

## Cruceros entre Argentina y Nicaragua: radicalización estudiantil y transformaciones en la enseñanza

Ana Cravino

Universidad de Buenos Aires,  
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Argentina.  
cravino.ana@gmail.com | 0000-0002-4770-9274

Tamara Pereira Martín

Universidad Americana UAM, Nicaragua.  
Universidad de Salamanca, España.  
tamara.pereira@uam.edu.ni; tamara.pereira-martin@usal.es  
 0000-0002-4105-940X

### Resumen

El artículo analiza comparativamente los procesos de radicalización estudiantil y las transformaciones en la enseñanza de la arquitectura en Nicaragua y Argentina entre las décadas de 1960 y 1980, en un contexto regional atravesado por dictaduras, movilización juvenil y circulación transnacional de ideas. El estudio, de carácter cualitativo e histórico, se apoya en fuentes documentales –revistas, publicaciones especializadas, normativas, proclamas estudiantiles y archivos privados– así como en testimonios de protagonistas clave. En Argentina, experiencias como el Taller Total de Córdoba y los Talleres Nacionales y Populares en Buenos Aires cristalizaron en reformas pedagógicas radicales, que cuestionaron la estructura académica tradicional y reivindicaron el rol social del arquitecto. En Nicaragua, en cambio, la radicalización estudiantil se expresó principalmente en el plano político y en la acción revolucionaria, con una amplia participación de mujeres y cristianos.

### Palabras clave:

*Enseñanza de la arquitectura; Radicalización estudiantil; Movimientos estudiantiles; Nicaragua; Argentina*

### Crossroads between Argentina and Nicaragua: Student radicalization and transformations in education

### Abstract

The article provides a comparative analysis of the processes of student radicalization and transformations in architecture education in Nicaragua and Argentina between the 1960s and 1980s, in a regional context marked by dictatorships, youth mobilization, and the transnational circulation of ideas. The study, which is qualitative and historical in nature, draws on documentary sources–magazines, specialized publications, regulations, student proclamations, and private archives–as well as testimonies from key protagonists. In Argentina, experiences such as the Taller Total in Córdoba and the Talleres Nacionales y Populares in Buenos Aires crystallized into radical pedagogical reforms that questioned the traditional academic structure and vindicated the social role of the architect. In Nicaragua, on the other hand, student radicalization was expressed mainly in the political sphere and in revolutionary action, with broad participation by women and Christians.

### Keywords:

*Architectural education; Student radicalization; Student movements; Nicaragua; Argentina*

## Introducción

**L**a formación universitaria en América Latina en los últimos sesenta años ha sido impactada por movilizaciones estudiantiles que reclamaban cambios en la enseñanza y un mayor compromiso social por parte de los profesionales, así también por el surgimiento de diversos modelos educativos que cuestionaban las tradiciones disciplinares.

El final de la década de 1960, marcado por un clima político profundamente convulsionado tanto a nivel local como global, constituye un punto de inflexión clave para comprender la evolución en la formación de arquitectos en países tan disímiles –en apariencia– como Nicaragua y Argentina. En ambos contextos, la juventud protagonizaba una creciente resistencia frente a las respectivas dictaduras, aunque con distintos niveles de intensidad y consecuencias. En el caso de Nicaragua, como han señalado estudios recientes, la radicalización juvenil comenzó a incubarse en los espacios universitarios ya desde los años cincuenta y sesenta, en buena medida bajo la influencia de la Revolución Cubana de 1959, que proyectó un modelo de lucha y resistencia frente al autoritarismo y al imperialismo (Andino, 2019; Rueda, 2019). En Argentina, por su parte, el movimiento estudiantil arrastraba un largo historial desde la Reforma de 1918, pero se intensificó hacia fines de los años sesenta y comienzos de los setenta, en un escenario signado por dictaduras militares y militancia revolucionaria.

68

Es en este marco regional de efervescencia que debe entenderse el surgimiento de experiencias pedagógicas como el Taller Total en la Facultad de Arquitectura de Córdoba, Argentina, y el intento de instaurar un Taller Integral en Nicaragua. Ambos procesos expresaron la voluntad de vincular la enseñanza arquitectónica con las luchas sociales y políticas más amplias. El Taller Total representó un cambio radical en la concepción de la enseñanza de la arquitectura, en tanto cuestionaba no sólo la organización académica sino también la función social de la profesión. En el caso nicaragüense, los debates sobre un taller integral no lograron consolidarse en la práctica, pero hubo experiencias de activismo estudiantil y pedagógico que incidieron en la discusión sobre el papel social del arquitecto.

La comparación entre Argentina y Nicaragua se justifica, entonces, por varias razones. En primer lugar, porque ambos países atravesaron procesos de radicalización estudiantil en tiempos y contextos cercanos (décadas de 1960 y 1970), aunque con resultados diferentes. En segundo lugar, porque en los dos casos se advierte una circulación transnacional de ideas y publicaciones sobre el rol social de la arquitectura y la militancia estudiantil en América Latina. En tercer lugar, porque en ambos espacios la participación de mujeres estudiantes adquirió una visibilidad inédita. En cuarto lugar, en ambos casos, el movimiento estudiantil universitario se constituyó en un actor clave de oposición a las dictaduras.

Este artículo propone analizar comparativamente las experiencias de radicalización estudiantil y de transformación de la enseñanza de la arquitectura en Argentina y Nicaragua entre 1960 y 1980. En este sentido nos preguntamos si los debates afines condujeron a replantear de manera similar los modelos educativos vigentes y estipular propuestas alternativas en la enseñanza de la arquitectura en Argentina y Nicaragua en un período atravesado por una alta volatilidad política. Como hipótesis de trabajo sostenemos que los

reclamos estudiantiles caracterizados por el cuestionamiento a la autoridad, la crítica a los métodos tradicionales de enseñanza y las nuevas definiciones disciplinares que exigieron un compromiso con los problemas reales de la sociedad se orientaron a explorar el taller como alternativa en ambos países tuvieron resultados distintos: en Argentina se concretó una experiencia pedagógica de amplio alcance, mientras que en Nicaragua la radicalización estudiantil incidió más en la construcción de alianzas sociales y en la acción política que en reformas curriculares duraderas.

Este artículo surge de la confluencia de dos investigaciones, una en curso y otra ya concluida, una sobre la historia de la enseñanza de arquitectura en Argentina, y otra sobre la historia de la enseñanza de la arquitectura en Nicaragua. Este acercamiento permite descubrir similitudes a pesar de los contextos diferenciales.

El artículo se estructura en tres apartados: en primer lugar, se presenta un panorama de la radicalización estudiantil en Nicaragua y Argentina; en segundo término, se examina la enseñanza de arquitectura y el compromiso político; luego se analizan las experiencias del Taller Total, la federación de talleres y el taller integral; finalmente, se exponen las conclusiones, que retoman y discuten la hipótesis comparativa.

## Metodología

69

El presente trabajo se inscribe en un enfoque cualitativo, interpretativo e histórico (Miles & Huberman 1994; Silverman, 2014). El objeto principal de análisis es comparar las experiencias de radicalización estudiantil y de transformación de la enseñanza de la arquitectura en Nicaragua y Argentina entre las décadas de 1960 y 1970, mediante el estudio de los documentos institucionales, testimonios orales, y publicaciones periódicas.

