de la Bauhaus en el complejo contexto político y social latinoamericano de esas décadas (Dobry Pronsato; 2008):

“Existían dos premisas básicas compartidas tanto por la Bauhaus durante la República de Weimar, de 1919 – 1933, cuanto por la FAU – SJC de Brasil, y por el Taller Total de la FAU – UNC, en Argentina, cuyas experiencias se desarrollaron entre 1970 y 1976, en períodos complejos de su historia con sus particularidades: -la arquitectura y

---

*Hannes Meyer* (1889 – 1954) fue un arquitecto y urbanista suizo, director de la Escuela Bauhaus de 1928 a 1930. Bajo su dirección, la Escuela trabaja teniendo en cuenta las necesidades de los sectores más empobrecidos bajo el lema: “las necesidades de la gente, no son un lujo”.

*Ludwig Mies van der Rohe* (1886 – 1969) fue un arquitecto y diseñador alemán, dirigió la Bauhaus de 1930 hasta su cierre definitivo en 1933 y emigró a Estados Unidos.

el urbanismo son una profesión principalmente social; -su enseñanza debe partir del análisis de la sociedad y sus necesidades, con una gestación democrática y participativa” (Dobry Pronsato, 2008: 304)

Sin pretender realizar un análisis pormenorizado de la experiencia de la Bauhaus, es necesario rescatar que la misma fue una referencia circulante en el debate sobre Arquitectura y Urbanismo en las décadas en estudio.

### **El Team X y la “dimensión humana de la Arquitectura”**

En 1954, un grupo de jóvenes arquitectos europeos elaboran el “Manifiesto de Doorn” a modo de documento fundacional dando nacimiento a lo que se conoció internacionalmente como el “Team X”. Vinculado a la filosofía existencialista de posguerra, el “Team X” insistió en el “factor humano” como piedra angular de las propuestas arquitectónicas, en directa alusión crítica a las influencias hegemónicas del CIAM. Como lo indica Fernández – Llebregat Muñoz:

“En definitiva el concepto ‘dimensión humana de la arquitectura’ hace alusión a una convicción, a una actitud, a la concepción del arquitecto como agente social capaz de mejorar los modos de vida de las personas a través de un trabajo comprometido con las necesidades (físicas y espirituales) de los futuros usuarios. En este sentido, si algo caracteriza -e ilustra- el discurso común del Team X, es que cualquiera sea la intervención arquitectónica propuesta, debe estar inspirada en las características concretas de esos usuarios, alentándoles así a que satisfagan sus propias aspiraciones personales (y no sólo las del arquitecto)” (Fernandez – Llebregat Muñoz, 2013: 70).

Aún cuando en la documentación consultada no se encontró referencia directa al respecto, según Dobry Pronsato existió una fuerte influencia del Team X en el desarrollo del TT:

“La fuerte influencia del Team X en gran parte de los docentes y los alumnos de la FAU – UNC, antes y durante el Taller Total, se manifestaba, entre otras ideas, en el consenso en relación a la afirmación de Van Eick de que la obra no es más que una mera construcción material si no se realiza con otras personas [...]. Otro tema presente en las discusiones del Taller Total, en especial en las Sub – áreas de Cs. Sociales y Diseño, era la relación entre arquitectura y urbanismo, entendiendo que no debía haber fronteras entre ellas, tal como lo afirmaba Van Eick entre otros arquitectos al

sostener: ‘cada vez queda más claro que el campo creativo del arquitecto y el del urbanista no puede ser definido cuantitativamente. La separación entre la escala de asociación entre las dos disciplinas es artificial y arbitraria. Entre la casa y la ciudad hay un mismo campo de trabajo’ ” (Dobry Pronsato, 2008: 209).

Sin pretender adentrarnos más en las propuestas y características del “Team X”, remarcamos algunas de sus ideas y propuestas circulantes y debatidas en la experiencia en estudio según lo indicado por una de las participantes. El trabajo en “taller”, la “Bauhaus” y el “Team X”, constituían ideas y experiencias que circularon en el período, debatidas en el marco de ese proceso de cambio del arquitecto “artista” al arquitecto como “técnico al servicio de la realidad nacional”.

### **La visión de los protagonistas**

El conjunto de preocupaciones y temáticas debatidas durante décadas anteriores fueron incorporadas en el TT, en diverso grado, desde su puesta en funcionamiento. Como sostuvo en septiembre de 1970 el Arq. Juan Carlos Fontán en una entrevista televisiva para Canal 10 de Córdoba:

“El Taller Total en estos momentos ha sido puesto en funcionamiento en las Cátedras de Composición Arquitectónica. La tarea significa una total participación de alumnos y docentes a través de un objetivo básico que sería el planteamiento de la arquitectura frente a la realidad nacional”.<sup>20</sup>

Por su parte, el Arq. Oscar Moraña, por entonces Secretario Académico de la FAU, en una entrevista televisiva de diciembre de 1972, realizó asimismo un conjunto de consideraciones referidas al rol y función del Arquitecto, el compromiso con problemáticas concretas y la enseñanza de una actitud crítica frente a la sociedad:

“Entrevistadora: Conversamos con el Secretario de Asuntos Académicos de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Arquitecto Moraña. Arquitecto, ¿cuál entiende usted que es la función del Arquitecto en la sociedad actual?

Moraña: Bueno yo entiendo que por sociedad actual usted me pregunta por Argentina, 1972, en Latinoamérica, enmarcada en una situación política, social y

---

<sup>20</sup>Cassette N° 255, Fecha: 02-09-1970, Tema: Reportaje al Decano Interventor de la Facultad de Arquitectura Arq. Juan Carlos Fontán.

económica muy concreta. Frente a eso yo le diría en primer lugar, que el Arquitecto entiendo es un técnico que debe proponer soluciones a determinados problemas, un caso concreto, entiendo que un problema fundamental es el de la vivienda. Esa solución que el Arquitecto ofrece debe estar enmarcada en un campo político, social y económico, es decir que si no se dan las respuestas en ese orden el Arquitecto no puede hacer absolutamente nada.

Entrevistadora: Arquitecto Moraña ¿de qué manera un Arquitecto que se mueve en esta Facultad con una dinámica especial puede integrarse después a una sociedad que se mueve con esquemas totalmente diferentes?

Moraña: Bueno es bastante difícil la pregunta. En primer lugar, si la sociedad...mejor dicho, yo no creo que la sociedad se mueva con esquemas, se mueve según ritmos, según estructuras y nosotros tratamos, precisamente, en la educación que se imparte en esta Facultad de no dar esquemas, simplemente dar a los estudiantes una actitud frente al mundo, una actitud muy flexible que puedan adaptarse a cualquier circunstancia. Fundamentalmente, nos interesa que esa actitud sea una actitud contestataria, es decir, una actitud crítica frente a la sociedad, esperamos que la educación que impartimos sirva para que puedan dar respuestas concretas a las diferentes situaciones. Me interesa esto por cuanto considero que nuestra sociedad es una sociedad de cambios, no podemos predecir exactamente en el futuro cercano cual será su desarrollo, pero sin duda alguna lo que nos interesa es precisamente eso, tener presente esta sociedad de cambio e ir adaptando al estudiante a esa sociedad de cambio, que él pueda tener respuestas frente a estas situaciones”.<sup>21</sup>

Así también, la opinión de uno de los alumnos participantes del TT, entrevistado por Canal 10, remarcó e insistió en el cambio de concepción del Arquitecto como “artista” al Arquitecto como “técnico al servicio de la realidad nacional” que implicó la puesta en funcionamiento de ese proyecto pedagógico:

“Entrevistadora: Conversamos con alumnos de la Facultad de Arquitectura, nos encontramos en uno de la Talleres. Teniendo en cuenta los esquemas diferentes con los que se mueve esta Facultad al resto de las Facultades, ¿se sienten ustedes diferentes al resto de los estudiantes?

Alumno: No, es decir...personalmente creo que diferentes, no. Pienso que a un estudiante no lo hace diferente haber conquistado un nuevo Plan de Estudios a través de las reivindicaciones estudiantiles como el nuestro. Lo que sí entiendo es que se ha generado un salto en lo que hace al estudiante de la Facultad de Arquitectura, y es el de *dejar de considerarse una especie de artista o una especie de ‘bicho raro’, para*

---

<sup>21</sup>Cassette N° 139, Fecha: 31-12-1972, Tema: Moraña (Fac. de Arquitectura), nota N° 24.

*pasar a considerarse en cierta forma un técnico al servicio de una realidad nacional”*  
(El resaltado es nuestro).<sup>22</sup>

Esta manera de comprender y entender la función y el rol del arquitecto constituyó uno de los elementos constitutivos del debate histórico en análisis y uno de los componentes de fuerte presencia en la gestación y el desarrollo del TT. Es por ello que el mismo y las consideraciones de sus propios participantes no pueden ser comprendidas acabadamente si no se tiene presente el horizonte de sentido y el horizonte de expectativas que funcionó como condición de posibilidad.

### **La Arquitectura como “práctica social”**

En el marco de los debates atravesados por la Arquitectura durante las décadas del '60 y del '70, el TT implicó una actitud de “vigilancia epistemológica” (Bourdieu; 1976) sobre la propia disciplina, al concebir la tarea del arquitecto como “práctica social”:

“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” (FAU, 1974: 3. Las mayúsculas son del texto).

El grado de reflexividad sobre la propia tarea alcanzado durante la vigencia de la propuesta institucional en análisis, se expresó en las preguntas: ¿Qué arquitecto se debía formar en función de las necesidades de nuestra sociedad? ¿Cómo y para qué hacerlo? Y se expresó, asimismo, en la respuesta metodológica concreta que se elaboró para las mismas: la **co-gestión constructiva del conocimiento**. Con las preguntas elaboradas y la metodología de trabajo implementada, el TT realizó una fuerte crítica a un conjunto de prenociones heredadas de su propia disciplina. En otros términos, las preguntas referidas y la metodología desarrollada, fueron las “técnicas de objetivación”

---

<sup>22</sup> Cassette N° 137, Fecha: 1972, Tema: UNC, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Taller Total.

que un conjunto de docentes y alumnos efectuaron sobre sí mismos y su propia disciplina (Bourdieu; 1976).

En este sentido, el TT elaboró un conjunto de respuestas a las diferentes preguntas y problemas abiertos en este proceso atravesado por la disciplina. A partir de diferentes nociones, debates, experiencias y conceptos circulantes, elaboró una propuesta institucional concreta. Ahora bien, esto que destacamos aquí no coincide con lo que la FAU dice, hasta hoy, del TT.

### **El retorno democrático: la mirada “institucional” sobre el TT**

El Plan de Estudios para la Carrera de Arquitectura de 1986 consideró que el TT fue una “idea revolucionaria que implicó avances notables en el campo de la denominada ‘Síntesis’ ”, pero:

“Sin embargo, se generaron opiniones contrarias que llevaron a invalidar la propuesta que se centraba en la limitación que se planteaba en el tratamiento y construcción de los temas teóricos e implementaciones de cada área [...] que implicaba dejar sin elaboración a muchos de los contenidos específicos de los campos. En consecuencia *se producía un arquitecto sin correspondencia con el alcance del título vigente*, pues el estudiante había aprendido y desarrollado casi exclusivamente aquellos conocimientos originados por los requerimientos emergentes de las programaciones” (FAU, 1986: 6. El resaltado es nuestro).

Según este diagnóstico institucional realizado durante la segunda gestión del Arq. Bernardino Taranto, el TT fue una “idea revolucionaria” para el campo específico de la Síntesis –es decir, del Diseño exclusivamente y no más allá de él-, pero cuyo resultado fue el de formar pseudo-arquitectos, esto es, profesionales que no estaban a la altura de los alcances del título otorgado por la falta de formación en determinados “contenidos específicos” que quedaban sin ser tratados.

Como construcción de sentidos y representaciones sobre lo sucedido en la Facultad, el diagnóstico del Plan de Estudios de 1986 –continuado por el Plan del 2007- complementa y refuerza el proceso de obturación que recayó sobre la experiencia en análisis y continúa con la estructura fundamental propuesta por el Plan de 1976. Se destacan aspectos positivos del TT, pero se lo considera fundamentalmente una experiencia **superada**, del **pasado** e **inaplicable** en las condiciones actuales. Esta

mirada es como una “muralla” institucional construida durante décadas, con la que se “cercó” al TT como experiencia perimida. O para utilizar otra metáfora, esta mirada colocó sobre el TT una faja de “clausura”.

Uno de los entrevistados, que forma parte del grupo que desarrolló una **memoria reivindicativa**, sostenía en este sentido:

“Todos los echados del ‘66, los cesanteados del ‘66: Taranto, Rébora, Rojo, Ramirez, Hobbs, Cuenca... se los convoca a que se integren al TT, gobierno militar, antes del 73, y no aceptan porque ellos creían que para ingresar tenían que entrar por la ‘puerta grande’ como una reivindicación y no entrar cobijados por el TT ante una gestión del rectorado sin que nadie se entere. Y con el tiempo uno saca la conclusión de que aquella actitud [...] los del ‘66, los echados del ‘66, entendieron o pensaron que el TT iba en contra de ellos, como que en el proceso que ellos habían planteado el TT se fue para otro lado y los desbancó en la historia de la Facultad. Prueba evidente de aquello que pasó en esa reunión es que en el ‘84, cuando recuperan, cuando devuelven la democracia, porque no se recupera, la devuelven, lo nombran interventor en nuestra Facultad a Taranto y a Rébora de Rector, del TT no se hablaba más. En el 74 cuando se reincorporan los docentes del ‘66 se integran todos al TT, fueron reincorporados con su cargo, la mayoría eran titulares, pero en igualdad de condiciones [...]. Se tuvieron que reincorporar en el TT pero nunca lo aceptaron” (Entrevista a Federico Arquímides, 05/12/12).<sup>23</sup>

En la(s) historia(s) de la FAU se juegan un conjunto de representaciones y sentidos que hacen a las relaciones de los sujetos involucrados y a una división entre “ellos” y “nosotros”, entre “unos” y “otros” que abrió una “grieta” cuya fractura perdura hasta nuestros días y aparece como constante en las consideraciones de los entrevistados durante el trabajo de campo.

La negativa del reconocido Arq. Miguel Ángel Roca a realizar aporte alguno sobre la experiencia en análisis aduciendo que la misma “pasó hace más de 40 años”, negando su participación en la misma –aunque consta que fue docente del Total- y, como corolario final, calificando a nuestra investigación de “arqueología pura”; esta negativa, decíamos, denota en su trasfondo la *profundidad* de esa grieta y su carácter *presente*.<sup>24</sup> Sobre esa grieta se “vuelcan” las diferentes representaciones de los “unos” y

<sup>23</sup> Posteriormente a la reincorporación de los docentes cesanteados, el propio Bernardino Taranto fue Secretario Académico de la FAU durante el año 1974.

<sup>24</sup> Es de notar que el Arq. Miguel Ángel Roca fue Secretario de Obras Públicas de la Provincia de Córdoba durante la última dictadura militar en nuestro país, desde 1979 hasta 1981, según consta en la

de los “otros”, representaciones pre-establecidas no complementarias sino, antes bien, antagónicas y en tensión.

En este sentido, desde una posición contraria a la de Federico, sostuvo la actual Decana de la Facultad de Arquitectura y ex – alumna del TT, Arq. Elvira Fernández:

“La facultad creo que se crea en el 54 o por ahí, soy media mala para las fechas, vamos a suponer que en el 54, en los 50 se creó la Facultad. La década del 60 y la década del 70 están absolutamente partidas; primer quinquenio de la década del 60 fue un quinquenio muy bueno en general para toda la Universidad, y particularmente para la Facultad porque había un grupo de docentes que se había recibido unos añitos antes no sé dónde, que era el grupo integrado por Taranto, por Rébora, Revol, el ‘gallego’ Rojo, que generaron en su momento lo que Bourdieu llama una ‘generación’, una generación que realmente tenía una afinidad ideológica, afinidad política, afinidad arquitectónica, que era la que introducía el modernismo dentro de la arquitectura y dentro de la sociedad, y era una época muy rica en la Facultad, realmente rica, a tal punto que, por ejemplo, el plan de estudios de la Facultad de artes, que en ese momento era Artes Aplicadas, lo hizo uno de los arquitectos nuestros, de la casa, este que tiene el grupo Bidas ¿cómo se llama? ¡Bulgheroni! Nosotros estábamos en una especie de encrucijada entre la arquitectura, el arte, las nuevas tendencias, fue realmente una época muy importante, de muy buena producción, en el fondo son los maestros modernistas que tiene la arquitectura hoy, ¿a quién reivindicamos? a esta gente” (Entrevista a Elvira Fernández, 20/11/13).

La reivindicación por parte de la Decana de la generación de Arquitectos del ’60 como los “maestros modernistas” por sobre la generación del ’70, es parte de las representaciones de los protagonistas en tensión. En el espacio abierto por la “grieta” institucional se tensan en su oposición dos diferentes modos de comprender la propia historia de la Facultad por parte de los sujetos participantes.

Existen, asimismo, más razones para fundamentar el carácter “inaplicable” que tiene una experiencia como la del TT en el día de hoy, desde la mirada institucional de la Decana:

“[...] esa experiencia con la universidad de masas que tenemos ahora sería inviable, porque es una experiencia para grupos chicos, como fue por ejemplo Bauhaus.

Entonces, vos de repente juntás 50 personas con un grupo docente que uno da arte, el otro historia, el otro da esto, y todos trabajan y hasta viven juntos en un campo, digamos que con las cantidades uno puede hacer cualquier ensayo pedagógico, pero en este momento que tenemos 10.000 estudiantes de arquitectura, esas experiencias ya no hay forma de sacarlas a flote. Es por eso que en el fondo se volvió al sistema tradicional de separar por materias. De cualquier manera, la necesidad de integración curricular siempre fue como una deuda pendiente porque las materias se empezaron a aislar un poco o mucho. El alumno que, en teoría, tiene que hacer la integración en su propia cabeza no lo hace y hay que forzar un poco la integración de contenidos, el trabajo inter cátedra. Nosotros, desde que yo soy Decana, estamos trabajando en eso, realmente trabajando integración” (Entrevista a Elvira Fernández. 20/11/13).

-----  
 “Entrevistador: ¿Se realizaron algunas actividades con el propósito de “reivindicar” la experiencia del Taller Total?

Entrevistada: y... alguno de los fundadores cada tanto reaparecen por acá, el Gordo Fontán es uno, creo que dio una charla sobre el Taller Total, pero es un poco como nostálgico, no es que sea una cosa viva, vigente, que quedó enseñanza, que dejó huellas, uno las retomó pero con un sentido contemporáneo, no para volver a la experiencia como ya se planteó” (Entrevista a Elvira Fernández. 20/11/13).

Los “nostálgicos” reaparecen cada tanto para recordar algo que pertenece definitivamente al **pasado**, según esta mirada. Se explicita así la división entre un “ellos” y un “nosotros” característica del campo en análisis y del estado de la correlación de fuerzas existente en el mismo. Esta mirada institucional desarrollada hacia el interior de la Facultad se complementa con la **memoria literal** en el proceso de elaboración de representaciones sobre el pasado y expresa una posición “dominante” o “hegemónica” con respecto a la **memoria reivindicativa**.

El análisis realizado en el presente capítulo muestra que las memorias como representaciones simbólicas remiten a la multiplicidad de relaciones de fuerza propias del “dominio” institucional y disciplinar en el que actores reconocidos (o que pugnan por serlo) buscan producir e instalar ciertas visiones y conceptos. En otros términos, lo que hemos conceptualizado como las **memorias literal** y **reivindicativa** remiten indefectiblemente a un **campo** de fuerzas -divido entre un “ellos” y un “nosotros”- y son expresión cristalizada de un “estado” momentáneo de la relación de fuerzas del mismo. En ese dominio o campo lo que está en juego es, nada más y nada menos, el “qué”, el “cómo”, el “quién” y el “para qué” se recuerda (Bourdieu; 1990).

Teniendo presente la posición que ocupa cada actor en dicho dominio es que podemos comprender cómo los actores configuran el marco significativo de sus prácticas y nociones a lo largo del tiempo, por qué dicen lo que dicen y por qué recuerdan lo que recuerdan, dando lugar a la constitución de identidades distintas y diferenciadas que comparten y tienen en común aquello por lo cual se lucha en el campo.

Desde esta perspectiva el accionar del Terrorismo de Estado alteró violentamente la correlación de fuerzas existentes en el campo silenciando la propuesta pedagógica del TT y condicionó la forma y el modo de su **recuerdo**. Es por ello que las formas y funciones del “olvido” del TT, no pueden ser pensadas por fuera del régimen de memoria institucional de la FAU del que forman parte, régimen de memoria institucional que construyó, a partir del retorno democrático, un sentido de lo sucedido durante la última dictadura (Vezzetti; 2009). Estas memorias son estructuras de significación en virtud de las cuales los sujetos dan forma a su experiencia vivida. Nadie recuerda solo. Esas estructuras de significación diversas y hasta antagónicas son parte de la “pugna” y del “estado de poder” del campo en análisis (Foucault; 2003).

En el capítulo anterior despertamos el sentido por la pregunta sobre la existencia de un campo de las memorias con sus luchas, apuestas y protagonistas. Pues bien, en este capítulo avanzamos sobre los elementos que nos permiten dar una respuesta afirmativa a la misma.



Toma de la FAU – UNC, 26/08/74 – CDA - UNC

*“La Universidad de Córdoba fue un epicentro y el comedor de la ciudad universitaria, el recinto de numerosas jornadas de debate. El movimiento estudiantil venció el miedo y conquistó la libertad de acción en las Universidades” (Ceballos, 1985).*

#### **Capítulo 4 - El movimiento estudiantil y el Taller Total: debates sobre la Universidad**

El objetivo del presente capítulo es determinar el conjunto de relaciones existentes entre el proceso de politización y radicalización del movimiento estudiantil argentino organizado, y el de Córdoba en particular, con la experiencia pedagógica del TT. La propuesta del Total se elaboró en el marco de un debate crítico desarrollado por el movimiento estudiantil de Córdoba y parte del cuerpo docente sobre el modelo de Universidad vigente, la necesidad de su transformación, los posibles caminos para hacerlo y las diferentes herramientas disponibles para la tarea desde el campo específico de la Arquitectura. Todo ello, además, en directa vinculación con el proceso de **proscripción, radicalización política y nacionalización** del estudiantado argentino y cordobés que implicó la superación de la histórica división del mismo con las reivindicaciones propias de los sectores trabajadores, así como el desarrollo de nuevas formas de organización y representación estudiantil. Pretendemos con este análisis poner en relación y problematizar los aspectos centrales del marco histórico-político con los presupuestos y el desarrollo del TT.

##### **1- El movimiento estudiantil y el Golpe de Estado de 1955: un modelo “europeo” o “norteamericano” de Universidad y el antiperonismo del estudiantado**

En términos generales es necesario tener presente que el movimiento estudiantil reformista hace referencia a todas aquellas agrupaciones que, desde diferentes vertientes ideológicas, reconocen en la Reforma Universitaria de 1918 una plataforma común de lucha del movimiento estudiantil.

“El término ‘reformismo’ se utiliza para definir a las personas o corrientes culturales y/o políticas, que adhieren a los postulados para la organización de las casas de altos

estudios impulsados en la Universidad Nacional de Córdoba en el año 1918. Dichos principios organizativos son el resultado de un conjunto de transformaciones propias de la universidad argentina pero, y fundamentalmente, se ligan a los cambios producidos en el país y en el continente durante la presidencia de Hipólito Yrigoyen” (Recalde, 2011: 130).<sup>25</sup>

A los fines de caracterizar más detenidamente el proceso atravesado por el movimiento estudiantil que radicaliza sus propuestas, resignifica el término “reforma”, pone en discusión a la propia Universidad y reactualiza sus postulados a medida que transcurren las décadas del '60 y del '70, en este capítulo se pretende elaborar un esquema general del proceso que conduce al movimiento estudiantil argentino de sus posiciones antiperonistas y liberales de la década del '50, a la revisión de esas posturas y la adopción de otras de carácter antiimperialista y latinoamericana propias de la década del '70.

Es importante recordar que la actual Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba, comenzó a construirse durante la gestión del entonces Presidente Juan D. Perón. En efecto, el 21 de julio de 1952, el gobierno de la Provincia de Córdoba donó a la fundación Eva Perón, 70 hectáreas donde comenzó a edificarse la “Ciudad Universitaria Estudiantil”, cuyo proyecto original fue elaborado en 1948 y llevaba por título: “Ciudad Universitaria Estudiantil Presidente Perón”. Al producirse el golpe militar de septiembre de 1955, autodenominado “Revolución Libertadora” en 1955, se desarticuló el proyecto de la ‘Ciudad Universitaria Estudiantil’, ideado por el peronismo. En ese marco, el rector interventor Jorge Núñez tras solicitar al presidente de facto Gral. Pedro E. Aramburu la transferencia de los edificios a la UNC, señaló en ocasión de la entrega:

“ ‘Debemos acercarnos al concepto de las universidades norteamericanas y europeas. Así podrá llegarse a obtener una educación integral que permita el desarrollo de las aptitudes intelectuales, morales y psicológicas del individuo, lo que sólo puede lograrse íntegramente –según la palabra autorizada de Houssay- en las ciudades universitarias, ampliamente experimentadas en las ciudades más avanzadas’ ” (Alfilo N° 19, 2007).

---

<sup>25</sup> Hipólito Yrigoyen fue el primer presidente electo por la Ley Sáenz Peña, gobernó nuestro país en dos oportunidades (1916 – 1922 y 1928 – 1930), siendo derrocado por el golpe de estado liderado por el Gral. Félix Uriburu.

Las palabras del Rector expresaban una política universitaria que, siguiendo a Ribeiro (1971), eran de “modernización refleja”, esto es, parten de la suposición de que agregando ciertos perfeccionamientos a nuestras universidades se van a volver más “eficaces” y “avanzadas”. Según el mencionado autor, esta política de “modernización refleja” es expresión de una “conciencia ingenua” propia de ciertos sectores intelectuales de los países dependientes que denostan el retraso de lo propio en comparación con las sociedades “más avanzadas” e intentan asemejarse implementando modelos supuestamente “más avanzados”.

Además de la imposición de modelos institucionales importados de los países “centrales”, es importante destacar otro rasgo del período en consideración que hace referencia a las posiciones políticas antiperonistas del movimiento estudiantil reformista de nuestro país que nutrieron con sus planteos a los partidos y fuerzas opositoras.

“Los estudiantes reformistas combatieron al gobierno peronista convirtiéndose, entre 1954 y 1955, en fuerza de agitación de los partidos políticos opositores. Los estudiantes católicos, impulsados por la Iglesia con enorme predicamento en Córdoba, fueron avanzada de oposición golpista” (Ceballos; 1985, pág. 16).

El proceso de superación de este antiperonismo del movimiento estudiantil argentino constituyó uno de los elementos distintivos del proceso de nacionalización del estudiantado al que hacemos referencia en el presente capítulo.

En términos históricos, a partir de 1955 se empezaron a desarrollar dentro del movimiento estudiantil dos grandes tendencias que irán profundizando sus diferencias a medida que transcurran los años: una claramente reformista –que a su vez tuvo en su interior una tendencia liberal y otra de “izquierda”- y la otra, de fuerte impronta católica, conocida como “Integralista”. Cuando se realizó el IV Congreso de la FUA en 1959, la correlación de fuerzas en el seno del movimiento reformista comenzó a ser favorable a las tendencias opuestas a los sectores radicales y liberales que tradicionalmente habían dirigido la FUA y que estaban conformadas por independientes, algunos radicales, socialistas, el Movimiento de Liberación Nacional y comunistas. Estas diferencias y tendencias hacia dentro del movimiento estudiantil reformista, deben ser complementadas con la consideración del desarrollo de un sector del estudiantado que no se definía como “reformista”. De acuerdo con el análisis de Ceballos:

“Sin embargo, el apoliticismo se desarrollaba en el movimiento estudiantil. Una famosa asamblea de 5.000 estudiantes en el Córdoba Sport marcó el surgimiento vigoroso del movimiento *Integralista* en la Universidad de Córdoba, que agrupó a todos los estudiantes no reformistas y que tuvo rápido auge, hasta ser mayoritario en forma absoluta, en 1960 [...]. Los Integralistas levantaban en sus primeros años la bandera del ‘apoliticismo’, limitándose exclusivamente a la lucha por las reivindicaciones concretas de los estudiantes. Pero sus dirigentes se identificaban con las corrientes católicas o nacionales, en sus comienzos, también antiperonistas” (Ceballos, 1985: 20).

De esta forma, el rasgo común a los estudiantes reformistas e integralistas, las dos grandes fracciones del movimiento estudiantil argentino, era la oposición al peronismo.

En 1958, Arturo Frondizi de la UCR Intransigente, ex – militante reformista, fue electo Presidente, con la proscripción del Partido Peronista y continuó, en el campo universitario, con el proceso de adecuación a los modelos educativos norteamericanos, procurando volcar el capital extranjero ofrecido por distintas Fundaciones al sostenimiento de universidades privadas que, gracias a su gestión, pudieron empezar a otorgar títulos habilitantes. En este marco se produjo una importante movilización estudiantil, con eje en la FUA, para oponerse a esta política universitaria frondizista, sin dejar de vincular esta lucha con la defensa de YPF, la crítica a la política petrolera del gobierno y la privatización de las empresas del grupo DINIE.<sup>26</sup> El movimiento estudiantil reformista empezó a articular de esta manera las reivindicaciones específicamente universitarias con la defensa de un desarrollo industrial independiente. Comenzaron a partir de estos años una serie de debates en el seno del movimiento estudiantil argentino que quedaron expresados en el Congreso de la FUA de 1959.

#### **El IV Congreso de la FUA, Córdoba, 1959: política antiimperialista, nacionalización del estudiantado y vínculo obrero estudiantil**

En el marco de una creciente oposición al gobierno de Frondizi, el mencionado Congreso se llevó a cabo en la Facultad de Ingeniería de Córdoba, con la participación del Dr. Enrique Barros, uno de los autores del Manifiesto Liminar de la Reforma

---

<sup>26</sup> Las empresas del grupo DINIE (metalúrgicas, químicas, automotrices, etc.) habían pertenecido a capitales alemanes y habían sido nacionalizadas por el peronismo (Galasso, 2006).

