Dispositivos de investigación y extensión en el aula: Experiencias de formación situada y trabajo con comunidades en el programa de Arquitectura de la UCP[1]

Research and Outreach Devices in the Classroom: Experiences of Situated Learning and Community Engagement in the Architecture Program at UCP

Guillermo Gutiérrez Morales
Universidad Católica de Pereira (Colombia)
guillermo1.gutierrez@ucp.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-7889-521X

Julián Fernando Villa Franco
Universidad Católica de Pereira (Colombia)
Julian.villa@ucp.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-0125-6628

Resumen: Sistematización de la experiencia de las Optativas Proyecto y Territorio como opción de grado en Arquitectura de la Universidad Católica de Pereira, concebidas como dispositivos pedagógicos que articulan investigación, docencia y extensión en diálogo con comunidades. Implementación de metodologías participativas y lecturas fenomenológicas del espacio, abordando problemáticas de inclusión social, desplazamiento

1 El presente capítulo es producto de la sistematización de experiencias pedagógicas desarrolladas en las Optativas del programa de Arquitectura de la Universidad Católica de Pereira, en el marco de un proceso continuo de investigación, docencia y extensión articuladas con comunidades locales. Su elaboración recoge los aprendizajes, metodologías y resultados de un modelo de formación situada orientado a la transformación social y territorial.

forzado, diversidad funcional y construcción de paz en territorios marcados por la desigualdad y la violencia estructural. Formación del estudiante de arquitectura como investigador social y cultural, capaz de leer críticamente las dinámicas del territorio y construir conocimiento en diálogo con los saberes comunitarios. Este enfoque trasciende la formación técnica tradicional y promueve una pedagogía situada, donde el proyecto arquitectónico se convierte en investigación aplicada y acción transformadora. Los proyectos derivados fortalecen capacidades locales, recuperado memorias culturales y resignificado el hábitat como espacio de re-existencia. Se destacan la formalización de economías de cuidado lideradas por mujeres, el diseño de equipamientos para diversidad funcional y propuestas de revitalización de territorios afrodescendientes e indígenas. Los resultados muestran que estas optativas consolidan un modelo replicable, que entiende la enseñanza de la arquitectura como un proceso comprometido con lo social y lo cultural que forma arquitectos-investigadores capaces de incidir en la planeación local y la construcción de paz.

Palabras clave: Educación superior, aprendizaje experiencial, desarrollo comunitario, arquitectura sostenible, planificación territorial.

Abstract: Systematization of the experience of the *Project and Territory* Elective Studios as an undergraduate degree option in Architecture at the Universidad Católica de Pereira, conceived as pedagogical devices that integrate research, teaching, and outreach in dialogue with local communities. The implementation of participatory methodologies and phenomenological readings of space addresses issues of social inclusion, forced displacement, functional diversity, and peacebuilding in territories affected by inequality and structural violence. The program focuses on training architecture students as social and cultural researchers capable of critically interpreting territorial dynamics and generating knowledge in dialogue with community-based practices. This approach transcends traditional technical education and promotes a situated pedagogy, where the architectural project becomes a form of applied research and transformative action. The resulting projects strengthen local capacities, recover cultural memories, and re-signify habitat as a space of re-existence. Notable outcomes include the formalization of care economies led by women, the design of facilities for functional diversity, and proposals for the revitalization of Afro-descendant and Indigenous territories. The results demonstrate that these electives consolidate a replicable model that understands architectural education as a socially and culturally engaged process—one that trains architect-researchers capable of influencing local planning and contributing to peacebuilding.

***Keywords*:** Higher Education, Experiential Learning, Community Development, Sustainable Architecture, Territorial Planning.

Introducción

Este texto aborda una de las opciones de grado del programa de Arquitectura de la Universidad Católica de Pereira, denominadas como Optativas; además, son concebidas como espacios de investigación-acción que integran docencia, investigación y extensión, mediante procesos colaborativos con comunidades. La problemática central radica en la necesidad de superar modelos académicos desvinculados del territorio y de los saberes locales, promoviendo un aprendizaje que reconozca las realidades sociales y ambientales de los contextos donde interviene la arquitectura.