La elección de esta estrategia responde, en el caso de Nicaragua, a la dificultad para acceder a archivos institucionales completos. Esta limitación ha sido señalada también por Claudia Rueda (2019) en su investigación sobre el movimiento estudiantil en Nicaragua, quien ante la ausencia de registros oficiales trianguló archivos estudiantiles, publicaciones periódicas y, especialmente, testimonios orales. En esta línea, se realizaron entrevistas semiestructuradas a exdirigentes estudiantiles y profesionales de la arquitectura. En Argentina, se consideraron testimonios y memorias de protagonistas, recopilados en obras como *Arquitectos que no fueron* (Novillo *et al.*, 2008) o en los volúmenes conmemorativos de 50 años del Taller Total (Soria, 2020).

En ambos países se privilegiaron fuentes primarias (documentos institucionales, proclamas estudiantiles, publicaciones militantes, testimonios orales) complementadas con fuentes secundarias (publicaciones de la época e historiografía reciente). De este modo, el diseño metodológico permitió triangular información y comparar experiencias de radicalización y transformación curricular, atendiendo tanto a su dimensión política como a su dimensión académica.

## Contexto histórico

El año 1968 condensó una agenda mundial de protesta –de la Primavera de Praga al Mayo francés, del auge del movimiento por los derechos civiles a Vietnam– cuyo eco reconfiguró los repertorios juveniles en América Latina. En la región, Tlatelolco evidenció los límites del autoritarismo; la Revolución Cubana operó como faro ideológico y organizativo. En ese marco, la juventud universitaria adoptó banderas antiimperialistas y articuló demandas educativas con proyectos de transformación social, incorporando al léxico cotidiano “cambio”, “revolución” y “liberación nacional”. Como sintetizaba la revista *Cristianismo y Revolución* (1971), la intervención estatal sobre las universidades expuso que los conflictos excedían el recinto académico y remitían a la estructura socio-económica. Así, modificar la enseñanza implicaba disputar el sentido del país.

## La radicalización de estudiantes en Nicaragua y Argentina

Además de la bandera celeste y blanca o del uso del voseo en la segunda persona del singular, la historia de la enseñanza en Argentina y Nicaragua revela vínculos y coincidencias. La cercanía entre los dos pueblos se expresó en múltiples formas de solidaridad, tanto antes como después del triunfo de la revolución. Las transformaciones en la educación universitaria y la radicalización política atraviesan las décadas del sesenta y setenta tanto en Argentina como en Nicaragua.

70

Es interesante notar en este sentido como los ecos de la Reforma Universitaria del 18 llegan a toda Latinoamérica (Mazo, 1941) y se concreta en Nicaragua durante el rectorado de Mariano Fiallos Gil. En todo este proceso el movimiento estudiantil fue el protagonista, inspirado en la orientación “antiimperialista” de Haya de la Torre y en la interpretación dialéctica sostenida por José C. Mariátegui, Julio A. Mella y Aníbal Ponce (Bermann, 1955).

Ya hacia 1953, un grupo de jóvenes intelectuales nicaragüenses –entre ellos Tomás Borge, Fernando Silva Espinoza y Julián Napoleón Guerrero– redactó un proyecto de ley, para reformar el sistema de la educación superior. Este proyecto buscaba dar a la universidad la capacidad de autogobernarse, gestionar sus recursos y desarrollar su propio plan académico. En sus fundamentos se sostiene, apelando directamente al Manifiesto Liminar de Córdoba, que:

Nos proponemos que se abandone el egoísta concepto de que la cultura universitaria es para las élites, e insistimos en la finalidad cultural de la Universidad, como agente de la democratización de la cultura... Esta finalidad no es nada nuevo en otros países, pues ella arranca de ese movimiento reformista que se inició en 1918 en la Universidad de Córdoba, Rep. Argentina (Como es citado por Tünnermann, 1958, p. 6).

Cinco años más tarde se concreta la aspiración estudiantil. Carlos Tünnermann Bernheim, secretario general de la Universidad Nacional de Nicaragua, detalló que:

... el día 25 de marzo de 1958, el Señor Presidente de la República estampaba su firma al pie del Decreto N°38 que concede autonomía docente, administrativa y económica

a la Universidad Nacional, en ese momento trascendental... cristalizaban las luchas y aspiraciones de varias generaciones de jóvenes universitarios (Tünnermann, 1958, p. 1).

A partir de su publicación, a esa casa de altos estudios se la llamó Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN).

Un año más tarde, el 23 de julio de 1959 en León, soldados de la Guardia Nacional dispararon contra una manifestación estudiantil, provocando la muerte de 4 estudiantes y más de 60 heridos. A raíz de ello, el Primer Congreso Estudiantil Universitario implicó un viraje hacia posiciones más radicalizadas con el objeto final de derrocar a la dictadura, sosteniendo un enfoque antiimperialista, en la misma época que triunfaba la revolución cubana.

La batalla por la autonomía había transformado al estudiantado en un actor clave. Es así como en 1962, se constituyó el Frente Estudiantil Revolucionario (FER) que luego se vincularía directamente con el Frente Sandinista de Liberación Nacional, creado un año antes por Carlos Fonseca Amador, Silvio Mayorga y Tomás Borge (Fernández & Romero, 2014).

Ahora bien, el decreto 38 de 1958, aún no contemplaba los estudios de arquitectura. Los cambios en la coyuntura de ese país alteraron la situación. A mediados de la década del cincuenta y en la que le siguió, Nicaragua atravesaba un proceso de crecimiento económico a raíz del llamado “boom algodonero” bajo la cruel dictadura de los Somoza. Ingreso de capitales y represión política pueden no ser antagonistas. Inversiones extranjeras y financiamiento estatal provocaron un acelerado desarrollo urbano y arquitectónico en Managua. Este proceso fue tan evidente y desordenado que se debió crear en 1954 la Oficina Nacional de Urbanismo para formular las “Normas mínimas para el diseño, la construcción...” (Decreto No. 12, 1954).

Asimismo, con el objeto de combatir la influencia cubana y en el escenario de la Guerra Fría, entre 1961 y 1970, se implementó un programa de ayuda económica y social conocido como “Alianza para el Progreso” de Estados Unidos. Esta iniciativa enfrentó desafíos y críticas, especialmente por el manejo de los fondos por parte de la dictadura. En este contexto, aparecieron modernos edificios diseñados por arquitectos nicaragüenses formados en el extranjero, fundamentalmente en los Estados Unidos, México, Brasil y Chile, haciendo que la carrera solo quedara al alcance de los sectores más acomodados.

La demanda laboral insatisfecha, que requería de profesionales de la construcción formados en el país, impulsó a comienzos de 1964 a un grupo de arquitectos a presentar a la Junta Universitaria de la UNAN una propuesta para la creación de la carrera de arquitectura, adscrita a la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas durante el decanato del Ing. Carlos Santos Berroterán (Kühl, 2011). La iniciativa fue aprobada y en mayo de ese año comenzaron las clases en la Calle Colón y frente a la Escuela de Ingeniería Civil en la ciudad de Managua, en una instalación precaria donde había funcionado un taller de reparaciones de automóviles a las que se le agregó un aula grande y tres aulas nuevas abiertas que cuando llovía se suspendían las clases, evidenciando que la creación fue resultado de presiones y no un objeto planificado de políticas educativas.

