# Estudio de caso

El Taller Total. Un Estudio De Caso Sobre El Cambio Curricular En La Universidad. |  
eje temático: Investigación del Cambio Institucional y Curricular |  
Autora: Lamfri, Nora Zoila |  
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina  
E-mail: nlamfri@uolsinectis.com.ar |  
Palabras claves: universidad-cambio curricular-trabajo académico-cultura institucional |  
    
**Presentación:**

Al cuestionarnos sobre la misión que la universidad debe cumplir en el siglo XXI, emerge con fuerza la preocupación por el conocimiento y el desarrollo intelectual, donde la necesidad de cambio es urgente. Esta exigencia creciente pone en el centro de la discusión la cuestión del curriculum y del cambio curricular y con ello, el requerimiento de abordar los problemas que se desencadenan con estas modificaciones. Esta comunicación se propone exponer una investigación que intenta proveer elementos para analizar cómo impacta una propuesta de cambio curricular en la vida académica de la universidad y qué transformaciones exige a los actores 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. La investigación se fundamenta en un estudio de caso: el Taller Total, una experiencia de cambio curricular implementada en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba entre los años 1970 y 1975. El análisis incluye tres dimensiones: el contexto, la institución, donde se generaron y articularon las prácticas innovadoras y el trabajo de los sujetos. Una cuarta dimensión, las relaciones de poder, aparece transversalmente a lo largo del análisis, entendiendo al poder como una compleja urdimbre que permea los tres niveles considerados. Se abordan cuestiones referidas a la situación política y social general, no sólo como marco de referencia sino como presencia permanente que produce un fuerte impacto en la gestación e implementación de la propuesta y en las posibilidades de rediseño, ajuste y consolidación de la misma. También se analiza la redefinición de la división del trabajo académico, la ruptura de la tradicional estructura de cátedra y su impacto en la libertad académica, en las jerarquías establecidas y en la distribución del poder legítimo en la institución.

**El contexto**

El T.T. funcionó entre los años 1970 y 1975 pero fue gestado en los años precedentes, en un escenario que exige la reconstrucción de los años ‘60, particularmente a partir de 1966. La situación política que vivía la Universidad Nacional de Córdoba y la F.A.U. en particular (intervención de la universidad, demandas estudiantiles, suspensión de las actividades académicas por lapsos prolongados, acefalía de la facultad, etc.), en un complejo contexto tanto nacional como internacional hace que el trabajo reclame el análisis profundo y exhaustivo del entramado de vicisitudes histórico-políticas, sociales y culturales que posibilitaron tanto el diseño como la implementación del citado cambio curricular; en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba, en el particular período en que se llevó a cabo y “en una ciudad que aspiró siempre a ejercer una función muy propia en la sociedad nacional y en los confines de occidente”. (Aricó, J., 1989) Los acontecimientos produjeron un doble efecto aparentemente paradójico: Por una parte, la gestación de un cambio de la magnitud propuesta por el T.T. fue posible en virtud del ambiente político-intelectual de efervescencia, producción intelectual y participación universitaria de los años ’60, que ni siquiera los acontecimientos políticos del ’66 y el onganiato pudieron acallar. Por otra parte, la situación política y social general tuvo un fuerte impacto en la implementación de la propuesta y en sus posibilidades de rediseño y ajuste. Se comparte con Remedi y Castañeda (1986) que el contexto “no aparece únicamente como marco de referencia [...] sino como presencia permanente en la construcción de procesos específicos” que dan contenido a la determinación histórica del curriculum. Tan es así que los acontecimientos que se fueron suscitando condicionaron la viabilidad de la continuidad de la propuesta y su consolidación institucional. Hubo claridad en la necesidad de evaluación y redireccionamiento del rumbo del T.T., tal como se evidencia en los documentos consultados y en las entrevistas, pero, en razón de la vertiginosidad de los tiempos que corrían, no se dieron las condiciones para concretar los ajustes indispensables. Finalmente, en marzo de 1976, con una Facultad diezmada e intervenida, se dio por concluida la experiencia.