Universitaria. La nueva Junta Ejecutiva resultante de dicho Congreso fue hegemonizada por sectores reformistas de izquierda (socialistas, independientes de izquierda y un miembro del Partido Comunista): “en lo político, el IV Congreso Universitario definió un programa decididamente antiimperialista yanqui, que lo llevaría a luchar frontalmente contra el gobierno de Frondizi” (Ceballos, 1985: 27). En este mismo Congreso se creó la Secretaría de Relaciones Obrero – Estudiantiles en la Junta Directiva, lo que permitió empezar a vincular los reclamos estudiantiles con los reclamos de los sectores trabajadores profundamente afectados desde 1955. El desarrollo por parte de Frondizi del plan CONINTES profundizó todavía más la oposición del movimiento estudiantil con el gobierno.<sup>27</sup>

Es importante tener presente que el contexto político internacional estuvo signado por un hecho de enorme trascendencia: la Revolución Cubana de 1959. “La FUA levantó y defendió la Revolución Cubana como una causa latinoamericana de liberación, que iniciaba un camino independiente”. (Ceballos, 1985: 34).<sup>28</sup> Lo cual tuvo influencia al interior del mismo,

“Comenzó a perfilarse ya entre 1959 y 1961 una tendencia hacia la estructuración de un movimiento reformista independiente de los partidos existentes que, coincidiendo en las posiciones antiimperialistas de liberación nacional, hacían el centro más en lo nacional y latinoamericano que en la dialéctica internacional planteada entre la potencia imperialista norteamericana y la superpotencia emergente, la URSS” (Ceballos, 1985: 35).

Este proceso político del estudiantado reformista en el que comienzan a desarrollarse las posturas de lo que en los conceptos propios de la época se denominó “liberación nacional”, debe ser vinculado también con el paulatino acercamiento de ciertos sectores de la izquierda tradicional argentina (Partido Socialista y Partido

---

<sup>27</sup> El plan CONINTES (Conmoción Interna del Estado) fue puesto en ejecución por Frondizi para permitir a las Fuerzas Armadas no sólo reprimir huelgas y protestas sociales, sino también para poner bajo jurisdicción de los Tribunales Militares a los detenidos.

<sup>28</sup> Asimismo, en el marco de los debates propios de la época, distanciándose de la concepción “foquista”, los revolucionarios chinos introducen el concepto de “guerra popular prolongada” que, a diferencia del planteo del “Che”, otorga mayor importancia a la relación de la vanguardia con las masas y, por lo tanto, a la necesidad de avanzar en acuerdos ideológicos y políticos entre organizaciones, antes que al “foco” insurreccional de implante rural. Y, en la segunda mitad de los 60, surgirá en nuestro país una corriente pro china o maoísta expresada políticamente en el Partido Comunista Revolucionario (PCR) y en Vanguardia Comunista (VC) que se expresarán también en el movimiento estudiantil. Las ramas estudiantiles de dichos partidos, tendrán particular relevancia y protagonismo en la conducción del Centro de Estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo durante la vigencia del TT.

Comunista) al peronismo, proceso que tuvo en las Universidades argentinas uno de sus escenarios más destacados. Según Tortti:

“La revuelta cultural, la crisis de la izquierda tradicional y la ‘peronización’ de los sectores medios se procesaron en las Universidades, en medio de un intensísimo clima de agitación que no solo generó experiencias pedagógicas y políticas innovadoras en su interior, sino que además impulsó a gran cantidad de jóvenes a vincularse con otros ámbitos en los cuales desplegaron su voluntad ‘revolucionaria’ ” (Tortti, 1999: 219).

Si en el IV Congreso, el movimiento estudiantil ya hacía explícita su intención de vincularse con el movimiento obrero y creaba los canales institucionales para hacerlo, en el caso de Córdoba en particular, el proceso de industrialización impulsado durante el gobierno peronista no dejaría de tener influencias en el estudiantado cordobés y su vinculación con el movimiento obrero.

“Una cuestión significativa, de gran influencia en el proceso político, sindical y estudiantil cordobés de fines de los ’60 y comienzo de los ’70 ha sido la *visibilidad* urbana de la industrialización, que había comenzado en la década anterior, y de su resultado sociológico más importante: la nueva clase obrera de los complejos fabriles. El cinturón industrial era accesible a los activistas estudiantiles, a efectos de propaganda y coordinación de acciones, así como también los locales de los principales sindicatos –SMATA, LUZ y FUERZA, UOM, según las afinidades ideológico políticas de sus dirigentes- y el de la CGT, ubicado a escasas dos cuadras del Rectorado” (Crespo y Alsogaray, 1994: 77).

Esta particularidad urbana, facilitó la transmisión a los estudiantes de contenidos concretos de la problemática obrera y sus reales condiciones. A este factor, los autores citados suman otros dos aspectos más que permitieron profundizar el vínculo entre los estudiantes y los trabajadores de Córdoba: el surgimiento del *estudiante – trabajador* y la *juventud* de la clase obrera por fecha de nacimiento y por composición. Más allá de estas particularidades específicas del caso de nuestra provincia, es importante remarcar que el desarrollo y la consolidación del vínculo obrero – estudiantil se articuló, sobre todo a nivel nacional, con el abandono de las posiciones antiperonistas que caracterizaron a los estudiantes del ’55.

### **Buscando una Universidad democrática, nacional y latinoamericana**

### **a- El V Congreso de la FUA, La Plata, 1962. La búsqueda de un modelo propio de Universidad**

Ceballos insiste en algunos rasgos centrales de este período de desarrollo del movimiento estudiantil, en particular tres: en primer lugar, la conducción de la FUA queda en manos del reformismo no tradicional constituido por independientes, comunistas y socialistas que posteriormente darán forma al Movimiento Nacional Reformista (MNR); en segundo lugar, el notorio avance de las tendencias Integralistas en el claustro estudiantil y los consejos superiores –en el caso de Córdoba con su imposición en todos los claustros-; y, finalmente, el recrudecimiento de la represión y la persecución ideológica anticomunista en la universidad.<sup>29</sup>

En 1962, el mismo año en que es depuesto Frondizi, la FUA organiza el *Seminario Nacional sobre la Reforma Universitaria*, en la Ciudad Universitaria de Tucumán, al que asistieron representantes de todas las agrupaciones y tendencias reformistas con representación en las elecciones internas de los Centros de Estudiantes, además de los dirigentes de las distintas federaciones universitarias (FUC, FUS, FUN, FUL, FULP, FUNE Y FUBA). De los documentos producidos en este Seminario es posible identificar un conjunto de aspectos que serán constitutivos de la propuesta pedagógica del Taller Total y que ya venían siendo debatidos por el movimiento estudiantil desde décadas atrás y formaban parte de su agenda de discusión.<sup>30</sup>

#### *-Entrada del pueblo a la Universidad y la democratización de la cultura:*

“precisábamos como objetivo primario de la Reforma Universitaria, popularizar la cultura, dándole a la Universidad un sentido social. Es contrario a ese propósito la realidad actual de la integración social de la Universidad, que reconoce la ausencia absoluta de estudiantes provenientes de sectores trabajadores [...]. Pero a su vez, el problema de la entrada del pueblo a la Universidad para democratizar la cultura, es

---

<sup>29</sup> Esta fuerte persecución anticomunista, se desarrolla en un contexto internacional en el que los partidos socialistas y comunistas de todo el mundo, vivieron procesos profundos de debate ideológico como expresión del enfrentamiento chino – soviético y la aparición de los movimientos de liberación nacional en los países del Tercer Mundo, que llevaron a numerosas escisiones. En Córdoba, el grupo “Pasado y Presente”, protagonizó en 1963 una fuerte escisión en el Partido Comunista. Frondizi es depuesto en marzo de 1962 y por ese mismo año se realiza el Concilio Ecuménico Vaticano II, Cuba apunta misiles de la URSS hacia EUA, mientras este último país envía cerca de 7.000 “asesores” a Vietnam luego de la derrota de las tropas coloniales francesas.

<sup>30</sup> Todos estos documentos fueron publicados como Anexos en la citada obra de Ceballos.

agravada por una corriente importante de sectores universitarios que han impuesto toda una organización de la Universidad que impide progresivamente el acceso a ella a grandes capas de estudiantes. Esta tendencia, el limitacionismo, es uno de los elementos esenciales de la política reaccionaria de la Universidad actual” (*Valoración de la Reforma Universitaria de 1918*, Despacho N° 1, 1985: 44).

*-Universidad orientada a la solución de los problemas nacionales:*

“[...]la filosofía de la investigación científica en la Argentina –en términos generales– no reconoce como objetivo central de su tarea la promoción del bienestar del hombre argentino o el perfeccionamiento de la capacidad productiva del país. El criterio fundamental que la preside es la ciencia por la ciencia misma, en un fetichismo irracional, o en todo caso la investigación al servicio del hombre universal, con una idea reaccionaria de un universalismo abstracto de la cultura, por el cual se niega o se ignora la realidad de las culturas nacionales, con problemáticas particulares de cada medio. Nosotros debemos combatir esta corriente, valorando la vigencia del método experimental, pero señalando que su tarea debe aportar a la universalidad de la cultura a través de la solución de los problemas de nuestro propio medio. Así integramos correctamente lo particular con lo general, lo nacional con lo universal” (*Valoración de la Reforma Universitaria de 1918*, Despacho N° 1, 1985: 45).

*-Revisión crítica del movimiento reformista liberal:*

“A pocos años, a pesar que la Reforma ve logrados algunos de sus objetivos, como su autonomía, cogobierno, asistencia libre, etc., no son modificados en forma sustancial los lazos que ligan a la universidad con la oligarquía dominante y se ve neutralizado su objetivo último [...]. Para entonces, el liberalismo inicial convertido en grave limitación, con su falsa concepción del individuo y el intelectualismo consecuente, con su absurda valoración de la historia y la cultura, le impidieron percibir que se iniciaba la era de las masas” (*Necesidad de la interpretación histórica*, Despacho N° 2, 1985: 54).

Se insiste en la “desubicación” del movimiento estudiantil en su oposición a Yrigoyen en el '30, su oposición a Perón en el 45 y su apoyo al golpe del '55. Todo ello como expresión de la “incomprensión” que el movimiento reformista tuvo para con los movimientos populares gestados en el país. Se buscaba de esta forma eliminar “las limitaciones ideológicas que determinaron ese desencuentro con la realidad nacional”.

-Crítica al “cientificismo”:

“el cientificismo es un fenómeno científico-docente de consecuencias políticas, sociales y culturales. Desarrolla en el estudiante una concepción mental técnica ajena a toda posibilidad de integración humanística, creando un divorcio entre la preparación profesional y las necesidades del medio que lo rodea” (*Necesidad de la interpretación histórica*, Despacho N° 2, 1985: pág. 60).

Entre sus consecuencias políticas, sociales y culturales, se destaca que: impide formar la cantidad de profesionales que el país necesita; desvincula la formación profesional de los problemas sociales; no rinde investigaciones útiles al pueblo que costea sus estudios; proporciona imágenes falsas de lo que es la ciencia. Este fenómeno “cientificista” fue ampliamente estudiado contemporáneamente por pensadores como Oscar Varsavsky y Amílcar Herrera.

“Resumiendo, cientificista es el investigador que se ha adaptado a este mercado científico, que renuncia a preocuparse por el sentido social de su actividad, desvinculándola de los problemas políticos, y se entrega de lleno a su ‘carrera’, aceptando para ella las normas y valores de los grandes centros internacionales, concretados en un escalafón. El cientificismo es un factor importante en el proceso de desnacionalización que estamos sufriendo; refuerza nuestra dependencia cultural y económica, y nos hace satélites de ciertos polos mundiales de desarrollo” (Varsavsky, 1969: 39)<sup>31</sup>.

En directa vinculación con la práctica *cientificista*, Amílcar Herrera sostuvo que existía una dependencia tecnológica de los países “subdesarrollados” planificada por los países “desarrollados” como parte de una división internacional del trabajo:

“El nuevo instrumento de dominación, más sutil pero no menos efectivo, es la superioridad científica y tecnológica de los países desarrollados. Esta superioridad está generando una nueva forma de división internacional del trabajo, en la cual las grandes potencias tienen virtualmente el monopolio de las técnicas y procesos de producción más avanzados, mientras que los países dependientes deben dedicarse a aquellos

---

<sup>31</sup> En este contexto, Varsavsky señala la existencia de una política científica organizada por países centrales para mantener la dependencia tecnológica de los países de América Latina: “Simultáneamente, nuestros gobiernos preocupados por el atraso económico, claman ante la CEPAL (Lima, abril de 1969) para que el hemisferio Norte nos transmita a mayor velocidad su ciencia y su tecnología. Y la National Academy of Science promueve reuniones de cooperación científica, como la de Mar del Plata, julio 1969” (Varsavsky; 1969, pág. 43).

sectores de la producción que, por su baja rentabilidad, no son ya compatibles con los altos niveles de vida de aquellas. Al mismo tiempo, y como complemento de esta estrategia general, las grandes corporaciones internacionales –eufemismo que cubre en la mayoría de los casos a las grandes empresas norteamericanas- instalan unidades de producción en los países subdesarrollados, imponiendo pautas de consumo desconectadas de las verdaderas necesidades del país recipiente, determinando la estructura del sistema de producción y bloqueando la creación de una capacidad científica propia, al importar todas las tecnologías de las casas matrices instaladas en el exterior” (Herrera, 1970: 13).

Los ejes antes mencionados –entrada del pueblo a la Universidad, democratización de la cultura, Universidad orientada a la solución de los problemas nacionales y sociales, crítica al movimiento reformista liberal y al “cientificismo”- se dan en el marco de la formación de una corriente del movimiento estudiantil que pretende fijar sus tareas en función de un objetivo político abarcador: el proceso de “liberación nacional”.

“El objetivo fundamental trazado para el movimiento universitario es la incorporación de sectores crecientes de la masa estudiantil al proceso de liberación nacional y del cambio de estructuras en los países. Su objetivo simultáneo es profundizar las contradicciones latentes en el seno de la Universidad y el medio que la rodea, luchando por crear la perspectiva de una cultura popular y la ciencia al servicio del desarrollo nacional independiente” (*Documento interno del Movimiento Nacional Reformista – MNR-*, en: Ceballos, 1985: 68).

En este marco, quedan definidos algunos de los puntos básicos a partir de los cuales se comenzó a debatir y construir un modelo propio de universidad, desde dentro de un movimiento estudiantil que adoptó posiciones antiimperialistas y nacionales. La **nacionalización** del estudiantado hace referencia entonces a un proceso iniciado a partir del año 1959 aproximadamente, en el cual los estudiantes de nuestro país abandonaron sus posiciones liberales y antiperonistas, desarrollaron una fuerte crítica del “cientificismo”, entendieron que el nuevo instrumento de dependencia es la superioridad científica de los países “desarrollados” y pretendieron que la Universidad se democratizara y formara profesionales que promovieran la “liberación nacional” y la industrialización del país (Hernández Arregui; 2004). En el horizonte de sentido abierto por este proceso, con sus interrogantes, tensiones y contradicciones internas, podemos

avanzar en la comprensión de una de las condiciones posibilitantes del desarrollo del TT, cuya especificidad “arquitectónica” y su pertenencia a una disciplina particular no puede impedir la consideración de su pertenencia a una época en cuyo marco de sentido tuvo su filiación.

**b- Profundizando la búsqueda de un modelo propio:**

En el VI Congreso (Rosario, 1963) y el VII Congreso (Bs. As., 1965), la FUA continuó avanzando en los lineamientos fijados en los anteriores congresos y realizó nuevas propuestas en ese sentido: revisó su propia estructura con la pretensión de convertirla en una organización de masas, se profundizó la posición antiimperialista en el marco de una lucha por la liberación nacional como norte político general del movimiento estudiantil, se avanzó en la crítica al “limitacionismo” y asumió una oposición al gobierno de Illía (1963 -1966) por haber sido producto de un proceso electoral ilegítimo surgido de la proscripción del peronismo.

Además, es importante destacar la formulación por parte de la FUA de un “Plan de Lucha” que entre sus puntos más distintivos señaló un conjunto de objetivos programáticos a perseguir: apoyo del movimiento estudiantil a los trabajadores, aumento del presupuesto universitario, investigación ligada a las auténticas necesidades del país, eliminación de la ayuda estatal a Universidades Privadas, eliminación de las medidas limitacionistas (examen de ingreso, formas de promoción, horarios, etc.), plena vigencia de la autonomía y el cogobierno, por un contenido nacional de la enseñanza, oposición a los financiamientos de la Fundación Ford.

Paralelamente, en el desarrollo de estos congresos el movimiento estudiantil incorpora una mirada claramente latinoamericana que destaca el montaje represivo de influencia norteamericana:

“cuyo objeto es impedir que la conciencia esclarecida de los pueblos en el proceso de lucha, se proyecte al poder en las diferentes repúblicas latinoamericanas. Así, se sucedieron los pentagonazos en el Brasil, en Ecuador, en Bolivia, así se impone la pena de muerte en el Perú, se eterniza Stroessner en el Paraguay y aumenta la represión en Venezuela” (Ceballos, 1985: 96).

Además, como complemento de este proceso, el movimiento estudiantil avanzó en una comprensión cabal del significado histórico del golpe del 1955. A partir de aquí, el abandono de las posiciones antiperonistas fue explícito:

“hasta ese momento la mayoría del estudiantado argentino persistía engañada en la caracterización de ese suceso, pero a través de las luchas sostenidas contra la política reaccionaria que los gobiernos surgidos del golpe llevaron a cabo en la educación y en el plano general, la mayoría de los estudiantes lograron identificar la naturaleza oligárquica e imperialista de la ‘Revolución Libertadora’ ” (*Material preparatorio para el VII Congreso de la FUA*, en: Ceballos, 1985: 98).

Con un movimiento estudiantil que operó estas transformaciones se arribó al VII Congreso de la FUA en Buenos Aires (1965), que profundizó aún más los lineamientos políticos anteriormente explicitados, pero ahora enmarcándolos en un plan político nacional y universitario. En el plano nacional plantearon un apoyo estudiantil a los sectores populares; la nacionalización de la industria, la banca y el comercio; la ruptura con los organismos internacionales de crédito; la reforma agraria; una política exterior independiente. En el plano específicamente universitario sostuvieron: mayor presupuesto, rechazo al “limitacionismo”, defensa de los fueros del claustro estudiantil contra toda medida de persecución ideológica;

“en materia de enseñanza e investigación, bregar porque atiendan fundamentalmente a los problemas que plantea el carácter dependiente y subdesarrollado de nuestro país, contra la deformación cultural introducida en la Universidad por el imperialismo y sus aliados internos que se manifiesta a través de concepciones científicas, tecnocráticas o irracionales y demagógicas” (*Resoluciones del VII Congreso*, en: Ceballos, 1985: 109).

A partir de la dictadura de Onganía, tras el golpe de Estado de 1966 autodenominado “Revolución Argentina”, se hará difícil la realización de reuniones y asambleas estudiantiles, más todavía cuando en declaraciones públicas la FUA sostuvo que dicho golpe no era sino “una dictadura militar reaccionaria surgida al incondicional servicio del imperialismo, los monopolios y la oligarquía” (*Declaración de la FUA del 30 de junio de 1966*, en: Ceballos, 1985: 118).

### **Proscripción y persecución al movimiento estudiantil - Vinculación con los sectores trabajadores**

A partir de 1966, la dictadura anuló la autonomía universitaria y la forma tripartita de gobierno, a la vez que impuso condiciones de represión, cárcel y sanciones a miles de estudiantes y docentes. El movimiento estudiantil, con la diversidad de agrupaciones y tendencias internas, pasó a estar completamente del lado de los proscriptos y perseguidos. En ese contexto, la FUA pretendió ubicar al movimiento en el marco de un proceso de lucha obrero – popular a fin de poder desatar un caudal de energía combativa, reprimida por Onganía. Según Ceballos:

“Fue en Córdoba donde se produjo la reacción estudiantil. Un vasto movimiento universitario, de oposición a la política del Rector Nores Martínez, unió a todo el estudiantado en el rechazo a sus planes universitarios. Una gran manifestación fue reprimida violentamente, con el resultado del asesinato del joven Santiago Pampillón. De inmediato se produjo la ocupación del barrio Clínicas de Córdoba [...]. A partir de entonces se reactivó la lucha estudiantil en todas las universidades nacionales [...]. La Universidad de Córdoba fue un epicentro y el comedor de la ciudad universitaria, el recinto de numerosas jornadas de debate. El movimiento estudiantil venció el miedo y conquistó la libertad de acción en las Universidades” (Ceballos, 1985: 123).

El 17 de septiembre de 1966, las balas policiales abatieron al joven estudiante y obrero de IKA Santiago Pampillón en la Avenida Colón de la ciudad de Córdoba, frente a la Galería Cinerama, en medio de una huelga general por tiempo indeterminado que los estudiantes llevaban adelante como respuesta a la brutal intervención de las universidades por parte de Onganía y la del Rector designado en Córdoba, Nores Martínez, un histórico apellido de la “corda fratres”.<sup>32</sup> El movimiento estudiantil organizado se vio obligado a actuar en condiciones de semi-clandestinidad y desde ahí profundizó la lucha.

---

<sup>32</sup> En el prólogo al libro “Deodoro Roca. Escritos sobre la Universidad”, Diego Tatián escribía: “Sin nombrarla, Deodoro apuntaba a una muy cordobesa institución conocida como la ‘Corda Frates’. ‘Qué es la Corda –se preguntaba el diario La Nación en una nota de 1917-: no es un partido, ni un club, ni una sociedad. Es una tertulia de caballeros católicos –éste es su vínculo espiritual más fuerte-, muy unidos entre sí por lazos de amistad y de parentesco, que se reúnen en comisiones y almuerzos periódicos...Tiene gente en todos los partidos, tiene diputados de todos los rumbos. Así caiga el que caiga, triunfe el que triunfe, la Corda siempre sale parada’. Mas allá de las diferencias, unidos por el apellido y por el interés, la Corda, se diría, funcionaba como una cooperativa de poder”. Roca, D. (2007); *Escritos sobre la Universidad*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, pág. 9.

El dirigente estudiantil, Sergio Ortiz, estudiante del TT y militante en los '70 de la agrupación TUPAC, también insistió en la paulatina unidad y confluencia del movimiento estudiantil con los trabajadores y sindicatos:

“[...]Córdoba había sido el epicentro de la primera resistencia estudiantil a la dictadura de Onganía cuando, una fecha bastante olvidada en los últimos años, el 12 de septiembre del 66 lo matan a Santiago Pampillón aquí en la Avenida Colón frente al Cinerama en protesta contra la intervención a las universidades. Mucho más conocido se hizo el tema de la noche de los Bastones Largos, en Buenos Aires, donde no hubo ningún muerto por suerte. O sea que acá había una tradición de lucha que seguramente partía desde sus raíces más profundas y más viejas con la Reforma del 18. Pero ya en los años 60 y casi los 70 como fue el Cordobazo, esa lucha estudiantil no sólo se hizo más fuerte desde el punto de vista del número y la cantidad, sino me parece a mí que superó un problema político que la había inhibido y hasta la podría haber podrido te diría, y era el hecho de que este movimiento estudiantil, que tenía un pasado reformista positivo, después fue cabeza de puente o avanzada del golpe del año 30, contra Irigoyen y después fue muy gorila, fue muy antiperonista, porque la FUC y la FUA, con el partido Radical, con el Partido Socialista, con el Partido Comunista inclusive, fueron gorilas. Entonces el movimiento estudiantil se separó de los sectores obreros y populares, y hubo ahí una división del campo popular, que se empezaba a superar justamente con casos como el de Santiago Pampillón que, fijate vos, además de ser estudiante de Ingeniería, era un empleado, no se si obrero, de la Ika Renault”<sup>33</sup> (Entrevista a Sergio Ortiz. 04/09/08).

Por su parte, Crespo y Alsogaray sostienen la existencia de una política universitaria de Onganía basada en el *autoritarismo ostensivo*:

“El rasgo ideológico dominante fue el de un anticomunismo a ultranza, que se extendió rápidamente a la expresión de toda manifestación de oposición y disconformidad con el modelo impuesto, y que alcanzó expresiones ultramontanas y de rigidez formal rayanas en el ridículo, aunadas a un generalizado descenso en el nivel general de la educación impartida, autoritarismo académico y proscripción de las temáticas modernizadoras o críticas” (Crespo y Alsogaray, 1994: 80).

---

<sup>33</sup> Sergio Ortiz fue estudiante de arquitectura durante dos años, estando en vigencia el Plan de Estudios del TT, militante de la agrupación TUPAC, brazo estudiantil del Partido Vanguardia Comunista. Fue Secretario General del Centro de Estudiantes de Arquitectura en el año 1973, en representación de la mencionada organización. En 1974 integra la Junta Ejecutiva de la FUA, presidida por el radical Francisco Federico Storani, representando también a su agrupación. Sergio Ortiz es actualmente Secretario General del Partido de la Liberación de Argentina.

Este proceso de proscripción y persecución de los militantes del movimiento estudiantil y la clausura de sus organizaciones, los sitúa objetivamente en la misma posición en la que se encontraban los sectores trabajadores. Este hecho constituye uno de los elementos centrales para pensar la forma en que se desarrolló el proceso de radicalización política y nacionalización del estudiantado en nuestro país, en tanto permite identificar la conformación de un nuevo actor político y social que se nutrió de esa confluencia obrero - estudiantil. Según sostienen Brennan y Gordillo, para el caso de Córdoba en particular:

[...] la resistencia estudiantil se concentró principalmente en las dos organizaciones que surgieron de la proscripta FUC: el peronista Frente Estudiantil Nacional y la Coordinadora Estudiantil en Lucha, de orientación marxista, las cuales se opusieron al régimen más por su política universitaria y por la ausencia general de libertades democráticas en el país, que por un proyecto claro para el establecimiento del socialismo en la Argentina” (Brennan y Gordillo,1994: 61).

### **El “Cordobazo” y las nuevas formas de organización estudiantil**

Para el año 1969, el movimiento estudiantil se dividía en diferentes organizaciones:

“En el seno de la FUA se había consolidado una dirección de izquierda: el FAUDI (Frente de Agrupaciones de Izquierda) que reunía a comunistas revolucionarios con sectores de izquierda independientes; en Córdoba se creó la Corriente de Izquierda Universitaria (CIU) que llegaría a ser la primera fuerza en varias facultades. Dentro de las fuerzas no reformistas había surgido el FEN (Frente Estudiantil Nacional) expresión del peronismo revolucionario. Crecieron también el FIP [Frente de Izquierda Popular], Franja Morada y el MNR [Movimiento Nacional Reformista]” (Ceballos, 1983: 123).

Así estaba organizado políticamente a grandes rasgos el movimiento estudiantil cuando el 15 de mayo 1969, falleció en Corrientes el estudiante de medicina Juan José Cabral, en el marco de una represión policial a una protesta estudiantil, por el rechazo del aumento de los aranceles del comedor estudiantil. La FUA llamó a un plan de lucha nacional y una ola de protestas se extendió por las principales ciudades universitarias del país. El 21 de mayo en Rosario se produjeron incidentes que culminaron con la

muerte del estudiante Norberto Blanco y dieron lugar a lo que se conoció como el “Rosariazo”.

“Los acontecimientos que se sucedieron en Corrientes y prosiguieron en Rosario en las dos primeras semanas de mayo, constituyeron el detonante de la movilización estudiantil en Córdoba. Junto con las muertes de Cabral y Bello, que supusieron una carga emocional que difícilmente pueda ser sobrevalorada, el marco de los conflictos obreros locales contribuyó a que el clima social y político de la ciudad se mostrara muy tenso, en especial después de los sucesos del día 15 de mayo en el Córdoba Sport, donde la policía atacó de manera brutal, y sin justificación alguna, a los asambleístas del SMATA” (Crespo y Alsogaray, 1994: 81).

La participación estudiantil en el “Cordobazo” fue masiva y las tendencias estudiantiles, en su mayoría, habían adherido al paro decretado por la CGT Cordobesa. El grado en que el movimiento estudiantil respondió a las convocatorias desbordó a las propias organizaciones convocantes. Siguiendo a los autores antes citados, esta masividad se vinculó directamente con el cuestionamiento paulatino a las organizaciones tradicionales institucionalizadas del movimiento estudiantil y con una crisis de los espacios de representación.

“La agudización de la crisis de los instrumentos clásicos de representación y la perspectiva del fortalecimiento de las instancias más netamente políticas que gremiales, fue también un efecto paradójico de la proscripción de los centros y federaciones de estudiantes por la dictadura de Onganía, que aceleró así su descomposición y obsolescencia y empujó aún más a los cuadros estudiantiles al activismo político, que era precisamente lo que la dictadura pretendía detener en la universidad con aquella proscripción” (Crespo y Alsogaray, 1994: 82).

Es en el marco de este abierto rechazo al autoritarismo del gobierno y hacia las propias estructuras tradicionales del movimiento estudiantil que surge uno de los rasgos distintivos de una nueva forma de organización política de los estudiantes como expresión de democracia directa:

“la representación inmediata, revocable y directa de los delegados por curso que sólo podían expresar, en las asambleas generales, los mandatos acordados por sus compañeros sin poder introducir acotaciones políticas partidarias o de tendencias, que

podieran ser ubicadas como un particularismo proveniente del *exterior* del propio movimiento” (Crespo y Alsogaray, 1994: 82).

En este mismo contexto, el cuestionamiento de la enseñanza universitaria por parte del movimiento estudiantil, se expresó en dos grandes direcciones diferenciadas. El primer tipo de cuestionamiento fue desarrollado por agrupaciones vinculadas al movimiento reformista tradicional, expresado en el Movimiento Nacional Reformista y el Partido Comunista.

“La primera fue la clásica reivindicación estamental por parte de los estudiantes [...], del tipo ‘reforma universitaria’, centrado en el reclamo de mayor calidad científica, y que se expresó con mucha fuerza en carreras orientadas hacia ‘profesiones liberales’ como ingeniería y medicina, con contenidos propios del llamado ‘cientificismo’ universitario [...]” (Crespo y Alsogaray, 1994: 85).

La segunda dirección del cuestionamiento académico sobrepasó completamente las anteriores posiciones, apuntando a una crítica total del sistema de enseñanza, entendido como el principal mecanismo de reproducción ideológica del sistema capitalista:

“La universidad aparecía entonces ya no como una institución específica, con su problemática acotada, sino como parte del aparato del Estado de clases y como instrumento calificado de dominación capitalista; y la crítica a la misma y su modificación como una instancia de una lucha más general contra el ordenamiento global de la sociedad” (Crespo y Alsogaray; 1994, pág. 86).

En el horizonte de sentido abierto por esa segunda opción, se cobija el nacimiento de la propuesta del TT, aún cuando no se desprenda necesariamente de él. Ya no sólo resulta destacable como factor posibilitante el proceso de nacionalización del estudiantado argentino y cordobés en particular, sino también este cuestionamiento radical del sistema universitario de enseñanza que se gestó como parte de ese proceso.