Desde el inicio se evidenció la presencia femenina. Ya desde mediados de los sesenta, las mujeres ocuparon espacios de liderazgo. En las elecciones de 1966-1967 por

la presidencia del Centro Universitario de la UNAN, Raúl Barahona recuerda que compitieron dos mujeres: la estudiante de filología Michel Najlis del FER, y la de arquitectura, Brenda Ortega del FDC, ganando esta última y convirtiéndose en la primera mujer estudiante de arquitectura en presidir el Centro Universitario, un hecho pionero en la región. Esta presencia no fue excepcional: entrevistas con protagonistas como Francis Cuadra y Dulce Guillén recuerdan estudiantes de arquitectura activamente involucradas en la lucha antisomocista –Eva Teller, Lucila Lorío, Jeannette Vega, Gloria Navas, Elsa Frixione, entre otras–, quienes combinaron el activismo académico con tareas de movilización en barrios y vínculos con organizaciones revolucionarias clandestinas. La participación femenina en el movimiento antisomocista fue masiva e inédita, alcanzando cerca del 30% en 1979, integradas en el FER y organizaciones como la Asociación de Mujeres ante la Problemática Nacional AMPRONAC, desafiando los roles tradicionales (Kritt, 1995). La memoria colectiva tendió a englobarlas bajo la figura de “los muchachos” (Bataillon, 2013), que funcionaba como un símbolo generacional y revolucionario, pero donde también ellas eran protagonistas. El perfil de las militantes confirma esta amplitud: Salgado (2018) reconstruye el “activismo de alto riesgo”, mostrando cómo jóvenes de ambos sexos arriesgaron sus vidas en un repertorio de acción que combinaba la lucha armada con formas de protesta no violentas. Y Baltodano (2010) subraya que el compromiso estudiantil se vivía como una “misión generacional” de liberación y justicia, donde las mujeres jugaron un papel central. Su liderazgo, aunque muchas veces invisibilizado, resulta imprescindible para comprender la profundidad del compromiso estudiantil frente a la dictadura somocista.

72

Durante la inauguración del campeonato profesional de beisbol y en plena campaña electoral, el 26 de octubre 1966, estudiantes de la UCA y UNAN irrumpieron en el Estadio Nacional con una manta confeccionada por los estudiantes de arquitectura que decía “Basta ya. No más Somoza”. La represión de la Guardia Nacional provocó una estampida general que resultó en 12 muertos, centenares de hospitalizados por asfixia y golpes y la brutal detención de 8 integrantes de los Centros Universitarios: Dionisio Marenco, Casimiro Sotelo, Ernesto Leal, Julián Roque, Federico Cerdas, Bismarck Fernández, José Luis Medal y una mujer, María Teresa García. Poco tiempo después, el 22 de enero de 1967, la Guardia Nacional disparó contra una manifestación de la coalición electoral Unión Nacional Opositora causando entre 100 y 200 muertos, tras lo cual resultó electo Anastasio Somoza Debayle, el tercer integrante de la familia que llegaba al poder.

Hacia fines de los sesenta, todos los dirigentes del FSLN se encontraban encarcelados, fuera del país o habían sido asesinados. En la Universidad Centroamericana (UCA) la Guardia Nacional entraba libremente, puesto que, al ser una institución privada, dirigida por el padre jesuita León Pallais Godoy, primo del dictador Anastasio Somoza Debayle, no estaba resguardada por la autonomía. Para las elecciones estudiantiles de la UCA en agosto 1968, Roger Cerda fue candidato de Los Radicales, o los Libertarios, contra Edmundo Jarquín por los socialcristianos y Raúl Palacios por los Liberales Somocistas del Frente Estudiantil Liberal (FEL). Cerda presentó una “Proclama al Pueblo de Nicaragua” y un “Programa de Gobierno Estudiantil” que enfatizaba en la unión de estudiantes con los trabajadores del campo y la ciudad, y cuyo lema era: “Universidad popular por la liberación cultural; liberación popular por la revolución cultural”, y exigían la liberación y amnistía de

los presos políticos (Van der Ersch, 2009). El 5 de abril de 1968, la Guardia Nacional torturó y asesinó a David Tejada Peralta, militante estudiantil sandinista, lo que conmocionó a la sociedad. Un año más tarde, en julio de 1969, el CEUCA lideró la huelga estudiantil más extensa contra el régimen, en respuesta a los acontecimientos en los que murió en combate el comandante Julio Buitrago (Casanova, 2013). En este contexto, el gobierno dividió la Universidad Autónoma de Nicaragua en sus sedes de León y Managua, y un año más tarde, la carrera de arquitectura es trasladada al nuevo Recinto Universitario Rubén Darío de la UNAN Managua.

La represión de la Guardia Nacional de Somoza era cada vez más feroz. Políticos liberales y conservadores, como el Dr. José Ortega Chamorro, denunciaban la “ pena de muerte de facto” contra los líderes estudiantiles.

El movimiento estudiantil nicaragüense no puede comprenderse de manera aislada de su contexto ideológico más amplio. Como señala Sebastiá (2011), los cristianos y católicos progresistas jugaron un papel crucial en la integración de la juventud al proyecto sandinista, aportando una visión comunitaria inspirada en la Teología de la Liberación. Esta confluencia de fe y militancia amplió las bases del movimiento, sumando sectores hasta entonces poco vinculados con la política universitaria tradicional. Asimismo, investigaciones como la de Salgado (2018) muestran que la incorporación de estudiantes se dio en un marco de “activismo de alto riesgo”: la represión no desalentó a la juventud, sino que reforzó su cohesión, consolidando el FER y las estructuras estudiantiles ligadas al FSLN. De acuerdo a nuestros entrevistados, muchos estudiantes abandonaron las aulas para integrarse a la lucha política o armada. Tras el triunfo, algunos lograron retomar sus estudios, otros dejaron la arquitectura para dedicarse a distintas tareas, y varios, como Carlos Amaya, Frank Toruño y Mario Blanco son recordados como héroes y mártires de la revolución. Por otra parte, como ha planteado Pirker (2017), puede hablarse de una “profesionalización del compromiso”. La militancia universitaria configuró trayectorias de largo plazo: muchos ex-estudiantes de arquitectura o ingeniería pasaron a ocupar responsabilidades en la Juventud Sandinista, el ejército o ministerios de gobierno tras 1979. Este tránsito confirma que, en el caso nicaragüense, la frontera entre formación académica, activismo estudiantil y compromiso político era difusa, articulando la universidad con los destinos del país.

Paralelamente, en Argentina, durante la presidencia del radical Arturo Umberto Illia, la movilización estudiantil fue también creciendo. Durante la invasión norteamericana a la República Dominicana en 1965, la Federación Universitaria Argentina (FUA) tuvo un papel activo en la protesta contra la intervención estadounidense. Junto con la Confederación General del Trabajo (CGT), de orientación peronista, se organizaron manifestaciones masivas en todo el país en repudio al imperialismo. Sergio Morero (1996) recordaba que más de 7.000 personas en Plaza Congreso, donde se dieron cita movimientos y partidos de todo el arco político.