**El caso en estudio**

La elección del caso responde a la importancia que éste tuvo en términos de innovación pedagógica e institucional y el impacto que produjo su implementación en la Facultad de Arquitectura de la U.N.C.. Su fundamentación básica se centró en “la firme convicción de que es necesario replantear críticamente el rol del arquitecto, la concepción de la arquitectura que lo determina y su enseñanza aquí y ahora, ha impulsado a docentes y alumnos de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba, a asumirse como actores de un proceso que lleve a comprender la Arquitectura como práctica social, generada en la sociedad, interpretada interdisciplinariamente, asumida y resuelta por el Arquitecto, y donde el USUARIO es su destinatario, continuador y hacedor en comunidad del producto: el hábitat humano”. (FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: Taller Total. Plan de Estudios. F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1974. Pág.3y ss.)

El nuevo plan de estudios insertó 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 Campos de conocimiento”. Se previó la incorporación de toda la población estudiantil de la F.A.U. (aproximadamente 1400 alumnos) y de 50 docentes en 1970, organizados en doce Equipos de Trabajo de alrededor de 120 alumnos de diferentes niveles, manteniendo la proporcionalidad de alumnos y docentes. Cada uno de éstos, a su vez, se subdividió operativamente en Comisiones de Trabajo por nivel e internivel, integradas por docentes de todas las Áreas de Conocimiento y por alumnos del segundo al sexto nivel de la carrera, que actuarían según los requerimientos de las sucesivas etapas y en los cuales los alumnos visualizarían el proceso completo con distintos grados de profundización. El Ciclo Básico, que incorporó a los alumnos del Nivel I, se consideró de apertura a la problemática del diseño arquitectónico y proponía al alumno una perspectiva global con el objetivo de “generar los elementos expresivos de nivel gráfico y conceptual que le permitan la comunicación, dentro del campo específico de la carrera”. El Ciclo Medio se definió como de profundización temática a partir de los instrumentos conceptuales y metodológicos ya incorporados por los alumnos tendiendo a “implementar la capacidad del alumno en el manejo de los temas relacionados con los estudios y proyectos del hábitat encuadrados en sus medios”. Participarían de este Ciclo los alumnos de los niveles II, III y IV. Para el Ciclo Superior, a partir del reconocimiento de la instrumentaciones desarrolladas por los Campos de Conocimiento en los niveles anteriores (I al IV ), se previó el completamiento del proceso formativo finalizando con instrumentaciones relacionadas con la práctica profesional (aspectos económicos, organizativos, tecnológicos, etc.; que inciden en el desarrollo de la obra) que permitieran acortar las distancias existentes entre el alumno y el egresado. Esta etapa se desarrollaba en el Nivel V, fuertemente articulada con el practicanato, entendido como “práctica totalizadora de las experiencias de niveles anteriores y de inserción en la realidad profesional”. Asimismo se previó un último Nivel, el VI, que teniendo el carácter de profundización temática, tendería “a lograr un determinado nivel de especialización a partir de la investigación en un campo temático o en un aspecto de la problemática del diseño arquitectónico” (FACULTAD DE ARQUITECTURA y URBANISMO: Taller Total. Plan de Estudios. F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1974. Pág.15., Ordenanza 7/71 del 25 de octubre de 1971; F.A.U.; U.N.C..)

En la Ordenanza 7/71, que establece el Plan de Estudios del T.T., aparecen dos Áreas: Instrumentación y Síntesis, y tres Sub-áreas, a saber: \* Sub-área de Ciencias Sociales: compuesta por los siguientes Campos de Conocimiento: Urbanismo, Antropología Cultural, Sociología, Economía y Técnicas Operativas Generales. \* Sub-área de Tecnología: considerando la ”complejidad [...] del vasto dominio de la tecnología” se estableció “una división en campos de conocimiento que constituyeron disciplinas con objetivos, métodos y contenidos específicos”, que serían: Construcciones (materiales y sistemas), Estructuras y Acondicionamiento Físico del Medio. \* Sub-área de Diseño: se integró con Metodología, Morfología, Equipamiento y Practicanato. Para cada una de las sub-áreas mencionadas se definieron objetivos generales por ciclo y por nivel, como así también contenidos por ciclo y nivel, todos los cuales se derivarían de los objetivos fijados para el T.T.. Se establecieron las funciones específicas que debían cumplir las Áreas y Sub-áreas, las que se nuclearon en tres grupos, a saber: enseñanza, formación docente e investigación. La propuesta auspiciaba una problemática unitaria de la F.A.U. en su conjunto, seleccionada para cada ciclo lectivo, que encuadraba la tarea de la totalidad de los Equipos de Trabajo en marcos más amplios de tratamiento temático, con distintos grados de profundidad. De esta manera “el trabajo de distintos cursos sobre un mismo problema se diferencia por el grado de maduración conceptual y práctica a que llegan los alumnos en base a objetivos por nivel, que surgen del mismo proceso”. (FACULTAD DE ARQUITECTURA y URBANISMO: Síntesis de tareas realizadas por docentes y alumnos a través del Taller Total. F.A.U.; U.N.C.; octubre de 1971. Pág.10).

