

Formar para proyectar y proyectar para transformar: principios de una pedagogía arquitectónica transformadora

Training to project and projecting to transform: principles of a transformative architectural pedagogy

Lenin John Melendez Rodriguez; Grecia Anya Vargas Cruzado

Cómo citar: Melendez, A., Vargas, G. (2025). Formar para proyectar y proyectar para transformar: principios de una pedagogía arquitectónica transformadora. En Alfaro Aucca, C., Aguirre Zamalloa, C. (Eds.). (2025). *Arquitectura Andina y Peruana. Tomo II: Arquitectura Contemporánea, Tecnología y Educación*. Universidad Andina del Cusco/High Rate Consulting. <https://doi.org/10.36881/ARQ2025II.7>

Resumen

En un mundo que está cambiando a gran velocidad y que enfrenta desafíos sociales, culturales y ambientales cada vez más complejos, la enseñanza de la arquitectura no puede seguir funcionando como antes. Este ensayo parte justamente de esa inquietud y plantea una propuesta pedagógica que pone en el centro a las personas, los contextos reales y el compromiso con el entorno. Más que formar profesionales que repitan fórmulas o dominen únicamente técnicas, lo que se busca es formar arquitectos capaces de pensar críticamente, escuchar, cuestionar y transformar. El corazón de esta propuesta es lo que se ha denominado pedagogía proyectual transformadora, que se resume en una idea muy sencilla pero poderosa: formar para proyectar y proyectar para transformar. A partir de este principio se desarrollan seis ejes que se articulan de manera integrada: contextualización, interdisciplinariedad, participación, reflexividad, experimentación y sostenibilidad. Lo que hace diferente a este modelo es que no se queda en los discursos o en los principios generales, sino que plantea estrategias concretas para llevarlos a la práctica dentro del proceso de diseño. El aprendizaje se vincula directamente con problemas reales, se promueve el trabajo con las comunidades y se fomenta una mirada ecológica y cultural profunda. Los resultados muestran que este enfoque no solo fortalece capacidades técnicas, sino que despierta en los estudiantes una auténtica sensibilidad hacia las realidades que habitan.

Palabras clave: pedagogía, arquitectura, innovación, proceso proyectual, propuesta.

Abstract

In a rapidly changing world facing increasingly complex social, cultural, and environmental challenges, architecture education cannot continue to function as it has in the past. This essay addresses precisely that concern and proposes a pedagogical approach that focuses on people, real contexts, and commitment to the environment. Rather than training professionals who repeat formulas or master only techniques, the aim is to train architects who are capable of thinking critically, listening, questioning, and transforming. At the heart of this proposal is what has been called transformative project-based pedagogy, which can be summarized in a very simple but powerful idea: train to design and design to transform. Based on this principle, six axes are developed that are articulated in an integrated manner: contextualization, interdisciplinarity, participation, reflexivity, experimentation, and sustainability. What makes this model different is that it does not remain in the realm of discourse or general principles, but rather proposes concrete strategies for putting them into practice within the design process. Learning is directly linked to real problems, working with communities is promoted, and a deep ecological and cultural perspective is encouraged. The results show that this approach not only strengthens technical skills but also awakens in students a genuine sensitivity to the realities that have.

Keywords: pedagogy, architecture, innovation, design process, proposal.

Introducción

En las últimas décadas, la enseñanza de la arquitectura ha oscilado entre modelos tradicionales heredados de la academia y enfoques tecnocráticos orientados principalmente a responder a las demandas del mercado. Ambos han aportado elementos valiosos, pero resultan insuficientes para dar respuesta a los desafíos sociales y ambientales que caracterizan el presente. Como consecuencia, muchas veces se forman arquitectos con un alto dominio técnico, aunque desconectados de la vida real, de los territorios, dinámicas comunitarias y de los procesos históricos que configuran tanto las ciudades como los espacios rurales.

A pesar de que en distintas escuelas de arquitectura se ha discutido en repetidas ocasiones la necesidad de renovar los métodos de enseñanza, persiste una brecha evidente entre los discursos y la práctica. Esta distancia se refleja en la ausencia de estrategias pedagógicas capaces de integrar de manera coherente la ética, la sostenibilidad, la participación y el compromiso crítico con los territorios, lo cual limita la formación de profesionales capaces de actuar de manera sensible y situada frente a la complejidad del mundo contemporáneo.

Frente a este panorama surge la necesidad de repensar la manera en que se forman los arquitectos. No se trata de seguir reproduciendo fórmulas preestableci-

das ni de replicar estilos desvinculados de su entorno, sino de apostar por una formación que permita leer, interpretar y transformar realidades diversas desde una práctica proyectual consciente, crítica y comprometida. La pregunta que guía esta reflexión es cómo transformar la pedagogía arquitectónica para que los futuros arquitectos asuman un papel activo en la construcción de territorios más justos y sostenibles.

El propósito central de este ensayo es fundamentar lo que se ha denominado una pedagogía proyectual transformadora, que articule conocimiento disciplinar, pensamiento crítico y acción situada bajo un principio sencillo pero contundente: formar para proyectar y proyectar para transformar. Esta propuesta se apoya en seis principios que permiten entender la arquitectura como un acto cultural, ético y político al servicio de la sociedad: la contextualización, la interdisciplinariedad, la participación, la reflexividad, la experimentación y la sostenibilidad.

Más que centrarse únicamente en el desarrollo de competencias técnicas, esta perspectiva busca consolidar una mirada proyectual que reconozca al arquitecto como un mediador cultural y un facilitador de procesos colectivos. Enseñar arquitectura, en este sentido, deja de ser un proceso meramente transmissivo para convertirse en una práctica de coconstruc-

ción del conocimiento. En ella, el estudiante asume un rol activo y crítico frente a su contexto, no solo como receptor de información, sino como actor que interpreta, cuestiona y propone. De esta manera, la formación arquitectónica se entiende como un camino que abre posibilidades para construir territorios más habitables y más conscientes de su entorno, contribuyendo a una mejor calidad de vida y a un futuro común más justo y sostenible.