Se justifica en la búsqueda de una formación situada, capaz de reconocer el territorio como construcción socioespacial y cultural, a su vez, el proyecto arquitectónico como mediador entre conocimientos técnicos y experiencias comunitarias. Los objetivos fueron documentar y analizar metodologías que articulan lecturas antropológicas y fenomenológicas del habitar (Rapoport, 1982; Norberg-Schulz, 1980), descripciones densas de los contextos (Geertz, 1973) y pedagogías del hacer, basadas en cartografías participativas y procesos de prototipado (Ingold, 2013).

Su relevancia en este libro radica en mostrar cómo la arquitectura puede incidir en los procesos de transformación social, cultural y ambiental desde una ética de co-creación y de sostenibilidad territorial.

Asimismo, el capítulo aporta una reflexión crítica sobre el papel del arquitecto como agente cultural y mediador territorial, evidenciando que la enseñanza del proyecto puede convertirse en una práctica de investigación aplicada, orientada a la regeneración de los tejidos sociales, al fortalecimiento de capacidades locales y a la resignificación del hábitat como espacio de re-existencia. De esta manera, las Optativas se consolidan como un modelo pedagógico replicable en las escuelas de arquitectura latinoamericanas, al demostrar que es posible formar profesionales con sensibilidad social, competencia técnica y conciencia ambiental, comprometidos con la construcción de paz y de justicia espacial en los territorios donde actúan.

Aunque la experiencia pedagógica descrita incorpora prácticas de diálogo de saberes con comunidades, resulta pertinente precisar su relación con el concepto de interculturalidad crítica, entendido no solo como interacción entre culturas, sino como un proyecto político y epistemológico, con el fin de transformar las relaciones de poder en la producción de conocimiento.

Siguiendo a Catherine Walsh (2009), la interculturalidad crítica implica cuestionar las jerarquías epistémicas heredadas del colonialismo y reconocer los saberes territoriales como fuentes legítimas de conocimiento.

En este sentido, el trabajo desarrollado en las Optativas se aproxima a esta perspectiva, al integrar las prácticas comunitarias, las memorias territoriales y las cosmovisiones locales como insumos centrales del proceso proyectual.

Este enfoque, además, se articula con la noción de diseño para la pluriversalidad, planteada por Escobar (2018), según la cual el diseño debe orientarse a la construcción de múltiples mundos posibles basados en la autonomía de los territorios y en la co-producción de conocimiento entre academia y comunidades. Así, la arquitectura deja de ser un ejercicio exclusivamente técnico para convertirse en una práctica intercultural de mediación territorial, capaz de articular saberes científicos, culturales y ambientales en procesos de transformación socioespacial.

Metodología

El capítulo adopta un enfoque de investigación-acción participativa (IAP), sustentado en una visión situada, interdisciplinar y dialógica, en el cual la docencia, la investigación y la extensión convergen en proyectos arquitectónicos junto con las comunidades locales (Figura 1). El territorio se asume como construcción social, cultural y ecológica; mientras que, el proyecto arquitectónico, como mediador entre los saberes académicos y los conocimientos locales.

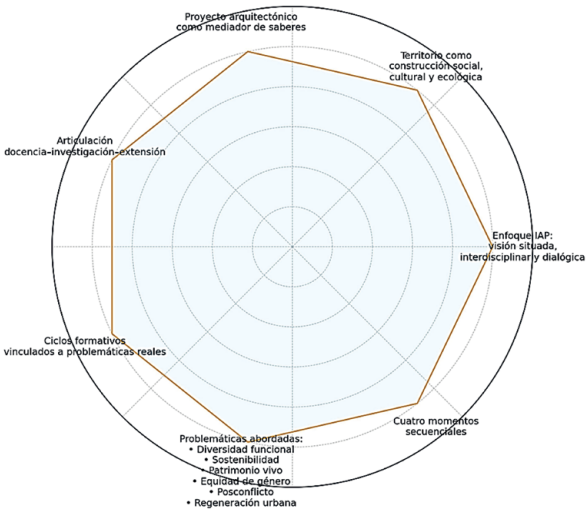

Figura 1. Enfoque metodológico basado en IAP
Nota. Elaboración propia.