Entre las temáticas trabajadas por el T.T. se pueden señalar la problemáticas de Arquitectura para la Salud y Arquitectura para la Vivienda Social como las más recordadas por los sujetos involucrados en la experiencia. El T.T. se configuró como un entramado que posibilitaría el logro de los objetivos propuestos, permitiendo la máxima versatilidad de la estructura de tal modo de facilitar la “co-gestión constructiva del conocimiento”. Un documento de trabajo elaborado por el Equipo de Pedagogía señala: “En síntesis el taller total significa: a) una perspectiva distinta en la manera de proponer y resolver los problemas; b) un cambio de actitudes en lo que respecta a las relaciones interpersonales que se relaciona estrechamente con a). Trabajo grupal; c) una posibilidad de crítica constante de acuerdo a la naturaleza de su metodología; d) una participación del alumno en la fijación de objetivos e hipótesis de trabajo y e) una revisión y redefinición de los roles tradicionales de alumno y docentes.” (FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. TALLER TOTAL. EQUIPO DE PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA: Algunos aspectos pedagógicos y psicológicos. Ficha Nº1.Op.Cit. pág.1).

La propuesta de cambio implicó también el establecimiento de una relación docente-alumno esencialmente dinámica acompañando a una ampliación y profundización de los contenidos de la carrera y planteando situaciones de aprendizaje que permitieran “ensayar nuevas formas de acceso y construcción del conocimiento”. Se trató de docentes y alumnos, puestos en paridad de condiciones ante la tarea, participando de los grupos de estudio y discusión estructurados en torno a un problema, en donde enseñar y aprender serían roles intercambiables. En este sentido, la propuesta constituyó una ruptura en la concepción de trabajo académico hasta entonces vigente en la institución, ruptura que impactaría significativamente en las prácticas cotidianas de los actores y sus modos de relacionarse con la tarea sustancial de la universidad: el trabajo en torno al conocimiento.

**El trabajo académico**

Se ha definido a la universidad como un sistema portador de conocimientos que supone una división del trabajo. (Clark, B., 1991). A partir del T.T esta división del trabajo se redefinió en la F.A.U. incorporando un conjunto de cambios que impactaron fuertemente en el trabajo de los sujetos involucrados, tanto docentes como estudiantes, administrativos y autoridades de la F.A.U. Comprendió cambios en las jerarquías con importantes implicancias en términos de la distribución del poder. La ruptura de la tradicional estructura de cátedra, reemplazada por los equipos de trabajo “rompió todas la jerarquías docentes establecidas”. Paralelamente a esa pérdida de jerarquía, se ocasionó también una disminución importante de la libertad de cátedra de la que gozaban los docentes para definir sus propuestas de trabajo. Toda la actividad debió encuadrarse en los objetivos y contenidos definidos por el plan de estudios para cada Área de Conocimiento, Ciclo y Nivel. La libertad académica, componente medular de la profesión académica, se vio jaqueada por restricciones impuestas desde el establecimiento: El carácter integrador e interdisciplinario de la propuesta implicó menores márgenes de autonomía profesoral lo que generó no pocas resistencias. La propuesta curricular subordinó las posiciones individuales a la actividad de conjunto. El aislamiento tradicional del profesor universitario en su cátedra había sido puesta en cuestión, dando prioridad a los objetivos institucionales. Por otra parte, en las instituciones universitarias, la autoridad se encuentra en la base, en la cátedra, por lo que la desaparición de las mismas tuvo un fuerte impacto en la distribución del poder legítimo.