A raíz de los reclamos del movimiento estudiantil, el gobierno de Argentina decide no enviar las tropas solicitadas por Estados Unidos, aunque apoya la creación de la Fuerza Interamericana de Paz.

Un año más tarde y pocos días después del golpe militar encabezado por el teniente general Juan Carlos Onganía, Mariano Grondona (1966) publica en la revista *Primera Plana*

un artículo sobre el estado de las universidades donde sostiene que “la intervención es un mito”, aunque reconoce que la universidad es vista como “un foco de disolución ideológica, una trinchera más de la guerra fría”. No obstante, para Grondona, lo que más le preocupa es que la Universidad “no rinde todavía el enorme esfuerzo científico, técnico y pedagógico” (p. 11). En la editorial de la misma publicación se sostiene que la presión intervencionista ganaba adeptos en el gobierno por el apoyo de una veintena de agrupaciones estudiantiles minoritarias (Frente Anticomunista de Odontología, Sindicato Universitario de Derecho) que reclamaban la destrucción de la supuesta estructura marxista y el fin del gobierno tripartito.

Un mes después de la asonada militar, es sancionada la Ley 16912 que eliminó la autonomía universitaria en Argentina y el gobierno tripartito. Las autoridades de las casas de estudio, quienes habían sido prácticamente la única voz que rechazó el golpe de estado, desconocen las medidas, y los alumnos apoyan esta decisión tomando algunas Facultades.

El 29 de julio, en la cruenta jornada conocida como “La noche de los Bastones Largos” (Morero, 1996), las Facultades fueron desalojadas violentamente por la infantería policial, utilizando bastones para golpear directivos, profesores y estudiantes. La violencia ejercida sobre el cuerpo docente y estudiantil de la Facultad de Ciencias Exactas fue difundida a escala mundial. Pero también hubo “bastones largos” en la Facultad de Arquitectura, resultando heridos el decano Horacio Pando, Carlos Méndez Mosquera, alumnos y profesores. Selser (1986) afirma que, contrariamente a Ciencias Exactas, en Arquitectura los profesores estaban corrigiendo maquetas y planos, mientras que algunas cátedras realizaban asambleas para dirimir la situación. En una reunión en el rectorado, los consejeros superiores rechazaron la posibilidad de “asumir otras funciones que no sean aquellas para las cuales fueron designados”. La Federación Universitaria Argentina intimó a formar “un frente común de lucha en defensa del actual sistema” llamando a participar a la clase obrera.

El diario *La Nación* del sábado 30 de julio de 1966 relató que “Un grupo de estudiantes, (...) fueron desalojados por la fuerza de la Facultad de Arquitectura por un contingente policial. Los agentes policiales emplearon en numerosas oportunidades sus bastones de goma para golpear a los estudiantes que se mostraban remisos”. El diario *Clarín* del mismo día señaló: “A las 22 de anoche los estudiantes –según algunos informes, ayudados por docentes- clausuraron las puertas de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, utilizando bancos y pupitres. La policía irrumpió media hora más tarde en el interior de la Facultad.” Algunos entrevistados cuentan que las mesas levantadas eran una protección contra los ataques del Sindicato Universitario de Derecho SUD, mientras que, para otros, era la práctica habitual de “enchinchar” los trabajos para una exhibición general.

Como por efecto de una olla a presión, la política universitaria de la “Revolución Argentina” tuvo una consecuencia inversa a lo previsto. Si se pretendía continuar con la “desperonización” y erradicar la actividad política en la educación superior, el fracaso fue evidente. Como reconoce Roberto Roth (1981), la juventud, antes indiferente, en ese clima represivo, alimentó los cuadros de la guerrilla. En 1970, miles de estudiantes acudían a los actos peronistas. A consecuencia del “avasallamiento” de 1966, se produce el “viraje de la «inerzia» a la «rebelión»” (Pujol, 2003, p. 314). Del mismo modo, Ramón Gutiérrez (2003) señala que la intervención universitaria “desarticuló a una generación de dirigentes universitarios

de inspiración socialcristiana, a los que se empujaría mediante una represión sistemática, a ingresar en la espiral de violencia” (p. 51).

En 1967, al mismo tiempo que es sancionada una ley que prohíbe las actividades comunistas, grupos católicos de izquierda comienzan a publicar la revista *Cristianismo y Revolución*, que refleja las opiniones del “tercermundismo” combativo y manifiesta la confluencia entre socialcristianos y simpatizantes comunistas, que van a encontrar luego expresión en el llamado “socialismo nacional” del ala de izquierda del peronismo. La aplicación de duras medidas económicas liberales, que provocaron el cierre de numerosas fábricas, generó una profunda inquietud en la Iglesia. Como consecuencia, el 1º de mayo de 1968, se dio cita el “Movimiento de Sacerdotes por el Tercer Mundo” (Brieger, 1991).

En este clima, en enero de 1969 se realiza en Córdoba, la cuna de la Reforma Universitaria, el Segundo Congreso del Peronismo Revolucionario, utilizando la denominación de “Tendencia Revolucionaria del Peronismo”, discutiendo respecto al lanzamiento de la lucha armada (Tocho, 2015). Unos meses más tarde, el 29 de mayo de 1969, estallaría en esa misma ciudad la revuelta obrero-estudiantil recordada como el “Cordobazo”, iniciando la caída de la dictadura de Juan Carlos Onganía y confirmando la unidad entre estudiantes y trabajadores. Esta alianza ya había sido reclamada en Nicaragua por el Frente Sandinista de Liberación. Recordemos que Carlos Fonseca (FSLN) había dicho en 1968: “Los estudiantes revolucionarios (...) deben vincularse a la clase obrera y a la clase campesina. Esta vinculación debe incluir la investigación minuciosa de los problemas que padecen estos sectores. Se hace preciso que el estudiante revolucionario acuda a la fábrica y al barrio...” (Citado por Fernández & Romero, 2018, p. 45). Es pertinente subrayar que el año 1968 adquiere una carga simbólica significativa, al coincidir con el cincuentenario de la Reforma. Este contexto conmemorativo actúa como catalizador para que las juventudes latinoamericanas se interroguen críticamente sobre su papel (Dip, 2023). Para Wallerstein (1999), el 68 fue un fracaso, pero “transformaron el mundo” (p. 83). Coincidimos también con Raúl Zibechi (2018), quien afirma que “en América Latina hubo varios 68”, cuestionando a Hobsbawm (1999) que desestimó el papel de los estudiantes.

75

## Juventud radicalizada y contextos compartidos

Si bien las trayectorias de Nicaragua y Argentina presentan especificidades, es posible identificar denominadores comunes que articulan ambos procesos en un marco latinoamericano de lucha estudiantil.

En primer lugar, el antiimperialismo constituyó un eje central. En Argentina, la movilización contra la invasión a República Dominicana (1965) y el rechazo al imperialismo bajo Onganía se correlacionaron con las protestas en Nicaragua contra la intervención de EE.UU. a través de la “Alianza para el Progreso” y el respaldo a la dictadura somocista. En ambos casos, la juventud interpretó la política nacional desde una clave continental, en continuidad con el ideario de la Reforma Universitaria y la inspiración de la Revolución Cubana.