### **El “Viborazo” y la alianza obrero – estudiantil en Córdoba**

A comienzos de los años ’70, el movimiento estudiantil cordobés protagonizó una serie de actividades orientadas a rechazar el examen de ingreso sancionado por la

dictadura de Onganía. La agitación estudiantil incluyó la ocupación de la Facultad de Ciencias Exactas el 30 de enero de 1971, y del Hospital de Clínicas el 3 de febrero, culminando con la ‘semana de lucha’ iniciada el 23 de febrero, al mismo tiempo que se comenzaban los primeros exámenes de ingreso (Brennan; 2013).

“Los primeros meses de 1971 llevarían el conflicto sobre el examen de ingreso a su apogeo. Las protestas estudiantiles del año anterior no habían conseguido eliminar el examen pero habían logrado algunas ganancias, entre ellas la renuncia del rector Martínez, quien fue reemplazado por el Dr. Edgar A. Ferreryra, y la eliminación del examen común, que sería reemplazado por los requisitos que impusiera cada Facultad [...]. A lo largo de estos incidentes, volvió a surgir la alianza obrero – estudiantil del Cordobazo. Reuniones para discutir el examen de ingreso fueron llevadas a cabo en la sede de la CGT, mientras Luz y Fuerza ofreció su sede para el dictado de cursos preparatorios para el examen, al mismo tiempo que durante toda la crisis fueron emitidas declaraciones públicas y actos de solidaridad por parte de los sindicatos. La agitación estudiantil de 1971 coincidió con la existente en el movimiento de los trabajadores cordobeses, específicamente con las protestas de los sindicatos clasistas de FIAT, SITRAC – SITRAM y la campaña reclamando la liberación de presos políticos. Los trabajadores y los estudiantes harían fuerza común en un segundo Cordobazo, el llamado Viborazo, a producirse en estos días” (Brennan, 2013: 263).

La designación de Camilo Uriburu como interventor de la provincia de Córdoba, fue resistida por la CGT, que declaró una huelga a realizarse el 12 de marzo de 1971. Los estudiantes volvieron a actuar conjuntamente con los obreros y el Barrio Clínicas se transformó en uno de los principales focos de resistencia.

“La masiva adhesión estudiantil al Viborazo de marzo de 1971 fue menor que en el Cordobazo, pero estaba más organizada y contaba con un gran contingente de estudiantes que marchaban lado a lado con los trabajadores, portando pancartas y consignas del PRT y de otras organizaciones revolucionarias. La protesta de 1971 fue una muestra visible de una política estudiantil más radicalizada y con objetivos más claros que en la protesta de 1969” (Brennan, 2013: 267).

El vínculo político entre los estudiantes de la UNC y los sindicatos clasistas de FIAT y SITRAC – SITRAM, fue uno de los aspectos más particulares y distintivos del proceso de nacionalización y radicalización del estudiantado cordobés. Su continuidad en el año 1972, estuvo marcada por el triunfo de René Salamanca en las elecciones del

SMATA y su alianza con el sindicalismo independiente de Agustín Tosco y el sector combativo de los sindicatos peronistas liderados por Atilio López.

“La ocupación estudiantil de varias facultades en mayo de 1972, conmemorando el tercer aniversario del Cordobazo, como parte de una semana de lucha en la que se demandaba, además de otros asuntos estrictamente universitarios, la libertad de presos políticos, fue sólo una muestra de las muchas que exponían un escenario político mucho más conflictivo. El surgimiento, meses antes, de la lista clasista de René Salamanca en las elecciones del Sindicato de SMATA, había provocado una alta participación y entusiasmo entre los estudiantes, lo que continuó después de las mismas. Salamanca y aquellos sectores del movimiento obrero, como los Independientes de Agustín Tosco, y el sector combativo de los sindicatos peronistas, los legalistas, liderados por Atilio López, respondieron a su vez al llamado a huelgas en solidaridad con las protestas estudiantiles. A partir de la elección en las votaciones de marzo de 1973 del FREJULI, tanto a nivel nacional como local, con la fórmula Ricardo Obregón Cano – Atilio López, la JUP ganó fácilmente las elecciones de la FUA, con la FUC completamente alineada con sus posturas” (Brennan, 2013: 268).

Los liderazgos sindicales de Tosco, Salamanca y Atilio López reforzaron su vínculo con las distintas organizaciones políticas que integraban el movimiento estudiantil de Córdoba, teniendo una de sus fechas álgidas en marzo de 1973. Las aulas y Facultades se transformaron en lugares de intenso debate político en un grado sin precedentes, constituyendo el ascenso de la “izquierda peronista” uno de los aspectos más emblemáticos, inclusive entre los estudiantes (Brennan, 2013: 266).

La interrupción abrupta de este proceso fue iniciada por el “peronismo ortodoxo” que a partir de la destitución de Obregón Cano y Atilio López, realizada por el golpe policial de Antonio Navarro de febrero de 1974, puso en ejecución una persecución y represión sistemática sobre líderes sindicales y estudiantiles. La misma será organizada, a partir de septiembre de 1974, por el brigadier general Raúl Lacabanne y ya para el año 1975, la organización paramilitar conocida como el “Comando de Libertadores de América” anticipó el genocidio que se avecinaba.

Como producto de su época, el TT expresó y estuvo atravesado por la vinculación entre el estudiantado y los trabajadores. Es importante destacar que la misma FAU se encontraba a una cuadra de la CGT de Córdoba, sobre la Av. Vélez Sársfield, lo que implicó, ya entrados los '70, que los reclamos de la Central obrera

tuvieran directa repercusión entre los alumnos de dicha Facultad. La proximidad espacial fortalecía el vínculo.

Como parte del material audiovisual del archivo fílmico de Canal 10 de Córdoba, obrante en el Centro de Documentación Audiovisual de la FFyH de la UNC, se encuentra una nota periodística pertinente al respecto. A raíz del allanamiento producido al local del gremio del SMATA Córdoba, en agosto de 1974, y la represión de Fuerzas de Seguridad a trabajadores presentes en el momento del allanamiento, dicho gremio decide convocar a un paro general de 24 hs. con asambleas en puertas de fábricas. En señal de apoyo al reclamo, los estudiantes toman la Facultad de Arquitectura, la de Ciencias Exactas y la Escuela de Ciencias de la Información.<sup>34</sup> Un hecho de estas características permite comprender que los reclamos estudiantiles no se limitaban exclusivamente al ámbito de la institución universitaria, sino también al de los sectores trabajadores.

Como señalamos anteriormente en este capítulo, en el IV Congreso de la FUA de 1959, el movimiento estudiantil ya hacía explícita su intención de vincularse con el movimiento obrero y creaba los canales institucionales para hacerlo, y en el caso de Córdoba en particular, el proceso de industrialización de los '50 influyó en el estudiantado cordobés y su vinculación con el movimiento obrero. Cuando a partir de la dictadura de Onganía, la persecución a los estudiantes adoptó un carácter cada vez más sistemático, el movimiento estudiantil empezó a buscar una articulación orgánica con los reclamos de los trabajadores, que se manifestó en hechos como el recién citado y se registró en documentos audiovisuales.

Según uno de los entrevistados, esta articulación entre estudiantes y obreros repercutió de una manera específica en la FAU:

“Habría que hacer un recuento pero Arquitectura, Ciencias de la Información también, fue una de las más castigadas, posiblemente más que Arquitectura. Son lugares donde había una militancia estudiantil muy fuerte y muy armada y que habían llegado a tener ciertas formas de poder en el sentido institucional. Más posiciones muy definidas. Facultades donde desde las distintas posiciones del movimiento estudiantil y docente se planteó con más firmeza la relación obrero-estudiantil, sea con el SITRAM, con el SMATA, con Salamanca, Luz y Fuerza, Tosco y compañía. Además me parece importante porque tanto Salamanca como Tosco como Atilio iban a la Facultad, si no

<sup>34</sup>Cassette N°: 74, Fecha: 26-08-74; Título: Gremiales, SMATA, Estudiantiles, Toma de la Facultad, represión policial. Centro de Documentación Audiovisual, Facultad de Filosofía y Humanidades y Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba.

iban ellos iba algún otro representante, y había una vinculación entre los Centros de Estudiantes con las organizaciones sindicales. Apoyo, marchas en conjunto, paros en apoyo de, cuando los ‘cagaron a palos’ a los estudiantes los sindicatos pararon, aquella famosa ‘cagada a palos’ en Ingeniería en el setenta y algo. Y esas facultades aparecieron muy ligadas a todo eso y así fue la castigada” (Entrevista a “Tito” Chiavassa. 03/11/12).

### **El movimiento estudiantil de Córdoba, el TT y las organizaciones políticas**

A pesar de que numerosas entidades gremiales, políticas, organismos de derechos humanos y comisiones por la memoria de diferentes espacios institucionales vienen recuperando las identidades políticas de las víctimas de Terrorismo de Estado, este aspecto no ha sido lo suficientemente estudiado desde el punto de vista académico (Romano – San Nicolás; 2013). Como parte del proyecto de investigación “Patrimonio audiovisual, derechos humanos e historia reciente”, Silvia Romano y Norma San Nicolás avanzaron en la reconstrucción de las distintas vertientes políticas a las que adscribieron el 70% de las víctimas de Córdoba específicamente y, entre ellas, los estudiantes universitarios. El listado exhaustivo de las distintas agrupaciones políticas actuantes en nuestra provincia, realizado por las citadas investigadoras, ha permitido reconstruir el mapa político de la época y rastrear los desmembramientos y unificaciones, entre otros aspectos relevantes.

A partir de las fuentes consultadas y entrevistas realizadas, es posible aseverar que la conducción del Centro de Estudiantes de la FAU durante el desarrollo del TT estuvo fuertemente influenciada por estudiantes pertenecientes al CIU (Corriente de Izquierda Universitaria), brazo estudiantil del PCR (Partido Comunista Revolucionario), y por estudiantes pertenecientes a la agrupación TUPAC (Tendencia Universitaria Popular Antiimperialista y Combativa), brazo estudiantil del partido VC (Vanguardia Comunista). Tres Secretarios Generales del Centro de Estudiantes de la Facultad –Jorge Montero, Sergio Ortiz y Víctor Hugo Pacciaroni- pertenecían TUPAC y se desempeñaron en ese cargo durante los años 1972, 1973 y 1974 respectivamente. Además, sin haber podido reconstruir en su totalidad la lista de Presidentes del Centro de Estudiantes de la Facultad, sí se ha podido confirmar que los estudiantes Luis Bellodi y Raúl Molina, integrantes de la CIU, ocuparon ese cargo entre 1970 y 1974. Tanto el

CIU como TUPAC, estaban fuertemente vinculados a la experiencia sindical liderada por René Salamanca en el SMATA.<sup>35</sup>

Sobre este aspecto, sostuvo el Arq. Fontán, primer Decano del TT:

“Bellodi era el Presidente del Centro, era...digamos, fue el que manejó, en realidad fue el cerebro gris, presidente del Centro y cerebro gris de todo este movimiento que estaba manejado por el CIU, que eran los.... digamos, el Partido Comunista Revolucionario [PCR], que era el que estaba manejando la situación en la Facultad de Arquitectura en ese momento. Y él era el representante máximo y tenía algunos tipos, algunos jóvenes, como el caso Molina, y otros más viejos como el caso Monzón, que eran, digamos, los tipos que venían después de él, no es cierto. El caso Molina y Bellodi estaban en ese momento parejos, Bellodi manejando por arriba y Molina poniendo la cabeza adelante” (Entrevista Juan Carlos Fontán, 25/08/07).

Las afirmaciones del Arq. Fontán permiten poner en evidencia el protagonismo de la CIU durante el desarrollo del TT, aún cuando -según sus expresiones- el TT comenzó desde lo más “específico” de la disciplina para recién después sumar las agrupaciones políticas:

“Yo siempre digo que el Total arrancó más de lo específico, más que de lo político. A eso se le sumó lo político, con el ....con el...Gómez....cómo se llamaba Gómez? Que también era toda la gente del CIU. Es decir, el Partido Comunista Revolucionario fue el que manejó, en ese momento, toda la cuestión política de confrontación externa y confrontación interna. Con algunas otras agrupaciones de tipo...qué sé yo...que ahora no me acuerdo de las agrupaciones pero me acuerdo de los personajes, no es cierto... Que estaban los maoístas, había un sector peronista, digamos, de izquierda, eh...y después había los sectores católicos de izquierda que estaban mezclados ahí” (Entrevista a Juan Carlos Fontán, 25/08/07).

Aún cuando los entrevistados coincidieron en señalar la importancia y la presencia en la Facultad de las agrupaciones políticas vinculadas al PCR y al VC, el “peronismo” –en el sentido amplio del término- tampoco estuvo ausente:

---

<sup>35</sup>Como se puede constatar en el Anexo IV, Víctor Hugo Pacciaroni fue secuestrado el 03/06/76 en la localidad de Vélez Sársfiel, Tercero Arriba, y desde entonces se encuentra desaparecido. Raúl Molina fue secuestrado en la intersección de las calles 27 de abril y Marcelo T. de Alvear el 05/10/76. El informe de la Delegación Córdoba de la CONADEP, señala que fue muerto el CCD “La Perla”. Jorge Montero fue secuestrado el 15/08/78, en Capital Federal y visto en el CCD “El Vesubio”, continúa desaparecido.

“El TT en general hay que decir que fue llevado adelante por gente si no peronista, vinculada al peronismo o cercana al peronismo, al peronismo de las distintas fases que tuvo en aquél entonces, un peronismo más de derecha, más de centro, más de izquierda, más revolucionario, menos revolucionario [...]” (Entrevista a Benjamín Elkin. 12/09/08).

Otro de los protagonistas, sostuvo:

“Entrevistador: ¿Había alguna línea peronista?

Entrevistado: en esa época había poco, bueno..., en la Universidad de Córdoba el peronismo siempre estuvo bastante ausente, salvo algunos de derecha. Sí aparece en la época del TT, ligado a grupos de peronismo de base, montoneros, incluido el Decano..., el ‘gringo’ Bontempo que estaba ligado a ellos. Digamos que en ese tiempo la mayoría de los decanos fueron peronistas: Fontán, el ‘negro’ Soria, pero ligados al aparato partidario peronista, no a las organizaciones. Pero fijate en qué sentido, si bien los decanos fueron peronistas nunca fue hegemónica la posición peronista. En el proceso del TT toda la imagen política significó discutir la presencia de los partidos políticos, el radicalismo no participó [...]” (Entrevista a “Tito” Chiavassa. 03/11/12).

Como parte del corpus de documentos audiovisuales relevados en el trabajo de campo relativo a los estudiantes de arquitectura, podemos destacar un conjunto de noticias del Archivo Fílmico de Canal 10, clasificadas y agrupadas desde nuestra mirada bajo la categoría de “asambleas estudiantiles y tomas de la Facultad”. Dichas noticias dan cuenta de parte del accionar de los propios estudiantes de arquitectura durante los años 1969, 1970, 1971, 1972, y 1974, haciendo un total de 12 notas distintas, todas ellas sin sonido, sólo imágenes. En las mismas se evidencia la gama de acciones estudiantiles que comprenden asambleas en el Salón de Actos de la Facultad, manifestaciones, protestas y “tomas” de la Facultad, así como se pueden leer algunas de las consignas propias de las agrupaciones estudiantiles escritas en las paredes de la FAU: “Patria sí, colonia no”, “Patria o muerte”, “Por una Universidad al servicio del pueblo”.

La participación de diversas organizaciones políticas y del movimiento estudiantil cordobés en el debate a propósito del modelo de universidad necesario en nuestro país repercutió particularmente en la experiencia en estudio. No sólo porque ese debate estuvo presente a lo largo de la misma sino porque *el TT ensayó un modelo de organización institucional basado en ese nuevo modelo universitario* “al servicio del

pueblo”. Como ya lo anticipamos, el propio Equipo de Pedagogía<sup>36</sup> del TT señaló que uno de los factores condicionantes de la experiencia en estudio era:

“el movimiento estudiantil que retoma en 1969 un impulso perdido en 1967, abandona viejas posturas reformistas y concentra sus planteos en el cuestionamiento del rol social de la institución universitaria y de la función de los contenidos de la enseñanza” (Equipo de Pedagogía de la FAU, 1971: 7).

No obstante, el propio Equipo de Pedagogía señaló con precisión el grado de participación del movimiento estudiantil como tal en la elaboración de la propuesta del Total:

“No es el movimiento estudiantil en tanto tal, sin embargo, el autor del proyecto del TT. 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 FAU y un grupo de estudiantes que, si bien no están desvinculados del movimiento estudiantil, no constituyen tampoco su representación orgánica” (Equipo de Pedagogía de la FAU, 1971: 7).

En este sentido, entendemos que si bien el desarrollo del movimiento estudiantil cordobés y el conjunto de organizaciones políticas que lo integraban, el proceso de nacionalización antes descripto y el cuestionamiento radical del sistema de enseñanza universitaria operaron como factores históricos condicionantes de la experiencia,  *fueron - antes bien- los factores concernientes a los procesos internos de la Facultad los que tuvieron un peso determinante en la creación y funcionamiento del TT. En el próximo capítulo, ahondamos en los mismos.*

---

<sup>36</sup> El Equipo de Pedagogía estuvo coordinado por la Lic. María Saleme de Burnichón e integrado por las pedagogas Marta Casarini, Alicia Carranza, Susana Barco, Justa Ezpeleta, Neolid Ceballos y Lucía Garay. El mismo será abordado más detenidamente en el Capítulo V. AGH – UNC, Res. 826/70, 14 de Diciembre de 1970.



Asamblea docente – estudiantil, FAU

Fuente: CDA – UNC

*“Las culturas institucionales no se transforman tan fácil, se tiene que ir ganando a los sujetos y en eso se pasa mucho tiempo”* Entrevista a Alicia Carranza, pedagoga del TT.

*“[...] Trazamos nuestras estrategias de intervención en la problemática de salud, como hombres insertos en un proceso cuyo objetivo final es la liberación nacional y social, y como arquitectos, dispuestos a aportar nuestra colaboración específica para el logro de ese objetivo”* Equipo de Trabajo N° 12, Nivel VI del TT, FAU, UNC.

## **Capítulo V - La dimensión pedagógica: la nueva cultura institucional**

En mayo del 2012, en el marco del Seminario Permanente del Área de Historia del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), presentamos algunos de los resultados parciales de nuestra investigación sobre el TT. Traemos el hecho a consideración porque entre las observaciones realizadas por los comentaristas invitados se destacó la de un actual docente de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo y miembro del Centro de Investigaciones “Marina Waisman”, quien insistió rotundamente en que el TT “no tuvo una propuesta de nueva estructura académica”. Esta observación aparentemente anecdótica, adquirió una importancia destacable a medida que el trabajo de campo permitió distinguir las diferentes representaciones que se desarrollaron sobre la experiencia en estudio. Se puede advertir en ella la expresión de una **memoria no reivindicativa** del TT, en tensión y disputa con aquella memoria reivindicativa. La misma afirmación fue sostenida por la Decana de la FAU, Arq. Elvira Fernández, en ocasión de la entrevista realizada oportunamente. La coincidencia nos hace retomar las proposiciones clásicas de Halbwachs (2011) sobre los marcos sociales: nadie recuerda solo.

Con respecto a la observación formulada, el análisis de los documentos relevados en el trabajo de campo parece, sin embargo, indicar lo contrario. El TT sí elaboró una nueva propuesta de estructura académica que implicó, al menos, tres aspectos centrales: un nuevo órgano de gobierno de la Facultad, un nuevo Plan de

Estudios y un régimen de carrera docente. Analizaremos detalladamente en este capítulo cada uno de ellos, tratando de reconstruir a partir de la documentación existente y del aporte de los propios participantes, el proceso de creación y puesta en práctica de los mismos, con las tensiones y limitaciones manifestadas en este proceso. Haremos particularmente hincapié en las críticas al TT, aparecidas como parte de su desarrollo.

Asimismo, ahondamos en la situación institucional y académica de la FAU en los años previos a la aprobación y puesta en funcionamiento del TT, para señalar a esta situación como uno de los factores posibilitantes claves de la propuesta pedagógica en estudio. No es posible comprender el desarrollo de la experiencia en análisis si no se tienen presentes las condiciones particulares que atravesó la Facultad de Arquitectura y Urbanismo desde la violenta intervención de 1966. En este sentido, proponemos una cronología de ese proceso y su desarrollo posterior dividida en tres partes: el “antes”, el “durante” y el “después”.

### **Abordando el objeto: la cultura institucional**

En la Introducción de esta tesis fueron mencionadas un conjunto de investigaciones que constituyen antecedentes relevantes para el estudio de la experiencia del TT. Uno de los cuales es la tesis de maestría de Nora Lamfri (2007) que, aunque dedicada más específicamente a los aspectos pedagógicos, no dejó de avanzar en la reconstrucción de la mirada de los propios participantes. Según explicitó la propia autora:

“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” (Lamfri, 2007: 29).

Es a partir de la experiencia del TT que Lamfri pretende conocer el impacto de un cambio curricular en la institución universitaria, identificar las dimensiones generales y particulares que intervinieron en la implementación de la propuesta y, finalmente, analizar las transformaciones que el cambio curricular exigió a los actores involucrados.

En el proceso de construcción de su objeto de estudio, Lamfri utiliza un concepto que nos parece pertinente para el abordaje antropológico de la experiencia: la **cultura institucional**, entendida como un conjunto de valores y normas legitimadas por algo “sagrado” (mítico, religioso o científico, como en el caso en análisis) que atribuyen un sentido a las prácticas, dan forma a cierta manera de pensar y sentir que orienta la conducta de los sujetos hacia metas y fines institucionales.<sup>37</sup>

Se trata de un conjunto de relatos, ideas, sentimientos, acciones generadas hacia el interior de una institución que tienen como efecto una integración y diferenciación simbólica. Este concepto nos permite hacer énfasis e identificar concepciones diferentes acerca de la función social de la Universidad y de la Arquitectura, así como el modelo de Arquitecto que cristaliza en la experiencia en estudio y que no son necesariamente compatibles con otras concepciones que sostuvieron y sostienen distintos grupos en la institución. En otros términos, el concepto de cultura institucional nos permite identificar aún más aquello que está en “juego” en el campo de estudio, la “apuesta”, lo que está en “disputa”.

Como intentaremos señalar a lo largo del presente capítulo, el TT cristalizó en una cultura institucional específica con sus relatos, ideas, acciones, planteos, sentimientos y símbolos que continúan actuando hasta el día de hoy y definen posiciones. En este sentido, entendemos que los procesos de construcción de memorias a propósito de la experiencia en estudio se encuentran estrechamente vinculados con las distintas culturas institucionales que juegan en el interior de la propia Facultad de Arquitectura. Profundizar en los aspectos y contenidos de esa relación entre memorias y culturas institucionales, implica poner sobre la mesa la trama densa de sentidos y significaciones con las que carga el TT. Es a partir de esa relación que es posible desentrañar el laberinto de símbolos que se desenvuelven al interior de esta comunidad académica configurando sus tensiones y contradicciones más intrínsecas.

### **Hacia una cronología del TT: el “antes”, el “durante” y el “después”**

Avanzar en una cronología propia de la experiencia en estudio implica detenerse en el “antes”, el “durante” y el “después”. Son los tres momentos que nos permiten

---

<sup>37</sup> Lamfri emplea el concepto mencionado siguiendo la definición del mismo elaborada por Lucía Garay, una de las pedagogas del TT. Garay, L. (1990); *Algunos conceptos para el análisis de las instituciones educativas*, Ed. Mimeo, Córdoba.

determinar el conjunto de condiciones y circunstancias internas y específicas de la Facultad a partir de las cuales y con las cuales se desarrolló el TT. Establecer entonces las representaciones de los participantes en sus propios términos permite avanzar en el detalle de las condiciones institucionales de la FAU y el proceso que la misma atravesó desde su creación en 1954.

En términos generales, entendemos que existen tres grandes etapas en el desarrollo del TT. Una primera etapa de **gestación** y **elaboración** de la propuesta que incluye los años 1962 – 1970 y que abarca un conjunto de debates y propuestas institucionales interrumpidas por el golpe del '66, abordadas específicamente en el Capítulo 3; una segunda etapa de **desarrollo** y **aplicación** de la propuesta pedagógica, el Plan de Estudios, la Carrera Docente y la nueva estructura académica con la “Coordinadora” como órgano de gobierno de la Facultad, etapa que abarca desde 1970 hasta agosto de 1974; y, finalmente, una última etapa de **obtención** y **clausura** que comenzó aproximadamente en abril de 1975 con el decanato del Arq. Liliano Livi, en el marco de la política universitaria nacional implementada por el Dr. Ivanissevich y por el Rector de la UNC Mario Victor Menso designado en diciembre de 1974. Etapa de clausura que cristalizó en noviembre de 1975 con la derogación del Plan de Estudios del TT y se profundizó todavía más con el golpe del 24 de marzo de 1976.<sup>38</sup> La misma estuvo marcada no sólo por la desarticulación de la propuesta del TT sino también por la puesta en práctica del Terrorismo de Estado, la cesantía de docentes, la expulsión de alumnos, junto con el secuestro y la desaparición de estudiantes, egresados y no docentes de la Facultad.

### **El “antes”: la gestación y elaboración del TT**

Como señalamos anteriormente, un conjunto de debates en torno a la concepción de la Arquitectura, su enseñanza – aprendizaje y el rol del Arquitecto, venían siendo desarrollados en profundidad en distintas actividades académicas de la década del '60. Algunos de estos eventos fueron los realizados por la Conferencia Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Arquitectura (CLEFA) en 1959 (Chile), en 1961 (México), en 1964 (Argentina) y en 1970 (Colombia). Otros también fueron organizados por la Unión

---

<sup>38</sup> La periodización presentada no tiene un carácter taxativo.

Internacional de Arquitectos (UIA), como el IV Congreso Mundial de Arquitectos de 1963, realizado en La Habana, Cuba.

En este sentido, entendemos importante insistir en la forma particular en que los actores institucionales, estudiantiles y docentes procesaron estos debates en la propia FAU y la influencia de los mismos en el desarrollo del TT. Uno de los participantes señalaba al respecto:

“Entonces había por un lado esta corriente interna de la Facultad producto de lo anterior al 66 y que el resto de las facultades no lo vivían porque seguían con sus modelos, no había habido un cambio en esas facultades antes del 66, a lo mejor había antes del 66 un fuerte proceso de calidad pero no se ponía en tela de juicio la enseñanza. En la Facultad de Arquitectura a partir de esto se estaba discutiendo la enseñanza de la Arquitectura hasta el 66. Del 66 en adelante en aquellas otras se les ‘baja la cabeza’ a un montón de docentes pero seguían con su modelito, es más, había Facultades como Ingeniería que eran intocables, con un cuerpo docente que manejaba la Facultad, no había intervención que la pudiera cambiar, o sea, el resto de las Facultades eran bastante rígidas. En cambio, en la nuestra se interrumpe el proceso y queda ahí dando vueltas, queda como en el espíritu del estudiante, del docente joven y todo lo demás frente a una universidad conservadora, y esa influencia pretendía primar en la Facultad entonces ahí es donde se produce el ‘quiebre’, un quiebre que va llevando un proceso; en el 68 yo te decía en la cátedra nuestra [Elementos de Arquitectura], en el 69 con el tema del congreso de la UIA en Buenos Aires también influye, y en el 70 esa posición conservadora trata de imponer un modelo que produce reacciones y entran en crisis todas las materias de Composición” (Entrevista a Federico Arquímedes. 5/12/12).

En efecto, el grupo de docentes y alumnos que, con el asesoramiento de un Equipo de especialistas en Ciencias de la Educación, formularon la propuesta del Taller Total, entendieron que la misma superaba una histórica dicotomía entre materias “teóricas” (Historia del Arte, Historia de la Arquitectura, etc.), regidas por el sistema de clases magistrales, y materias “prácticas” o de “taller” (Composición Arquitectónica, Urbanismo, Plástica, etc.), dictadas para complementar las primeras. En los propios términos de los participantes:

“Dado lo particular del proceso cumplido en la Facultad, resulta útil y necesario hacer referencia, en forma sucinta, a las situaciones previas a la actual, dado que en las mismas se fundan las condiciones que la determinan. Un uso generalizado entre docentes y

alumnos de esta Facultad acostumbraba a dividir las asignaturas que conformaban su plan de estudios, en ‘teóricas’ y ‘prácticas’ [...]. No pocas veces la Facultad asistió a una verdadera pugna entre los docentes de uno y otro de los dos grupos de cátedras mencionadas. La disputa de la hegemonía se realizó a menudo en marcos que excedían la mera confrontación de dos concepciones distintas de la enseñanza y es así que el arribo al gobierno de la Facultad por parte de docentes de uno de los grupos, desembocaba en la consecuente marginación del otro” (FAU, 1971: 1).

Según el esquema de referencia de los participantes, la disputa por la conducción, el gobierno y la “hegemonía” de la institución estuvo atravesada por la división entre materias “teóricas” y “prácticas”. Tal estado de cosas planteó objetivamente la necesidad de formular respuestas superadoras que comenzaron a ensayarse con relativo éxito en 1962, pero que se vieron afectadas con la intervención a la Facultad de 1966 en la que fueron cesanteados un número importante de profesores, volviendo a ser instaurada la tradicional división entre “teóricas” y “prácticas” con la Ordenanza N° 1 de 1970, impulsada por el Decano Rogelio Luque.

“Se trabaja así sobre la base de esquemas tentativos que se ponen sucesivamente en práctica para evaluar sus virtudes y defectos y reformularnos nuevamente. Este intento se da alrededor de 1962 y está caracterizado por la variedad de regímenes, la aparición de nuevas asignaturas y la desaparición de otras. En los ‘Encuentros Internos’ realizados en 1965 con la participación de docentes y alumnos, se insinúa la definición de la dicotomía: son ahora cuatro los grupos en que se divide la estructura académica de la Facultad. Se trata de áreas divididas según la especialidad con que cada una pretende aportar a la formación del arquitecto: la histórico cultural, la tecnológico estructural, la plástica y la de Composición Arquitectónica. Definidos así estos grupos, se producen intentos por coordinarse verticalmente cada uno por separado –con relativo éxito- y horizontalmente entre ellos –sin lograrlo-. La intervención de la Facultad de 1966 abre un ‘impasse’ en la dinámica hasta aquí relatada y a partir del año siguiente la situación se torna confusa [...]. Constituido el Consejo Académico en 1969, dicta la Ordenanza N° 1/70, la que traduce claramente el pensamiento de sus integrantes al respecto. En la práctica se dispone la división del año lectivo en dos cuatrimestres: en el primero se desarrollarán exclusivamente las asignaturas ‘teóricas’ y en el segundo las de ‘taller’. Se acentúa así la dicotomía.” (FAU, 1971: 3).