**La cultura institucional**

Partiendo de la cultura como contexto dentro del cual pueden describirse acontecimientos sociales, modos de conductas, instituciones, procesos, etc., y teniendo presente que existen múltiples fuentes de creencias, abordamos dos poderosas fuentes que operan en las instituciones y producen un conjunto específico de creencias que guían la vida académica como son las disciplinas y el establecimiento (Clark, B. 1991). “Las disciplinas tienen identidades reconocibles y atributos culturales particulares”. La cultura de una disciplina incluye ídolos, objetos y discursos que van configurando una determinada comunidad académica con identidad propia. Es decir, las disciplinas portan un vocabulario en común y es “el lenguaje el medio a través del cual se manifiestan algunas de las diferencias más fundamentales. Un análisis detallado del discurso nos puede ayudar no sólo a mostrar los rasgos culturales característicos sino también a destacar los diversos aspectos de los campos disciplinares con los que se relaciona” (Becher, T., 2001:42 y ss). De tal modo que podemos rastrear los cambios en la cultura disciplinar a través de los cambios identificados en el vocabulario compartido. Se trata de reconocer las ideas fuerza que provienen del campo disciplinar. Entre las ideas sustantivas que moldearon el pensamiento arquitectónico de la época ( y consecuentemente fundamentaron el T.T.) puede reconocerse en los discursos principalmente dos conceptos provenientes del propio campo: la concepción social de la arquitectura y la noción de hábitat. También aparecen recurrentemente otros dos conceptos, más de orden epistemológico, asociados a los modos de construir el conocimiento arquitectónico: la interdisciplinariedad y relacionada a ésta última, la construcción conjunta del conocimiento. Los años ’60 significaron para el campo de la arquitectura un profundo cambio de enfoque en la función de los arquitectos, la misión de la universidad y la formación de los futuros profesionales (CLEFA, UIA, etc.) Se trató de una concepción de arquitectura portadora de una función social, creadora de la habitabilidad que derivaba también una concepción de universidad diferente, comprometida con los problemas sociales, políticos, económicos y culturales de su entorno y orientada a promover el estudio y la investigación de los mismos, convirtiéndose en una institución fundamental para la promoción del desarrollo regional y nacional. Asimismo, implicó una transformación sustancial en el modo de concebir la formación profesional de los arquitectos. Por otra parte, el propósito explícito de superar la lógica disciplinar entendida como compartimientos estancos, sin ninguna conexión, llevaba implícita la exigencia de haber logrado primero el manejo analítico imprescindible de la especificidad disciplinar de tal modo de avanzar en el abordaje de las problemáticas planteadas para cada año académico por la Facultad: vivienda popular, salud, educación, etc. La necesidad de contar con un cuerpo profesoral con una considerable formación en las disciplinas específicas se convirtió en un problema de difícil resolución. Máxime si se tiene en cuenta que junto a la formación basada en la disciplina, también aparecía con fuerza el requisito de práctica profesional. La profesión era vivida como un requerimiento ineludible para el buen desempeño docente. La formación de los docentes se manifestó como una urgencia en las evaluaciones realizadas durante la implementación. Se requería una formación específica, política y pedagógica. En tanto taller, el T.T. fue concebido como un lugar para producir conocimientos y enseñar a producirlos: “un cuerpo único..., no jerárquico, que incorpora a sus integrantes, docentes y alumnos, diferenciados en roles, en una estructura de equipos como partes dinámicas de un todo” en la que cada miembro es activo en una “co-gestión constructiva del conocimiento”. Buscaba superar las fallas observadas en las formas tradicionales y pretendía lograr la integración de teoría y práctica a través de una instancia que ligara al alumno con su futuro campo de acción. (FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO (1970): TALLER TOTAL. Docentes y Alumnos.; (1971): TALLER TOTAL. Plan de Estudios.Libro Mostaza F.A.U., U.N.C., Córdoba.).

Estas ideas fuerza que provenían del campo disciplinar se expresaron claramente en la nueva propuesta formativa, tanto en el diseño como en la implementación de la misma.

**Las relaciones de poder**

Burton Clark (1991) señala que no es posible discutir acerca del trabajo académico y de las creencias sin incluir los aspectos relacionados con la autoridad. El autor se pregunta sobre quién gobierna, cómo se articulan los intereses de los académicos y el modo en que se distribuye y legitima el poder en las instituciones de educación superior. No puede entenderse la vida de una institución sin acercarse a sus estructuras y mecanismos de poder, pero el poder no se encuentra concentrado en la cúpula de la pirámide jerárquica, sino que es un fenómeno de complejo entramado. Para comprenderlo es necesario identificar cómo los distintos actores y grupos de actores (profesores, alumnos, autoridades, etc.) fueron jugando el complejo juego de las relaciones de poder dentro de la F.A.U., cómo fueron ampliando sus márgenes de libertad, qué estrategias fueron poniendo en práctica y de qué recursos se valieron para ello. Consecuentemente, se debe analizar el papel de las normas y de los márgenes de incertidumbre en la institución. En resumen, se trata de rastrear los mecanismos de negociación, de imposición y de modos de soslayar las normas, presentes en la dinámica institucional. Distintos grupos, compuestos por docentes, estudiantes, no docentes y autoridades, se fueron configurando de manera dinámica: a) Quienes llevaron adelante el proyecto produciendo la definiciones básicas del cambio; b) Quienes acompañaron y apoyaron al T.T.; c) Quienes rechazaron los cambios. Todos ellos, portando intereses diversos, a veces contradictorios, que se manifestaron permanentemente en la interacción, desplegaron recursos materiales y simbólicos, definieron estrategias que pusieron en juego intentando aumentar sus cuotas de poder y sus posibilidades de influir en las decisiones.