Metodología

La propuesta educativa se plantea desde una metodología cualitativa que busca comprender la enseñanza de la arquitectura como una práctica situada y comprometida socialmente. No se trata solo de aplicar técnicas de investigación, sino de asumir una mirada reflexiva y crítica que permita interpretar los marcos epistemológicos, pedagógicos y políticos que hoy sostienen los modelos de formación. Al mismo tiempo, esta perspectiva abre espacio para imaginar alternativas proyectuales capaces de transformar la manera en que entendemos y ejercemos la disciplina (Morin, 2022; Freire, 2021).

El enfoque metodológico combina la revisión de teorías, el análisis de contextos y la articulación interdisciplinaria. En este proceso confluyen aportes de las ciencias sociales, del pensamiento crítico y de los estudios territoriales, lo que enriquece la mirada sobre la formación arquitectónica. Optar por un método cualitativo responde a la necesidad de ir más allá de cifras y diagnósticos superficiales para adentrarse en las experiencias, en los discursos y en las prácticas cotidianas que moldean la enseñanza de la arquitectura, evitando así reducirla a un procedimiento técnico o instrumental (Schön, 1992).

El trabajo partió de una revisión crítica de las principales corrientes pedagógicas y proyectuales. Se retomaron las reflexiones de autores como Paulo Freire, Henri Lefebvre, Donald Schön, Félix Guattari, Edgar Morin y Richard Sennett, pensadores que han cuestionado las formas rígidas y tecnocráticas de la educación (Freire, 2021; Lefebvre, 2013; Guattari, 1996; Morin, 2022; Sennett, 2012). Esta revisión se complementó con el análisis de planes de estudio y reformas curriculares en diferentes regiones del mundo, lo que permitió reconocer tanto competencias comunes como especificidades propias de cada territorio.

El contraste con la teoría se enriqueció con la observación de experiencias pedagógicas innovadoras que hoy marcan un camino en la enseñanza de la arquitectura. Casos como DesignBuild en Alemania, Rural Studio en Estados Unidos o las iniciativas de la red ALFA-ADU_2020 muestran cómo es posible articular procesos formativos participativos, vinculados de manera directa con el territorio y las comunidades. Estas experiencias ofrecen lecciones concretas para construir una pedagogía arquitectónica transformadora, donde aprender y proyectar no son procesos separados, sino parte de un mismo acto de compromiso.

Otro aspecto que no podía quedar al margen fue el impacto que tuvo la pandemia de 2020 en la enseñanza. La crisis sanitaria obligó a replantear dinámicas y a incorporar modalidades híbridas y entornos digitales colaborativos. Más que una interrupción temporal, este cambio evidenció la necesidad de repensar competencias relacionadas con la comunicación, la participación y el trabajo proyectual a distancia. La experiencia de esos años se volvió, así, una variable transversal en el análisis metodológico.

A partir de estas reflexiones, se delineó una propuesta que gira en torno a seis principios fundamentales: contextualización, interdisciplinariedad, participación, reflexividad, experimentación y sostenibilidad. Estos ejes no funcionan de manera aislada, sino que se interrelacionan para dar forma a una pedagogía proyectual que articula teoría y acción, sujeto y contexto, diseño y transformación.

Más que cerrar el debate en un modelo rígido, la metodología sugiere un marco flexible y adaptable, capaz de responder a la diversidad de realidades socioambientales. Desde esta perspectiva, la enseñanza del proyecto arquitectónico no se entiende solo como un espacio para transmitir conocimientos, sino como una práctica de construcción colectiva de saberes. El arquitecto en formación, lejos de ser un receptor pasivo, se convierte en un actor crítico que interpreta, dialoga y transforma. De este modo, la pedagogía proyectual se reafirma como un camino para formar profesionales capaces de intervenir en la realidad con ética y creatividad, contribuyendo a imaginar territorios más habitables, justos y sostenibles (Morin, 2022).

Desarrollo

La arquitectura, más que una disciplina técnica, es una praxis proyectual que transforma la realidad. Por ello, su enseñanza no puede desligarse del contexto en el que se inserta. Formar arquitectos implica más que transmitir conocimientos constructivos; es educar para pensar, proyectar y actuar en la complejidad del mundo. El lema «formar para proyectar, proyectar para transformar» sintetiza esta relación necesaria entre pedagogía y acción transformadora (ver tabla 1).

Como se ha señalado, la educación no cambia directamente las estructuras sociales, pero sí transforma a las personas capaces de hacerlo. Trasladado a la arquitectura, esto significa que el proceso educativo debe formar proyectistas críticos, capaces de transformar las condiciones espaciales, sociales y ecológicas en las que operan. Así, la educación arquitectónica debe constituirse como un espacio de reflexión, exploración y compromiso.

Históricamente, la enseñanza de la arquitectura ha oscilado entre modelos académicos clásicos y visiones tecnocráticas orientadas al mercado. La formación tradicional, deudora de la École des Beaux-Arts, priorizaba la repetición estilística, el dibujo académico y la emulación de modelos clásicos. Su metodología se basaba en el aprendizaje por imitación, centrado en el maestro como figura de autoridad y en el atelier como espacio jerárquico, donde los estudiantes resolvían un projet rendu en concursos internos, desarrollando destrezas formales, pero con escasa vinculación a la realidad social. Posteriormente, el modelo Bauhaus introdujo una ruptura modernizadora al integrar arte, técnica y producción industrial. Su enseñanza promovía el aprendizaje activo, el trabajo en talleres y la colaboración interdisciplinaria entre diseñadores, artesanos y arquitectos. Este enfoque privilegiaba el hacer como medio de aprendizaje, articulando teoría y práctica, aunque bajo una visión universalista que, en muchos casos, no atendía a la diversidad cultural.