En segundo lugar, la violencia estatal operó como catalizador. En Nicaragua, la masacre estudiantil de 1959 en León, la represión tras la manta en el Estadio Nacional y la masacre de enero de 1967, donde centenares de manifestantes opositores fueron asesinados por la Guardia nacional, sumadas a las huelgas de la UCA en 1969 (Casanova, 2013), consolidaron la percepción de que la vía electoral estaba cerrada. En Argentina, la represión durante “La Noche de los Bastones Largos” (1966) o el Cordobazo (1969) mostraron una violencia semejante, provocando un giro hacia posiciones más radicales.

Por último, la radicalización juvenil se expresó también en el terreno electoral universitario. En Nicaragua, entre 1966 y 1969, las elecciones del CUUN fueron ganadas por socialcristianos (Duilio Baltodano, Brenda Ortega, Filiberto Sarria) y por el independiente Hugo Mejía Briceño. Finalmente, en 1969-1970 el FER logró imponerse con la candidatura de la “Gata” Munguía. Estos resultados muestran que, aunque todos los sectores eran antisomocistas, la disputa se centraba en la forma que debía asumir la lucha: desde posiciones socialcristianas, independientes o revolucionarias.

Las entrevistas con protagonistas de arquitectura confirman esta dinámica. Francis Cuadra recuerda que la universidad era un espacio de formación, pero en coyunturas críticas, especialmente hacia la recta final, la organización reasignó cuadros a facultades con mayor matrícula para potenciar el reclutamiento. En su caso, fue trasladado de arquitectura a ingeniería por el mayor potencial de cuadros. Dulce Guillén rememora cómo su tiempo como estudiante se combinaba con el trabajo en los barrios populares, mostrando que la frontera entre vida universitaria y militancia revolucionaria era sumamente difusa. Estos relatos muestran una frontera porosa: la trayectoria estudiantil podía comenzar guiada por el proyecto profesional y, en coyunturas críticas, reorientarse –temporal o definitivamente– hacia la militancia.

La heroización juvenil atravesó ambos países. La imagen de “los muchachos” en Nicaragua (Bataillon, 2013) sintetizaba una generación dispuesta al sacrificio, del mismo modo que en Argentina los estudiantes fueron vistos como símbolos de rebeldía y de martirio. Rueda (2019) documenta que estas trayectorias se desarrollaron en paralelo a finales de los sesenta e inicios de los setenta, cuando el estudiantado latinoamericano se convirtió en actor central de las disputas.

Así, se observa la conformación de un espacio transnacional de radicalización juvenil, con las universidades como nodos de circulación de ideas y repertorios de lucha. En síntesis, en Nicaragua y Argentina la juventud se politizó bajo banderas antiimperialistas, enfrentó la violencia estatal y construyó un horizonte de radicalización que desbordó las aulas e impactó en la enseñanza de la arquitectura y la universidad. La crisis de legitimidad abrió paso a nuevas propuestas pedagógicas que buscaban articular el compromiso social con la formación profesional. A continuación, examinaremos cómo se tradujo este clima en experiencias concretas de transformación curricular, desde el Taller Total en Córdoba hasta los debates sobre el Taller Integral.

## Enseñanza de arquitectura: el compromiso político

Este compromiso no fue exclusivo de Argentina. En el marco latinoamericano, en 1963 se desarrolló el VII Congreso Mundial de Arquitectos de la Unión Internacional de Arquitectos en La Habana, Cuba, cuyo título fue “La Arquitectura en los Países en Vías de Desarrollo”, incorporando como actividad previa el Primer Encuentro Internacional de Profesores y Estudiantes de Arquitectura. El Encuentro defendió que “El estudiante de arquitectura debe estar en contacto con las realidades económicas, sociales y políticas de su país y los planes de estudio deben adecuarse a las mismas”, considerando el taller de arquitectura como sintetizador de estos principios (Carranza, 2014, p. 45).

Un año más tarde, entre el 27 de septiembre al 4 de octubre de 1964, se celebró en Alta Gracia, Córdoba, Argentina, la III Conferencia Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Arquitectura (CLEFA). El evento, con delegaciones de 11 países, debatió la formación del arquitecto, sosteniendo la necesidad de

- Un sólido conocimiento de la realidad social, de sus orígenes históricos, de su evolución y de la dinámica que opera en el proceso económico-social del mundo entero y en particular en el de América Latina y en el del país en donde el Arquitecto deba actuar.
- Una capacidad de invención en el diseño arquitectónico y de síntesis ordenadora sin la cual no puede realizarse la obra de arquitectura. (CLEFA, 1964, p. 60)

Estos dos ejes –responsabilidad social e integración de la enseñanza a partir del taller– serían ideas seminales en las universidades de América Latina.

En septiembre de 1968, la Conferencia del Episcopado Latinoamericano (CELAM) produjo el “Documento de Medellín”, donde la Iglesia se declaró a favor de un cambio social, señalando el papel protagónico de la juventud y afirmando que “La lucha contra la miseria es la verdadera guerra que deben afrontar nuestras naciones”. El documento instaba a la educación latinoamericana a “dar una respuesta al reto del presente y del futuro” y a liberar a los hombres de las “servidumbres culturales, sociales, económicas y políticas”.

Del 1 al 7 de septiembre de 1969 se realizó en Guatemala el Primer Seminario Centroamericano de Estudiantes de Arquitectura, con participación nicaragüense, nombrado en honor a la estudiante asesinada Rogelia Cruz (Rabe, 2024). Estos encuentros regionales evidenciaron un marco común de preocupaciones: la lucha contra las dictaduras, la transformación universitaria y el compromiso social.

En 1969, tras la protesta obrero-estudiantil conocida el “Cordobazo”, se celebró en Buenos Aires el X Congreso de Arquitectos de la Unión Internacional de Arquitectos. El clima político llevó a los estudiantes a darle la espalda al evento oficial y a organizar su propio encuentro paralelo, autogestivo, democrático y abierto. Muchos conferencistas invitados participaron de ambos eventos.

A partir de ese año, como señala Marcelo Cavarozzi (2003), se abrió un “período inédito en historia argentina” en el que se cuestionó profundamente la autoridad, incluyendo a los profesores y autoridades universitarias promovidos por las orientaciones

tradicionalistas del gobierno de Onganía (p. 38). La cuestión para los jóvenes ya no pasaba por la participación de las minorías, sino por invertir relaciones de fuerza y realizar una completa transferencia del poder. En los setenta, las expresiones “cambio”, “revolución” y “liberación nacional” se incorporaron al léxico cotidiano. En este contexto signado por dictaduras militares, la propuesta del Taller Total y espacios similares se convirtieron en un símbolo de resistencia académica y política. Si bien estas experiencias tuvieron una duración limitada, dejaron una huella profunda en la enseñanza de la arquitectura y en la memoria del movimiento estudiantil argentino.