Esta crítica situación institucional en la que se revive la histórica disociación implicó también el desplazamiento de la materia “práctica” Composición Arquitectónica y su trabajo de “taller”. Es precisamente desde esta materia de donde

surgió lo que se llamó el “Taller Total de Composición Arquitectónica”. Un grupo de docentes y alumnos, con el asesoramiento de un grupo de pedagogas, elaboraron un Documento conjunto como propuesta de acción inmediata. La renuncia del Decano Interventor Arq. Luque y del Consejo Académico en pleno, abrió el paso para que el nuevo Decano Interventor designado sea uno de los autores del mencionado documento y docente de la cátedra de Composición Arquitectónica: Arq. Juan Carlos Fontán.

“Se caracteriza como acto fundador del TT, una reunión en agosto de 1970, en la cual se presentaron dos propuestas curriculares. Uno de los dos grupos elaboró una propuesta que consistía en un Taller Vertical en los niveles III, IV y V de Composición Arquitectónica. Los niveles I, II y el Trabajo Final no participarían. El otro grupo elaboró la propuesta del TT, aprobada casi por unanimidad. Para crear esa propuesta, ese grupo solicitó el apoyo de profesionales de Ciencias de la Educación que se habían destacado anteriormente, en una experiencia fructífera que databa de 1966, durante la gestión del Arquitecto Bernardino Taranto en el decanato” (Dobry Pronsato, 2012: 184. Texto original en portugués, traducción propia).

La propuesta del TT fue difundida con el documento elaborado conjuntamente por docentes y alumnos de la Facultad y titulado *Fundamentación de contenido y forma del Taller Total* (1970). En el cual, además de establecer los fundamentos de la propuesta y los objetivos de la misma, se explicitó la serie de medidas a adoptar para su puesta en funcionamiento.

“Ante esta situación los alumnos de la Facultad y los docentes de Composición Arquitectónica con la firme convicción de que *sólo con la liberación del hombre en sociedad será posible concretar totalmente nuestra concepción de la arquitectura, del arquitecto y de la enseñanza*, y en tanto que actores de ese proceso y con aquella perspectiva, planteamos el siguiente marco que habrá de encontrar su redefinición en el proceso: *la arquitectura, entendida como práctica social, generada en la sociedad, detectada y planeada por la interdisciplina, asumida y resuelta por el diseñador y el usuario como continuador del diseño y hacedor en comunidad del nuevo hábitat*. En esta circunstancia y en la perspectiva definida, planteamos al TALLER TOTAL como el estructurante de la enseñanza de la arquitectura, generador y receptor de la interdisciplina específica y general” (Taller Total, 1970: 1. El resaltado es nuestro).

En la propuesta citada se advierte claramente el eco de las ideas circulantes en la década del '60, que revisamos en el Capítulo 3. De las dos propuestas elaboradas, fue la

del TT la que recibió el apoyo de la mayoría de los docentes y estudiantes de la FAU en aquella “reunión de agosto de 1970”. El TT fue por ello el resultado de ese consenso programático que, sin embargo, tuvo sus opositores. Es así que la puesta en funcionamiento de la propuesta no estuvo exenta de tensiones.

### **El “durante”: hacia una nueva forma de construcción del conocimiento**

La nueva estructura académica del TT fue aprobada por la Ordenanza n° 2/70 del 2 de septiembre de 1970, firmada por el Delegado Interventor Arq. Juan Carlos Fontán, en cuyo artículo 1°, se estableció:

“Aprobar la propuesta formulada por los docentes de Composición Arquitectónica – propuesta cuyo texto se agrega a la presente Ordenanza formando parte integrante de la misma- y disponer, en consecuencia del Taller Total de todos los cursos de la mencionada asignatura a partir del día de la fecha” ( Ord. 2/70, 1970).

El TT de “Composición Arquitectónica” pretendió superar la dicotomía entre materias “teóricas” y “prácticas” incorporando a todos los docentes y alumnos en una nueva estructura cuyo eje fue el “Diseño”. La Ordenanza citada estuvo vigente hasta la aprobación de la Ordenanza N° 19/75 del 27 de noviembre de 1975, en la que se ordena “implantar”, a partir del siguiente año, el Plan de Estudios 1976, firmada por el Decano Normalizador Arq. Liliano Livi. A partir de este documento podemos establecer con certeza la fecha de cierre y abandono definitivo del Plan de Estudios del TT, que no volverá a ser retomado y rediscutido aún con el retorno de la democracia en 1983. Es importante remarcar que, si bien la documentación señala el año 1975 como fecha final, los propios participantes insisten que el proceso de desarticulación comenzó en 1974.

Según sostiene Dobry Pronsato, existe un conjunto de características que constituyen los pilares básicos que definen al TT a lo largo de su desarrollo:

“La experiencia del Taller Total consistió en la incorporación de estudiantes y profesores de la Facultad en la construcción de una propuesta interdisciplinar con un currículum innovador. Fue desarrollada a partir de tres premisas fundamentales:

- la Arquitectura es una disciplina de carácter prioritariamente social
- su enseñanza debe partir del análisis de la sociedad y de sus necesidades
- su gestión debe ser democrática y participativa” (Dobry Pronsato, 2012: 183).

La puesta en funcionamiento del TT estuvo caracterizada por algunas medidas adoptadas para instrumentar los cambios deseados. Una de ellas fue la creación de un Taller Básico, al que fueron destinados los nuevos ingresantes del año lectivo 1970 y que funcionó como una unidad pedagógica independiente del TT, pero siguiendo sus lineamientos generales.<sup>39</sup> Y el resto de los alumnos, divididos en Niveles (II al VI), fueron distribuidos originariamente en 6 Talleres, hasta llegar a 12 Talleres con el transcurso de los años y el crecimiento de la matrícula.

Según los términos de los propios protagonistas, el TT de Composición Arquitectónica podía ser entendido como una “estructura” organizada en función de un “problema”:

“En síntesis el TT significa un nuevo tipo de comunicación en todo sentido: docente – alumno, alumno – institución; y la proyección de su tarea al entorno. El TT constituye en primera instancia una estructura, en la que cada parte se relaciona con el todo de manera tal que la variación de cada una provoca la del todo y viceversa. Las partes, en este caso, corresponden a diferentes niveles cuya característica determinante es la interrelación. Por lo tanto el TT es esencialmente un grupo de estudio y discusión estructurado en torno a un problema. En una definición aproximativa, es un cuerpo único, de estructura abarcante, columna vertebral de la cual saldrían los requerimientos necesarios hacia las otras áreas confluyentes. Esta estructura vertebral exige una planificación abierta con reelaboración permanente” (Taller Total, 1970: 4).

Todos los contenidos específicos pertenecientes a diferentes materias o cátedras fueron integrados en una nueva estructura caracterizada por una serie de aspectos a considerar: la incorporación del Equipo de Pedagogía, la creación de un nuevo órgano de gobierno de la Facultad, el Plan de Estudios, la sanción de un Régimen de Carrera Docente, el desarrollo de un modelo de crecimiento autónomo de enseñanza y la incorporación orgánica de las Ciencias Sociales en la enseñanza de la Arquitectura. Todo ello como parte de una estructura abarcante con “planificación abierta” y “reelaboración permanente”.

### **El Equipo de Pedagogía y la nueva forma de construcción del conocimiento**

---

<sup>39</sup> En el año 1970 estaban matriculados un total de 1.986 alumnos y el cuerpo docente era de 50 profesores. Durante el desarrollo del TT la matrícula ascendió a cerca de 4.000 alumnos y el cuerpo docente a más de 300 (Dobry Pronsato; 2012). Lo cual pone en evidencia el desafío cuantitativo que tuvo que afrontar la nueva estructura pedagógica.

La elaboración de la propuesta fundante y la puesta en funcionamiento del TT contaron con el asesoramiento de un Equipo de Pedagogas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, cuya incorporación no constituyó una novedad en sí misma porque el Arq. Bernardino Taranto en su gestión como Decano también incorporó pedagogas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la carrera (AGH – UNC: Res. 826/70).

Alicia Carranza, una de las integrantes del Equipo, reflexionó en una de las entrevistas realizadas sobre el modo en que se incorporaron a participar del TT:

“Entrevistador: ¿cómo empieza a participar ese Equipo, en calidad de tal, en la experiencia del TT? ¿Cómo llega?

Entrevistada: Mirá yo te quiero decir que tengo una memoria muy frágil, cuando estamos con mis amigas nos reímos porque yo soy una persona sin pasado, tengo una memoria muy frágil, entonces cuando vos me preguntás cómo llegamos no tengo recuerdos secuenciados, no tengo un proceso, tengo como una especie de escena. Una escena es la de estar en el decanato de Fontán todas nosotras: María Saleme de Burnichón, Justa Ezpeleta, Marta Casarini y yo...después se agregó Ortega, vos debés saber...que es Director del CEA, que también participó no como pedagogo sino como antropólogo, este...bueno entonces, ese es mi primer recuerdo...que estábamos todas con el arquitecto Fontán y que Fontán explicaba esto del cambio del Plan de Estudios, porque nosotras entramos para cambiar el Plan de Estudios, no entramos con ninguna idea...como te diría...a ver...¿qué palabras puedo usar?...ninguna idea de revolucionar la institución. Pero nos encontramos con una realidad que nos sobrepasó totalmente, no es cierto, de ninguna manera...bueno...nosotras tampoco estábamos formadas para pensar un Plan de Estudios de una manera completamente aséptica y técnica, separada del proceso. María Saleme de Burnichón jamás nos hubiera formado en ese sentido, es que sabíamos que teníamos que meternos en la institución, que teníamos que hablar con la gente, que teníamos que escuchar mucho para poder encontrar algo, eso es cierto y eso como experiencia es interesante” (Entrevista a Alicia Carranza. 05/04/11).

Por su parte, María Saleme de Burnichón, responsable y coordinadora del Equipo de Pedagogía, sostuvo a propósito de su participación en el TT:

“Regreso en el setenta y me lo proponen. Eso fue muy loco. ¡Armar un Taller Total! Hacer de la noche a la mañana doce talleres, con toda la Facultad. Toda la carrera convertida en una relación horizontal. Entonces fue cuando armé un equipo grande

donde estaban todos, estaba Martha Casarini, Alicia Carranza, Justa, Lucía Garay... casi todo ese grupo. Y ahí empezamos a armar, tuvimos muchísimas dificultades, pero ¿sabés qué pasaba en el Taller? había tal euforia que, aunque se cometieran muchos errores, la gente trabajaba igual. Lo que pasó es que se desequilibró. Primera vez que se hacía un taller con toda la Facultad; no es lo mismo hacer un taller de una cátedra que hacer doce talleres, incluyendo a tesistas. Y con profesores -aún los que habían promovido el Taller- acostumbrados a moverse desde la cátedra. Hubo problemas graves, entre ellos con algunos profesores importantes como Marina Waisman y algunos otros más que no me acuerdo... Quienes fueron docentes del Taller Total te dicen que fue una etapa importantísima en la Facultad o que fue una locura que los sacó del quehacer específico de la arquitectura. Esto en gran parte es cierto, porque fue muy fuerte la entrada de lo político... de una recomposición, de una redefinición de lo que tiene que ser la arquitectura y de su función social. Todo esto adquirió un peso que no había tenido nunca y por eso fue el caso de algunos profesores que siendo excelentes, no pudieron encajar en el Taller. La arquitectura para ellos era una cosa en sí, un conocimiento que se abastecía a sí mismo y que daba las respuestas sin necesidad de componentes políticos, ideológicos, económicos” (Entrevista a María Saleme de Bournichón. 14/02/97).

Es importante analizar aquí las producciones conjuntas del Equipo de Pedagogía reflejadas en artículos y textos producidos a lo largo del desarrollo de la experiencia. En un artículo publicado en el año 1971, en la Revista *Los Libros*, el Equipo expresó algunas de las primeras conclusiones de la experiencia del TT en desarrollo y problematizó algunas de sus tareas fundamentales.<sup>40</sup> En el marco de esta nueva propuesta de enseñanza y aprendizaje de la Arquitectura, las opiniones elaboradas por las pedagogas se reflejaron en el cuestionamiento de una concepción del saber, la enseñanza y la ciencia según la cual:

“...el conocimiento es un *objeto acabado*, separado de la realidad y de la experiencia, ajeno a los sujetos que lo manejan, intocable e incuestionable, que es necesario ‘entregar’ (para su conservación eterna) a las ‘jóvenes generaciones’. Ellas harán el gesto de ‘recibirlo’ y así se pondrán a la altura del punto al que ha llegado la ciencia. Es obvio, que una tal concepción del saber que entrega los *resultados* de la ciencia e ignora y no entrena en los procesos a través de los cuales se construye (tal vez porque la apropiación del saber y la construcción de la ciencia constituyen una manera de

---

<sup>40</sup> Dicha Revista, publicada entre 1969 y 1976, inicialmente dirigida por Héctor Schmucler, desarrolló una crítica literaria, social y política, con aportes de diferentes disciplinas y abordajes desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. En particular, el debate sobre la Arquitectura se desarrolla en el N° 4 (1969) y en el N° 23 (1971).

transformar la realidad) asegura un ‘producto’ académico cuya praxis profesional está predeterminada por el conservadorismo” (Equipo de Pedagogía de la FAU, 1971: 8).

Se criticó que esa concepción consagró la “naturalidad” de la clase magistral y la repetición, a partir de toda una estructura y organización institucional interna de la Universidad que apuntaba, por ello, a mantener la “enseñanza-dogma-recetario”. Es atendiendo a estos aspectos que el TT no conformó solamente un intento de renovación técnico-pedagógica, sino que

“...la propuesta del TT incluye también la búsqueda de aquellas relaciones de enseñanza – aprendizaje y de aquellas ‘situaciones de aprendizaje’ que permitan ensayar nuevas formas de acceso y construcción de saber” (Equipo de Pedagogía de la FAU, 1971: pág. 8).

Desde la concepción propia del Equipo, la construcción y apropiación del saber constituía en sí misma una manera de transformar la realidad y en ese sentido orientaron –con mayor o menor éxito- la propuesta del TT. Como sostuvimos en el Capítulo 3, el grado de reflexividad sobre la propia tarea alcanzado durante la vigencia del TT, expresada en el replanteo crítico del rol del arquitecto y la concepción de la Arquitectura que lo determina, derivó en una respuesta metodológica concreta para la que el Equipo realizó aportes fundamentales: la **co-gestión constructiva del conocimiento**.

### **Cátedras o Áreas de Conocimiento**

El conjunto de herramientas analíticas y conceptos aplicados por el Equipo de Pedagogía permitió avanzar en esa respuesta metodológica que se caracterizó, entre otros aspectos, por institucionalizar un abordaje **interdisciplinario** frente a la necesidad de conocer y trabajar sobre una realidad multifacética y compleja.

“Por ello desaparecen las cátedras, expresión de una arbitraria e irracional parcelación del saber, para dar lugar a la existencia de **Áreas de Conocimiento** que organizan los contenidos de acuerdo a un criterio científico” (Equipo de Pedagogía de la FAU, 1971: 9).

Durante la mayor parte del TT existieron dos áreas –Instrumentación y Síntesis– y tres sub áreas: Diseño, Técnica (o Tecnología) y Cultural (Cs. Sociales), cada una de las cuales mantenía la especificidad de su enfoque apuntando a la articulación de los conocimientos alrededor de una problemática común. En el año 1972 la problemática común fue la de “Salud”, en el ’73 la de “Educación” y en el ’74 la de “Vivienda y Equipamiento”. La sub área de Diseño actuó como columna vertebral, agrupando los contenidos de las anteriores Cátedras de Composición Arquitectónica, Elementos de Arquitectura y Sistemas de Representación. La sub área Cultural o de Ciencias Sociales incluyó los contenidos de la anterior cátedra de Historia de la Arquitectura, a la que sumó Economía, Antropología y Sociología. Finalmente, la sub área Tecnológica agrupó los contenidos de las cátedras de Construcciones, Tecnología de los Materiales, Instalaciones, Organización de Obras, Acústica y Matemática.

Complementando la eliminación del sistema de cátedras, los alumnos y docentes se organizaban en “Equipos de Trabajo”, los que a su vez se subdividían en “Comisiones de Trabajo”. Un número aproximado de entre 100 y 120 alumnos integraban cada uno de los “Equipos”, alumnos que eran de diferentes años o niveles de cursado de la carrera, distribuidos proporcionalmente. El cuerpo docente se integraba con un número estable de cinco miembros por “Equipo de Trabajo”.

Esta metodología significó la inclusión de docentes y de alumnos en un sistema de relaciones totalmente nuevo que cambió la relación tradicional docente – docente, docente – alumno, alumno – alumno y la relación con el conocimiento (Lamfri; 2007). Asimismo, se expresó en lo que, en los debates pedagógicos de la década del ’60, se denominó con el concepto de **taller**.

“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 [...]. 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” (Lamfri, 2007: 12).

El **taller** era entendido como el espacio pedagógico concreto desde el cual se buscaba superar las fallas observadas en las formas tradicionales de enseñanza,

buscando lograr una integración entre teoría y práctica a través de una instancia que vinculara al alumno con su futuro campo de acción y con la realidad objetiva en que se iba a desempeñar.

Sumado a ello, los “Equipos” planificaban un trabajo en territorio en el medio urbano de la ciudad de Córdoba, orientado a partir de la problemática común trabajada y de un intercambio directo con los vecinos, instituciones y organizaciones del lugar. Según recuerda Sergio Ortiz, ex – alumno del TT:

“[...] en el tema salud nosotros principiantes alumnos de primer año teníamos que diseñar un dispensario barrial, un centro primario de la salud, entonces fuimos con mis compañeros a Barrio Las Flores, que en ese entonces era bastante más humilde de lo que es hoy, por lo menos en ese sector, y ahí vimos, había un centro de salud: ¿qué le faltaba? ¿cómo diseñarlo? Hablamos con los vecinos, con los médicos, con el personal que atendía ahí y bueno...fuimos varias veces durante ese período para diseñar un centro de salud. Mientras en el Nivel 6, supongamos, ese mismo año, diseñaban un Hospital de alta complejidad, pero todos laburando en torno a una misma idea y entonces a su vez, ya te digo, el Diseño, la Tecnología y las Cs. Sociales, tres materias, tres áreas articuladas entre sí para dar como producto esos diseños y obviamente la pelota quedaba picando, ¿Porqué? Porque el pueblo cordobés, al menos esa era la idea, pudiera luego apropiarse del trabajo de la Universidad y decir ‘yo quiero un centro de salud como este que ha elaborado la Facultad de Arquitectura en el año 1972 y no el centro que hoy tengo que es muy precario’. Y que el pueblo de Córdoba pudiera decir ‘yo quiero un Hospital de alta complejidad como este que no lo hay en Córdoba’, o que ‘hay uno y hacen falta más’. Entonces, así como los estudiantes se habían unido con los obreros, así como los vecinos se habían unido con los estudiantes y obreros, así también la institución universitaria perdía su carácter academicista, áulico, cerrada sobre sí misma, claustros estancos y a su vez perdía los motivos de inspiración de diseñar una residencia a la moda, sino que *buscaba temas que tuvieran que ver con las necesidades de la población, por eso era una época de una gran politización, de un gran contenido social, mas allá por supuesto de las diferencias políticas y también estudiantiles o gremiales que había dentro de las agrupaciones [...]*” (Entrevista a Sergio Ortiz. Las cursivas son nuestras. 04/09/08).

En el marco de esta propuesta, los docentes debían sumarse –al menos esa era la intención- a los “Equipos de Trabajo” como profesionales que aportaran información específica, plantearan problemas pertinentes, atendieran a los límites dados por la programación y buscaran **con** los estudiantes las respuestas posibles a los interrogantes

formulados. Los alumnos, por su parte, tenían que abandonar su cómodo sometimiento al saber del profesor para elaborar críticamente lo que recibían, situación que los obligaría a aportar y a comprometerse con su aprendizaje. Sobre la base de estos nuevos roles que los sujetos “debían” cumplir, investigaciones anteriores sobre la experiencia del TT, han podido destacar:

“[...] la importancia que este tuvo en términos de innovación pedagógica e institucional y el impacto que produjo su implementación [...]. Puede ser considerado un cambio curricular paradigmático, sin antecedentes similares en su género y sin experiencias previas con las que pudiese guardar algún parentesco” (Lamfri, 2007: 10).

La cita de Lamfri podría hacernos pensar que el TT surgió por una especie de “generación espontánea”. Sin embargo, como señalamos en el Capítulo 3, es posible reconocer la influencia de distintos conceptos, ideas y experiencias arquitectónicas previas que nutrieron el planteo propio del TT.

Es necesario advertir que el cumplimiento de los nuevos roles asignados a los sujetos pedagógicos (docentes y alumnos) no siempre fue logrado en su totalidad, insistiendo los entrevistados en las grandes dificultades encontradas en el proceso. No obstante los desajustes propios de todo proceso novedoso, la labor del Equipo de Pedagogía consistió en un asesoramiento específico para generar las condiciones institucionales que hicieran realidad lo proyectado a partir de la implementación de un **currículum integrado**.

“[En] los años 70 hay muchas expresiones que van hacia esto de la integración. Es por esto que estamos buscando la experiencia y la integración, no es cierto?, en terminar con las cátedras segmentadas, con esta segmentación del conocimiento, en encontrar las formas de articulación de unos campos con otros. Esto lo decía Bernstein que es un pedagogo inglés y lo dijo en los años `50 o `60. Ahora fijate que todos los esfuerzos de articulación...él llama el currículum codificado o el currículum integrado, el currículum codificado es el currículum de materias separadas por códigos cada materia, currículum integrado es la posibilidad justamente de romper este aislamiento...han sido muy difíciles de unir, muy difícil, porque se topan con los sujetos individuales a los que nos cuesta mucho dejar nuestros propios intereses particulares” (Entrevista a Alicia Carranza. 05/04/11).

**Taller, áreas de conocimiento, currículum integrado** son algunos de los aspectos sustantivos de la **co-gestión constructiva del saber** que caracterizaron a la propuesta del TT y que explicitan, asimismo, la influencia del Equipo de Pedagogía para el desarrollo de la nueva **cultura institucional** en gestación.

### **El nuevo órgano de gobierno: la Coordinadora General**

Sostuvimos en el Capítulo 4, más como hipótesis de trabajo antes que como conclusión, que el TT incorporó en su estructura académica algunos aspectos de la lógica de construcción política desarrollada por el movimiento estudiantil argentino, y cordobés en particular, y la hizo jugar en el marco de un proyecto novedoso de enseñanza y aprendizaje de la Arquitectura. La crítica a las formas tradicionales de representación estudiantil y a las relaciones jerárquicas, encontraron en el TT un modelo de relaciones nuevas más acordes con esas tendencias democratizantes:

“La actividad de cada Taller en el cauce académico-pedagógico señalado, se gobernaba en horizontal, con docentes que tenían todos la misma jerarquía y responsabilidad. Cada Taller elegía un Docente Coordinador y un Estudiante, los cuales se integraban al órgano de Gobierno del Taller Total denominado ‘Coordinadora General’. Los representantes actuaban por ‘mandato’, debiendo reportar a sus bases lo actuado en la Coordinadora. La Asamblea de cada Taller aprobaba o corregía a sus Coordinadores pudiendo removerlos de su cargo. No existía forma, en esta ‘democracia directa’, de no cumplir los mandatos obtenidos, ni del uso espúreo del mismo. La Coordinadora docente-estudiantil constituía, por tanto, el órgano soberano de gobierno del Taller Total. Muy brevemente se ha descrito la ‘Estructura Académica’ del T.T., es decir, aquella estructura funcional que gobernaba en forma directa y conducía los procesos de aprendizaje, basados en la horizontalidad democrática entre alumnos y docentes, reservándose cada estamento las funciones, roles y responsabilidades que correspondían a los docentes y a los alumnos”. (Soria; 2000: 3).<sup>41</sup>

Se da forma entonces a las figuras del *coordinador estudiantil* y la del *coordinador docente*, cuyos roles se fijan en base a las responsabilidades que deben cumplir en la nueva estructura académica y se legitiman en la *elección directa* de los

---

<sup>41</sup> Esta cita pertenece a un texto inédito del Arq. Víctor Soria, Decano Interventor de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba en el período 1972 - 1973, durante el desarrollo del TT.

mismos. Los estudiantes se agrupan en Equipos de Trabajo, de los cuales surge por elección directa un coordinador estudiantil para integrar la *Coordinadora del Equipo de Trabajo*. Esta misma dinámica se aplica en la *Coordinadora de Área de Síntesis* y de *Instrumentación*, integradas por coordinadores docentes y coordinadores estudiantes. Todas ellas formarán parte de la **Coordinadora General** que integra totalmente la estructura Académica del TT.

“Este Taller Total, cuerpo único, no jerárquico, incorpora a sus integrantes, docentes y alumnos, diferenciados en roles en una estructura de equipos como partes dinámicas de un todo coordinado. El contenido de su tarea, la realidad total no parcelada será analizada, sintetizada y resuelta a través de un método como modo de organizar el pensamiento y la acción en un proceso crítico que tienda a estructurar un cuerpo de decisiones coherente frente al problema y su respuesta en diseño” (Taller Total, 1970: 3).

La puesta en funcionamiento de esta nueva estructura atravesó distintas fases y etapas, comenzando en el año 1971, con seis primeros talleres:

“Entrevistado: [...] Al 71 ya se arma, se constituye un equipo de coordinadores, ya se arma el Taller Total, se elabora en el verano y aparece la coordinadora general

Entrevistador: La coordinadora general se arma por primera vez en el 71?

Entrevistado: Claro. La coordinadora general tiene dos componentes, se compone de los Coordinadores de Síntesis y los Coordinadores de Área, que después no funcionó así. Los Coordinadores de Síntesis eran los que coordinaban cada taller, era un docente representativo de cada taller y los Coordinadores de Área eran las tres Áreas en las que se dividía las ex materias que ahora se llamaban campos de conocimiento que eran Ciencias Sociales, Tecnología y me falta una...

Entrevistador: ¿Diseño?

Entrevistado: y Diseño. De cada una venía un representante. Estos nueve miembros constituían la coordinadora general” (Entrevista a Federico Arquímedes. 05/12/12).

Posteriormente, se duplica la cantidad:

“Entrevistador: ¿Los doce talleres aparecen después del 71? ¿Se duplica la cantidad de talleres desde su principio?

Entrevistado: Exactamente, porque eran muchos alumnos, entonces había doce coordinadores y ya aparece el coordinador estudiantil, o sea que la reunión de la Coordinadora General era de doce docentes y doce estudiantes por los talleres más los

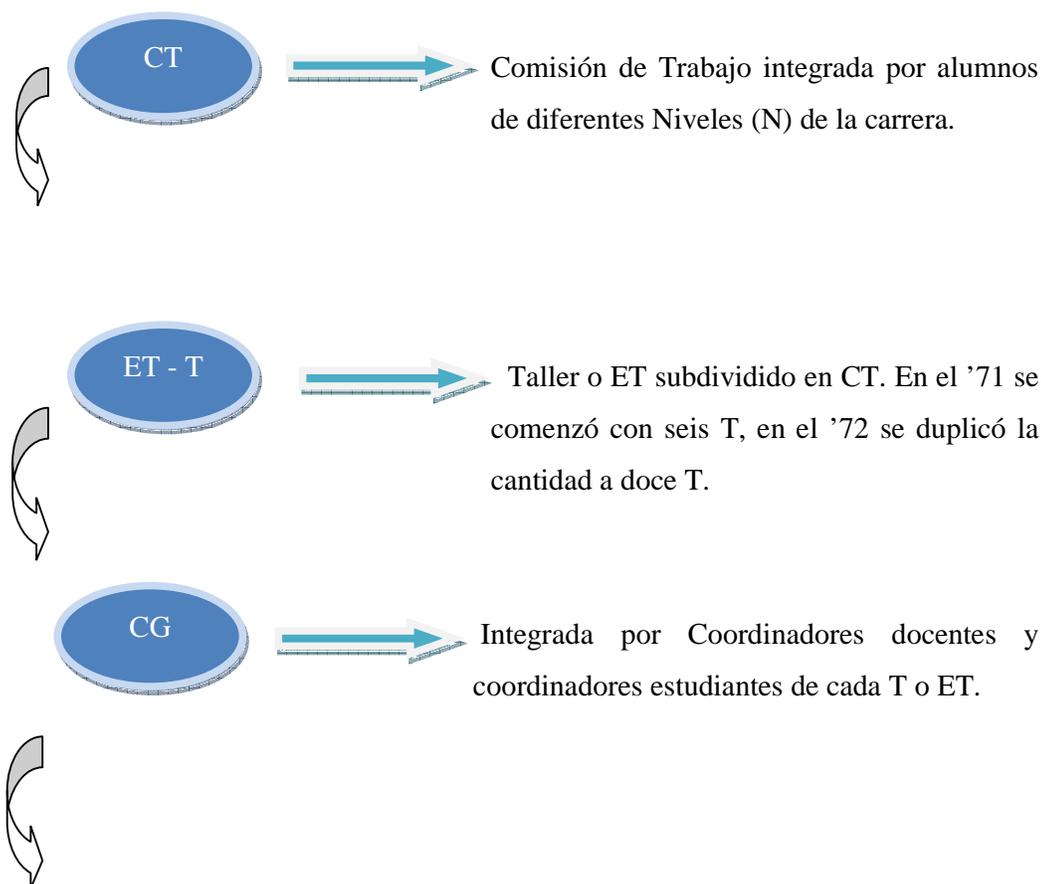
tres de las áreas, y el que conducía, citaba y organizaba los temarios era la Secretaría Académica, o sea que las reuniones de Coordinadora General las conducía el Secretario Académico [...]” (Entrevista a Federico Arquímedes. 05/12/12).