El diseño metodológico se estructura en ciclos formativos articulados a problemáticas reales, tales como diversidad funcional, sostenibilidad, patrimonio vivo, equidad de género, posconflicto y regeneración urbana, organizados en cuatro momentos secuenciales que orientan el proceso pedagógico y de campo:

Momento de lectura y diagnóstico multiescalar

El primer momento consistió en la aproximación al territorio y sus actores, mediante lecturas antropológicas y fenomenológicas del habitar, empleando herramientas como recorridos sensibles, cartografías sociales, observación participante y entrevistas exploratorias. Estas acciones iniciales permitieron comprender las relaciones espaciales, las prácticas cotidianas y los significados culturales presentes en los barrios e instituciones donde se trabajó, lo cual generó una base interpretativa para situar el proyecto desde la perspectiva de los habitantes. En este proceso se incorporaron descripciones densas en el sentido planteado por Geertz (1973), lo que facilitó la captación de las capas simbólicas, históricas y afectivas que configuran el lugar.

Momento de co-diagnóstico y formulación participativa

El segundo momento se centró en la construcción colaborativa del diagnóstico territorial, integrando análisis multiescalar, la identificación de problemáticas y la lectura de oportunidades. A partir de la información generada en campo, se sistematizaron dinámicas sociales, ambientales y espaciales que condicionan el habitar y requieren respuestas situadas. Esta fase incluyó la integración de insumos provenientes de SIG, revisión documental, análisis normativo y discusiones comunitarias, lo que permitió construir un diagnóstico compartido y reconocer la agencia de actores locales, en especial mujeres, jóvenes y organizaciones barriales. Este proceso fortaleció la comprensión del territorio como un sistema vivo y relacional donde convergen experiencias diversas y saberes situados.

Momento de diseño y prototipado colaborativo

El tercer momento correspondió al desarrollo del proyecto arquitectónico como herramienta pedagógica y de transformación territorial. Aquí se articularon estrategias de diseño participativo, prototipado, maquetas exploratorias, ejercicios de urbanismo táctico y sesiones de co-diseño con los habitantes. El proyecto se concibió no como un producto final, sino como un proceso que promueve aprendizaje colectivo, construcción de acuerdos y validación de ideas mediante ensayos espaciales. La metodología, por su parte, fomentó la integración de criterios de sostenibilidad ambiental, inclusión social, diversidad funcional, memoria cultural y fortalecimiento comunitario, con el fin de traducir los hallazgos del diagnóstico en propuestas coherentes y viables (Figura 2).

Figura 2. Talleres de cartografía social y de análisis e interpretación de los resultados de acciones interdisciplinares.
Nota. Fotografías Guillermo Gutiérrez M.

Momento de validación y sistematización

Finalmente, el cuarto momento consistió en la socialización, la retroalimentación y la proyección de los resultados obtenidos. Las propuestas fueron presentadas a las comunidades, instituciones locales y actores aliados, lo que generó espacios de diálogo donde se discutieron ajustes, posibilidades de gestión y proyección a futuro. Este cierre metodológico

permitió evaluar colectivamente los aprendizajes, identificar impactos del proceso y consolidar insumos para investigaciones posteriores, así como fortalecer la línea de trabajo entre docencia, investigación y extensión en el programa. De esta manera, los proyectos derivados se transformaron en insumos para la toma de decisiones comunitarias, la activación de iniciativas propias y la construcción de capacidades locales.

En conjunto, esta metodología permitió comprender el proyecto arquitectónico como un dispositivo pedagógico y cultural que potencia la reflexión crítica, el encuentro entre saberes y la acción transformadora. El proceso metodológico reafirma la importancia de una pedagogía situada que reconoce al territorio como aula extendida y al estudiante de arquitectura como un investigador capaz de leer, interpretar y actuar en realidades complejas de manera ética, creativa y colaborativa.

Lineamientos generales de la metodología

La metodología se sustentó en cinco principios transversales, los cuales orientaron cada una de las acciones desarrolladas en el proceso formativo y proyectual: En primer lugar, la interdisciplinariedad permitió integrar marcos conceptuales y herramientas provenientes de la arquitectura, el urbanismo, la sociología, la antropología y la gestión ambiental. Esta convergencia de saberes posibilitó aproximarse al territorio desde múltiples escalas y perspectivas, enriqueciendo tanto la lectura inicial del contexto como la formulación de propuestas coherentes con las realidades socioculturales de cada comunidad.