En el siglo XXI, el arquitecto ya no puede concebirse como un mero diseñador de objetos estéticos o funcionales. Frente a desafíos como el cambio climático, la desigualdad urbana, las migraciones forzadas o la emergencia habitacional, el proyecto arquitectónico debe reorientarse como práctica crítica. Esto deman-

da un nuevo paradigma formativo, donde los saberes técnicos se articulen con competencias éticas, sociales y políticas.

Como recuerda Sennett (2021), proyectar no solo implica saber hacer, sino comprender el entorno en el que se actúa. La educación, por tanto, debe cultivar tanto la capacidad técnica como la sensibilidad contextual. Esto supone romper con enfoques fragmentarios y abrazar un modelo holístico, dialógico y situado. El proyecto no es solo un resultado, sino un proceso: proyectar es pensar en acto, imaginar futuros posibles, operar en la incertidumbre.

En este sentido, formar para proyectar implica habilitar al estudiante a actuar en escenarios abiertos, conflictivos y múltiples. Esta dimensión proyectiva requiere desarrollar habilidades como la investigación, la imaginación, la argumentación crítica y la toma de decisiones informada. Asimismo, se mencionó que el proyecto arquitectónico es una forma de conocimiento que se construye en la acción, en la articulación entre saber, hacer y transformar. Bajo esta perspectiva, la enseñanza debe priorizar metodologías activas, basadas en problemas reales, trabajo colaborativo y reflexión interdisciplinaria. No basta con aprender a proyectar desde la forma; se debe enseñar a proyectar desde el conflicto, desde lo situado, desde la transformación. La noción de «proyecto como mediación» es clave: el arquitecto no impone una forma, sino que media entre necesidades, actores, recursos y territorios. Este rol demanda un perfil educativo distinto, donde el estudiante no es un mero receptor de conocimientos, sino un sujeto activo en su formación.

Si formar es preparar para proyectar, proyectar debe conducir a transformar. La arquitectura, en tanto disciplina espacial, tiene la capacidad de modificar realidades materiales, pero también simbólicas, culturales y políticas. Por eso, enseñar arquitectura es también enseñar responsabilidad. Como se ha apuntado, toda transformación requiere una “ecología de la mente”, es decir, una nueva sensibilidad hacia el entorno, el otro y lo común.

Este enfoque se vincula con la arquitectura social, sostenible y participativa, donde el arquitecto actúa como facilitador más que como autor. La educación debe, entonces, preparar para ese rol plural y abierto. Experiencias como el programa DesignBuild en universidades alemanas o el trabajo de Rural Studio en

Estados Unidos muestran cómo la educación proyectual puede incidir directamente en comunidades vulnerables, al tiempo que forma profesionales conscientes.

Frente a la crisis de los modelos tradicionales de enseñanza en arquitectura, anclados en la reproducción formalista o en la tecnocracia descontextualizada, se hace urgente pensar en una pedagogía alternativa: una pedagogía proyectual transformadora. Esta reconoce el valor político, ético, social y ecológico de la arquitectura y se orienta a formar profesionales capaces de intervenir críticamente en realidades complejas.

Contextualización: proyectar desde la realidad concreta hacia un futuro deseado

El aprendizaje del proyecto debe estar enraizado en problemas reales, en contextos socioespaciales específicos y en desafíos urgentes del entorno. El acto de proyectar no ocurre en el vacío, sino en territorios marcados por tensiones, historias, actores y condiciones materiales concretas. Por tanto, el proceso formativo debe romper con la enseñanza basada en ejercicios abstractos, desconectados de lo real, y promover un acercamiento situado a los temas, escalas y actores involucrados.

La contextualización implica trabajar con territorios reales como barrios informales, comunidades rurales, centros urbanos degradados o zonas de riesgo ambiental, para que el estudiante adquiera una sensibilidad hacia las dinámicas sociales, políticas, culturales y ecológicas que atraviesan el espacio. El aprendizaje en arquitectura debe partir de las condiciones reales del territorio, de sus problemáticas específicas y de las dinámicas socioespaciales que configuran el habitar cotidiano. Proyectar desde la realidad concreta implica abandonar los ejercicios abstractos, genéricos y descontextualizados que caracterizan buena parte de la enseñanza tradicional, para incorporar en el proceso formativo una comprensión situada, crítica y comprometida del entorno. Esto supone reconocer que el espacio no es una entidad neutra o meramente física, sino una construcción social atravesada por relaciones de poder, memorias, conflictos y aspiraciones colectivas.

También se afirma que el espacio social no es un soporte pasivo, sino una producción colectiva atravesada por tensiones y prácticas cotidianas que lo configuran. Desde esta perspectiva, el arquitecto no

puede proyectar desde la distancia o el desconocimiento, sino que debe desarrollar una lectura sensible y profunda del contexto, entendiendo sus lógicas, actores, tensiones y potencialidades. La formación arquitectónica, en consecuencia, debe estar anclada en un aprendizaje situado, que permita al estudiante reconocer la complejidad del territorio y actuar en él desde una postura ética y culturalmente informada.

La contextualización del proyecto exige que el aula se extienda hacia el territorio y que el conocimiento se construya desde la experiencia directa con escenarios reales. A su vez, se sostuvo que el aprendizaje reflexivo en arquitectura ocurre en la acción y desde la acción, enfrentando situaciones inciertas, únicas y conflictivas. Esto implica que los procesos proyectuales no deben partir de modelos preestablecidos, sino de una aproximación exploratoria, empática, dialógica y, sobre todo, experimental con las realidades habitadas. En este sentido, la formación del arquitecto debe incluir prácticas de investigación territorial, análisis socioespacial, trabajo de campo, mapeos participativos y diálogo con comunidades, integrando así múltiples dimensiones del contexto.