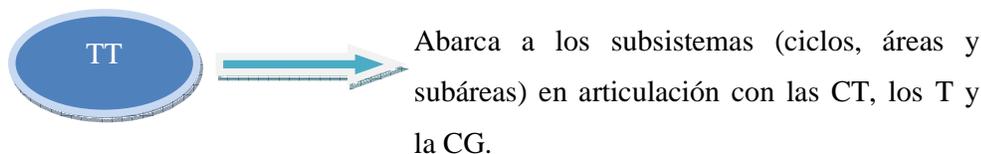
### La nueva Estructura Académica y el nuevo Plan de Estudios

Áreas, sub áreas, niveles, ciclos, Equipos de Trabajo, Comisiones de Trabajo, coordinador estudiantil, coordinador docente, coordinadora general: la estructura académica y de nuevo Plan de Estudios permiten considerar el salto cualitativo que representaron en relación al Plan anterior, al eliminar la tradicional división en Cátedras, y al que comenzará a implementarse a partir de 1976:

“El esquema del Plan de Estudios inserta la carrera de Arquitectura en la estructura funcional del Taller Total, componiéndola a través de la interacción dinámica de tres subsistemas articulados: ciclos, áreas y subáreas” (FAU – UNC; Ord. 7/71. 27/10/71)

Estos tres subsistemas articulados se complementaron con una división de docentes y alumnos en Comisiones de Trabajo (CT), Equipos de Trabajo (ET) o Taller (T), Niveles (N) y una Coordinadora General (CG):





### El nuevo rol docente y el régimen de Carrera Docente

Como parte de la nueva propuesta pedagógica del TT, se elaboró una reestructuración de la Carrera Docente y Formas de Concurso:

“La necesidad de ofrecer una opción superadora de las formas de estructuración tradicionales de la docencia universitaria y sus formas de concursos, planteados dentro del marco de una concepción verticalista y competitiva ha generado desde distintos sectores de esta Facultad propuestas cuyos aportes deben ser rescatados en la medida de sus posibles compatibilizaciones entre sí” (FAU, 1971: 77).

La no – jerarquización docente contenida en la concepción del TT, apuntaba a superar la jerarquía y el verticalismo propios de la institución pero en modo alguno pretendía oponerse a la necesaria evolución y formación del docente en su capacitación específica. Se pretendió evitar que la nueva estructura orgánica de la capacitación y formación se convirtiera en otra forma de verticalismo. Con estos criterios, la Carrera Docente se organizó a partir de cuatro Estadios a los que se accedía mediante un sistema de Pruebas.

	Estadio I	Estadio II	Estadio III	Estadio IV
Rol específico	Formación básica para la docencia en el Área de Instrumentación o como Auxiliar Becado de Investigación	Prestación de servicios en el Área de Síntesis	Docencia en el Área de Síntesis o de Instrumentación (se debe rotar obligatoriamente entre ellas). Se puede concursar Beca Auxiliar de Investigación	<ol style="list-style-type: none"> <li>Realizar Investigaciones determinadas por la Coordinadora del Área de Síntesis</li> <li>Sintetizar conocimientos para formar docentes de</li> </ol>

				los Estadios I, II y III 3. Contratados para tareas específicas (no forman parte de la Carrera Docente)
<b>Forma de ingreso</b>	Sin prueba	Mediante prueba n° 2	Por prueba n° 3 (Instrumentación) y n° 4 (Síntesis)	Por prueba n° 5 para el punto 1. y por prueba n° 6 para el punto 2.
<b>Retribución (Categoría)</b>	Adscripción No rentada. Opción de Beca de Investigación.	Adscripción rentada	Docente Intermedio (media dedicación o tiempo completo)	Docente Formado
<b>Duración</b>	6 meses	6 meses	4 años	3 años

Asimismo, se ordenó la formación de una comisión para la puesta en marcha y control del sistema de concursos de la Carrera Docente, que estaría integrada por nueve miembros: seis provenientes de las Áreas de Síntesis e Instrumentación, dos delegados estudiantiles y el Secretario Académico. Esta Comisión determinaría un sistema de puntaje y ponderación para la evaluación de antecedentes, realizaría el llamado a inscripción para sustanciar los nuevos concursos, reclasificaría y evaluaría a los docentes ya incorporados en la Facultad bajo la nueva estructura y el sistema de pruebas. Todo esto debía estar terminado para los comienzos del ciclo lectivo de 1972. Sin embargo, recién el 7 de diciembre de 1972, según Ordenanza N° 11/72, firmada por el Decano Víctor Soria, se sustancia el llamado a concurso para cubrir 64 cargos docentes en su totalidad, 22 de ellos para docentes en formación y los restantes 42 cargos para docentes formados (Ord. N° 11/72, 1972, pág. 2).

“Vos tenías en el Taller los docentes de Síntesis más los docentes de las áreas, de los campos de conocimiento, estos docentes que pertenecían a un área preparaban los que se llamaban los contenidos básicos: ‘en Instalaciones estos son los contenidos básicos’. Ahora, como el año que viene el tema es Salud y uno visualizaba cuales podían ser los temas por nivel de Diseño, debía ajustar los contenidos a esos posibles temas de Diseño. O sea, que la materia no solamente desaparecía del rótulo sino que desaparecía en tanto no tenía un programa cerrado. Hoy tenés el titular que no va más a la Facultad, en general digo, va el adjunto. El titular dará una clase por ahí pero el resto está todo escrito,

acá no estaba todo escrito, al año siguiente si el tema era Educación había que acondicionar los contenidos específicos de cada Campo de Conocimiento para la temática del año siguiente, lo cual demandaba que el docente estuviera todo el año preparando la materia y estaba expuesto todo el año frente a los alumnos, porque cuando entrabamos en Diseño ‘profe acá estamos discutiendo’, porque se trabajaba en el taller y cada taller tenían los cinco niveles, que a su vez conformaban pequeñas unidades de trabajo donde tenían que estar todos los niveles. De golpe vos en el taller tenías seis siete pequeños equipos donde estaba el alumno de segundo a sexto nivel, conformaba un lugar de trabajo. Toda la primer parte era la discusión del tema, la conceptualización del tema: si el tema era Salud la facultad les brindaba información y todo lo demás y después venía la discusión, ideológica si vos querés, de cómo conceptualizaba este grupo la temática de Salud en nuestra realidad, buscando cómo orientarlo hacia la arquitectura ¡era todo un modelo! Entonces el ‘libreto’ del profe no alcanzaba, ese libretito que vos tenías armado no alcanzaba, de golpe tenías que participar en la discusión, porque estábamos todos los profes”. (Entrevista a Arquímedes Federico. 05/12/12).

Posteriormente, en el año 1973 y bajo el decanato de Osvaldo Bontempo, se adoptaron nuevas medidas tendientes a incorporar los docentes que habían sido expulsados y cesanteados en 1955 y 1966 respectivamente.

“El arquitecto Osvaldo Bontempo inició su mandato como decano en junio de 1973. Su gestión comenzó durante el gobierno electo de Cámpora, y sus primeras resoluciones fueron reveladoras en cuanto a la orientación que imprimiría: reincorporando a los profesores cesanteados por razones políticas en 1955, como también aquellos que fueron discriminados en los concursos por las mismas causas u obligados a presentar su renuncia. Otra resolución, que se apoyaba en la Ley de Amnistía de 1973, incorporó a los profesores expulsados en 1966” (Dobry Pronsato, 2012: 196. Original en portugués, traducción propia).

La reincorporación de docentes en esta nueva Carrera Docente no estuvo exenta de dificultades y contradicciones en relación a los nuevos roles que se esperaba que los docentes cumplieran bajo la nueva Estructura Académica. Según María Saleme de Burnichón:

“[...] Esa cosa que yo entonces no la veía muy clara y que después sí la vi y es la importancia que tiene, para poder aceptar una innovación o una propuesta nueva, la representación que uno tiene de las cosas, inclusive la representación que uno tiene de la propia profesión. A mí me sucedió, creo que te lo dije alguna vez, me sucedió que una vez había una queja con un ingeniero que entraba y daba su curso como que los

alumnos estuviesen sentados todos uno detrás del otro en los bancos. Era un buen ingeniero pero en el Taller Total no funcionaba. Entonces como coordinadora, sí, como coordinadora del taller fui a hablar con él. Y bueno, traté de decirle: ‘Mire ingeniero, pareciera ser que Ud. no encaja muy bien; habría que ver de que manera Ud. trabajaría, acuérdesse que esto es un taller y en el taller los ejes son sociales’. Me dice, después de mirarme un rato: ‘Pero Señora, ¡justamente es eso lo que yo hago!’ ¡Y no lo hacía! Pero no se daba cuenta que no lo hacía” (Entrevista a María Salema de Burnichón. 15/12/1994).

### **Rechazo del modelo europeo o norteamericano de profesional - Hacia una política universitaria de crecimiento autónomo**

Señalamos anteriormente en el Capítulo 4, que la política universitaria de la autodenominada “Revolución Libertadora”, a juzgar por las palabras del propio Rector Nuñez, residía en “acercarse al concepto europeo o norteamericano de Universidad” como expresión de una política universitaria que, en términos del antropólogo Darcy Ribeiro (1971), eran de “modernización refleja”. Según el autor, esa política en materia de educación superior se caracteriza por: 1- agregar perfeccionamientos e innovaciones a las instituciones universitarias de los países latinoamericanos para asemejarse con las europeas y norteamericanas; 2- hacer lugar a programas extranjeros de financiamiento y estructurar la institución según los modelos que le son exigidos a cambio de ese financiamiento; 3- mantener la universidad en su rol tradicional en el marco de una sociedad dependiente; 4- formar parte de un proyecto de “actualización histórica” que, en términos del propio autor, no logra superar la situación histórica de la dependencia; 4- tomar forma, en el plano específicamente ideológico, como “conciencia ingenua” propia de las naciones atrasadas, que perciben ese mismo atraso como “natural” o “espontáneo” (Ribeiro; 1971).

Por nuestra parte, entendemos que el TT vino a poner en práctica el rechazo a esta tradición de “modernización refleja” hegemónica en la Universidad Nacional de Córdoba y a proponer, en cambio, una política de “crecimiento autónomo” con “conciencia crítica” de la realidad de nuestro país (Ribeiro; 1971). Siguiendo la conceptualización formulada por el autor, la política universitaria de “crecimiento autónomo” hace referencia a: 1- la comprensión de la universidad como agente de perpetuación de la estructura social de la que forma parte y como posible herramienta de transformación y superación del atraso; 2- la realización de diagnósticos cuidadosos de

los problemas sociales prioritarios, un planeamiento riguroso de las posibilidades de solución y la elección de objetivos estratégicos opuestos a los propios de la “modernización refleja”; 3- la aspiración a convertir la universidad en una herramienta de transformación de la propia sociedad para pasar de ser el “proletariado externo” de los países centrales a un “pueblo para sí”; 4- el aporte al desarrollo de un proyecto de “aceleración evolutiva” para que los países de América Latina lleguen a ser economías independientes e industrializadas, con una cultura auténtica; 5- la formación, en el plano ideológico, de una “conciencia crítica”, rebelada contra el atraso, al que percibe como antinatural y explica como causado por factores sociales erradicables (Ribeiro; 1971). En relación con esta política de “crecimiento autónomo” en los fundamentos de la propuesta del TT -seguramente influidos por la lectura y las coincidencias con los planteos de Darcy Ribeiro-, se sostuvo:

“A menudo, la distorsión provocada por cierto grado de dependencia cultural y técnica, ha llevado a la Universidad a apartarse de su vínculo con la situación real, desajustando sus objetivos, contenidos y métodos, con un saldo negativo y contradictorio con el esfuerzo empleado. Centrando el análisis para el caso específico de la formación del arquitecto, podemos comprender de qué manera han sido capacitados, durante muchos años, profesionales que respondían a un ‘modelo’ de arquitecto de frecuente circulación en Europa y América del Norte, pero incapaz de canalizar con efectividad, los aspectos complejos de una realidad social que no coincide con la implementación recibida. Es que el arquitecto de formación enciclopédico-esteticista, no tiene cabida en el marco de las urgencias de un país subdesarrollado, crecido ‘hacia afuera’, casi despoblado, 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 esto menos disociado del país ‘real’: el ‘profesional’ tecnocrático – eficiente, 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” (FAU, 1971: pág. 6).

Desde la perspectiva crítica del Total, estos modelos universitarios copiados de países “centrales” no tenían cabida en el marco de las urgencias de un país dependiente. El camino de la “modernización refleja” abierto por la política universitaria de la autodenominada “Revolución Libertadora”, comenzó a ser seriamente cuestionado. Más

todavía, la implementación concreta, por parte de la experiencia del Total, de un modelo distinto de enseñanza – aprendizaje y de organización institucional para una Facultad en particular, planteó el mismo debate también para la Universidad en su conjunto. Al partir de la realidad de un país “capitalista dependiente”, la propuesta pedagógica fue fuertemente crítica respecto de los modelos importados de los países “centrales” y de los procesos de “modernización refleja” que se venían desarrollando en la Universidad Nacional de Córdoba. Desde esta nueva perspectiva, la especificidad de los estudios de la disciplina arquitectónica y su estudio del hábitat, no podían ser planteados acertadamente sin el reconocimiento del carácter “dependiente” de nuestro país:

“Para los estudiantes y casi la absoluta mayoría de los docentes, está claro que la nuestra es una sociedad capitalista dependiente. El reconocimiento de este carácter de capitalismo y dependencia es, precisamente, el punto de partida necesario para abordar los problemas del hábitat en la realidad nacional” (Equipo de Pedagogía de la FAU, 1971: 10).

Este diagnóstico político, constituía el “punto de partida” para el desarrollo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina y para la organización interna de la Facultad en el marco de una propuesta de **crecimiento autónomo con conciencia crítica**. Como propuesta superadora, se apostó al desarrollo de una formación profesional en función de las necesidades que se planteaban para ese momento histórico en nuestra sociedad, según lo entendían los propios participantes:

“Siempre en el mismo razonamiento, el aprendizaje EN y PARA esta sociedad no puede resignar al individuo a habituarse a modelos prefijados, sino que se requiere de él, una PARTICIPACIÓN constante en la configuración de sus procesos formativos, lo que le permitirá desempeñar un papel también activo en la construcción de la realidad socio-económica en la que actúe. Lo que se propone en última instancia, es el reemplazo de una práctica y enseñanza fundadas en un eje técnico – estético por una estructura orientada por el eje científico – social. Científico en tanto entraña el conocimiento real de nuestros problemas, referidos al quehacer específico del arquitecto. Social, en tanto no puede separarse el conocimiento de la solución efectiva, profunda y radical que deba darse a esos requerimientos” (FAU, 1971: 8).

**-Antropología, Economía y Sociología (AES): las Ciencias Sociales en la enseñanza de la Arquitectura**

Como parte de la nueva propuesta de enseñanza, el TT incorporó un Equipo de especialistas en Ciencias Sociales para realizar aportes específicos en el proceso pedagógico de los alumnos y docentes de arquitectura. Entre ellos el sociólogo Francisco José Delich, el historiador y sociólogo Waldo Ansaldi y el pedagogo – antropólogo Facundo Ortega.

En el marco del desarrollo del trabajo de campo uno de los entrevistados nos facilitó diversos documentos producidos por docentes del TT entre los cuales se encontró un texto titulado *Problemas metodológicos de la Ciencias Sociales en la planificación urbana* (1970), elaborado por Francisco Delich, en el que se realiza una serie de distinciones a propósito de las diferencias conceptuales entre técnicos/científicos, ciencia/cientificismo, ciencia/ideología reconstruyendo así algunos de los grandes ejes del debate científico propio de la época y elaborando una serie de proposiciones metodológicas que influyen, según el autor, en todo trabajo de planificación urbana. Esta serie de consideraciones epistemológicas son abordadas desde planteos y problemáticas concretas concernientes al proceso de urbanización e industrialización de la ciudad de Córdoba tomada como ejemplo específico.

“Simplemente digo que esta ciudad es como es, no naturalmente, sino que fue hecha de manera que la conocemos o creemos conocerla, por determinadas razones y de lo que se trata es de determinar esas razones [...]. Me parece más importante responder a ciertos tipos de interrogantes que hasta ahora no han tenido respuesta y parecen más decisivos para la planificación puramente urbana de la ciudad. Por ejemplo, estos dos: el crecimiento urbano de Córdoba ¿responde a un proceso de urbanización o a un proceso de industrialización? [...]. La segunda pregunta que quiero plantear es esta: si la respuesta a la primera pregunta fuese, por ejemplo, que hubo industrialización, ¿hasta qué punto esa industrialización genera o no una clase industrial o la clase industrial correspondiente? ¿Hasta qué punto esa clase industrial es capaz de elaborar un plan (definido como proyecto de acción social) tal, que determine las estructuras urbano-económicas dentro de los próximos diez o quince años? O sea, ¿hasta qué punto tiene poder de decisión para imponer su propio proyecto de acción colectiva?” (Delich, 1970: 9).

El texto mencionado permite considerar que a partir de actividades curriculares puntuales, los alumnos y docentes de **Arquitectura** incorporaron a su formación la discusión sobre problemáticas sociales de Córdoba que formaban parte importante del

debate de época. Delich ensaya posibles respuestas a estas preguntas desarrollando un conjunto de “tesis” sobre las características del “proceso de industrialización” de la ciudad de Córdoba y sus implicancias para la planificación urbana. Aún cuando no sea propósito de este apartado analizar las respuestas particulares del citado autor, sí consideramos relevante señalar que este “cruce” epistemológico entre Ciencias Sociales y Arquitectura se institucionaliza de una forma particular en el TT, posibilitando –entre otras cosas- que los debates más importantes de la época fueran considerados y problematizados en términos específicamente “arquitectónicos”. En otras palabras, el TT se “hizo cargo” de lo que se entendía como los problemas más importantes del país, la provincia y la ciudad de Córdoba o de lo que los docentes y especialistas invitados entendían como problemas importantes, incorporándolos en su estructura pedagógica. Encontramos aquí uno de los rasgos característicos de la nueva **cultura institucional** del TT: el abordaje estructural y sistemático de problemáticas actuantes en el medio.

Estos docentes especializados fueron incorporados al Área de Ciencias Sociales para realizar aportes en función de un nuevo campo de conocimiento denominado *Historia Crítica del Hábitat y Urbanismo* como parte del Plan de Estudios de la carrera:

“El campo de Historia Crítica del Hábitat se interpretará como una problemática general de conocimiento histórico de la realidad y de sus contradicciones para la producción socio – cultural del Hábitat. Por lo tanto este campo de conocimiento no tiene como objetivo propio proporcionar formas alternativas de soluciones, técnicas y específicas (como Urbanismo, o diseño, o Tecnología). Su objetivo, como se desprende de lo dicho anteriormente, es analizar y evaluar históricamente situaciones y elementos del Hábitat proporcionando pautas y criterios, es decir *enfoques para elegir* entre las soluciones propuestas, y posturas para *tomar decisiones*. De este modo se formulan *líneas de juicio crítico* para poder luego *evaluar los significados históricos* de las respuestas y de los productos en general de las tareas de aprendizaje y síntesis, consideradas como alternativas posibles en el marco de una situación real” (FAU, 1975: 91. El resaltado es del texto).

Se pretendía que los alumnos conocieran desde el inicio de la carrera algunos elementos básicos (sociológicos, antropológicos, económicos e históricos) que hacían a la comprensión de la producción y organización socio – cultural del hábitat, para ir profundizando y complejizando los contenidos en los niveles superiores. De esta forma, se buscó conocer en forma dinámica la historia de la cultura para poder insertar correctamente aportes de diferentes corrientes, movimientos, escuelas, etc., y poder

hacer también una evaluación crítica de los distintos modelos y teorías arquitectónico – urbanísticos. Todo ello, persiguiendo el desafío de nutrir el desarrollo de la tarea de diseño, en el momento de tomar elecciones específicas (FAU; 1975). En el marco de estos objetivos generales, se fijaron los objetivos específicos y los contenidos particulares de Historia Crítica del Hábitat según el nivel de la carrera, siempre entendiendo al hábitat como **el resultante de las interrelaciones entre la estructura socio – cultural y la estructura físico – espacial**. Con esto, podemos insistir en que el TT incorporó una mirada socio – cultural de manera estructural y estructurante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Arquitectura.

Por su parte, Waldo Ansaldi, insistió en la importancia del equipo “pluridisciplinario” constitutivo del AES y su forma de trabajo:

“Y con la constitución del AES, el área de Antropología, Economía y Sociología que se suma la de los Urbanistas y lo que era... empezó a llamarse entonces Historia Crítica del Hábitat en reemplazo de la clásica Historia de la Arquitectura, se armó un equipo pluridisciplinario bien interesante donde hacíamos Seminarios permanentes sobre temas que eran de interés conjunto para todos los que pertenecíamos a cada una de estas disciplinas por separado. Por ejemplo: ‘El proceso de industrialización, el impacto de la industrialización en la urbanización’. De hecho, en términos estrictamente personales yo aprendí mucho ahí por el... bueno no por casualidad mi tesis doctoral fue sobre ‘Industria y Urbanización’ esto y mucho de lo que aprendí lo aprendí justamente en estos Seminarios en los debates, diálogos, con los compañeros sobre todos con los de Urbanismo con Historia Crítica también” (Entrevista a Waldo Ansaldi. 04/08/14).

### **-El abordaje de problemáticas concretas en un país “capitalista dependiente”: una “Red Sanitaria” para la ciudad de Córdoba**

En el marco de trabajo académico del primer semestre de 1973, el Equipo de Trabajo N° 12 del Nivel VI, elaboró un proyecto de *Red Sanitaria* para la ciudad de Córdoba Capital y su área de influencia, publicado para su difusión por la FAU. El mencionado trabajo fue elaborado por un conjunto de alumnos, cuyos docentes a cargo fueron los arquitectos Ramacciotti, Silvestre, Campos e Iturrioz.

“La intención de publicar este documento es contribuir con un aporte específico a la tarea emprendida por el Taller Total y posibilitar su intercambio de datos y

conocimientos entre los Equipos de Trabajo. Representa el producto de una serie de investigaciones, elaboraciones propias, recopilación de datos y antecedentes y con una gran cantidad de limitaciones impuestas por la complejidad del problema abordado [...]. El estudio fue realizado por el Nivel VI del Equipo de Trabajo N° 12 como primera etapa de la programación 1973” (Equipo de Trabajo N° 12, 1973; 1).

El trabajo aborda en su desarrollo un conjunto de aspectos específicos: la “especialización” de una política de intervención, el concepto ideológico de “salud”, las hipótesis generales, las estrategias de intervención, los niveles de complejidad, la delimitación del área de estudio, la red de establecimientos sanitarios para Córdoba Capital, las estimaciones sobre requerimientos de los establecimientos sanitarios. Entre las hipótesis generales se sostiene:

“Al ser Argentina un país capitalista dependiente del imperialismo internacional, se verifican en su organización interna las contradicciones resultantes de su infraestructura económica y su estructura social estratificada. La política general del país responde a los intereses de clase de los sectores dominantes, por lo que en el espectro total del país y de su población se producen diferencias fundamentales de desarrollo, debidas principalmente a los factores de una desigual situación económica y social. Esa desigualdad en el desarrollo, también se manifiesta en los aspectos demográficos, educacionales, habitacionales y sanitarios” (Equipo de Trabajo N° 12, 1973; 8).

Es interesante reflexionar sobre el carácter político e ideológico radicalizado de estas concepciones que fueron ampliamente debatidas por el movimiento estudiantil organizado como vimos en el Capítulo 4 y que eran expresión del pasaje o cambio del arquitecto “artista” al arquitecto como “técnico al servicio de la realidad nacional”, abordado en el Capítulo 3.

En este marco general, se elaboró como propuesta un sistema sanitario de salud para la Ciudad de Córdoba entendido como conjunto ordenado de elementos, interrelacionados entre sí, para la implementación de una política sanitaria, planificado para ser construido gradualmente hasta el año 1980.

“En este sentido, la política de intervención adoptada, deberá ser espacializada; entonces, deberá insertarse dentro de la estructura urbana tomando en cuenta el conjunto de condiciones estructurales, específicamente geográficas que definirán la malla de localizaciones necesarias y posibles. Así, por ejemplo, se asume que

equipamientos definidos por la política de intervención como de baja complejidad, estarán orientados perfectamente hacia localizaciones periféricas en relación directa con las áreas residenciales, centros de trabajo, educación, actividades socio – culturales, locales. Por el contrario, los equipamientos de alta complejidad se orientarán hacia localizaciones donde la accesibilidad urbana y regional sea más eficiente y cumpla con características de cobertura mayor, de acuerdo a los servicios que allí se prestan” (Equipo de Trabajo N° 12, 1973: 5).

Esta red sanitaria se expresó en un esquema teórico y proyectual elaborado por los alumnos que, para el año 1980, posibilitaría que la Ciudad de Córdoba y su área de influencia contaran con noventa y seis (96) Establecimientos de Baja Complejidad; veintiocho (28) Establecimientos de Media Complejidad, cuatro (4) Establecimientos de Alta Complejidad y uno (1) de Máxima Complejidad. La propuesta del Equipo de Trabajo incluyó también un detalle pormenorizado de las prestaciones de cada Establecimiento según su Complejidad, la cantidad de recursos humanos requeridos y las posibles fuentes de financiamiento para dar factibilidad al proyecto.

“[...] Trazamos nuestras estrategias de intervención en la problemática de salud, como hombres insertos en un proceso cuyo objetivo final es la liberación nacional y social, y como arquitectos, dispuestos a aportar nuestra colaboración específica para el logro de ese objetivo. Nuestro trabajo deberá tener como destinatario indiferenciado a todos los sectores del pueblo, para lo cual se tendrá como eje principal a los sectores mayoritarios, actualmente marginados y explotados. Es decir, que nos planteamos la necesidad de intervenir desde el aquí y el ahora [...]” (Equipo de Trabajo N° 12, 1973; 10).

El abordaje estructural y sistemático de problemáticas actuantes en el medio y la elaboración de respuestas planificadas y materializadas arquitectónicamente, quedan claramente reflejados en este trabajo del año 1973. Del mismo modo que la orientación, claramente política, favorable a los sectores más vulnerables de la sociedad.

### **-El caso Marina Waisman**

Uno de los hechos repetidos en diferentes entrevistas fue el alejamiento de la Arquitecta Marina Waisman, quien renunció a sus cargos docentes en la FAU el 27 de agosto de 1973 en plena vigencia del TT (Rébora: 1991):

“Entrevistador: con respecto a Marina Waisman escuché algo, pero ¿qué fue bien lo que sucedió? ¿se termina yendo de la facultad cuando empieza el Taller Total?”

Entrevistado: cuando se arma el Taller Total, cuando se empieza a armar, no la echan a empujones pero prácticamente, en una asamblea docente-estudiantil deciden que afuera y afuera.

Entrevistador: ¿y con Marina fueron razones políticas o también tuvo que ver la propuesta pedagógica?

Entrevistado: y bueno, yo creo que era la misma ¿no? Ahí ya la diferencia política hacía a la diferencia en la propuesta pedagógica, estaba absolutamente planteada cuál era la línea divisoria, fue la primera vez que se arma una síntesis entre propuestas académicas, propuestas político-profesionales y propuestas político-universitarias, pedagógicas, etc. La discusión del Taller Total no tiene sentido si no la planteas en los términos en que estaban planteados en aquella época de la interdisciplina, la desaparición de cátedras, del equipo de conocimiento, del área de Síntesis, del área de Instrumentación, no tiene sentido el Taller Total sin eso. Era la primera vez que dejaba de ser el discurso, y no lo digo despectivamente, los discursos pedagógicos, curriculares, políticos, profesionales, políticos en general, en general digo desde la Argentina a la Unión Soviética, por un lado, y por otro lado seguías trabajando en estructuras académicas exactamente... 30, 40 años atrás la cátedra independiente, era la primera que se tenía el mérito de institucionalización de la experiencia, de juntarlas e instrumentarlas. Y se quedaron casi todos, fue poca la gente que se fue [...], todo ese grupo se quedó, digo, el grupo que después se convirtió en el corazón de los funcionarios radicales, en la municipalidad, en la provincia, interventores, se quedaron y siguieron estando y produciendo y seguían siendo radicales. Viejos y prestigiosos docentes de antes, el viejo Ferreira, ingeniero, profesor de Estructura ligado desde otra posición a la derecha, se quedaron en los talleres, siguieron dando clases y producían, programaban, trabajaban, se jubilaron. Bueno, ese es uno de los mejores ejemplos para desmontar lo del sectarismo en el Taller Total, se dio cabida a toda esa gente, además no había otra, no había más docentes. No había sectarismo, hubo equivocaciones en los planteamientos pero después hubo la capacidad de juntar y hacer trabajar a gente de distintos posicionamientos políticos y personales” (Entrevista a “Tito” Chiavassa. 03/11/12).

Por su parte, el primer Decano del TT, Juan Carlos Fontán, sostuvo en relación al tema:

“E- ¿y con Marina Waisman cómo es la cuestión?”

F- Marina renuncia, se va...

E- Y se refugia en la Católica, creo....

F- ...y se refugia en la Católica. La Marina se va y se refugia en la Católica y, bueh...me trata muy mal, por supuesto. A partir de ahí, por supuesto, es muy difícil oponerse a la Marina en su formación académica. Nadie se lo discutió nunca. Simplemente una cuestión política fue la que terminó ahí. Ella se fue. Nosotros en el Total no echamos nunca a nadie; al contrario, trajimos todo lo que pudimos. Sí confrontamos políticamente, sí confrontamos a partir de lo que nosotros entendíamos que era la enseñanza de la arquitectura en ese momento..." (Entrevista a Juan Carlos Fontán. 28/05/07).

Desde una perspectiva diferente, Elvira Fernández afirmó:

"E: hay una pregunta que me surge a partir de lo comentado por diferentes entrevistados: con Marina Waisman, una arquitecta que tengo entendido se terminó apartando de la experiencia del Taller Total, ¿recuerda cómo fue ese caso?"

EF: sí, por supuesto, yo era estudiante en esa época y lo recuerdo como si fuera ayer. Parte del problema que te digo que el Taller Total no solucionó: la modalidad del trabajo integrado con la modalidad de lo específico. Marina Waisman era una gran profesora de historia de la arquitectura y de teoría crítica de la arquitectura, donde quedó marginada, una de las tantas personas que no pudo volcar su potencial en la facultad, que lo tenía y mucho. Entonces, llegó un momento en el que dijo "esto no es para mí, no tengo cabida", se fue, suerte para ella porque a partir de ahí empieza un crecimiento teórico muy importante, empieza a hacer libros que después todo el mundo lee y citan y compran, empieza a trabajar en la revista *Summa* de Buenos Aires donde trabaja muy bien lo que es la Argentina con la arquitectura; la verdad es que para ella fue una suerte alejarse de la facultad en ese momento.

E: ¿la revista *Summa* era una de las más importantes?"

EF: La más importante, porque era la única que tenía algo de teoría de la arquitectura, tenía la parte teórica porque fotos de casitas siempre va a haber, las revistas locales eran muy pobres; el inversor y la construcción y esas cosas, la única que apuntaba a un perfil intelectual más alto era *Summa*.

E: y Marina ¿cuándo vuelve?"