En segundo lugar, el principio de territorialidad guio el reconocimiento profundo del contexto local, considerando sus dinámicas históricas, ecológicas, económicas y simbólicas. Comprender el territorio como una construcción tanto social como ecológica, permitió identificar continuidades, rupturas y tensiones que influyen en las prácticas del habitar, así como en las posibilidades de transformación desde el proyecto arquitectónico y urbano.

El tercer principio, la participación, aseguró la inclusión efectiva de diversos actores comunitarios a lo largo de todas las fases metodológicas: líderes barriales, mujeres, jóvenes, adultos mayores y grupos étnicos aportaron sus experiencias, conocimientos y expectativas, consolidando un proceso dialógico que reconoce la agencia de los habitantes y favorece la co-creación de propuestas situadas. Las decisiones proyectuales,

gracias a este enfoque, emergieron de procesos de deliberación colectiva y de validación en campo.

El cuarto principio, la sostenibilidad, orientó la articulación equilibrada entre criterios ecológicos, técnicos, culturales y económicos. Las propuestas y análisis incorporaron consideraciones relacionadas con la gestión de recursos, la adaptación al cambio climático, la valorización patrimonial y la inclusión social, así como la viabilidad a mediano y largo plazo. Esta mirada integral contribuyó a la formulación de proyectos que no solo responden a necesidades inmediatas, también fortalecen la resiliencia social y ambiental del territorio.

Finalmente, el principio del aprendizaje situado estructuró la experiencia pedagógica, enfatizando la formación basada en la interacción directa con el territorio y sus actores. El acompañamiento docente y la reflexión crítica continua permitieron que los estudiantes desarrollaran capacidades investigativas, sensibles y propositivas, articulando teoría, práctica y acción comunitaria. Este enfoque formativo consolidó al territorio como aula extendida; asimismo, al proyecto arquitectónico como un ejercicio de investigación aplicada y transformación social.

El procedimiento analítico combina la descripción densa (Geertz, 1973) con matrices comparativas de variables socioespaciales, ambientales y culturales, lo que permite evaluar la pertinencia sociocultural, la sostenibilidad, la equidad y la innovación. En el caso del PUI Villa Santana, los indicadores de impacto social y ambiental (participación, cohesión barrial, uso de materiales locales, mejora del espacio público) evidencian que los procesos pedagógicos pueden generar transformaciones tangibles en los territorios. Esta metodología consolida un modelo replicable de formación arquitectónica integral, donde el aprendizaje se traduce en acción; el aula se transforma en territorio; y la arquitectura se convierte en una herramienta de re-existencia, regeneración y construcción de paz territorial.

Con el fin de superar las limitaciones identificadas, particularmente la intermitencia institucional y la debilidad de los mecanismos de seguimiento, se propone estructurar un protocolo de sistematización longitudinal de las Optativas, orientado a garantizar la continuidad de los procesos y la trazabilidad de sus impactos territoriales.

Dicho protocolo se fundamenta en la tradición latinoamericana de sistematización de experiencias, entendida como un proceso de producción de conocimiento a partir de prácticas sociales reflexivas (Jara, 2018). Desde esta perspectiva, la experiencia pedagógica no solo se documenta,

sino que se interpreta críticamente para producir aprendizajes transferibles a otros contextos.

El modelo propuesto se organiza en tres escalas de seguimiento:

1. **Escala académica (formación).**
   Registro de competencias investigativas y territoriales adquiridas por los estudiantes, incluyendo capacidades de diagnóstico participativo, mediación intercultural y diseño socioespacial.
2. **Escala territorial (impacto comunitario).**
   Evaluación de los procesos de apropiación comunitaria, la continuidad de las iniciativas y la articulación con organizaciones locales.
3. **Escala institucional (proyección universitaria).**
   Seguimiento a proyectos derivados, publicaciones, convenios institucionales y replicabilidad en otros programas académicos.
   Este esquema retoma el enfoque de aprendizaje-servicio (Tapia, 2010), el cual plantea que las experiencias formativas con comunidades deben incorporar mecanismos de evaluación continua, con el propósito de medir su impacto tanto educativo como social.