### **Taller Total, Federación de talleres, Taller Integral**

El Taller Total fue una experiencia pedagógica y política desarrollada en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, entre los años 1970 y 1975. Este proyecto educativo buscaba transformar la enseñanza de la arquitectura, cuestionando críticamente tanto el rol social de los arquitectos como la función de la universidad en la sociedad. Asimismo, cuestionaba la clásica separación de la teoría y práctica, proponiendo “interpretar interdisciplinariamente a la arquitectura” en el taller de proyecto.

El mismo promovía una “co-gestión constructiva del conocimiento”, una educación democrática y participativa, en la que estudiantes, docentes y profesionales trabajaban en conjunto para repensar la arquitectura y la realidad social. Surgió en un contexto de intensa movilización estudiantil y política, influenciado por el Cordobazo y otras luchas sociales. En este contexto, los docentes y estudiantes participaban en paridad de condiciones de grupos de trabajo y discusión, donde los roles podían intercambiarse.

Son abundantes las reflexiones sobre la experiencia del Taller Total, y no creemos necesario tener que extendernos (Elkin, 2000; Malecki, 2016, 2018; Soria, 2020; Lamfri y Dobry, 2021; Roitman & Salvo, 2018). Menos conocida es la experiencia de la Federación de Comisiones Docente-Estudantiles de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (UBA), implementada en 1973. La Federación fue resultado de la conflictiva experiencia de 1971, cuando la Federación Universitaria Argentina (FUA), organización que representaba a los estudiantes de universidades públicas, se dividió, por un lado, los comunistas y por el otro los radicales de Franja Morada. Las agrupaciones peronistas cuestionaban el mismo sistema organizativo de los centros de estudiantes por su concepción liberal, proponiendo la participación directa del estudiantado a través de asambleas y delegados como un “organismo natural y representativo” (Bonavena, 1997).

Los recuerdos de algunos de los entrevistados sobre los años 1971 y 1972 hacen referencia a terminaciones de año anticipadas, tomas frecuentes de la Facultad, incidentes violentos, estudiantes heridos, incendios intencionados y la conformación de nuevas cátedras a cargo de dirigentes estudiantiles: las llamadas “cátedras nacionales” como Historia social del hábitat, a cargo de Norberto Chaves, fundador de Tendencia Universitaria Popular de Arquitectura y Urbanismo TUPAU.

Acorde con ello, en 1973 la “Federación de Comisiones Docente-Estudiantiles” rea- lizó una propuesta Político-Pedagógica para los cursos de Diseño I, II, III, IV y V que sería el antecedente de los TANAPOs –Talleres Nacionales y Populares– que se implementarían un año más tarde. La Federación de Comisiones Docente-Estudiantiles fue reconocida tácitamente por las autoridades. Formaban parte de la misma poco más del 25 % de las cátedras (14 sobre un total de 48). Jaime Sorín recuerda que las cátedras eran reconocidas por un número y no por el nombre del titular, manifestando la crisis del modelo del “gran maestro de atelier” y la pérdida de legitimidad de la autoridad tradicional.

En 1974, con el regreso del peronismo, se crean los TANAPO bajo la conducción hegemónica de Juan Molina y Vedia. La breve duración de ambas experiencias (1973 y 1974) no permitió un adecuado balance de las propuestas.

Dos documentos dan cuenta de lo cercano del programa pedagógico al Taller Total de Córdoba:

La Antología Pedagógica de TUPAU (1971) proponía dos ejes concordantes con lo señalado en la CLEFA de 1964: “Integración de las técnicas a Diseño” y “Transformación del proceso de diseño en proceso de conocimiento de la realidad” (p.101). Este escrito proponía dos asignaturas troncales: el “Taller Integral” (práctico) que incluye las temáticas ligadas a la representación, más los contenidos de Estructuras, Instalaciones y Estructuras y los “Cursos regulares de Historia Social”, emulando a Córdoba.

El documento Encuentro sobre Experiencias Pedagógicas Universitarias (1974) sos- tenía que “el Diseño era un a priori caprichoso e injustificable si no se detectaban primero problemas reales a resolver” (p.42). Señalaba que el equipo docente se conforma a partir de acuerdos político-pedagógicos, sin cargos jerárquicos. Es así como cada equipo de trabajo conformado por alumnos de distintos niveles de la carrera y un docente coordinador debía realizar un proyecto de arquitectura construible y no una simulación. Al finalizar la tarea se realiza una evaluación que “podrá definir la separación de cualquiera de sus miembros, incluido el docente” (UBA, 1974d, p. 49).

La conflictividad del momento y lo radical de algunas propuestas hizo inviable la implementación de las sucesivas modificaciones curriculares. No obstante, las ideas que dieron origen a estas experiencias circularon de manera difusa por América Latina, espe- rando el momento propicio para germinar.

Durante la década de 1970, Paulo Bastos y Sylvio Sawaya, entre otros, contribuyeron a la difusión del Taller Total en Brasil. En 1971, Miguel Pereira, quien dirigió la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Brasilia (FAU-UnB) entre 1968 y 1976, adaptó la propuesta tras visitar Córdoba. En 1972, en la Escuela de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), surgió el movimiento Arquitectura Autogobierno. La enseñanza se estructuró en ocho Talleres de Número autónomos fede- rados, basados en el Taller Integral, un enfoque interdisciplinario que integraba diseño, teoría, dibujo, construcción, estructuras e historia, entre otras disciplinas. El objetivo era abordar y resolver problemas reales de comunidades específicas (Martín y Durán, 2022).

Y en Nicaragua, el Taller Integral adoptó la división en ciclos del Taller Total (Ciclo Básico, Medio y Superior) pero no se implementó. A inicios de los años 80, en un ambiente de entusiasmo revolucionario, llegaron a Nicaragua arquitectos “internacionalistas” de

Argentina, Chile, México, Cuba, Rusia, EE.UU. y Suecia, incorporándose como docentes. En ese contexto, se compartieron y discutieron las experiencias y aspiraciones del Taller Integral, especialmente las desarrolladas en países sudamericanos, destacando la participación de figuras como Inés Claux.

A partir de esos intercambios, Porfirio García relata que se impulsó una propuesta para reformar la enseñanza, cuyo diagnóstico reveló una sobrecarga académica y una enseñanza fragmentada en “compartimentos estancos”. Esta propuesta buscaba transformar la enseñanza de la arquitectura, superando la fragmentación de las materias y promoviendo una formación integral centrada en el diseño, el aprendizaje práctico, el trabajo en el campo junto a obreros y la atención a las necesidades de las grandes mayorías empobrecidas, considerando las condiciones sociales y tecnológicas del contexto.

Sin embargo, la propuesta fue rechazada por el Consejo Nacional de Educación Superior (CNES) debido a experiencias negativas previas en otras carreras (como medicina) y por considerarse que el modelo no se adaptaba al sistema educativo de planificación centralizada vigente, que buscaba formar cohortes completas en plazos definidos. Si bien el Taller Integral no se oponía a los objetivos del sistema, su implementación resultaba difícil dentro de esa estructura. Finalmente, la iniciativa fue acusada de divergencia ideológica de izquierda, lo que contribuyó a su politización. Aunque algunos docentes y estudiantes llevaron esta visión a la práctica en proyectos sociales, la propuesta del taller integral fue finalmente postergada.