EF: no, no vuelve nunca más. No vuelve nunca más porque, te diría, en ese momento tan politizado también había este... ¿cómo lo llamaríamos? Talibanismo. Entonces, Marina quedó en la mira de algunas gentes, de grupos políticos de la facultad y dijo 'yo ahí no vuelvo nunca más' y nunca más volvió" (Entrevista a Elvira Fernández. 20/11/13).

La interpretación de lo sucedido con Waisman varía según la posición de los diversos protagonistas en el campo de las memorias del TT y el sentido del "hecho" es

parte de la disputa.<sup>42</sup> Que el Centro de Investigaciones de la FAUD lleve actualmente su nombre, simboliza y expresa la **cultura institucional hegemónica** o dominante de la que forma parte la **memoria literal** abordada en capítulos anteriores. Determinamos algunos rasgos y características de dicha cultura institucional en función de su posición con respecto al TT aún cuando no se pretenda realizar con ello una definición exhaustiva de la misma.

### **Críticas al TT**

Es importante destacar que los protagonistas formularon un conjunto de críticas y señalaron errores propios del TT. En efecto, Victoria Solís, alumna del TT, manifestó:

“Yo creo que el TT tuvo errores pero que esos errores se potenciaron en el contexto. Si hubiera tenido oportunidad de continuar en el tiempo, posiblemente se hubieran podido ajustar, porque, por ejemplo, siempre trabajábamos en grupo, en equipo, y en los grupos uno siempre es más rápido y desarrolla más aquello que es le es más fácil, entonces de hecho, no es que yo no supiera estructuras o construcciones pero te podrías imaginar que era la experta elaboradora del marco teórico, entonces yo elaboraba eso y el que era hábil con el lápiz dibujaba más rápido, y era lo que presentábamos en grupo, pero no por ‘cancherear’ sino de buscar la excelencia de todo tu trabajo, eran trabajos en equipo. Pero sí eso puede haber traído desniveles de cosas, creo que la formación tecnológica no era muy buena, no estoy diciendo que en todos los casos; para lo que les apasionaba eso a lo mejor habrá sido muy buena, para los que no, como yo, no fue muy buena” (Entrevista a Victoria Solis. 06/03/13).

Otro alumno, Gabriel Gutninsky, insistió en aspectos “estructurales” que padecieron fundamentalmente los docentes:

“E:¿Cuáles le parecieron los puntos flacos del funcionamiento del TT? ¿Cuáles le parecieron las debilidades?

**GG:** y está también en esa especie de democracia, yo sentí que en algún momento no se valoraban ciertas cosas, estaba todo muy igual, y por ahí rescatar algunas habilidades podría haber sido un incentivo; se mantenía una especie de medianía en la que nadie sobresalía pero bueno. En ese sentido puedo decir que estuvo un poco flojo,

---

<sup>42</sup> Waisman fue designada Profesora Emérita de la UNC en diciembre de 1991 y fundó en 1993 el “Centro de Investigación en Historia y Crítica de la Arquitectura y Diseño” que lleva su nombre. Falleció en el año 1997.

esa idea de que todos éramos iguales también era un poco injusta porque no éramos todos iguales, había gente que había necesidad de incentivarlas, otras que no, etc. También, pero eso pasa en la docencia, la necesidad de estar más tiempo en esas consultas agotadoras para llegar con mayor facilidad al docente, porque era difícil, los turnos y demás, había que hacerse unas amansadoras terribles y no había otra manera de hacerlo. Por ahí, creo, que un contacto más continuo hubiera sido bien beneficioso, pero era una estructura monstruosa la cantidad de gente que cursaba contra los docentes era terrible.

E: ¿esa podría ser otra debilidad, la ausencia de un plantel docente suficiente acorde con la cantidad de alumnos?

**GG:** si, era terriblemente forzado el trabajo, monstruoso lo que hacían los docentes, yo ahora me pongo en el lugar de ellos y es terrible, o sea, más no se les podía pedir, yo creo que lo que fallaba ahí es la estructura, los docentes tenían un grado de entrega enorme y de paciencia para atender a los grupos, cuando vos sos docente te das cuenta, llega un momento cuando vos no estás haciendo una cuestión numérica o calificativa sino que estás trabajando con un problema de creación pasa un grupo, pasa el otro, pasa otro y llega un momento en que es realmente agotador, ya no podés seguir, y ellos estaban, estaban hasta altas horas de la noche, de la mañana, es decir; un esfuerzo enorme. Yo creo que el grado de compromiso de los grupos docentes por lo menos de los primeros años era terrible; con el Taller Total y con la labor docente, un esfuerzo enorme físico y psíquico para sostener la enseñanza en esos grupos tan enormes” (Entrevista a Gabriel Gutninsky. 05/03/13).

Por su parte, el Arq. Taranto señaló que las debilidades estuvieron en la “práctica”:

“Yo digo que el TT, el valor fundamental fue toda la teoría, todo el plan de trabajo, todos los conceptos pedagógicos que se plantearon...realmente que...todo eso es muy valioso. Ahora, en la práctica, el taller tuvo creo que nueve talleres y había desde uno o dos muy buenos hasta algunos al final que eran cualquier cosa menos un taller de arquitectura. En fin, hubo de todo y no por culpa del TT ni de quienes habían puesto en marcha esto sino porque en ese momento del país era realmente imposible que no pasara alguna cosa así con un taller que no estaba condicionado por normas ajustadas [...]” (Entrevista a Bernardino Taranto. 07/06/07).

Es importante destacar estas críticas realizadas a la distancia y luego de varios años de finalizada la experiencia en tanto evitan un abordaje sesgado que omita referirse a los conflictos y problemas surgidos de la puesta en práctica del TT. Asimismo, resulta significativo rescatar la opinión de los participantes durante el mismo momento de

desarrollo del TT. En una entrevista televisiva para Canal 10 de Córdoba, una de las pedagogas, Marta Casarini, señaló al respecto en el año 1972:

“Entrevistadora: ¿qué ajustes considera son necesarios para perfeccionar este sistema del TT?

M.C: El proceso pedagógico del TT en sus primeros momentos fue muy rico por el cambio que implicaba pero al mismo tiempo un tanto anárquico. Por lo tanto no estaban bien claros los nuevos roles que tenían que ejercer docentes y alumnos, cómo debía establecerse el nuevo vínculo pedagógico, cómo debía trabajarse en grupos, cómo debían organizarse los programas, etcétera, etcétera. Entonces en un principio nos sentimos un tanto confusos, en la búsqueda de algo nuevo. En este momento estamos tratando de organizar desde una perspectiva pedagógica esto, de modo tal que se recupere el rol docente, por ejemplo, como coordinador teniendo una verdadera autoridad intelectual, no fundada por supuesto en el autoritarismo, y el rol del alumno como factor activo, responsable y creativo”.<sup>43</sup>

El carácter “anárquico” del nuevo proceso creativo y la falta de “claridad” en los roles asignados fueron las debilidades señaladas. Por su parte, en el mismo año, un alumno respondió ante la pregunta de la periodista de Canal 10:

Entrevistadora: “¿Todos ustedes han pertenecido al Plan viejo y ahora están en el Taller Total? ¿Cómo han asimilado ese proceso de cambio? ¿Qué ha significado para ustedes el Taller Total?

Alumno: El proceso de cambio no está del todo asimilado ni en los alumnos ni en parte de los docentes. Una serie de problemas...

E: ¿Qué problemas?

A: Por una parte problemas específicamente académicos, el salto de una estructura a otra totalmente distinta genera una serie de problemas específicamente académicos. Pero hay problemas de fondo que son la base del resto de los problemas, especialmente los problemas de presupuesto, es decir, un problema de orden político – económico”.<sup>44</sup>

La “no asimilación” del proceso de cambio que implicó el paso de una estructura académica a otra distinta, se complementó con los problemas de “presupuesto” según lo

<sup>43</sup> Entrevista de Canal 10 a Marta Casarini en 1972 durante la vigencia del TT, casete N° 137, nota 32, Centro de Conservación y Documentación Audiovisual –CDA- de la Facultad de Filosofía y Humanidades y Facultad de Artes de la UNC.

<sup>44</sup> Cassette N° 137, Fecha: 1972, Tema: UNC, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Taller Total.

manifestado por el alumno. Estas “tensiones” o “situaciones” permanecieron irresueltas a lo largo del TT, según lo manifestado por los propios protagonistas.

### **Material audiovisual y perspectivas de los participantes**

Entre los materiales documentales relevados relativos al TT, se destacan los documentos audiovisuales conservados en el Centro de Conservación y Documentación Audiovisual (CDA), todos relativos a la Facultad de Arquitectura y Urbanismo.<sup>45</sup> Los mismos constituyen un aporte significativo para la reconstrucción de las opiniones y esquemas de percepción de los propios participantes durante el mismo momento de desarrollo de la experiencia. Son registros contemporáneos que no se encuentran mediados por los procesos de elaboración de memorias que aparecen con posterioridad.

Para su análisis se realizó una clasificación de los documentos audiovisuales en base a los siguientes criterios establecidos en función de los objetivos específicos de la presente investigación:

- a- Declaraciones de alumnos, docentes y autoridades de la Facultad de Arquitectura en relación al TT y a otras temáticas, así como actividades académicas propias del TT;
- b- Accionar represivo de las Fuerzas de Seguridad en la FAU;
- c- Asambleas estudiantiles, “tomas” de la Facultad y relación obrero - estudiantil.<sup>46</sup>

La selección realizada permitió acceder a las representaciones de los propios participantes de la experiencia del TT y reconstruir algunos elementos del marco de sentido de sus prácticas y nociones (Guber; 2004). En particular aquellas que manifiestan la creación y el desarrollo de una nueva cultura institucional de carácter “autónomo”, tal como fue vivida y experimentada por los propios actores en su “contexto significativo” (Guber; 2004). Facilitó, asimismo, identificar fechas importantes en la realización de acciones represivas por parte de las Fuerzas de Seguridad antes del golpe de Estado de 1976; y, finalmente, permitió visualizar la activa participación estudiantil en la Facultad y algunos de los temas de debate y discusión propios de la época referidos en el Capítulo 3 y 4 .

---

<sup>45</sup> Estos archivos audiovisuales son registros producidos para el noticiero de Canal 10 y comprenden los años 1965 – 1980.

<sup>46</sup> Esta selección tiene una duración de 30 minutos aproximadamente y comprende notas desde el año 1969 a 1974. Se incluye como Anexo V.

Cabe destacar que la documentación audiovisual no ha sido empleada en investigaciones previas. En este sentido, la consideración de la misma en diferentes capítulos del presente trabajo se justifica no sólo por la “novedad” documental que representa, sino fundamentalmente porque constituye un material de importancia para el trabajo de campo y la construcción de un abordaje específicamente antropológico sobre los sujetos como protagonistas. Agregamos, asimismo, que si bien estos documentos audiovisuales permiten acercarnos a algo así como “representaciones en acto” de los propios participantes, la consideración de los mismos en la presente investigación indefectiblemente los hace jugar en el campo de las memorias y percepciones que analizamos a propósito del TT. Son documentos que remiten al “pasado” pero se interpelan desde el “presente” y, siguiendo a Halbwachs, pensamos en ellos como “espacios de memoria”, donde las memorias grupales o colectivas pueden buscar referencias, huellas y marcos de contención para producirse y re-producirse. Al “abrir” la consulta y análisis de estos materiales antes no considerados, cumplirán un “rol” u ocuparán un “lugar” en ese campo de relaciones antagónicas de memorias en pugna. Es en este sentido que podemos entender, siguiendo a Jelin (2010), que los documentos audiovisuales y las memorias adquieren una interrelación densa: los documentos pueden servir como “soporte” del recuerdo pero, a su vez, como “vehículo” de memoria cuando se reconstruye su sentido desde el presente.

El TT y los sujetos que lo hicieron posible, fueron “noticia” circulante en su época, no sólo en medios específicamente “académicos” sino en también en lo que se conoce como “medios masivos” de comunicación. Y se expresan en algunas de esas noticias un proceso crítico y reflexivo sobre la propuesta pedagógica en estudio. En este sentido, Marta Casarini -una de las integrantes del Equipo de Pedagogía- sostuvo:

“Yo creo que una de las ventajas pedagógicas fundamentales [*del TT*] es la siguiente: el intento de realizar una aprehensión de la realidad, desde la perspectiva de la arquitectura, que no sea parcializada, que no implique una sectorialización de la realidad, porque uno de los grandes problemas de nuestro sistema educativo, tomado en su nivel primario, secundario y terciario, es precisamente esa parcialización de la realidad que implica, que lleva al alumno a una deformación de la percepción de la misma y a un no cuestionamiento de esa realidad en la que él está”.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Entrevista de Canal 10 a Marta Casarini en 1972 durante la vigencia del Taller Total, casete N° 137, nota 32, Centro de Conservación y Documentación Audiovisual –CDA- de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.

En noticias como la referida, cristaliza el proceso de reflexión crítico sobre la propia práctica de la enseñanza de la Arquitectura y la participación “activa” de los sujetos que llevaron adelante la experiencia. Aún cuando se relevaron noticias específicas sobre el accionar represivo del Estado en la Facultad, la impresión general que dejan las mismas es la de reflejar un conjunto de sujetos “activos”, en proceso de “creación” de algo nuevo, como participantes “reflexivos” –con críticas y aportes- de la experiencia en cuestión.

### **El “después”**

El proceso de desarticulación del TT se realizó a partir de un conjunto hechos centrales: 1- El desplazamiento de Bontempo y la designación de Rossi Frayre en febrero de 1975 y Livi meses después en abril de 1975, como Decanos Interventores de la FAU; 2- el cambio del Plan de Estudios, en noviembre de 1975; 3- la cesantía del personal docente; 4- la persecución, secuestro y desaparición física de estudiantes; 5- la quema de libros y material producido por el TT en la terraza de la Facultad y 6- el manto de “silencio” sobre la experiencia. Los primeros puntos mencionados, se ejecutaron durante la vigencia del Terrorismo de Estado, el último de ellos, en cambio, habiendo ya retornado la democracia a nuestro país.

Las reflexiones de una de las integrantes del Equipo de Pedagogía, da cuenta del impacto que tuvo la “misión” Ivanissevich en la FAU:

“Y se pergeña el Taller Total, que es una experiencia que yo amo realmente, porque para nosotros fue un desafío: cómo pensar respuestas didácticas para una estructuración completamente distinta de carrera. Y para la arquitectura es un movimiento fenomenal. Lo que pasa es que ese movimiento se correspondía con lo que uno creía que estaba a la vuelta de la esquina, que era otra sociedad. Y se pensó en formar arquitectos para otro mundo, un mundo que no llegó. Y fue la primera facultad que clausuran en la época de la misión Ivanissevich, que es la que pone los cañones contra la universidad y cuando nos echan la segunda vez, en el '75, el 13 de mayo de '75, es el primer decreto de 83 personas, si no lo consiguen yo creo que lo tengo allá en mi casa” (Entrevista a Susana Barco. 09/06/05).

Luego, tras el golpe del 24 de marzo del '76, se amplió y profundizó la represión sobre la FAU, según el relato de uno de los docentes entrevistados:

“Entrevistado: Fijate que en ese sentido, comparativamente, tocaron menos el cuerpo docente que a los estudiantes, al cuerpo docente lo solucionaron de otra manera: a partir del 1 de abril de 1976 todos estos ya no son más docentes...”

Entrevistador: ¿ahí a cuantos echan?

Entrevistado: echaron en dos tandas a más de la mitad de la planta docente, 50 o 60 personas...

Entrevistador: ¿y quiénes son los que quedan?

Entrevistado: se van a enojar, pero quedan básicamente los radicales, quedó todo el grupo “histórico” ligado a la Universidad Católica, Marina Waissman incluso” (Entrevista a “Tito” Chivassa. 03/11/12).

A propósito de la quema de libros, Taranto sostuvo:

Entrevistador: ¿fue real que los libros los quemaron en la terraza de la Facultad?

Entrevistado: Fue real. Los libros los eligieron Gallardo y Cacciavillani y no se si habrá colaborado algún otro, por supuesto. El otro tipo tremendo, terrible que tuvimos, el arquitecto Latzina...ese era un fascista. Él ponía la pistola sobre la mesa en esa época [1975] y él decía que iba a terminar con los comunistas y cosas de ese tipo (Entrevista a Bernardino Taranto. 07/06/07)

Tras el retorno a la democracia, pese a que el arquitecto Taranto dispuso la reincorporación de docentes cesanteados, su postura frente al restablecimiento del TT fue desfavorable:

“Cuando yo asumo como Decano Normalizador en Diciembre de 1983, en ese año viene alguien a verme que por qué no poníamos en marcha de nuevo la experiencia del TT. Y realmente, yo no sé si estaba equivocado o no, yo consideré que esta cosa, en esa circunstancia, ya era muy difícil” (Entrevista a Bernardino Taranto. 07/06/07).

La respuesta del Arq. Taranto fue contundente y cerró definitivamente las puertas de la Facultad de Arquitectura para volver a discutir una propuesta pedagógica de esta naturaleza. En este sentido, las nuevas autoridades designadas en el marco del retorno de la democracia a nuestro país no retomaron los debates planteados por el TT y mantuvieron una continuidad con el Plan de Estudios de 1976 hasta 1986, cuando el nuevo plan de estudios se estructuró en base a la tradicional división en Cátedras. Esta afirmación lleva a preguntarnos por las rupturas y continuidades entre la dictadura y la

democracia en el plano específico de la Facultad de Arquitectura. El análisis del “después” del TT nos vuelve a llevar a lo planteado en el Capítulo 2 a propósito del desarrollo de una **memoria literal** con sus silencios y obturaciones.

Surgen en este nivel un conjunto de preguntas distintas y complementarias de las formuladas en ese capítulo: ¿por qué el equipo de trabajo que queda a cargo de la Facultad en la nueva etapa democrática no retoma la experiencia? ¿es la nueva conducción de la FAU, la que desarrolla una **memoria literal** en articulación con una “visión” de la arquitectura y su enseñanza que retoma la estructura tradicional dividida en Cátedras?; ¿era el TT una experiencia ya “perimida” y “acabada” para esta nueva conducción?; ¿fue entendido como uno de los “dos demonios”?; la mirada desde lo que “**no fueron**”: ¿qué relación guarda con la memoria literal desarrollada? Como contrapeso, una **memoria reivindicativa** con rasgos definidos toma forma cristalizada a partir del año 2000.

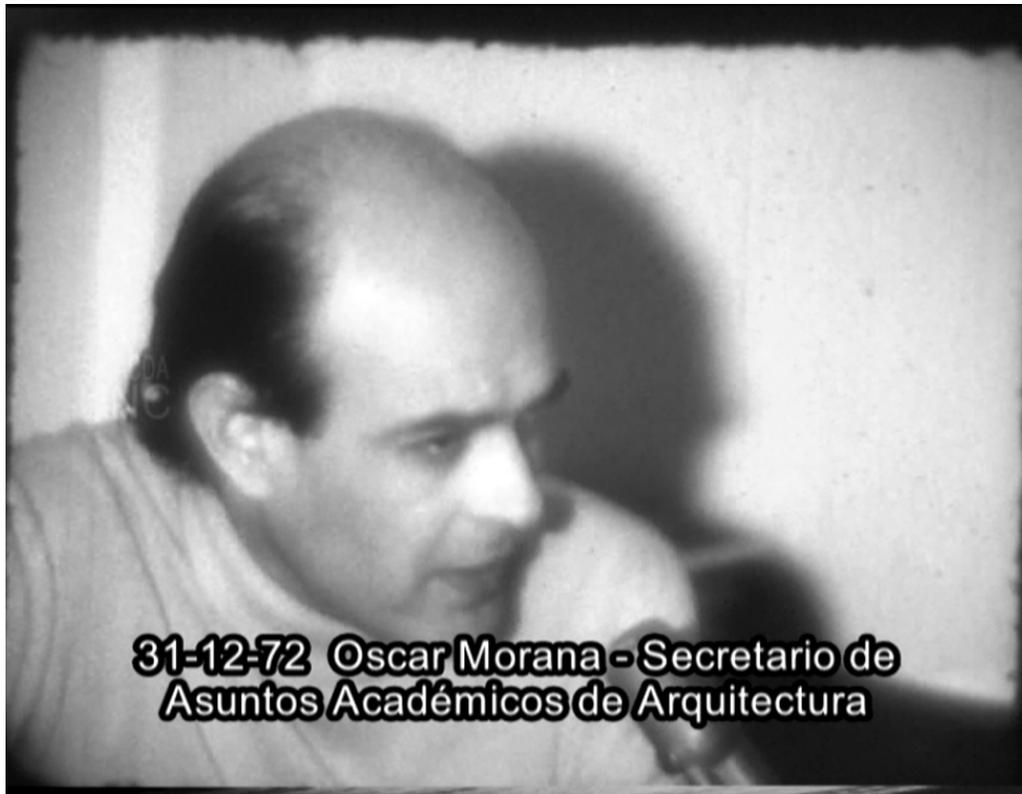
En el laberinto de representaciones y construcciones simbólicas de la historia de la propia FAU, los pasillos parecen estar conectados, su paisaje ya no nos parece tan extraño y los claros de luz son la contracara de los lugares destinados para la sombra. El trabajo de campo nos permite reconstruir las circunstancias de una evasión, historizar su proceso, determinar el conjunto de “representaciones” con la que se vincula e identificar lo que está en “juego”. Al reconstruir las condiciones posibilitantes de esa evasión, la operación se pone en evidencia. Más aún, ‘corriendo el velo’ de esta mirada literal y su memoria, ‘desmarcándonos’ de su ‘a priori’ aparece un sujeto en pleno proceso de desarrollo, activo, dinámico, problemático, cuyos rasgos podemos definir claramente.

Puesto en perspectiva histórica, el TT puede ser entendido como la **etapa superior** de una nueva cultura institucional desarrollada en la Facultad de Arquitectura de la UNC desde los años ‘60, caracterizada por dar forma parcial a un proyecto pedagógico de **crecimiento autónomo** (Darcy Ribeiro) que no implicó solamente el intento de incluir cambios en las estructuras académicas y curriculares, sino también -y principalmente- el de **institucionalizar** un *cambio en el modo de abordar la realidad de nuestro país desde la perspectiva de la Arquitectura como disciplina científica ejercitando un método de enseñanza – aprendizaje de la misma, cuyos conceptos y propuestas son aplicables a otras disciplinas*. En la apuesta central de crear los elementos institucionales para una *producción colectiva del conocimiento aplicado a problemáticas reales como parte de una integración curricular*, es decir, en la *co-gestión constructiva del conocimiento*, reside el núcleo duro de significado de esta

experiencia que va más allá de las particularidades de la época, el contexto en el que se desarrolló y la disciplina particular en la que se gestó, aún cuando la comprensión acabada de la misma se encuentre indefectiblemente ligada a ellas.

Esta **nueva cultura institucional** violentamente interrumpida y obturada en su desarrollo dejó claramente planteados un conjunto de ejes temáticos que delimitan el campo y configuran lo que está en “juego” en el mismo: en primer lugar, el debate sobre el modelo de universidad; en segundo lugar, el problema de la compartimentación del conocimiento y el currículum; en tercer lugar, el modelo de enseñanza de la Arquitectura y, en cuarto lugar, el rol o la función del Arquitecto. El Terrorismo de Estado, al interrumpir el desarrollo de esta cultura institucional clausuró por varios años la posibilidad de poner en perspectiva el conjunto de los resultados obtenidos para el aprendizaje de la Arquitectura. Además, la recuperación democrática no implicó una reactualización de la propuesta y sus contenidos, sino antes bien una continuidad con criterios de trabajo académicos propios de la Cátedra tradicional. Sobre este retorno de las “Cátedras”, se desarrolló también una memoria literal que recuerda a las víctimas pero no al proyecto pedagógico que las hizo “latir”, profundizando una “herida” que no “cicatrizaba”.

La cronología tentativa con el “antes”, el “durante” y el “después” explicita el ciclo de esta nueva cultura institucional. Resuena aquí la afirmación de una de las pedagogas entrevistadas: las culturas institucionales no se cambian fácilmente, hay que ir ganando a los sujetos y en eso se pasa mucho tiempo. La pertinencia de la frase para el caso en análisis es remarcable: 30 años de “silencio” ya no para una experiencia solamente, sino para toda una cultura institucional en pleno desarrollo antes de ser truncada brutalmente.



Entrevista al Arq. Oscar Moraña

Fuente: CDA - UNC

*“En algún punto creo que si no dicen lo bueno que fue [el TT], la importancia, no es sólo un problema de reconocimiento romántico, tiene también que ver con una cuestión política que se refleja en los docentes, en los grupos de poder que funcionaban y aún funcionan”.*  
Entrevista a “Tito” Chiavassa, docente del TT.

-----

*“La sectarización es siempre castradora por el fanatismo que la nutre. La radicalización, por el contrario, es siempre creadora, dada la criticidad que la alimenta. En tanto la sectarización es mítica, y por ende alienante, la radicalización es crítica y, por ende, liberadora. Liberadora ya que, al implicar el enraizamiento de los hombres en la opción realizada, los compromete cada vez más en el esfuerzo de transformación de la realidad concreta, objetiva” (Paulo Freire, “Pedagogía del oprimido”, pág. 24).*

## Capítulo 6 - El TT y sus vínculos con otras experiencias pedagógicas

En este capítulo se pretende realizar un análisis comparativo de las condiciones institucionales en que se encontraban otras Facultades de Arquitectura del país durante los años ‘70, en el marco del profundo debate desarrollado a propósito de la función social del arquitecto y el rol de las Universidades en los países “dependientes”, analizado en el Capítulo 3. La situación general de las Facultades de Arquitectura se reconstruye a partir de la consideración de lo sucedido particularmente en Rosario, Buenos Aires y La Plata para rescatar el horizonte de representaciones e ideas circulantes del proceso en análisis que influyeron en el desarrollo de diversas experiencias pedagógicas en la enseñanza de la Arquitectura.

Asimismo, siguiendo a investigaciones especializadas se pretende señalar la influencia y vinculación del TT con experiencias pedagógicas de otras Facultades de Arquitectura de América Latina, en particular las desarrolladas en la Universidad de San Jose do Campos y en la Universidad de Brasilia, Brasil. Esta mirada latinoamericana

permite considerar la importancia del TT en el marco del conjunto de experiencias innovadoras desarrolladas con intención transformadora.

Junto con ello, se hace hincapié en la influencia del proceso político abierto con la elección de Héctor Cámpora como Presidente de la Nación y su repercusión en las universidades nacionales.

### **La situación general de las Facultades de Arquitectura del país en la década del '70: una etapa de cambios**

Aún con sus particularidades, las problemáticas y dificultades a partir de las cuales surgió como respuesta posible el TT, no pueden ser consideradas como un hecho aislado y específico de la Universidad Nacional de Córdoba y de su Facultad de Arquitectura. Matizamos, en este sentido, la afirmación sostenida por Lamfri (2007) que caracterizó al TT como una experiencia “única en su género”. Un análisis comparativo de lo que sucedió en otras Facultades y Escuelas del país en el mismo período de estudio, permite reconstruir el panorama situacional que atravesaban los distintos institutos de enseñanza de la Arquitectura en el marco del desarrollo de una “crisis” universitaria general y de la aparición del modelo universitario de **crecimiento autónomo** (Ribeiro; 1971). De esta forma, en un artículo publicado en la Revista *Los Libros*, en 1971, el arquitecto y docente Adrian Caballero, señaló:

“Resulta un hecho llamativo y por otra parte evidente en las actuales circunstancias que el conjunto de Facultades y Escuelas de Arquitectura se definan –en el marco de los conflictos universitarios- *como la unidad disciplinaria que en mayor grado cuestiona y enfrenta las condiciones de enseñanza existentes y su relación con una estructura universitaria de base* que originada en el proceso de la universidad ‘tripartita’, surgido o resurgida a partir de 1955, adquiere su tono más reaccionario y antipopular en el encuadre ideológico que el régimen militar de la Revolución Argentina introduce desde la intervención de 1966 en adelante [...]. El proceso señalado tiene su origen en las luchas por los concursos de La Plata, se continúa en Córdoba –única experiencia reestructuradora total- a la que le sigue con la misma característica totalizadora la Escuela de Rosario y podemos decir que culmina con los actuales acontecimientos de Buenos Aires sobre cuya perspectiva resulta aún prematuro abrir juicio. Simultáneamente se desarrollan experiencias de gran valor en las Facultades de San Juan y Mar del Plata” (Caballero, 1971: 11. El resaltado es nuestro).

Las Facultades de Arquitectura funcionaron como caja de resonancia del cuestionamiento a una estructura universitaria calificada como “reaccionaria” y “antipopular”. Siguiendo al citado autor, esta situación de las Facultades de Arquitectura, se vinculó con una combinación de factores “externos” e “internos” que las afectaron en mayor o menor medida. El “factor externo” se refiere a las condiciones objetivas de la práctica profesional del arquitecto que se insertó en una profunda crisis de la especialidad, agravada por la baja demanda de servicios en los países dependientes. A este factor externo se agregan las “causas internas” definidas por las deficiencias del medio universitario, especialmente para aquellas carreras como Arquitectura que no interesaban prioritariamente al plan oficial determinado por los intereses del “capital monopólico vinculado a las formas de relación imperialista dependiente”. Estos factores fueron agravantes del proceso de cuestionamiento de las condiciones de enseñanza de la Arquitectura y de la estructura institucional que le sirvió de base.

Según Caballero, lo particular del caso de la enseñanza de la Arquitectura, en el marco de la crisis universitaria general, es la extensión de este conflicto a la casi totalidad de las Facultades del país y las diferentes respuestas y proyectos surgidos como posibles “soluciones” a esta crisis por parte de docentes y alumnos. Todo ello en el marco de un rescate de la autonomía para definir la forma y los contenidos propios de la carrera en función de determinadas necesidades consideradas prioritarias. Es en este contexto que el mencionado autor entiende al TT de la FAU – UNC, como la única experiencia “reestructuradora total” con respecto a las elaboradas en otras Facultades, conjuntamente con otras de carácter “parcial”.<sup>48</sup>

Sumado a las condiciones antes mencionadas, en el marco del proceso político iniciado con la elección de Héctor Cámpora como Presidente de la Nación y el triunfo del peronismo, se abrió una etapa particular para las Universidades que influyó de manera específica en las Facultades de Arquitectura y que no puede ser desvinculada de las condiciones institucionales mencionadas anteriormente.

### **La Escuela de Arquitectura de Rosario en 1971**

---

<sup>48</sup> Es de notar que la existencia de otras experiencias similares al TT, no son mencionadas por los propios participantes entrevistados, así como tampoco existe referencia en los documentos consultados sobre la misma.