La incorporación de una pedagogía situada permite también desafiar los esquemas eurocéntricos o normativos que históricamente han dominado la enseñanza arquitectónica. En esta línea, se ha propuesto pensar el diseño desde una lógica de “relacionalidad situada”, donde el proyecto surge del conocimiento local, del diálogo intercultural y del respeto por los saberes territoriales. Este enfoque impulsa un tipo de arquitectura arraigada, no impositiva, que se construye desde las realidades locales y no desde estándares globales descontextualizados. En este marco, proyectar no es solo resolver una necesidad espacial, sino imaginar posibilidades transformadoras desde el propio territorio.

La contextualización, por tanto, no es una etapa inicial o diagnóstica del proyecto, sino una dimensión transversal que atraviesa todo el proceso proyectual. Exige al estudiante involucrarse, leer críticamente el espacio, comprender su historicidad y participar activamente en su transformación. Esta forma de enseñanza convierte al estudiante en un sujeto activo que aprende desde el conflicto, la complejidad y la multiplicidad de voces presentes en el territorio.

Interdisciplinariedad: integrar saberes para abordar la complejidad

La arquitectura no puede ni debe operar desde un paradigma cerrado o autorreferencial. La transformación del espacio implica dialogar con múltiples disciplinas: sociología, ecología, antropología, filosofía, ingeniería, entre otras. Cada una aporta claves de lectura necesarias para entender la complejidad de los contextos y enriquecer el acto proyectual. Una pedagogía proyectual transformadora debe abrirse a estos saberes, promoviendo espacios de aprendizaje compartido, seminarios transversales, talleres interdisciplinarios y proyectos colaborativos. De este modo, el estudiante aprende a proyectar no desde el ego del autor individual, sino desde el reconocimiento de múltiples voces y conocimientos.

La interdisciplinariedad constituye un eje fundamental en la configuración de una pedagogía proyectual, ya que reconoce que la arquitectura no puede abordar por sí sola la complejidad de los problemas contemporáneos del hábitat. Frente a realidades marcadas por la crisis ambiental, la inequidad social, la urbanización acelerada y la fragmentación cultural, se vuelve indispensable un enfoque que articule múltiples campos del conocimiento, integrando perspectivas diversas que enriquezcan la lectura del contexto y amplíen las posibilidades de intervención arquitectónica.

El pensamiento complejo, una afirmación de estos tiempos, exige superar la fragmentación del saber y fomentar una inteligencia contextual y relacional, así como también que no hay problema sin contexto, y comprender el contexto demanda abrirnos a lo transdisciplinar. Esta visión impulsa una ruptura con el modelo educativo compartimentado, donde las disciplinas se enseñan de forma aislada, y promueve una formación abierta al diálogo entre saberes científicos, técnicos, sociales, ecológicos, filosóficos y culturales. En el caso específico de la arquitectura, esta apertura permite comprender no solo las dimensiones físicas del espacio, sino también sus dimensiones simbólicas, políticas, económicas y afectivas.

La formación interdisciplinaria fortalece la capacidad del estudiante para proyectar desde una mirada integral, capaz de relacionar escalas, temporalidades y actores múltiples. Un señalamiento indicó que los hechos y las realidades espaciales no existen de

forma aislada, son entramados contruidos por asociaciones entre elementos heterogéneos. Proyectar implica, entonces, mapear esas redes, comprender sus interacciones y operar sobre ellas de forma estratégica. En la práctica pedagógica, esto se traduce en la articulación de talleres interdisciplinarios, seminarios temáticos transversales, proyectos colaborativos con otras facultades y vínculos con organizaciones sociales, científicas o comunitarias. Estas estrategias permiten que el estudiante de arquitectura aprenda a dialogar, negociar y cocrear en contextos de diversidad disciplinar.

Además, la interdisciplinariedad no solo opera a nivel técnico o metodológico, sino que promueve una actitud ética frente al conocimiento. Implica reconocer que ningún saber tiene el monopolio de la verdad y que la complejidad de los territorios habitados exige una lectura desde múltiples marcos interpretativos. Además, se ha referido que el diseño con enfoque pluriversal requiere una epistemología relacional, que reconozca tanto los saberes académicos como los territoriales, ancestrales y comunitarios. Esta perspectiva abre el proyecto arquitectónico a otras formas de pensar y hacer, más allá de las lógicas hegemónicas del diseño occidental.

En este sentido, la formación arquitectónica debe fomentar no solo el conocimiento disciplinar profundo, sino también la capacidad de articular ese conocimiento con otras perspectivas, lenguajes y prácticas. El arquitecto del siglo XXI necesita ser, más que un especialista cerrado, un mediador entre saberes, capaz de integrar campos diversos en la construcción colectiva de soluciones habitacionales, urbanas y ecológicas.

La tercera reunión de la Red ALFA ADU_2020, llevada a cabo en la Universidad de Belgrano, en Buenos Aires, durante marzo de 2013, reunió a universidades de 18 países con el propósito de evaluar el trabajo iniciado en 2012, revisar las actividades realizadas en su primer año de funcionamiento y proyectar nuevas estrategias académicas. El encuentro se organizó en torno a cuatro ejes principales: la apertura de nuevas áreas profesionales, el impulso del diseño creativo y transdisciplinario, el desarrollo de competencias locales y globales, y la implementación de metodologías innovadoras en la enseñanza de la arquitectura, el diseño y el urbanismo. Como parte de las actividades, se realizaron talleres internacionales, proyectos

piloto paralelos y conferencias, los cuales sirvieron como espacios de intercambio académico y de visibilidad para los logros de la red (Portero Ricol, 2013).