Las principales estrategias identificadas son: a. Resistencia activa, fundamentada en la oposición categórica al nuevo plan de un grupo de docentes. Aquellos que no compartían la dirección que iban tomando los cambios recurrieron a distintas modalidades de resistencia: solicitud de año sabático, licencias prolongadas, llegando en algunos casos inclusive al alejamiento definitivo por renuncia, no sin hacer pública sus divergencias. En algunos casos esta posición generó situaciones de gran conflictividad llegando inclusive a sanciones por parte de las autoridades de la Facultad .b. Resistencia pasiva. Básicamente se resolvió con la no asistencia de los docentes y el incumplimiento de las tareas. No hubo aquí explicitación concreta de oposición a los cambios. c. Adaptación con restricciones (de diversa índole) desplegada por aquellos grupos que si bien no presentaron resistencias a-priori respecto de la propuesta, no compartían totalmente sus lineamientos y por ende se mantuvieron “en los márgenes” o bien intentaron adaptaciones sobre la marcha. d. Confrontación directa. La modalidad más utilizada tanto para el tratamiento y la resolución de los conflictos como para la consulta, la negociación y la toma de decisiones compartidas fue la realización de asambleas multitudinarias, con la participación de todos los actores institucionales. Fue un espacio privilegiado, calificado para la legitimación de las decisiones. El punto de reunión establecido, el sitio de la confrontación y de los acuerdos básicos, fue el Salón de Actos de la Facultad, lugar de los acontecimientos más relevantes de la vida institucional de la F.A.U. Como estrategias de legitimación se identifican: El apego escrupuloso a la letra de la normativa vigente (La dimensión legal se vio sometida a una fuerte tensión entre el cumplimiento de la norma y la inadecuación de la misma para albergar los cambios) y el sistema de representación de los talleristas en la Coordinadora, que reforzó las prácticas de participación democrática en la toma de decisiones ya establecidas en las asambleas.

**A modo de cierre**

El trabajo evidencia que si bien el cambio es inherente a la institución universitaria, es constitutivo de la misma; muchas veces los motores del cambio se encuentran inicialmente en “otros lugares”. Fueron necesarias diversas herramientas teórica lo suficientemente fértiles para dar cuenta de las particularidades, abarcando lo más integralmente posible el “entramado” que configuró el cambio. Se advirtió así la necesidad de establecer alguna forma de visión general pudiera abordar una vasta cantidad de relaciones aparentemente contradictorias que precisaban ser explicadas. Puede afirmarse que conforme fue configurándose el Taller Total, nuevas formas de trabajar y de creer, de distribución del poder y de integración se fueron desarrollando e institucionalizando, constituyendo sus propias fuentes de continuidad y cambio. Sin embargo, la experiencia no estuvo exenta de contradicciones y mostró inequívocos síntomas de temprano desgaste. Contra su consolidación conspiraron dos tiempos: el escaso tiempo “cronológico” que duró y “los tiempos políticos” en que se desarrolló. Paradójicamente es posible que “esos tiempos” fueran los que permitieron su despliegue.

Bibliografía

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

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

Bourgeois, E. (1991): Dependencia, legitimación y poder en la toma de decisiones académicas.En: HIGHER EDUCATION POLYCY, Vol.4, Nº 4, International Association of Universities, UNESCO. Traducción: Estela M.Miranda y Mariana A. Nicolini. Clark, B. (1991): El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica. Nueva Imagen; Universidad Futura; U.A.M.; México.Remedi, E. y Castañeda, A.(1986): Racionalidad y currículum. DIE/ C.I.E.A. del I.N.P.; México. |