La Escuela de Arquitectura de Rosario era en 1971, uno de los espacios académicos que integraban la Facultad de Ciencias, Ingeniería y Arquitectura de la Universidad Nacional de Rosario. En el marco del proceso institucional atravesado por la Universidad y las Facultades o Escuelas de Arquitectura antes mencionado, se desarrolló en dicha Escuela de Arquitectura una “Propuesta Provisoria de Funcionamiento” elaborada y aprobada por la “asamblea conjunta docente – estudiantil”. En el artículo citado, Caballero enumeró el conjunto de objetivos que formaron parte de esta “Propuesta” y que dividió en dos grandes planos: la estructura pedagógica y los contenidos para la enseñanza:

“En el plano de la estructura pedagógica: Nuevas formas de relación docente – docente, alumno – docente, alumno – alumno. Estas nuevas formas presuponen: a- eliminación de las jerarquías docentes preestablecidas e incuestionables; b- relación docente – alumno en una tarea común de *cogestión*, superando la práctica paternalista del docente y la actitud pasiva y meramente receptora del alumno; c- superación de las relaciones competitivas entre los alumnos por el criterio de la producción conjunta o grupal; d- formas de *evaluación conjunta docente – estudiantil* en relación con la forma cogestionada de producción de la tarea; e- redefinición de roles: el rol docente como orientador y catalizador del proceso de *cogestión*. El rol del alumno como base crítica y creativa del mismo proceso; f- control y decisión sobre la marcha del proceso didáctico – pedagógico por sus naturales protagonistas, es decir docentes y alumnos, bajo formas organizadas que el propio conjunto docente – estudiantil decida” (Caballero, 1971: 13).

En el plano de los contenidos para la enseñanza de esta “Propuesta Provisoria” el autor citado señala un conjunto de puntos que, como los referidos a la estructura pedagógica, tienen gran similitud con los planteados por el TT, a saber:

- Definición de la Arquitectura como “técnica científica al servicio de las necesidades sociales reales”;
- Cuestionamiento al eje estético de la disciplina;
- Elaboración de un nuevo eje de contenido científico – social a partir del cual el arquitecto pueda “insertar su respuesta como hecho catalizador de la decisión organizada de las masas”. Sostuvo Caballero:

“[...] la lucha por la construcción de un nuevo marco *pedagógico – político* no es un proceso privativo de ciertas Facultades o disciplinas, sino que, rescatando y

elaborando las propias particularidades de las distintas especialidades del conocimiento, replantea la cuestión fundamental del rol del trabajador intelectual en la fase de la lucha por la liberación social, lucha protagonizada por las masas explotadas contra el sistema de explotación y de cuyo resultado depende la concreción del proceso reivindicatorio que como capa profesional – intelectual nos proponemos” (Caballero, 1971: 13. Las cursivas son del texto).

El universo de referencia compartido y propio de la época en estudio, desarrollado en capítulos anteriores, sumado a la situación específica atravesada por la disciplina y su enseñanza, se expresó en las respuestas institucionales que las diferentes Facultades de Arquitectura del país elaboraron ante las mismas problemáticas. Es así que, aproximadamente en un mismo momento y con pocos meses de diferencia, se ensayan nuevos “marcos pedagógico – políticos” en Córdoba y en Rosario con similitudes explícitas en los conceptos implementados y los objetivos perseguidos. Mientras en la FAU de Córdoba el TT es puesto en funcionamiento a partir de septiembre de 1970, en la Escuela de Arquitectura de Rosario la experiencia comentada por Caballero comienza en el primer cuatrimestre de 1971.<sup>49</sup> Sí es de notar que, según lo explicita el autor en su artículo, se tenía conocimiento del desarrollo del TT como única experiencia de “reestructuración total”. De ello se infiere que, seguramente, les sirvió de modelo y referencia directa.

### **La Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de La Plata: la creación del Departamento de Ciencias del Hábitat Social**

Según los documentos consultados, la transformación realizada en esta Facultad de Arquitectura se enmarcó en la nueva estructura institucional que adoptó la Universidad Nacional de La Plata, implementada a partir de diciembre de 1973, por el Rector Interventor Prof. Rodolfo Mario Agoglia, designado en el cargo por el electo Presidente Héctor Cámpora. Dicha estructura universitaria se dividió en cuatro grandes ciclos: 1- ciclo de Formación de la Conciencia Nacional; 2- ciclo de Formación Básica; 3- ciclo de Especialización Técnica – científico – profesional; 4- ciclo de Estudios de Posgrado:

---

<sup>49</sup> No se ha podido relevar más información y documentación con respecto a esta experiencia pedagógica de Rosario. La misma queda abierta como posible línea de investigación para trabajos futuros.

“El **Ciclo de formación de la Conciencia Nacional** comprenderá un curso sobre Realidad Nacional común a todos los estudiantes que ingresen a la Universidad, en el que se analizarán los grandes problemas nacionales con especial referencia a las formas en que se da la disyuntiva ‘Liberación o Dependencia’ y al diagnóstico y caracterización del País” (Ordenanza 104, 1973: 1).

Por su parte, el ciclo de Formación Básica estaría a cargo de cinco Departamentos de Ciencias Básicas: Artes y Comunicación; Ciencias Exactas, Geociencias y Producción Industrial; Ciencias Biológicas; Ciencias Sociales y Ciencias del Hábitat Social. El ciclo de Especialización Técnica, profundizaría los contenidos abordados en el ciclo anterior, según el área de estudio del alumno. Para concluir finalmente con un ciclo de Posgrado.

El Arq. Tulio Fornaris fue el Decano Interventor de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de la Plata a partir de diciembre de 1973 y en el marco de esta nueva etapa iniciada en dicha Universidad. En su discurso de bienvenida a los nuevos ingresantes del año lectivo de 1974, Fornaris explicitó la nueva estructura institucional de la Universidad Nacional de La Plata antes mencionada y, por consiguiente, la de la propia Facultad de Arquitectura adaptada a ella.

El Departamento Básico de Ciencias del Hábitat Social sería el responsable de la formación inicial de los alumnos que se podrían orientar una vez cumplido el mismo hacia carreras tales como Planeamiento Físico-Territorial, Planeamiento y Diseño Urbano, Arquitectura y otras afines, cuyo común denominador era el concepto de "Hábitat Social".

“Denominamos ‘Hábitat Social’ al medio ambiente físico (natural y artificial) donde la sociedad y sus miembros desarrollan sus actividades, producen y reproducen su vida material y espiritual. Del hábitat -en este caso refiriéndonos a aquél de factura humana- se deberá saber cómo se lo concibe, cómo se lo produce, cómo se expresa y cómo se lo consume socialmente; a qué intereses sirve este proceso y en qué medida se lo deberá cuestionar en función de nuestras necesidades nacionales y sociales. Obviamente, la problemática del hábitat se inscribe en la cuestión más general de la Dependencia y por lo tanto de la Dominación, pues el hábitat en un país dependiente, se estructura funcionalizando el sometimiento en términos de dependencia nacional, e internamente en términos de dependencia y sometimiento social. Vale decir que el hábitat nacional y en él los hábitats regionales, aparecen determinados en un nivel por la acción de las metrópolis imperialistas, y en otro nivel por la acción de los sectores sociales dominantes. Es por esto que se habla de ‘dominación del hábitat’ y ‘hábitat

de la dominación’, de ‘hábitat de los dominadores’ y ‘hábitat de los dominados’. Y es sólo en estos términos que adquiere sentido para nosotros la problemática de la ocupación espacial en los países del Tercer Mundo y en Argentina que es uno de sus integrantes. Las estrategias y tácticas de transformación y apropiación social del espacio, pueden articularse metodológicamente según tres escalas de intervención, una correspondiente a una macro-escala territorial, otra correspondiente a una meso-escala urbana y otra a una micro escala edilicia, todas ellas entendidas como correlato de las prácticas sociales de concepción, producción y consumo del hábitat nacional” (Fornaris, 1974: 12).

El mencionado Departamento Básico de Ciencias del Hábitat tendría por finalidad la conceptualización de las diferentes disciplinas del hábitat considerando sus aspectos ambientales, sociales, tecnológicos, biológicos y estéticos. En el marco de un replanteo de la organización del espacio social que importaba la asunción de escalas de intervención territorial y urbana, condiciones que inexcusablemente debían ser abordadas como parte integrante de un “proyecto de Liberación Nacional”.

Este análisis comparativo permite señalar, entre otros aspectos relevantes, que la preocupación por la problemática del “Hábitat” no fue exclusiva del TT, sino que constituyó una temática de importancia para la Arquitectura de la época hasta tal punto que se estructuraron modificaciones institucionales en función del estudio de la misma y sus diversos aspectos. La estructuración y definición del concepto de “hábitat” a partir de la contradicción “liberación o dependencia” se explicita en el citado texto de manera detallada y denota el esquema de referencia compartido –en mayor o menor medida- de una nueva **cultura institucional** que pretendió desarrollar un modelo de “crecimiento autónomo”. El TT se torna incomprensible si no se tienen presentes los alcances y contenidos de esta cultura en gestación y su objetivo de crear los elementos institucionales para una producción colectiva del conocimiento aplicado a problemáticas de un país “dependiente”.

### **La Facultad de Arquitectura de la UBA y el TANAPO**

A partir del triunfo de Héctor Campora en mayo de 1973, se designó como Rector Interventor de la Universidad Nacional de Buenos Aires a Rodolfo Puiggrós, quien se desempeñó en ese cargo hasta marzo de 1974, cuando fue reemplazado por Ernesto Villanueva. Algunas de las medidas institucionales de la gestión de Puiggrós

fueron: -apertura de concursos docentes, con participación estudiantil en la evaluación; - amnistía a los docentes y trabajadores no docentes cesanteados por razones políticas entre 1955 y 1973; -declaración de incompatibilidad del ejercicio docente con el cargo de cualquier empresa multinacional; -eliminación del examen de ingreso; -creación de las “Mesas de Reconstrucción” en las respectivas Facultades para consensuar las reformas de los diferentes Planes de Estudios; - se declara materia obligatoria en todas las Facultades a “Historia social de las luchas del pueblo argentino”; - designación de Arturo Jauretche como director de EUDEBA (Recalde, 2007; Puiggrós, 1974).

Tiempo antes ya se venía desarrollando en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Buenos Aires una nueva propuesta “político – organizativa” elaborada por lo que se denominó la “Federación de Comisiones Estudiantil – docentes”. Esta “Federación” confeccionó a lo largo del ciclo lectivo del año 1973 un conjunto de documentos de trabajo que dan cuenta de los debates y planteos desarrollados en la mencionada unidad académica.

Entre ellos se encuentra la “Propuesta político – pedagógica para los cursos de Diseño I a V” de abril de 1973, en el que se desarrolló un planteo didáctico para el ciclo lectivo anual como “experiencia de transición hacia una reestructuración total de los contenidos y métodos del aprendizaje del diseño”. En el mismo se sostuvo también:

“La FAU, ante la tarea de reconstrucción nacional que se inicia en el país, deberá realizar una experiencia de integración progresiva en esas tareas en todas su áreas y niveles, para poder redefinir *en función de ese proceso*, su nueva estructura pedagógica, de modo de superar definitivamente su divorcio con el país. La federación resume y desarrolla el cuestionamiento y crítica a los contenidos y métodos de la enseñanza realizada por el movimiento estudiantil – docente a través de sus procesos de lucha de 1971 y 1972 y se lanza a una experiencia de aplicación integral de los resultados de ese proceso, de la única manera legítima posible; enlazándolos con el resultado de las luchas populares, el acceso al gobierno que efectivice y desarrolle las demandas del pueblo” (Federación de Comisiones Est. – doc., 1973: 2. En: Departamento Pedagógico FAU – UBA, 1974. El resaltado es del texto).

Esta misma propuesta tuvo como “objetivos político – didácticos” el aprendizaje integral de la práctica del diseño con ajuste a las condiciones sociales inmediatas y el conocimiento de la realidad social, política y económica en que se realiza la práctica del diseño para operar sobre esa realidad. Sus “contenidos político – didácticos” se

dividieron en tres niveles: un nivel técnico – científico que incluía la práctica del diseño (proyecto), los medios para esa práctica (instrumentación) y la teoría del diseño (códigos – normas y principios generales); otro nivel político – doctrinario que incluía la incorporación orgánica dentro de los cursos de contenidos vinculados al conocimiento de la realidad social, política y económica, así como la articulación con el proceso de reconstrucción nacional a través de trabajos concretos de aplicación inmediata; y, finalmente, un nivel productivo que incluía las tareas de producción directa en el campo de la construcción y mejoramiento del hábitat popular, en vinculación con los organismos nacionales de planificación.

Este programa seleccionó, además, temas de estudio en base a tres grandes áreas prioritarias: vivienda, salud y educación. Los mismos temas abordados por el TT con anterioridad. Y estructuró su organización institucional sobre la base de una “Federación Docente – estudiantil” (integrada por la asamblea estudiantil – docente y el equipo de dirección) y de las “Comisiones de Trabajo” (equipos docente – estudiantiles encargados de la materialización concreta de la práctica del aprendizaje). Los contenidos desarrollados se incorporaron a esta estructura organizados en “vertical” (Diseño I a V conjuntamente) y en “horizontal” (por nivel de Diseño separadamente). Esto es, se pretendió desarrollar una experiencia de “Taller Total” propiamente dicha al integrar horizontal y verticalmente el trabajo de todos los docentes y alumnos de la unidad académica, organizando el trabajo a partir de tres temas prioritarios.

Como parte de este mismo proceso, en marzo de 1974 la mencionada “Federación Docente – estudiantil” elaboró el Documento de “Presentación del Taller Nacional y Popular”, en el que propuso –como uno de sus objetivos- unificar las “comisiones estudiantil – docentes” de la “Federación” en una Cátedra única llamada “Taller Nacional y Popular” (TANAPO), para superar la superposición de esfuerzos y temas dada la ausencia de una dirección pedagógica unitaria y centralizada. Los contenidos de la enseñanza de la Arquitectura definidos por el TANAPO, eran los siguientes:

“1- El CRITERIO DE REALIDAD en todas las variables que intervienen en la práctica del Diseño. Esto se refiere tanto al criterio de elección de los temas como a las posibilidades de su verificación en el medio. 2- Lo POLÍTICO – TÉCNICO COMO UNIDAD INDIVISIBLE en el proceso de aprendizaje. 3- Desarrollo de los SISTEMAS DE ARQUITECTURA CON PARTICIPACIÓN POPULAR. 4- La PRODUCCIÓN como forma óptima de aprendizaje. 5- Centrar la temática en la

RESPUESTA A LAS NECESIDADES MASIVAS. 6- Énfasis en la INSTRUMENTACIÓN para el dominio del oficio. 7- VISIÓN CRÍTICA, DECODIFICACIÓN Y USO CONCIENTE de la arquitectura como expresión en el hábitat del sistema de dominación. 8- APRENDIZAJE INTEGRAL DEL DISEÑO, es decir, el manejo de todos sus aspectos: constructivos, funcionales, formales, acentuando los más deficitarios [...]” (TANAPO, 1974: 2. Las mayúsculas son del texto).

En el marco de estos contenidos se definió como ámbito territorial de trabajo al área Metropolitana en el espacio geográfico de competencia de la UBA, a los fines de producir servicios y conocimientos relativos a la misma. Se identificó, asimismo, un conjunto de necesidades de esta área sobre las cuales se pretendía trabajar durante los años 1974, 1975, 1976 y 1977: vivienda, recreación, organización popular, circulación, trabajo, salud, educación.

A partir de lo hasta aquí expuesto, es notorio el énfasis que adquirieron los procesos de reestructuración académica en las Facultades de Arquitectura de La Plata y de Buenos Aires, posterior al triunfo del peronismo. En Córdoba y Rosario, no obstante, ese mismo proceso de creación de una nueva estructura académica y la redefinición de contenidos pedagógicos ya se venían desarrollando con anterioridad. Esto hace pensar que, más allá de las distintas orientaciones políticas de los protagonistas de cada institución, compartían un modelo de enseñanza – aprendizaje de la Arquitectura, cuya implementación después de 1973 se vio favorecida por el cambio de las condiciones políticas institucionales del país.

### **La Universidad Nacional de Córdoba a partir de mayo de 1973: la gestión Luperi y Bontempo**

En consonancia con el proceso político nacional signado por el triunfo del peronismo, fue designado Rector Interventor de la UNC, Próspero Francisco Luperi quien ya se había desempeñado en esa función entre 1953 y 1955. Según San Nicolás (2013), durante la gestión de Luperi:

“Es posible reconocer a través de las resoluciones rectorales una serie de reivindicaciones obtenidas por la comunidad educativa, como el ingreso irrestricto, la

vigencia del cogobierno, el reconocimiento de los estudiantes y sus centros como actor social y político fundamental, la reincorporación de docentes cesanteados por causas políticas, los esfuerzos por cambiar la ley universitaria y la consideración de problemáticas como la salud o el transporte, que preocupaban de manera prioritaria y vinculaban a la universidad con la sociedad, y en la que ésta brindó su apoyo a través de las distintas resoluciones” (San Nicolás, 2013: 104).

Según lo demuestra autora, la gestión de Luperi fue de diálogo, apertura y recepción de inquietudes que se evidenciaron en un conjunto de medidas concretas adoptadas bajo su rectorado, entre ellas podemos destacar: la incorporación en su gabinete y como autoridades de diversas Facultades a representantes de diversas fuerzas políticas no peronistas; la convocatoria al dialogo y el debate en cada unidad académica de la nueva Ley Universitaria que empezó a promover el Ministro de Educación de la Nación, Jorge Taiana; la aceptación de las renuncias de funcionarios universitarios contratados durante la “Revolución Argentina”; la reincorporación de docentes y trabajadores no docentes cesanteados por razones políticas a partir de 1955; la autorización para que las mujeres puedan acceder a cargos docentes en el Colegio Nacional de Monserrat, entre otras.

Por su parte, la gestión del Arq. Osvaldo Vidal Bontempo en la Facultad de Arquitectura se orientó a mejorar el funcionamiento del TT regularizando las situaciones de diferentes alumnos que adeudaban materias de planes de estudio anteriores al vigente, teniendo presente que los contenidos curriculares habían sido reformulados en función de la nueva propuesta pedagógica (Ordenanza N° 11; 1973). Así mismo, hizo hincapié en regularizar el funcionamiento del TT para el ciclo lectivo 1974, con la conformación de 12 (doce) Equipos de Trabajo en 3 (tres) turnos: mañana, tarde y noche. Asegurando una distribución cuantitativa de alumnos por Taller para mejorar el funcionamiento interno.<sup>50</sup>

Además, en el marco de las medidas adoptadas por la gestión Taiana en el Ministerio de Educación, Bontempo reincorporó a los profesores cesanteados en 1955 y en 1966, como así también a aquellos que habían sido impugnados en concursos por “razones políticas” u obligados a presentar su renuncia (Rebora; 1991).

Sin embargo, en el marco de los cambios en el contexto político nacional y universitario, el documento titulado “Propuesta de la Agrupación Docentes Peronistas

---

<sup>50</sup> Asignó turnos a cada Equipo de Trabajo (ET): ET 1,2,3 y 4 en el turno mañana; ET 5, 6, 7, 8 en el turno tarde; y los ET 9, 10, 11, 12 en el turno noche (Ordenanza N° 14; 1974).

de Arquitectura” rescatado en el trabajo de campo y difundido en el año 1973, planteó la necesidad de profundizar lo realizado por el TT e incluso radicalizar el vínculo con la realidad social:

“Creemos necesario dirigirnos a los docentes y estudiantes de Arquitectura en nuestra condición de docentes peronistas a los fines de tratar de hacer un aporte a la comprensión del momento actual: nos referimos a la Universidad y en particular al Taller Total en este proceso abierto al pueblo el 25 de mayo, con una consigna clara: Liberación o Dependencia [...]. De esta forma, a nivel universitario intentaremos dar una respuesta organizando y estructurando una propuesta que permita sacar a la Universidad de su aislamiento y la inserte definitivamente en el marco de la realidad de su pueblo porque en él está su razón de ser. El principal objetivo de una nueva Universidad abierta al pueblo, será el de integrar la ciencia, el arte y la técnica dentro de la lucha revolucionaria en todos los niveles, dentro y fuera del movimiento nacional peronista [...]. *La Universidad desde sus diferentes áreas específicas deberá en consecuencia reelaborar conjuntamente con las bases barriales, sindicales, vecinales, la ciencia y la técnica hoy vigentes [...]. La ciencia y la técnica se integrarán en las luchas populares cuando el pueblo participe en su definición y esto solo es posible en el plano de la producción concreta*” (Agrupación Docentes Peronistas de Arquitectura, 1973: 1. El resaltado es nuestro).

En relación a los aspectos más específicos del TT, realizaron un “balance” del mismo poniendo en consideración lo que, a criterio de esta “Agrupación”, eran sus logros y defectos:

“En este sentido, el intento de descolonizar la ciencia y la tecnología significa también un nuevo concepto y sentido para la investigación, la experimentación y la enseñanza [...]. En el marco de esta concepción, el TT constituye una importante alternativa, a partir de la conciencia de cómo la función social asignada a la Universidad sirve a la división capitalista del trabajo, que plantea formas de trascender los límites de la Institución. La búsqueda en la realidad de problemas significativos alrededor de los cuales plantear su quehacer específico; -el planteo acerca de práctica (social – político – profesional) que permita comenzar a conformar un nuevo tipo de profesional y su inserción, desde lo específico y lo político, en las luchas de la clase trabajadora y el pueblo; -el cuestionamiento del carácter interno de la institución como condicionador de relaciones sociales verticalistas, atacando la forma de relación típica ‘autoritario-dependiente’ y planteando nuevas formas de relaciones interpersonales como vehiculadores de una construcción no individualista ni competitiva del conocimiento; -el énfasis en la tarea de construcción del conocimiento antes que la

adopción acrítica del ya construido; -el ejercicio democrático de las decisiones que hacen a la marcha de la institución. Entendemos que las propuestas más importantes del TT como las que se mencionan, siguen siendo, a tres años de experiencia, absolutamente válidos. Sin embargo, rescatar su validez en el presente, no significa aceptar la validez de todas las formas adoptadas para instrumentalizar esas propuestas. El aislamiento y las presiones impuestas a la Facultad por la dictadura militar, los desniveles de conciencia, las contradicciones de muchos de nosotros, la falta de claridad acerca de objetivos de taller, son causa de importantes déficits que hoy se acusan y que reclaman urgentes soluciones. *El TT no está en crisis. Corre el peligro de petrificarse, cuando por lo básico de su planteo apunta a la constante revisión. Necesita reajustes, y no precisamente para integrarse a estructuras caducas, sino para ajustar una propuesta que marca otro sentido a la Universidad. La nueva situación político – institucional del país, la Universidad replanteándose su sentido y su quehacer en la conquista de la liberación nacional, junto a la apertura de posibilidades de inserción, exigen una rediscusión del TT que abarque desde sus objetivos hasta las formas de implementarlos en la práctica”* (Agrupación Docentes Peronistas de Arquitectura, 1973: 2. El resaltado es nuestro).

Si bien el documento fue rescatado como parte del trabajo de campo y cedido por uno de los entrevistados, no fue posible identificar con exactitud los docentes integrantes de esta “Agrupación” que pudieran reconocer su autoría. Teniendo presente esta limitación, el texto plantea las tensiones internas que, a criterio de los autores, atravesaba el TT a tres años de su puesta en funcionamiento, remarcando su relación con el intento de “descolonizar” la ciencia y la tecnología, y manifestando la necesidad de “reajustar” y “rediscutir” sus planteos.

Posteriormente, en agosto de 1974 con la llegada de Oscar Ivanissevich al Ministerio de Educación de la Nación, Luperi fue reemplazado por Mario Víctor Menso como Rector Interventor en diciembre de 1974, en una provincia de Córdoba ya signada desde febrero de ese año por el “Navarrazo” (San Nicolás; 2013), como lo señalamos en el Capítulo 4. A propósito de este contexto, señala Recalde:

“El proceso de transformación y de implementación de medidas se verá restringido considerablemente ante la avanzada de acciones terroristas conducidas por Lopez Rega e Isabel Perón. Entre los hechos de violencia de la AAA, estará el asesinato del hijo del Rector Laguzzi. Posteriormente, en julio de 1974, renunciará Taiana y el 13 de agosto lo reemplazará un intelectual de la derecha confesa: Oscar Ivanissevich [...]. El programa de la universidad inaugurado por Puiggrós llegaría a su fin [...]” (Recalde, 2007: 331).

Con las designaciones de Mario Víctor Menso como Rector la UNC y de Alberto Ottalagano en la UBA, realizadas por la gestión Ivanissevich, se inició la etapa de obturación de toda propuesta pedagógica enmarcada en el “proceso de liberación nacional” y la persecución, cesantía y expulsión de estudiantes y docentes. Se avanzó directamente contra el modelo universitario de **crecimiento autónomo y conciencia crítica**. El análisis comparativo permite establecer similitudes y diferencias entre los procesos atravesados particularmente por algunas Facultades de Arquitectura del país durante el período en estudio, aspecto ausente en las investigaciones antecedentes sobre el TT.<sup>51</sup>

### **Repercusión internacional: Vinculación del TT con la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Pablo (USP) y de Brasilia (UNB)**

La investigación desarrollada por la Arq. Dobry Pronsato (2008), ex docente del TT exiliada en Brasil después de ser cesanteada en 1975, muestra que el TT fue reconocido durante el mismo período de desarrollo y funcionamiento como una importante experiencia de enseñanza de la Arquitectura en Brasil particularmente, en el marco de los debates que se desarrollaron en el campo de esta disciplina:

“La dirección de la FAU – UNB fue ejercida por el Arq. Miguel A. Pereira entre 1968 y 1976 [...]. Durante un viaje a Córdoba, en 1971, Miguel Pereyra tuvo contacto con el Taller Total e intentó, junto con estudiantes y profesores, repetir la idea en la UNB” (Dobry Pronsato, 2008: 113).

En el mismo sentido, sostuvo también la autora a propósito de lo sucedido en la Universidad de San Pablo:

“Varios profesores de la FAU – USP, entre ellos Sylvio Samaia y Miguel Pereira, afirmaron, sea en conversaciones informales, sea en entrevistas concedidas a la autora, que la experiencia del TT fue discutida en el ámbito de la FAU – USP y la FAU - UNB, siendo referencia para esta última durante su reapertura en los años 1970” (Dobry Pronsato, 2008: 115).

---

<sup>51</sup> Sin embargo, queda por investigar los procesos construcción de memorias característicos de las distintas unidades académicas.

Por su parte, en el IV Seminario del Curso de Arquitectura de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sao Pablo, realizada en 1983, el arq. Miguel Pereira sostuvo que la experiencia del TT fue conocida en América Latina y que se intentó repetir la idea en la FAU – UNB, de la que fue director entre 1968 y 1976 (Pereira, 2005: 82. En: Dobry Pronsato; 2008). Sin sostener con ello una influencia lineal y aún cuando no sea tarea de nuestro trabajo de investigación analizar la experiencia mencionada en la universidad de Brasilia, sí resulta importante tener presente la circulación y el conocimiento de la experiencia del TT en otros países de América Latina.

A pesar de haber sido la única experiencia de “reestructuración total” y de circular por países como Brasil, el TT fue relegado a un terreno ganado por la sombra. Casi obsesivamente se quemaron todos los documentos que vislumbraban su existencia y la de los procesos pedagógicos que se desarrollaron en su seno. Posteriormente, aún con el retorno democrático, una “faja de clausura” lo etiquetó como experiencia perimida y del pasado. Triste fue la tiranía del olvido.

*“Cuando la memoria de un pasado cuyo sentido fue eminentemente político se construye como memoria individual y privada, recupera este aspecto, pero de alguna manera traiciona por lo menos en parte el sentido de lo que fue”* (Pilar Calveiro, “Política y/o violencia”).

### **Conclusiones – Memorias en disputa, heridas que no cicatrizan**

El objetivo general de la investigación fue el de contribuir, desde un abordaje histórico-antropológico, a la comprensión de la experiencia pedagógico - política del TT y de los procesos de construcción de memorias disímiles que giran sobre ella, determinando su relación con un contexto histórico atravesado por la radicalización política, la persecución del movimiento estudiantil, el desarrollo de las prácticas propias del Terrorismo de Estado, y su influencia en las Universidades argentinas, en especial la Universidad Nacional de Córdoba.

En términos generales, entendemos que existen tres grandes etapas en el desarrollo del TT. Una primera etapa de **gestación** y **elaboración** de la propuesta que incluye los años 1962 – 1970 y que abarca un conjunto de debates y propuestas institucionales interrumpidas por el golpe del '66, abordadas específicamente en el Capítulo 3; una segunda etapa de **desarrollo** y **aplicación** de la propuesta pedagógica, el Plan de Estudios, la Carrera Docente y la nueva estructura académica con la “Coordinadora” como órgano de gobierno de la Facultad, etapa que abarca desde 1970 hasta principios de 1975; y, finalmente, una última etapa de **obturación** y **clausura** que comenzó aproximadamente en abril de 1975 con el decanato del Arq. Liliano Livi, en el marco de la política universitaria nacional implementada por el Dr. Ivanissevich y por el Rector de la UNC Mario Victor Menso designado en diciembre de 1974. Etapa de clausura que cristalizó en noviembre de 1975 con la derogación del Plan de Estudios del TT y se profundizó todavía más con el golpe del 24 de marzo de 1976. La misma estuvo marcada no sólo por la desarticulación de la propuesta del TT sino también por la puesta en práctica del Terrorismo de Estado, la cesantía de docentes, la expulsión de alumnos, junto con el secuestro y la desaparición de estudiantes, egresados y no docentes de la Facultad.

El TT cristalizó en una **cultura institucional** con sus relatos, ideas, acciones, planteos, sentimientos y símbolos que dieron un sentido a las prácticas y orientaron la conducta de los sujetos hacia determinadas metas institucionales. Los procesos de construcción de memorias a propósito de la experiencia se encuentran estrechamente vinculados con las distintas culturas institucionales que juegan en el interior de la propia Facultad de Arquitectura. Al profundizar en los aspectos y contenidos de esa relación entre memorias y culturas institucionales, se hizo explícita la trama densa de sentidos y significaciones con las que carga el TT y los posicionamientos que se generan. Es a partir de esa relación que es posible desentrañar el laberinto de símbolos que se desenvuelven al interior de esta comunidad académica configurando sus tensiones y contradicciones más intrínsecas. Las memorias de los protagonistas fueron decisivas para la investigación, aún cuando la documentación primaria fue utilizada para orientar y contrastar las interpretaciones.