La tercera reunión de la Red ALFA ADU_2020 también permitió reflexionar sobre el papel de las competencias en la formación de los arquitectos del siglo XXI, destacando la necesidad de currículos flexibles que integren tanto la internacionalización como la adaptación a contextos locales. Se resaltó el rol esencial del profesor como facilitador del aprendizaje, encargado de promover el pensamiento crítico, creativo y transdisciplinario en los estudiantes. En este sentido, se planteó la urgencia de formar profesionales capaces de afrontar los retos sociales, culturales y ambientales de la actualidad desde una perspectiva integral e interdisciplinaria. La red se consolidó, así, como un espacio de cooperación académica orientado a transformar la enseñanza de la arquitectura y el urbanismo en beneficio de la sociedad contemporánea (Portero Ricol, 2013).

Participación: aprender con y desde las comunidades

El proyecto arquitectónico contemporáneo debe ser también un ejercicio de diálogo, escucha y coproducción. Lejos de concebir al arquitecto como un experto que impone soluciones, se trata de formar profesionales capaces de facilitar procesos participativos, donde las comunidades y usuarios sean actores activos del diseño. Esto exige incorporar metodologías participativas en la formación: mapeos colectivos, talleres comunitarios, entrevistas, análisis etnográficos, asambleas territoriales. Más que enseñar a diseñar “para” otros, se trata de enseñar a diseñar “con” otros. La participación genera vínculos, construye legitimidad social y permite que los proyectos respondan a necesidades reales.

Desde esta perspectiva, diseñar con otros y no simplemente para otros implica reconfigurar la enseñanza arquitectónica como un proceso de aprendizaje mutuo, situado y colaborativo. Se ha expresado que las comunidades no solo requieren espacios construidos, sino la posibilidad de participar en la creación de su propio hábitat. Esta afirmación cuestiona las lógicas verticales del diseño arquitectónico tradicional y sitúa en el centro del proceso al habitante, al territorio y a sus relaciones sociales. En consecuencia, la formación del arquitecto debe incorporar herramientas

metodológicas participativas como mapeos colectivos, talleres comunitarios, entrevistas cualitativas, observación etnográfica, dinámicas territoriales y asambleas locales, que permitan leer el contexto desde múltiples voces y perspectivas.

Además, la participación fortalece la dimensión ética del hacer arquitectónico. Implica reconocer la legitimidad de los saberes locales, escuchar activamente las narrativas del lugar y establecer vínculos de confianza con los actores sociales. Se dijo que la práctica arquitectónica participativa no solo diseña espacios, sino que teje relaciones de confianza y corresponsabilidad en el territorio. En este sentido, el proceso formativo se convierte en una experiencia dialógica en la que el estudiante de arquitectura aprende no solo a diseñar espacios, sino a leer lo invisible del territorio y a comprender las múltiples dimensiones que conforman el habitar.

La participación también implica una descentración epistemológica. Al integrar a las comunidades en el proceso proyectual, se desplazan los saberes hegemónicos y se valoran las prácticas cotidianas, las memorias colectivas, las formas de organización popular y los conocimientos ancestrales como insumos fundamentales del diseño. Esto coincide con una propuesta que habla de un “pluriverso pedagógico” que reconoce la coexistencia de múltiples formas de existencia, conocimiento y producción del espacio. El arquitecto, en este marco, asume un rol facilitador, que habilita procesos en lugar de imponer formas, y que articula recursos, actores y visiones diversas hacia un proyecto común y transformador.

En términos pedagógicos, la incorporación de este principio en el currículo arquitectónico no solo enriquece la formación técnica, sino que también forma sujetos sensibles a las realidades sociales, capaces de ejercer una práctica profesional con justicia espacial y conciencia ética. Al aprender con y desde las comunidades, los estudiantes se enfrentan a situaciones reales, desarrollan habilidades comunicativas, negocian conflictos y experimentan el valor transformador del trabajo colectivo. Así, la participación deja de ser una herramienta instrumental y se convierte en un componente estructural del aprendizaje proyectual.

Reflexividad: cultivar el pensamiento crítico y ético

La reflexividad, entendida como una capacidad central en la formación proyectual, trasciende el ámbito de la reflexión teórica y se manifiesta como una práctica activa, situada y permanente que acompaña todo el proceso de diseño. Cultivar el pensamiento crítico y ético en arquitectura implica formar profesionales capaces de cuestionar no solo el objeto proyectado, sino también los marcos ideológicos, metodológicos y sociales que sustentan sus decisiones. La enseñanza proyectual, en este sentido, no puede reducirse a la aplicación de técnicas o a la reproducción de estilos; debe configurarse como un ejercicio constante de autoconciencia, evaluación crítica y responsabilidad frente al otro y al entorno.

La noción de profesional reflexivo ha sido retomada en debates pedagógicos recientes como una condición indispensable en las disciplinas proyectuales. En tal sentido, los verdaderos profesionales no se limitan a ejecutar soluciones preconcebidas, sino que desarrollan la capacidad de “reflexionar en y sobre la acción”, adaptando sus decisiones a contextos complejos, inciertos y cambiantes. En el ámbito de la arquitectura, esta postura implica que cada acto proyectual sea comprendido como una decisión ética y política, que incluye, excluye, afecta o beneficia a determinados actores sociales. Por tanto, el ejercicio reflexivo exige preguntarse constantemente: ¿a quién sirve el proyecto?, ¿qué conflictos invisibiliza?, ¿qué intereses representa?, ¿qué valores reproduce?

El pensamiento crítico en la arquitectura se relaciona directamente con la capacidad de reconocer que todo diseño es una construcción ideológica, situada históricamente y cargada de significados. Asimismo, se mencionó que pensar críticamente el mundo no implica únicamente comprenderlo, sino también comprometerse con su transformación desde criterios de justicia social, inclusión y sostenibilidad. Esta perspectiva dialógica obliga al estudiante a no asumir pasivamente los discursos dominantes del diseño, sino a analizarlos, confrontarlos y eventualmente transformarlos en función de principios éticos y sociales.