## 80

### Conclusiones

La comparación entre Argentina y Nicaragua permite advertir tanto paralelismos como diferencias significativas en los procesos de radicalización estudiantil y transformación pedagógica. En ambos países, la década de 1960 estuvo marcada por la movilización universitaria, el cuestionamiento a las jerarquías académicas y la búsqueda de una enseñanza comprometida con la realidad social. Sin embargo, los resultados fueron disímiles. El análisis de fuentes documentales y testimoniales muestra que, en Nicaragua, el movimiento estudiantil fue un espacio de politización que desbordó lo académico, con un nivel de compromiso que llevó a muchos jóvenes a abandonar las aulas para integrarse a la militancia armada. La represión brutal, los asesinatos de líderes estudiantiles y la presión de la coyuntura dieron forma a una generación de estudiantes que fueron protagonistas en la construcción del proyecto revolucionario. En Argentina, por el contrario, la radicalización estudiantil derivó en la creación de experiencias pedagógicas que, aunque de corta duración, lograron materializarse en cambios concretos dentro de las facultades de arquitectura. El Taller Total de Córdoba y los TANAPO en Buenos Aires constituyeron hitos en la historia de la enseñanza arquitectónica latinoamericana, dejando un legado que aún hoy se discute y estudia.

La comparación entre ambos países permite advertir también diferencias y coincidencias en términos de género. En Nicaragua, las mujeres alcanzaron una visibilidad notoria en el movimiento estudiantil, desafiando liderazgos tradicionales y aportando nuevas

perspectivas a la militancia universitaria, confirmando que la radicalización universitaria no fue patrimonio exclusivo de los varones. En Argentina, aunque hubo mujeres participando activamente en el Taller Total y en los TANAPO, su visibilidad en los relatos históricos ha sido menor. Los estudios tienden a privilegiar la experiencia colectiva y las dimensiones político-pedagógicas, relegando el reconocimiento de las protagonistas femeninas. Incorporar esta perspectiva de género enriquece la hipótesis comparativa: la radicalización estudiantil latinoamericana fue también un proceso de cuestionamiento a las jerarquías de género, aunque con mayor visibilidad en Nicaragua que en Argentina.

Asimismo, en ambos contextos se observa la influencia de la religiosidad y de las corrientes cristianas de base, que en Nicaragua se articularon con la Teología de la Liberación y en Argentina con el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y la revista *Cristianismo y Revolución*.

Múltiples autores han trabajado sobre la radicalización del movimiento estudiantil en América Latina, estableciendo diversas tesis que dan cuenta de este fenómeno regional. Los deslizamientos entre reclamo estudiantil y lucha armada también han sido frecuentemente tratados. Sin embargo, queda aún mucho por explorar respecto a los impactos en la formación universitaria de este clima turbulento que durante más de dos décadas atravesó la región. En estos años se formularon profundos cuestionamientos respecto a una enseñanza anquilosada, a una estructura docente verticalista, a la desconexión con los problemas reales y al propio significado de la formación profesional.

En este sentido, pareciera verse una mirada común respecto a la enseñanza de la arquitectura: una crítica al modelo curricular organizado por materias y la adopción de un currículum integral basado en los procesos sociales. La integración de contenidos en el taller de proyecto, el trabajo colaborativo y coproductivo, y el interés por temas reales son parte de los reclamos que hace el movimiento estudiantil. Cuestiones que en algún caso tensionan la autonomía disciplinar de la arquitectura, pero que evidencian una voluntad de transformar tanto la universidad como la sociedad.

En suma, la hipótesis planteada se confirma: tanto en Argentina como en Nicaragua, el estudiantado buscó transformar la enseñanza de la arquitectura vinculándola a la transformación social, pero los resultados difirieron según las condiciones políticas y sociales de cada país. La experiencia argentina cristalizó en reformas pedagógicas concretas, aunque provisionales, mientras que la nicaragüense se volcó hacia la acción revolucionaria. Ambos casos, sin embargo, evidencian la potencia de la juventud universitaria como motor de cambio en América Latina durante las décadas de 1960 y 1970.

## Referencias bibliográficas

- Andino, L. M. (2019). El movimiento estudiantil nicaragüense y la influencia de la Revolución Cubana. *Raíces: Revista de Ciencias Sociales y Políticas*, 3(5), 96-101.
- Baltodano, M. (2010). *Memorias de la lucha sandinista. Política y sociedad* (Vols. 1-4). Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica de la Universidad Centroamericana (IHNCA-UCA).
- Bataillon, G. (2013). Los “muchachos” en la revolución sandinista (Nicaragua, 1978-1980). *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 31(92), 303-343.
- Bermann, G. (1955). Interpretaciones y corrientes de la Reforma Universitaria. *Revista del Mar Dulce. Suplemento 1: La Reforma Universitaria*, 13-22.
- Bonavena, P. (1997). *Apuntes para el análisis del “doble poder” en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires (1971/72)* [Ponencia]. VI Jornadas Interescuelas de Historia, La Pampa, Argentina.
- Brieger, P. (1991). *Sacerdotes para el Tercer Mundo. Una frustrada experiencia de evangelización*. Taurus.
- Carranza, M. (2014). Entrelazamientos: Cultura política y cultura del espacio en el VII Congreso Mundial de Arquitectos de la UIA. *Registros. Revista de Investigación Histórica*, (11), 40-56.
- Casanova, R. (2013). *Bordes ocultos. El entretelido de nuestra historia*. Copy Express.
- Cavarozzi, M. (2003). *Autoritarismo y democracia*. Eudeba.
- Dip, N. (2023). *Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro*. CLACSO.
- Elkin, B. (2000). *Taller total, una experiencia educativa democrática en la Universidad Nacional de Córdoba*. Ferreyra Editor.
- Fernández, P. y Romero, F. G. (2014, noviembre 6-8). *El movimiento estudiantil en Nicaragua: el caso del Frente Estudiantil Revolucionario y su participación en el Frente Sandinista* [Ponencia]. V Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano, Mar del Plata, Argentina.
- Fernández, P. y Romero, F. (2018). El pensamiento antiimperialista en Augusto C. Sandino y Carlos Fonseca Amador. *Documentos de trabajo del CEISO*, (3), 33-51.
- Grondona, M. (1966). La Universidad. *Primera Plana*, (185), 11.
- Gutiérrez, R. (2003). Una mirada diferente sobre la pequeña historia. En VV.AA., *Casas Blancas: una propuesta alternativa* (pp. 33-52). CEDODAL.
- Hobsbawm, E. (1999). *Historia del siglo XX*. Grijalbo.
- Kritt, M. (1995). Mujeres militantes en el movimiento estudiantil nicaragüense en los años 70. *Fermentum*, (12), 40-50.
- Kühl, E. (2011). Construcción y constructores: El boom de la construcción en Nicaragua, décadas de los 60s y 70s. *Revista de Temas Nicaragüenses*, (38), 70-86.
- Lamfri, N. Z. (2017). Revisitando el Taller Total para pensar la universidad hoy. *InSitu*, 3(1), 29-38.