El análisis realizado muestra que las memorias como representaciones simbólicas sobre el pasado reciente remiten a la multiplicidad de relaciones de fuerza propias del dominio institucional y disciplinar, en el que actores reconocidos (o que pugnan por serlo) buscan producir e instalar ciertas visiones y conceptos. En otros términos, lo que hemos conceptualizado como las **memorias literal o reivindicativa** del TT remiten indefectiblemente a un **campo** -divido entre un “ellos” y un “nosotros”- y son expresión cristalizada de un “estado” momentáneo de la relación de fuerzas al interior del mismo. Estas son las instancias colectivas en las que se generan los relatos básicos de las pertenencias subjetivas a la que adscriben los protagonistas: los sujetos penden de las memorias. Teniendo presente la posición que ocupa cada actor en dicho dominio es que podemos comprender cómo los actores configuran el marco significativo de sus prácticas y nociones a lo largo del tiempo, por qué dicen lo que dicen y por qué recuerdan lo que recuerdan, dando lugar a la constitución de identidades distintas y diferenciadas que comparten y tienen en común aquello por lo cual se lucha en el campo. En estas memorias no existen “héroes” ni “villanos”, pero al igual que lo que sucede en los comics, ambas memorias no pueden ser comprendidas cabalmente sin su antagonista. En ellas existe un “ellos” y un “nosotros”, al que hicieron referencia los propios protagonistas, que remiten a dos grupos distintos cuyas diferencias parecen ser “irreductibles” y que ocupan “posiciones” distintas en un campo entendido como correlación de fuerzas.

Desde esta perspectiva, el accionar del Terrorismo de Estado alteró violentamente la correlación de fuerzas existentes en el campo silenciando la propuesta pedagógica del TT y condicionó la forma y el modo de su recuerdo, clausurando por varios años la posibilidad de poner en perspectiva el conjunto de los resultados obtenidos para la enseñanza y el aprendizaje de la Arquitectura.

Como construcción de sentidos y representaciones sobre lo sucedido en la Facultad, el diagnóstico del Plan de Estudios de 1986 –continuado por el Plan del 2007– complementó y reforzó el proceso de obturación que recayó sobre la experiencia en análisis y continuó con la estructura propuesta por el Plan de 1976. Se destacaron aspectos positivos del TT, pero se lo consideró fundamentalmente una experiencia **superada**, del **pasado** e **inaplicable** en las condiciones actuales. Esta mirada funcionó como una “muralla” o “faja de clausura” institucional, con la que se “cercó” al TT como experiencia perimida. Es la mirada con la que nos encontramos en la presentación de los resultados parciales en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, explicitada por uno de los participantes: el TT no tuvo ni Plan de Estudios ni una nueva Estructura Académica. En este sentido, la recuperación democrática no implicó una reactualización de la propuesta y sus contenidos, sino antes bien una continuidad con criterios de trabajo académicos propios de la Cátedra tradicional. Sobre este retorno de las “Cátedras”, se desarrolló también una memoria literal que recuerda a las víctimas pero no al proyecto pedagógico que las hizo “latir”, profundizando una “herida” que no “cicatrizó”.

El trabajo de campo y la interacción con los participantes permiten plantear el desarrollo de una **memoria reivindicativa** de esa experiencia, temporalmente identificable en sus rasgos centrales a partir del año 2000, cuando se cumplieron los 30 años de la sanción de la Ordenanza que puso en vigencia el Plan de Estudios del Taller Total. Esa memoria desarrolló una enérgica defensa de las tareas realizadas y del proyecto colectivo, sin por ello dejar de reconocer errores y limitaciones, a la vez que realizó una fuerte denuncia de las persecuciones a estudiantes y la expulsión de docentes practicadas sistemáticamente durante la vigencia del Terrorismo de Estado. Además, esta memoria no sólo se manifestó en un registro oral, sino que se materializó en documentos escritos, la mayoría inéditos, elaborados por los propios participantes. No se comprendería el nacimiento y desarrollo de esta memoria reivindicativa sin la existencia de otra **memoria literal** (Todorov, 2000) que desestima la experiencia del TT y, aunque reconoce aciertos de la experiencia en aspectos específicos, considera

imposible retomarla en las condiciones actuales. Memoria literal que tiene un carácter **negativo** -porque hace hincapié en los “arquitectos que no fueron”-, **evasivo** –porque mantiene tácita la subjetividad política de los estudiantes desaparecidos- y **liberal** – porque insiste en los individuos como “víctimas”.

Por estas tensiones y representaciones disímiles, es que las formas y funciones del “recuerdo” y del “olvido” del TT, no pueden ser pensadas por fuera del régimen de memoria institucional de la FAU del que forman parte, régimen de memoria institucional que construyó, a partir del retorno democrático, un sentido de lo sucedido durante la última dictadura (Vezzetti; 2009). Estas memorias son estructuras de significación en virtud de las cuales los sujetos dan forma a su experiencia vivida y son parte de la “pugna” y del “estado de poder” del campo de fuerzas en competencia. No constituyen solamente, entonces, una reyerta sobre el pasado sino una confrontación en y desde el presente (Foucault; 2003). En esa reyerta se incluye también el cuestionamiento emergente de una agrupación estudiantil que cuestiona el “negativismo” de unos y otros, construyendo su propia postura con respecto al TT en función de la necesidad de “salvar el futuro” de una Facultad que –en la actualidad- tiene problemas con la integración de sus contenidos curriculares.

En la reconstrucción de los conceptos e ideas circulantes a propósito del rol del arquitecto, la enseñanza de la Arquitectura, la función de la Universidad y las políticas del hábitat, queda esbozado el horizonte de sentido “disciplinar” que funcionó como condición de posibilidad del TT y que permite comprenderlo como resultado de una época. La preocupación por el “rol social del arquitecto” y el “modelo de facultad y de universidad” vigente en el país se profundizó a partir de la intervención universitaria llevada adelante por el golpe de Estado del Gral. Juan Carlos Onganía, el desmantelamiento del equipo docente de la FAU y en particular de los docentes de la Cátedra de Composición Arquitectónica, desde donde surgirá posteriormente la propuesta del “Taller Total de Composición Arquitectónica”. Se puede decir entonces que todos estos procesos y debates repercutieron particularmente en la mencionada Cátedra como espacio de gestación de la nueva propuesta pedagógica. Es importante destacar, asimismo, que el perfil social del arquitecto en función de la realidad nacional fue un eje de debate no sólo en nuestro país, sino en América Latina desde los años ‘60.

Si bien el proceso de proscripción, radicalización política y nacionalización del movimiento estudiantil organizado y el cuestionamiento del sistema de enseñanza universitaria, funcionaron como factores históricos condicionantes de la experiencia,

fueron -antes bien- los factores concernientes a los procesos internos de la Facultad los que tuvieron más peso en la creación y funcionamiento del TT. Esto no impide remarcar la trascendencia de los debates desarrollados por el movimiento estudiantil –y el de Córdoba en particular- a propósito del “cientificismo”, del desafío de una “universidad al servicio del pueblo” o la “vinculación obrero – estudiantil”, conjuntamente con la crítica a las diversas formas de “autoritarismo” y “verticalismo”. La búsqueda de una Ciencia y de una Universidad al servicio del “pueblo” y de la “Liberación nacional”, para culminar con los procesos de “dependencia” de los países del Tercer Mundo, fueron elementos constitutivos de un horizonte de sentido político propio del período en estudio, en el marco del cual se hace comprensible una experiencia de estas características (Herrera, 1971; Varsavsky, 1969; Martínez, 2009).

El análisis comparativo de las condiciones en que se encontraban otras Facultades de Arquitectura – particularmente las de Rosario, Buenos Aires y La Plata - durante los años ‘70, en el marco del profundo debate desarrollado a propósito de la función social del arquitecto y el rol de las Universidades en los países “dependientes”, permitió rescatar el horizonte de representaciones e ideas circulantes y sus efectos, señalando al TT como la única experiencia de “reestructuración total”. Además, sobrepasando fronteras nacionales, se destaca la circulación de la propuesta del TT en experiencias pedagógicas de otras Facultades de Arquitectura de América Latina, en particular las desarrolladas en la Universidad de San Jose do Campos y en la Universidad de Brasilia, Brasil. Este análisis comparativo permite señalar, entre otros aspectos relevantes, que la preocupación por la problemática del “Hábitat” no fue exclusiva del TT, sino que constituyó una temática de importancia para la Arquitectura de la época hasta tal punto que se estructuraron modificaciones institucionales en función del estudio de la misma y sus diversos aspectos.

El TT puso en práctica el rechazo a esta tradición de **modernización refleja** hegemónica en la Universidad Nacional de Córdoba, en tanto que los modelos universitarios y profesionales copiados de los “países centrales” no tenían cabida en el marco de las urgencias de un país dependiente. Puesto en perspectiva histórica, el TT puede ser entendido como la **etapa superior** de una nueva **cultura institucional** desarrollada en la Facultad de Arquitectura de la UNC desde los años ‘60, caracterizada por dar forma parcial a un proyecto pedagógico de **crecimiento autónomo** que no implicó solamente el intento de incluir cambios en las estructuras académicas y curriculares, sino también -y principalmente- el de **institucionalizar** un *cambio en el*

*modo de abordar la realidad de nuestro país desde la perspectiva de la Arquitectura como disciplina científica ejercitando un método de enseñanza – aprendizaje de la misma, cuyos conceptos y propuestas serían aplicables a otras disciplinas.* En la apuesta central de crear los elementos institucionales para una *producción colectiva del conocimiento aplicado a problemáticas reales como parte de una integración curricular*, es decir, *en la co-gestión constructiva del conocimiento*, reside el núcleo duro de significado de esta experiencia que va más allá de las particularidades de la época, el contexto en el que se desarrolló y la disciplina particular en la que se gestó, aún cuando la comprensión acabada de la misma se encuentre indefectiblemente ligada a ellas.

Asimismo, como aspecto remarcable existió un “cruce” epistemológico entre Ciencias Sociales y Arquitectura que se institucionalizó de una forma particular en el TT, posibilitando –entre otras cosas- que los debates más importantes de la época fueran considerados y problematizados en términos específicamente “arquitectónicos”. En otras palabras, el TT se “hizo cargo” de lo que se entendía como los problemas más importantes del país, la provincia y la ciudad de Córdoba o de lo que los docentes y especialistas invitados entendían como problemas importantes, incorporándolos en su estructura pedagógica.

Esta nueva **cultura institucional** violentamente interrumpida y obturada en su desarrollo dejó claramente planteados un conjunto de ejes temáticos que delimitan el campo y configuran lo que está en “juego” en el mismo: el debate sobre el modelo de universidad; el problema de la compartimentación del conocimiento y el curriculum; el modelo de enseñanza de la Arquitectura y el rol o la función del arquitecto.

La mirada que tiene como eje los efectos y las consecuencias del Terrorismo de Estado, remarcando el carácter de víctimas de los estudiantes y egresados, opera sobre los investigadores (antropólogos, historiadores, sociólogos, etc.) como un “a priori histórico”, en el sentido que Foucault daba al término, esto es, como un esquema de sentido reflejado en conceptos, ideas y discursos que configura una mirada históricamente construida y que proyecta sobre lo observado los efectos del propio Terrorismo de Estado (Foucault; 2004). Por nuestra parte, hacer recaer el eje de nuestra mirada sobre la experiencia del TT implicó reflexionar sobre lo que **sí fueron** y, con ello, caracterizar la positividad que unos sujetos, que si bien fueron y son víctimas, antes de serlo tenían una identidad propia que les era constitutiva, una materialidad distintiva, un “colectivo” al que pertenecían y a una realidad educativa, política, social,

que procuraban transformar. Eran otros sujetos distintos del sujeto “desaparecido” o “asesinado” en los que los individualizó el Terrorismo de Estado. Como parte del trabajo etnográfico, operamos un giro que explicitamos aquí para “romper” con la lógica de los enfoques que parten de los efectos del Terrorismo de Estado en la Universidad, y empezar a desenredar la trama de sentido desde las representaciones de los propios participantes, es decir, para tratar de recuperar hoy -mediante un ejercicio de **anamnesis** deliberado- sus subjetividades reales y actuantes en las condiciones de la época, antes de la puesta en vigencia de las prácticas del Terrorismo de Estado. Ello denota la impronta que ejerce en el investigador el imperativo ético de recordar y recuperar aquellas identidades colectivas avasalladas y silenciadas por regímenes de exterminio que representan formas del crimen imprescriptible, tratando de no traicionar el sentido de lo que sí fueron.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL Y FUENTES EDITAS

- ANDER EGG, E. (1994); *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*, Ed. Magisterio del Río de la Plata, Bs. As.
- AA.VV (1963); *Planeamiento: cinco enfoques*, Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba.
- AA.VV. (1971); *Bauhaus*, Ed. Comunicación, Madrid.
- BONAVENA, P. (1997); *El cuerpo de delegados como forma organizativa del movimiento estudiantil: apuntes para el análisis del 'doble poder' en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Año 1971/1972*, Revista *Lucha de clases*, otoño/invierno de 1997, Año 1, N° 1
- BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.C. y PASSERON J.C. (1975); *El oficio de sociólogo*, Ed. Siglo XXI, Bs. As.
- BOURDIEU, P. (1990); *Algunas propiedades de los campos*, págs. 135 – 141 [en: *Sociología y Cultura*, Ed. Grijalbo, México].
- BOZZA, J. (2001); *El peronismo revolucionario. Itinerario y vertientes de la radicalización, 1959 – 1969*, Revista *Sociohistórica*, N° 9 – 10, pág. 135 – 169.
- BRENNAN, J. P. (2013); *Rebelión y revolución: los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba en un contexto transnacional*, págs. 255 – 273 [en: SAUR, D. y SERVETTO, A. (2013); *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba].
- BRIGNONE, E. (2007); *Movimiento Estudiantil Universitario de Córdoba en 1966 – 1976*, Informe de Beca de Investigación Orientada, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- BUCHBINDER, Pablo (2005); *Historia de las universidades argentinas*, Editorial Sudamericana. Buenos Aires.
- CABALLERO, A. (1971); *Facultad de Arquitectura de Rosario. Balance de 6 meses de lucha*, Revista *Los Libros*. Para una crítica política de la cultura. Universidad y lucha de clases, N° 23, Noviembre, págs. 11 – 13.
- CALVEIRO, P. (2005); *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*, Ed. Norma, Bs. As.
- CANDAU, J. (2002); *Antropología de la memoria*, Ed. Nueva Visión, Bs. As.
- CARAM, M. (1993); *El rol social del antropólogo: conocimiento y transformación*, Cuaderno *Epistemología de las Ciencias Sociales*, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de Ciencias Antropológicas, págs. 21 – 25, 1993.
- CEBALLOS, C. (1985); *Los estudiantes universitarios y la política (1955/1970)*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- CIRIA, A. y SANGUINETTI, H. (1983); *La Reforma Universitaria (1918 -1983)*, Centro Editor de América Latina, Bs. As.
- CIRVINI, S. (2008); *Peronismo y Sociedad Central de Arquitectos entre 1945 y 1955. Una relación comprometida entre el conflicto y la negociación*, Primer Congreso de Estudios sobre el Peronismo, Mar del Plata, noviembre de 2008. Disponible en: <http://redesperonismo.com.ar/archivos/CD1/EPP/cirvini.pdf> Última consulta: 15 de abril del 2014.
- COLOMBRES, A. (2010); *Sobre la cultura y el arte popular*, Ed. del Sol, Bs. As.
- CRENZEL, E. (2010); *La víctima inocente: de la lucha antidictatorial al relato del Nunca Más*, en: CRENZEL, E. (coord.); *Los desaparecidos en la Argentina. Memorias, representaciones e ideas (1983 – 2008)*, Biblos, Bs. As.

- CRESPO, H. - ALSOGARAY, D. (1994); *Los estudiantes en el Mayo cordobés*, en Revista Estudios N°4 , julio/dic., Universidad Nacional de Córdoba.
- DA SILVA CATELA, L. (2001); *No habrá flores en la tumba del pasado*, Ed. Al Margen, La Plata.
- (2004); *Conocer el silencio*, Revista Comunicación y Memoria, Universidad Nacional de La Plata, Año X, N° 15-16, págs. 42 – 54.
- (2011); *Memorias en conflicto. De memorias denegadas, subterráneas y dominantes*. En: *Problemas de Historia reciente del Cono Sur*. Volumen I, Ed. UNGS – Prometeo Libros.
- DELICH, F. (1970); *Problemas metodológicos de las ciencias sociales en la planificación urbana*, Taller Total, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de Córdoba.
- DE RIZ, L. (1981); *Retorno y Derrumbe. El último gobierno peronista*, Ed. Hyspamérica, Bs. As.
- DOBRY PRONSATO, S. (2008); *Para quien y con quien: enseñanza de Arquitectura y Urbanismo*, Tesis de Doctorado, Universidad de Sao Paulo, sin publicar. Original en portugués. Disponible en: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16136/tde-08112010-162938/fr.php>. Última consulta: 2 de junio del 2014.
- DROSTE, M. (2006); *Bauhaus. 1919 – 1933*, Ed. Taschen, Alemania.
- ELKIN, B. (2000); *El Taller Total. Una experiencia educativa democrática en la UNC*, Ed. Ferreyra, Córdoba.
- EQUIPO DE PEDAGOGÍA DE LA FAU (1971); *La experiencia del Taller Total*. Revista *Los Libros*. Para una crítica política de la cultura. Universidad y lucha de clases, N° 23, Noviembre, págs. 7-10.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO (1971); s/t, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de Córdoba [La publicación no tiene título pero es conocida comúnmente como “El libro mostaza”].
- FACULTAD DE ARQUITECTURA, URBANISMO Y DISEÑO (1986); *Plan 1986. Texto ordenado*, Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <http://www.faudi.unc.edu.ar/menu-arquitectura/plan-de-estudios/texto-ordenado-86.pdf> Última consulta: 15 de abril del 2014.
- (2007); *Carrera de Arquitectura y Urbanismo. Plan de Estudios 2007 y Régimen de Transición* Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <http://www.faudi.unc.edu.ar/menu-arquitectura/plan-de-estudios/plan-de-estudios.pdf> Última consulta: 15 de abril del 2014.
- FERNÁNDEZ – LLEBREZ MUÑOZ, J. (2013); *La dimensión humana de la arquitectura. Aprendiendo del Team X*, Revista *Arquitectura y Urbanismo*, Vol. XXXIV, N° 1, enero – abril de 2013, pág. 64 – 72.
- FRAMPTON, K. (1980); *Historia crítica de la arquitectura moderna*, Ed. Gustavo Gili, España.
- GALASSO, N. (2006); *Perón*, Ed. Colihue, Bs. As.
- (2007); *Aportes críticos a la historia de la izquierda argentina*, Ed. Nuevos Tiempos, Bs. As.
- GARAY, L. (1990); *Algunos conceptos para el análisis de las instituciones educativas*, Ed. Mimeo, Córdoba.
- GAYETZKY, G. (2005); *El Taller Total: una evaluación formativa*. Tesis de Doctorado. Universidad de Sevilla, ISSN 9788469108918. Disponible en: <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/519/el-taller-total-una-evaluacion-formativa>. Última consulta: 29 de abril del 2014.

- GHASARIAN, C. [et. al.] (2008); *De la etnografía a la antropología reflexiva*, Ediciones del Sol, Bs. As.
- GONZALEZ, J. (2009); *Los niños del Cordobazo*, Ed. Espartaco, Córdoba.
- GORDILLO, M. y BRENNAN, J.; *Protesta obrera, rebelión popular e insurrección urbana en la Argentina: el Cordobazo*, Revista Estudios, N° 4, Julio/ Dic., 1994.
- GUBER, R. (2004); *El salvaje metropolitano*, Paidós, Bs. As.
- GUELERMAN, S. [Comp.] (2001); *Memorias en presente*, Ed. Norma, Bs. As.
- HALBWACHS, M. (2011); *La memoria colectiva*, Ed. Miño y Dávila, Bs. As.
- HERRERA, A. (1971); *Ciencia y política en América Latina*, Siglo XXI Editores, Bs. As.
- HERNÁNDEZ ARREGUI, Juan José (2004); *La formación de la conciencia nacional*, Peña Lillo editores, Bs. As.
- HERRERA, A. (1971); *Ciencia y política en América Latina*, Siglo XXI Editores, Bs. As.
- JELIN, E. (2001); *Los trabajos de la memoria*, Siglo XXI Editores, España.
- [et. al.] (2010); *Fotografía e identidad: captura por la cámara, devolución por la memoria*, Ed. Nueva Trilce, Bs. As.
- KAUFMAN, A. (2011); *Memoria, identidad y representación. Elementos para el análisis cultural del pasado argentino reciente*. En: *La investigación en Historia Reciente: desafíos conceptuales y disciplinares para su abordaje*, CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.
- LAMFRI, N. (2007); *Urdimbres. El Taller Total*. Un estudio de caso. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- LESGART, C. (2006); *Luchas por los sentidos del pasado y el presente. Notas sobre la reconsideración actual de los años '70 y '80*. [En H. Quiroga y C.Tcach (comp); *Argentina 1976-2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia*, UNL - Homo Sapiens Ediciones, Santa Fe].
- LEVI STRAUSS, C. (1979); *Antropología estructural*, Siglo XXI Editores, México.
- LEVIN, F. (2011); *Violencia, trauma y el fenómeno de la memoria*. En: *La investigación en Historia Reciente: desafíos conceptuales y disciplinares para su abordaje*, CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.
- (2011); *Pasado reciente e historiografía*. En: *La investigación en Historia Reciente: desafíos conceptuales y disciplinares para su abordaje*, CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.
- LONGONI, R. y Fonseca, I.; *La enseñanza de la arquitectura y el urbanismo en el primer gobierno peronista*, Segundo Congreso de Estudios sobre el Peronismo, Universidad Nacional Tres de Febrero, noviembre de 2010. Disponible en: <http://redesperonismo.com.ar/archivos/CD2/Longoni.pdf> Última consulta: 14 de abril del 2014.
- MARTÍNEZ, S. (2000); *Ensaio de Construção de uma universidade crítica: a 'Oficina Total' de Córdoba (Argentina, 1970 - 1976)*, Assicuação Nacional de Pesquisa e Pós - Graduação em Educação (ANPEd), Caxambú.
- MONTANER, J. M. (1953); *Sistemas arquitectónicos contemporáneos*, Ed. Gustavo Gili, España.
- MOREA [Et. al.] (1971); *Formación universitaria y transformación del hábitat*, Revista SUMMA, N° 43, Noviembre, págs. 61 - 62.
- (1972); *Política social y hábitat*, Revista SUMMA, N° 49, Mayo, págs. 71 - 75, Bs. As.

- MORELLO, G. (2003); *Cristianismo y Revolución*, Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.
- PEDANO, G. (2008); *Aniquilar y Restaurar*, Ed. Del Boulevard, Córdoba  
 -----(2007); Informe *Beca Orientada en Terrorismo de Estado y Universidad*, <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/alfilo-19/investigacion.htm>. Revista digital “Alfilo”, Agosto - Septiembre 2007, Año 3. N° 19. Última consulta: 27 de octubre de 2014.
- PEREL, P. – RAÍCES, E. – PEREL, M. (2007); *Universidad y dictadura*, Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación, Bs. As.
- PEROTIN-DUMON, A. (2007); *Liminar. Verdad y memoria: escribir la historia de nuestro tiempo*, en: Historizar el pasado vivo en América Latina. [http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es\\_contenido.php](http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php) Última consulta: 10 de junio del 2014.
- POLLAK, M (2006); *Memoria, Olvido, Silencio*, Ed. Al Margen, La Plata.
- PUIGGRÓS, R. (1974); *La Universidad del Pueblo*, Crisis, Bs. As.
- RAMA, A. (2007); *Transculturación narrativa en América Latina*, Ed. El Andariego, México.
- REBORA, L. A. (1991); *Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Cronología testimonial*, Imprenta de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- RECALDE, A. (2011); *Sociología de la cultura latinoamericana*, Ediciones de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- RIBEIRO, D. (1971); *La Universidad Latinoamericana*, Edición de la Biblioteca de la Universidad Nacional de Venezuela, Venezuela.  
 -----(1968); *Las Américas y la civilización*, Centro Editor de América Latina, Bs. As.
- RICOEUR, Paul (2000); *Historia y Memoria: la escritura de la historia y la representación del pasado*, Annales. Histoire, Sciences Sociales, Núm. 54-5, París, julio-agosto, pp. 731-747.  
 -----(2000); *La memoria, la historia, el olvido*, Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
- ROCA, D. (2007); *Escritos sobre la Universidad*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- ROMANO, S. [et. al.] (2011); *Los de FILO*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.  
 -----(2010); *Vidas y ausencias. Destinatarios de la represión, Córdoba 1969 – 1983*, Editorial de la UNC y Archivo Nacional de la Memoria, Córdoba.  
 -----(2010); *Consideraciones en torno a la historización del pasado reciente y la violación de derechos humanos en Córdoba. Perspectivas, estrategias, fuentes* [En: Gardenia Vidal y Jessica Blanco (coords.); *Estudios de la Historia de Córdoba en el siglo XX*, Tomo II, Ferreyra Editor, Córdoba].  
 -----(2013); *Listado de estudiantes, egresados, docentes y no docentes de la Universidad Nacional de Córdoba desaparecidos y/o asesinados en los '70*, Anexo del capítulo “Vestigios del pasado: aspectos metodológicos de la investigación en archivos de la Universidad Nacional de Córdoba sobre desaparecidos en los setenta” [En: Silvia Romano (comp) *Historias recientes de Córdoba. Política y derechos humanos en la segunda mitad de siglo XX*, Editorial Filosofía y Humanidades, Córdoba].

- ROMANO, S. – SAN NICOLÁS, N. (2013); *La militancia de los destinatarios de la represión: entre la “inocencia” y el “heroísmo”* [En: Silvia Romano (comp) *Historias recientes de Córdoba. Política y derechos humanos en la segunda mitad de siglo XX*, Editorial Filosofía y Humanidades, Córdoba].
- SAN NICOLÁS, N. (2013); *Reflexiones sobre la Universidad y el terrorismo de Estado, 1974 - 1976* [En: Silvia Romano (comp) *Historias recientes de Córdoba. Política y derechos humanos en la segunda mitad de siglo XX*, Editorial Filosofía y Humanidades, Córdoba].
- SCHÖN, D. (1992); *La formación de profesionales reflexivos*, Ed. Paidós, Barcelona.
- SERVETTO, Alicia (1998); *De la Córdoba combativa a la Córdoba militarizada, 1973-1976*, Córdoba, Ferreyra.
- TALLER TOTAL (1970); *Fundamentación de contenido y forma del Taller Total*, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de Córdoba.
- TCACH, César (coord.) (2003); *La política en consignas. Memoria de los 70*, Homo Sapiens Ediciones. Sta. Fe.
- TERÁN, O. (2013); *Nuestros años sesentas*, Siglo XXI editores, Bs. As
- TODOROV, T. (2000); *Los abusos de la memoria*, Ed. Paidós, Barcelona.
- TORTTI, M. (1999); *Protesta social y “Nueva Izquierda” en la Argentina del GAN*, Edudeba, Bs. As. [En: PUCCIARELLI, A (ed.); *La primacía de la política*].
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (2012); *El Consejo Superior rindió homenaje a Bernardino Taranto, ex decano de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño*, publicación digital:  
<http://www.unc.edu.ar/seccion/novedades/2012/octubre/el-consejo-superior-rindio-homenaje-a-bernardino-taranto-ex-decano-de-la-facultad-de-arquitectura-urbanismo-y-diseno>. Última consulta: 20 de julio de 2014.
- VARSAVSKY, O. (1969); *Ciencia, política y científicismo*, Centro Editor de América Latina, Bs. As..
- VÁZQUEZ, F. (2001); *La memoria como acción social*, Ed. Paidós, Barcelona.
- VEZZETTI, Horacio (2001); *Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en Argentina*, Siglo XXI editores, Bs. As.
- (2007); *Conflictos de la memoria en la Argentina: un estudio histórico de la memoria social*, en Anne Perotin-Dumonn (comp.): *Historizar el pasado vivo* <http://www.historizarelpasadovivo.cl>. Última consulta: 5 de junio de 2014.
- (2009); *Sobre la violencia revolucionaria. Memorias y olvidos*, Siglo XXI Editores, Bs. As.

## FUENTES INÉDITAS

### Resoluciones AGH - UNC

- Resolución N° 826/70, 14 de diciembre de 1970, “Designa Equipo de Especialistas en Ciencias de la Educación en la FAU”, Archivo General e Histórico de la UNC (AGH – UNC).
- Resolución N° 23/72, 31 de enero de 1972, “Renuncia del Arq. Fontán como Delegado Interventor de la FAU”, AGH – UNC.
- Resolución N° 36/72, 8 de febrero de 1972, “Se designa al Arq. Carlos Alberto Villada como Delegado Interventor de la FAU”, AGH – UNC.
- Resolución 321/72, 8 de junio de 1972, “Se designa al Arq. Víctor Soria como Delegado Interventor en la FAU”, AGH – UNC.
- Resolución 2/73, 4 de junio de 1973, “Se designa al Arq. Osvaldo Bontempo como Delegado Interventor en la FAU, con función de Consejo Académico”, AGH – UNC.

-Resolución 1038/73, 7 de noviembre de 1973, “Se acepta la renuncia de la Arq. Marina Waisman”, AGH – UNC.

#### **Ordenanzas FAUD - UNC**

- Ordenanza N° 2, 2 de septiembre de 1970, FAUD, UNC.
- Ordenanza N° 5, 24 de septiembre de 1971, FAUD, UNC.
- Ordenanza N° 7, 27 de octubre de 1971, FAUD, UNC.
- Ordenanza N° 11, 5 de septiembre de 1973, FAUD, UNC.
- Ordenanza N° 14, 5 de abril de 1974, FAUD, UNC.
- Ordenanza N° 19, 27 de noviembre de 1975, FAUD, UNC.

#### **Otras**

- Ordenanza N° 104, 28 de diciembre de 1973, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de La Plata.
- Departamento Pedagógico FAU – UBA (1974); “Antología Pedagógica I, 1967 - 1973”, FAU – UBA.
- Departamento Pedagógico FAU – UBA (1974); “Antología Pedagógica II, 1973 - 1974”, FAU – UBA.

#### **MATERIAL AUDIOVISUAL**

- BRIGNONE, E. (2006); *Ciudad violenta*, Documental elaborado en el marco de la Beca de Investigación Orientada, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- CENTRO DE DOCUMENTACIÓN AUDIOVISUAL (2013); *Selección de notas* del archivo fílmico de Canal 10 sobre la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNC y el Taller Total, FFyH, UNC.

#### **DIARIOS**

- La Voz del Interior