En el plano pedagógico, fomentar la reflexividad requiere crear espacios donde el pensamiento proyectual se someta a revisión constante. Esto incluye dinámicas de crítica argumentada, debates filosó-

ficos, autoevaluación, tutorías dialógicas, escritura reflexiva y análisis ético de casos reales. Más que evaluar únicamente resultados formales, se trata de valorar el proceso, las decisiones tomadas, los criterios éticos aplicados y la conciencia del impacto social y ambiental del proyecto. Así, la enseñanza se convierte en una experiencia formativa integral, donde el diseño no solo resuelve problemas, sino que también plantea preguntas fundamentales sobre el sentido de proyectar.

Además, la reflexividad fortalece la autonomía intelectual del estudiante, preparándolo para actuar con criterio propio en un entorno profesional complejo, incierto y en constante transformación. Por lo tanto, formar una “ecología crítica del pensamiento” permite a los futuros arquitectos repensar sus modos de conocer, sentir y actuar en el mundo. En este marco, el pensamiento reflexivo no es una habilidad adicional, sino un componente esencial de la formación proyectual transformadora. Permite construir un tipo de arquitecto no solo técnicamente competente, sino también consciente de su papel como agente cultural, social y ecológico.

Experimentación: enseñar desde el hacer, el error, la incertidumbre y la utopía

La experimentación se presenta hoy como una alternativa necesaria frente a los modelos educativos tradicionales basados en la repetición, la normatividad y la búsqueda de soluciones únicas y cerradas. Enseñar arquitectura desde la experimentación implica reconocer que el proyecto no es un procedimiento lineal ni un conjunto de respuestas predeterminadas, sino un proceso abierto, iterativo y situado, que se construye en el hacer, en la prueba, en la exploración y, sobre todo, en el error. Este enfoque propone asumir la incertidumbre como parte constitutiva del acto de proyectar y valorarla como un espacio fértil para la imaginación, el pensamiento divergente y la innovación transformadora.

En esta línea, investigaciones recientes destacan que la apertura a lo inesperado fortalece la capacidad crítica y fomenta la creatividad en el aprendizaje proyectual, así como experimentar en arquitectura significa habilitar un espacio donde lo imprevisto se convierte en conocimiento significativo y no en un obstáculo a superar. Desde esta mirada, el error deja de ser sinónimo de fracaso y se resignifica como oportunidad pedagógica.

El aula, por tanto, se redefine como un laboratorio de pensamiento, acción y producción, en el cual el estudiante no solo diseña, sino que también ensaya, construye, fracasa, modifica y aprende a partir de la experiencia directa. En esa orientación, el conocimiento proyectual no se transmite de manera unidireccional, sino que emerge en la interacción con los materiales, los espacios y los contextos sociales y ambientales. De este modo, el aprendizaje se convierte en una práctica encarnada y situada, donde el hacer reflexivo es tan valioso como la teoría.

Este enfoque experimental se opone a las prácticas rígidas centradas únicamente en la evaluación del resultado final como indicador de calidad. En contraste, defiende la importancia de valorar el proceso creativo, la argumentación detrás de las decisiones, la apertura a lo imprevisto y la capacidad de adaptación frente a contextos cambiantes. Por lo tanto, la formación arquitectónica contemporánea debe integrar la exploración material, la acción manual y la reflexión crítica, reconociendo que el pensamiento proyectual se nutre tanto de la mente como del cuerpo.

Asimismo, la pedagogía experimental estimula una actitud investigativa en el estudiante, potenciando la autonomía intelectual, el pensamiento crítico y la disposición al riesgo creativo. Se ha destacado que el proyecto arquitectónico debe entenderse como una práctica de investigación en acción, donde saber, hacer y transformar se entrelazan en un proceso iterativo de hipótesis, pruebas, retroalimentación y nuevas exploraciones. Cada ensayo aporta una comprensión renovada del problema y del contexto, haciendo que la experimentación sea no solo un recurso, sino la estructura misma del aprendizaje proyectual.

En el plano pedagógico, fomentar la experimentación requiere abrir el currículo a metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos reales, los talleres intensivos, los prototipos a escala 1:1, las instalaciones temporales, el uso de tecnologías emergentes y las dinámicas colaborativas. Estas estrategias permiten al estudiante experimentar el diseño como una vivencia integral que articula lo técnico con lo estético, lo emocional y lo político. Además, promueven un vínculo directo con los materiales, los usuarios y los territorios, acercando la experiencia educativa a las condiciones reales del ejercicio profesional.

En definitiva, enseñar desde el hacer, el error y la incertidumbre no solo potencia la imaginación y la capacidad de innovación, sino que prepara al futuro arquitecto para actuar en un mundo complejo, inestable y en constante transformación. La experimentación, en este sentido, se constituye como una estrategia pedagógica clave para formar profesionales flexibles, sensibles, críticos y comprometidos, capaces de generar respuestas situadas y no convencionales frente a los desafíos del presente.

Sostenibilidad: proyectar con conciencia ecológica y cultural

La formación proyectual transformadora no puede desligarse de la crisis ecológica y civilizatoria que enfrenta el planeta. Proyectar hoy exige hacerlo con plena conciencia ambiental, reconociendo la urgencia de construir hábitats sostenibles, resilientes y socialmente justos. Este principio demanda integrar en la enseñanza de la arquitectura nociones de ecología urbana, economía circular, bioconstrucción, gestión energética, diseño pasivo, justicia climática y saberes ancestrales. Sin embargo, más allá de lo técnico, se trata de cultivar una sensibilidad ética hacia la Tierra y hacia los diversos modos de habitar. La sostenibilidad no puede reducirse al uso eficiente de materiales o al ahorro energético, sino que también implica valorar la diversidad cultural, proteger el patrimonio y construir territorios inclusivos.