- Lamfri, N. Z. y Dobry, S. A. (2021). *50 años del Taller Total* [Ponencia]. 5to. Encuentro Internacional La formación universitaria y la dimensión social del profesional: Hábitat, ciudadanía y participación. Editorial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Malecki, J. S. (2016). Crisis, radicalización y política en el Taller Total de Córdoba (1970-1975). *Prohistoria. Historia, Políticas de la Historia*, (25), 78-103.
- Malecki, J. S. (2018). ¿Una arquitectura imposible? Arquitectura y política en el Taller Total de Córdoba, 1970-1975. *Prismas: Revista de Historia Intelectual*, 22(1), 95-115.
- Martín, L. y Durán, R. (2022, noviembre 17-18). *La universidad en la calle: el Taller Integral de Arquitectura Autogobierno (1973-1985)* [Ponencia]. JIDA'22. X Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura, Tarragona, España.
- Mazo, G. del. (1941). *La reforma universitaria, Tomo II, Propagación americana (1918-1940)*. Centro Estudiantes de Ingeniería.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage Publications.
- Morero, S. (1996). *La noche de los bastones largos*. Eudeba.
- Novillo, R., Agüero, A. C., Ciámpoli, J. H., Díaz Terreno, F., Fatala, N., & Morales, G. (Comps.). (2008). *Arquitectos que no fueron: Estudiantes y egresados de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba asesinados y desaparecidos por el terrorismo de Estado, 1975-1983*. Comisión de Homenaje.
- Pirker, K. (2017). Militancia sandinista y movilización social en Nicaragua: la profesionalización del compromiso. *Revista Internacional de Estudios de Desarrollo*, (230), 79-102.
- Pujol, S. (2003). Rebeldes y modernos: una cultura de los jóvenes. En D. James (Dir.), *Nueva Historia Argentina: Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)* (Tomo 9, pp. 281-328). Sudamericana.
- Rabe, B. (2024). *Génesis de la carrera de Arquitectura en Centroamérica. Evolución curricular en la Facultad de Arquitectura 1953-1972* (2<sup>a</sup> ed.). Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Roitman, L. y Salvo, L. (2018). Reconfiguración disciplinar desde la universidad. El rol de la historia en el plan de estudios del Taller Total (Córdoba, 1970-1975). *Revista Hache*, (4), 128-145.
- Roth, R. (1981). *Los años de Onganía. Relato de un testigo*. Ediciones La Campana.
- Rueda, C. (2019). *Students of revolution: Youth, Protest, and Coalition Building in Somoza-era Nicaragua*. University of Texas Press.
- Salgado, M. M. (2018). Activismo de alto riesgo: El Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) ¡Patria Libre o Morir! *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 44, 367-398.
- Sebastiá, S. (2011). *El rol de los cristianos en la Revolución Sandinista* [Ponencia]. XIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.
- Selser, G. (1986). *El organiato. La espada y el hisopo*. Hypsamérica.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (5th ed.). Sage Publications.

- Soria, V. R. (2020). *50 años Taller Total: una pedagogía innovadora para la enseñanza de la arquitectura*. Editorial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba.
- Tocho, F. (2015). El desafío institucional: las prácticas políticas no armadas de la Tendencia Revolucionaria del Peronismo en el Ministerio de Asuntos Agrarios de la provincia de Buenos Aires (1973-1974). *Sociohistorica*, (35), s.p.
- Tünnermann, C. (1958). *Breve reseña de la conquista de la autonomía universitaria en Nicaragua*. Universidad Nacional de Nicaragua.
- Van der Esch, M. (2009). *Movimiento estudiantil revolucionario de Nicaragua en los años 60. Extractos 1966-1969 de la expulsión de estudiantes de la UCA*. Mimeo, proporcionado por Roger Cerdá.
- Wallerstein, I. (1999). 1968, el gran ensayo. En G. Arrighi, I. Wallerstein y T. K. Hopkins (Eds.), *Movimientos antisistémicos* (pp. 83-98). Akal.
- Zibechi, R. (2018). *Los desbordes desde abajo. El 68 en América Latina*. Bajo Tierra A.C., Comunidad Autonomía y Libertad.

## Documentos legales y otras fuentes

84

### **Legislación y normativa**

- Decreto Ejecutivo No. 38, de 25 de marzo de 1958, Decretada la Autonomía de la Universidad de Managua. *La Gaceta* núm. 73 de 27 de marzo 1958.
- Decreto No. 12-D, de 25 de noviembre de 1954, Créase la Oficina Nacional de Urbanismo. *La Gaceta*, núm. 271, de 30 de noviembre de 1954,
- Universidad de Buenos Aires (1974a). Resolución CS 240/74 del 28 de febrero de 1974.
- Universidad de Buenos Aires (1974b.) Resolución de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo del 5 de marzo de 1974.
- Universidad de Buenos Aires (1974c). Resolución del CS 370/74 del 15 de marzo de 1974.
- Universidad de Buenos Aires (1974d). *Encuentro sobre Experiencias Pedagógicas Universitarias*. Cuadernos de Pedagogía Universitaria N°1, marzo de 1974.

### **Fuentes**

- CELAM (1968). Documento de Medellín de la Conferencia del Episcopado Latinoamericano. [https://www.celam.org/documentos/Documento\\_Conclusivo\\_Medellin.pdf](https://www.celam.org/documentos/Documento_Conclusivo_Medellin.pdf) Clarín, sábado 30 de julio de 1966.
- CLEFA (Consejo Latinoamericano de Escuelas y Facultades de Arquitectura). (1964). *III Conferencia Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Arquitectura*. Alta Gracia, Córdoba, Argentina. <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/838>
- Cristianismo y Revolución* N°30, septiembre de 1971, p. 4.
- La Nación*, sábado 30 de julio de 1966.
- Revista *Nuestra Arquitectura* N°474, diciembre de 1971: “La crisis en la Facultad de Arquitectura”, pp. 8-10.

Revista *Nuestra Arquitectura* Nº475, febrero de 1972: “La Universidad”, pp.12-15 y 51.  
TUPAU (1967-1974). *Antología pedagógica*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de  
Arquitectura y Urbanismo. Departamento Pedagógico.

### **Entrevistas**

En Argentina: Héctor Federico Ras, Jaime Sorín, Alejandro Micieli, Juan Molina y Vedia

En Nicaragua: Raúl Barahona Portocarrero, Porfirio García Romano, Francis Cuadra, Roger Cerdá, Dulce Guillén

---

### **Biografías**

#### **Ana Cravino**

Doctora en Arquitectura por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Gestión de Proyectos Educativos por la Universidad CAECE. Arquitecta. Profesora de doctorados en la FADU-UBA, FAUD-UNC, FADU-UNL, FAyP-UNR, DyC-UP de Argentina y de la UMSA de Bolivia. Profesora de maestrías en Argentina y en Ecuador.

#### **Tamara Pereira Martín**

85

Arquitecta por la Universidad Nacional de Ingeniería. Máster en Educación por la Universidad Americana. Doctoranda en educación con doble titulación por la Universidad de Salamanca y la Universidad Americana UAM. Desde 2011, ejerce la docencia en la Universidad Americana UAM, enfocándose en innovación y emprendimiento. Profesional motivada con experiencia en ambientes multiculturales y proyectos académicos internacionales.