Entendida como principio estructural de la formación arquitectónica contemporánea, la sostenibilidad no debería limitarse a certificaciones ambientales ni a criterios de eficiencia. Proyectar con conciencia ecológica y cultural supone una transformación profunda en la manera de enseñar y entender la arquitectura, situando en el centro la interdependencia entre seres humanos, ecosistemas y culturas. Frente a la actual crisis civilizatoria, expresada en el cambio climático, el colapso ambiental, la pérdida de biodiversidad y el deterioro de los territorios, la sostenibilidad debe asumirse no como una categoría instrumental, sino como una ética del habitar y una orientación política del proyecto (Raworth, 2021).

Desde la educación, esto implica formar arquitectos capaces de comprender y actuar sobre los entornos construidos desde una visión integral y crítica del mundo. Diversos autores sostienen que la sostenibilidad auténtica no puede surgir únicamente de las

lógicas del desarrollo dominante, sino de un rediseño radical de nuestras formas de conocer, hacer y habitar, orientado a la relacionalidad, la autonomía y la diversidad (Escobar, 2020). En este sentido, la sostenibilidad se convierte en una dimensión transversal que articula los fundamentos del pensamiento proyectual: el reconocimiento de los límites planetarios, la responsabilidad intergeneracional, la justicia ambiental y el respeto por las formas de vida humanas y no humanas (IPCC, 2023).

En términos pedagógicos, este enfoque requiere metodologías activas vinculadas a la ecología urbana, la bioconstrucción, la economía circular, la arquitectura vernácula, los sistemas constructivos tradicionales, el diseño pasivo y los saberes ancestrales. La idea no es formar técnicos limitados al uso de tecnologías verdes, sino profesionales sensibles al territorio, al equilibrio ecosistémico y a la diversidad cultural. Autores recientes plantean que la sostenibilidad debe partir también de una “ecología de la mente”, entendida como la capacidad de reconstruir las relaciones entre el yo, los otros y el entorno natural y social (Ingold, 2021).

Desde esta visión ampliada, proyectar sosteniblemente significa comprender que el espacio construido es inseparable del tejido biocultural en el que se inscribe. El diseño debe responder no solo a lo funcional o lo formal, sino también a dinámicas ambientales, culturales y simbólicas que configuran los modos de habitar. Esto implica trabajar con materiales locales, respetar la morfología del territorio, integrar ciclos naturales, valorar conocimientos tradicionales y generar vínculos respetuosos con los ecosistemas. En esta línea, Lefebvre sigue siendo vigente, pero autores más recientes subrayan que el espacio es también escenario de disputas ecológicas y políticas contemporáneas (Ghosh, 2021).

Finalmente, la enseñanza de la sostenibilidad debe propiciar no solo la transferencia de técnicas, sino también la construcción de una sensibilidad ética, cultural y afectiva hacia el entorno. Talleres con comunidades rurales, proyectos en territorios vulnerables, análisis de paisajes culturales o experiencias inmersivas permiten a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda y situada del habitar en equilibrio. Así, la sostenibilidad deja de ser una etiqueta de mercado o un atributo estético, y se convierte en una actitud integral de respeto, cuidado y compromiso con la vida.

La reconfiguración de la enseñanza arquitectónica que propone la pedagogía proyectual transformadora no es una simple actualización curricular ni una adaptación metodológica superficial, sino una reformulación profunda del sentido mismo de formar arquitectos. Los seis principios desarrollados (contextualización, interdisciplinariedad, participación, reflexividad, experimentación y sostenibilidad) constituyen un sistema interrelacionado que redefine las bases epistemológicas, éticas y operativas de la educación en arquitectura. En conjunto, estos principios desplazan el eje de una enseñanza centrada en la producción de objetos formales hacia una formación anclada en el sujeto crítico, el contexto vivido y la transformación responsable del territorio y la sociedad. La arquitectura, desde esta mirada, no puede entenderse ya como una práctica autónoma ni como una operación estética desvinculada del mundo, sino como una herramienta profundamente comprometida con la mejora de las condiciones de vida, la justicia espacial y el equilibrio ecológico.

En un contexto global atravesado por crisis múltiples (ambientales, sociales, económicas, culturales y habitacionales), “formar para proyectar” no es solo una consigna pedagógica, sino una necesidad histórica. La crisis del modelo civilizatorio moderno, basado en el extractivismo, la acumulación, la tecnocracia y la racionalidad instrumental, ha puesto en evidencia los límites de una arquitectura que responde más al mercado que a las personas. Frente a ello, la propuesta “formar para proyectar y proyectar para transformar” constituye un llamado urgente a repensar no solo lo que se enseña en las escuelas de arquitectura, sino también cómo y para qué se enseña. Esta consigna sintetiza un horizonte ético y político: la necesidad de formar profesionales capaces de actuar desde el compromiso con el entorno, la equidad y la dignidad humana. No se trata únicamente de mejorar competencias técnicas, sino de construir una mirada proyectual que comprenda al espacio como una construcción social, atravesada por relaciones de poder, memorias colectivas, ecosistemas vulnerables y formas diversas de habitar.

El proyecto arquitectónico, en este marco, no puede entenderse como un acto aislado, autónomo ni neutral. Como lo han señalado investigaciones recientes, proyectar es mediar entre fuerzas, actores y territorios; es operar en escenarios de conflicto, incertidumbre y multiplicidad. Se requiere, por tanto, una formación

que prepare al estudiante no solo para diseñar soluciones espaciales, sino para leer críticamente la realidad, dialogar con los saberes del otro, actuar en lo colectivo y asumir la complejidad como condición estructural del habitar. En este sentido, el educador en arquitectura debe abandonar el rol tradicional de transmisor de conocimientos cerrados y convertirse en un facilitador de procesos de pensamiento. La enseñanza deja de ser vertical, dogmática y autorreferencial, para transformarse en un espacio de producción colectiva de sentido, donde el conocimiento se construye en el hacer, el pensar y el compartir.

La afirmación de que “enseñar es crear condiciones para el pensamiento” cobra aquí una vigencia radical. En lugar de reproducir formas vacías o estilos sin contexto, la arquitectura debe formar constructores de sentido, sujetos capaces de imaginar futuros alternativos, justos, sostenibles y arraigados. Ello requiere repensar el aula como un territorio ético y experimental, donde el error, la duda, la exploración y la diversidad sean elementos constitutivos del aprendizaje. Esta transformación también implica vincular la escuela con el territorio: salir del aula, dialogar con las comunidades, incorporar lo real como materia de trabajo y generar vínculos concretos entre el proyecto académico y las urgencias del entorno.

En definitiva, los seis principios propuestos no son compartimentos aislados, sino dimensiones articuladas que definen una pedagogía arquitectónica para el presente y el porvenir. Su posible aplicación permitiría reorientar el proceso formativo hacia la construcción de sujetos proyectuales capaces de leer, intervenir y transformar el mundo en que viven. En tiempos de crisis social, ecológica y urbana, formar para proyectar es un acto de responsabilidad colectiva. Pero solo será posible si se proyecta también un nuevo modo de enseñar: uno que forme no solo arquitectos competentes, sino ciudadanos críticos, sensibles y profundamente comprometidos con la vida.

Conclusiones

La propuesta educativa “Formar para proyectar, proyectar para transformar” se presenta como una respuesta clara y contundente frente a los límites que arrastra la enseñanza tradicional de la arquitectura. Durante décadas, la formación estuvo marcada por la repetición de formas, la centralidad en el objeto

arquitectónico y una creciente desconexión con las realidades sociales y territoriales. Ese modelo ya no dialoga con las condiciones del presente, caracterizadas por la crisis ambiental, la desigualdad urbana, el déficit habitacional y el desarraigo cultural. En este escenario, se hace evidente la urgencia de un cambio profundo: formar arquitectos que no solo dominen lo técnico, sino que actúen con ética, sensibilidad y capacidad de transformar los contextos en los que intervienen, desde una práctica proyectual abierta, crítica e interdisciplinaria.

Frente a esas limitaciones del modelo tradicional, la propuesta plantea seis ejes transformadores: contextualización, interdisciplinariedad, participación, reflexividad, experimentación y sostenibilidad. Estos pilares no se quedan en la teoría, sino que ofrecen un camino para repensar la enseñanza como un proceso integral donde el estudiante deja de ser un receptor pasivo y se convierte en protagonista activo de la creación y la acción. Proyectar ya no se entiende como un ejercicio aislado, sino como una mediación entre personas, territorios, memorias y futuros posibles. En este sentido, la arquitectura se concibe como una herramienta viva para la transformación social, cultural y ecológica, que va mucho más allá de producir edificios o resolver problemas formales.

La formación de arquitectos con una mirada crítica y comprometida implica cerrar la distancia que existe entre lo que se enseña en las aulas y lo que demanda la vida cotidiana. Esto supone trabajar con metodologías participativas, situadas y abiertas a la incertidumbre, capaces de generar respuestas integrales a los desafíos contemporáneos. Al mismo tiempo, incorporar la sostenibilidad como principio transversal —entendida no solo en lo ambiental, sino también en lo cultural y social— asegura una educación que responda al presente y se adelante al futuro. En este sentido, la propuesta no se limita a cambiar métodos, sino que redefine el propósito de enseñar arquitectura: formar personas capaces de transformar la realidad desde una práctica proyectual ética, reflexiva y humanamente comprometida. Con ello, se abre un nuevo horizonte para la disciplina, que asume su responsabilidad en la construcción de un mundo más justo, resiliente y habitable.

Anexos

Tabla 1.

Diferencia de formación tradicional y formación proyectual transformadora.

Principio	Formación tradicional	Nueva formación proyectual transformadora
Contextualización	Enfoque abstracto, proyectos fuera del territorio real	Aprendizaje situado en contextos reales y problemáticas concretas
Interdisciplinariedad	Conocimiento fragmentado por disciplinas	Integración de saberes diversos para abordar complejidad del entorno
Participación	Rol del arquitecto como productor de objetos	Arquitecto como mediador y facilitador de procesos colectivos
Reflexividad	Evaluación centrada en el resultado formal	Pensamiento crítico y ético frente a decisiones proyectuales
Experimentación	Proceso lineal y normativo	Aprendizaje desde el hacer, la prueba, el error y la innovación
Sostenibilidad	Criterios técnicos de eficiencia	Conciencia ecológica y cultural, justicia ambiental y respeto por saberes locales

Referencias | References

- Escobar, A. (2020). *Pluriversal politics: The real and the possible*. Duke University Press.
- Freire, P. (2021). *Pedagogía del oprimido (Pedagogy of the oppressed)* (6.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Ghosh, A. (2021). *The nutmeg's curse: Parables for a planet in crisis*. University of Chicago Press.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías (The three ecologies)*. Gedisa.
- Ingold, T. (2021). *Correspondences*. Polity Press.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2023). *Climate change 2023: Synthesis report*. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/>.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio (The production of space)*. Capitán Swing. [Original publicado en 1974].
- Morin, E. (2022). *La vía para el futuro de la humanidad (The Way for the Future of Humanity)* (2.ª ed.). Paidós.
- Portero Ricol, A. E. (2013). Reunión Red Alfa ADU_2020 en Belgrano (Red Alfa ADU_2020 Meeting in Belgrano). *Arquitectura y Urbanismo*, 34(2), 117–123. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-58982013000200010
- Raworth, K. (2021). *Doughnut economics: Seven ways to think like a 21st-century economist* (Updated ed.). Chelsea Green Publishing.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos (The Formation of Reflective Professionals)*. Paidós.
- Sennett, R. (2012). *Juntos: Rituales, placeres y políticas de cooperación (Together: Rituals, Pleasures, and Politics of Cooperation)*. Anagrama.
- Sennett, R. (2021). *Construir y habitar: Ética para la ciudad del presente (To Build and Inhabit: Ethics for the City of the Present)*. Penguin Random House.