Resultados

El análisis longitudinal de las Optativas del programa de Arquitectura de la Universidad Católica de Pereira (2018–2024/25) evidencia la consolidación de un modelo pedagógico interdisciplinar, sustentado en la investigación-acción participativa (IAP) y el aprendizaje situado. La sistematización de 91 proyectos de grado permitió identificar una evolución metodológica y conceptual en la formación proyectual, donde la arquitectura se entiende como práctica social, ecológica y cultural.

Por otra parte, los datos cuantitativos muestran que el 82 % de los proyectos vincularon a actores comunitarios en procesos de co-diseño y diagnóstico participativo; a su vez, el 65 % incorporó criterios de sostenibilidad ambiental y de uso de materiales locales. Estos indicadores reflejan una transformación progresiva en la enseñanza: de una arquitectura centrada en la forma a otra que integra la ética, el territorio y la acción colectiva.

Entre los impactos positivos, se destacan: el fortalecimiento de capacidades locales, la formalización de economías del cuidado, la inclusión de la diversidad funcional en los programas arquitectónicos y la revalorización del patrimonio vivo afro e indígena. La participación directa de las

comunidades generó redes de aprendizaje interinstitucional y estrategias replicables en otros contextos regionales. Los proyectos desarrollados en Santa Cecilia, Tadó y Riosucio demostraron una incidencia tangible en la cohesión social y la gestión ambiental, materializada en centros bioculturales, corredores ecológicos y programas agroecológicos participativos.

Los hallazgos del capítulo permiten reconocer la emergencia de una noción del habitar como conocimiento donde los estudiantes comprendieron el espacio como una extensión de la cultura y la memoria colectiva. Así, el enfoque dio lugar a modelos analíticos que vinculan prácticas cotidianas, simbolismos y materialidades locales, en sintonía con la fenomenología del habitar (Norberg-Schulz, 1980; Pallasmaa, 2005).

Adicionalmente, se consolidó el cuerpo como medida del espacio, promoviendo una pedagogía sensorial e inclusiva que redefine la accesibilidad más allá de los parámetros técnicos e incorpore una ética de la empatía, de la percepción y de la dignidad del habitar. De igual forma, se validó el territorio como construcción colectiva, en el cual la arquitectura actúa como mediadora de relaciones ecológicas y sociales. El aprendizaje interdisciplinar entre arquitectura, antropología y gestión ambiental generó indicadores de apropiación comunitaria y resiliencia ecosistémica, reafirmando la dimensión relacional del territorio.

Asimismo, se fortaleció el concepto de la Ecorregión como laboratorio; allí, el paisaje cultural se entiende como un tejido biocultural. Los estudiantes desarrollaron, en este contexto, competencias en análisis cartográfico, diagnóstico ambiental y gestión cultural, vinculando la sostenibilidad y la identidad como ejes de la formación arquitectónica.

En el ámbito urbano, emergió la noción de la ciudad como escenario de equidad, el cual articula la inclusión, la economía popular y el derecho a la ciudad (Figura 3). Los proyectos demostraron que la planificación participativa y la infraestructura social son herramientas eficaces para reducir las brechas urbanas y fortalecer el sentido de pertenencia.

A la par, se consolidó la idea del territorio para la paz como práctica espacial, donde la arquitectura se convierte en medio de reconciliación, cuidado y memoria. Los procesos de diseño participativo evidenciaron su potencia para reconstruir vínculos sociales en contextos de posconflicto, resignificando el papel del espacio como soporte de convivencia y reparación simbólica. Del mismo modo, se reafirmó el enfoque de regeneración urbana integral como estrategia de cohesión comunitaria y sostenibilidad; por lo tanto, los resultados muestran que el aprendizaje-servicio, aplicado al urbanismo social, potencia la capacidad crítica y proyectual

de los estudiantes frente a las tensiones socioespaciales y las dimensiones simbólicas de la ciudad contemporánea.

De manera transversal, los hallazgos confirman que el enfoque interdisciplinar, al integrar arquitectura, historia y antropología, reconfigura el papel del arquitecto como agente cultural, mediador territorial y gestor de conocimiento situado. Este modelo transforma la enseñanza en un proceso de investigación y acción territorial, donde la producción arquitectónica se mide tanto por su calidad técnica como por su impacto social, ambiental y cultural.

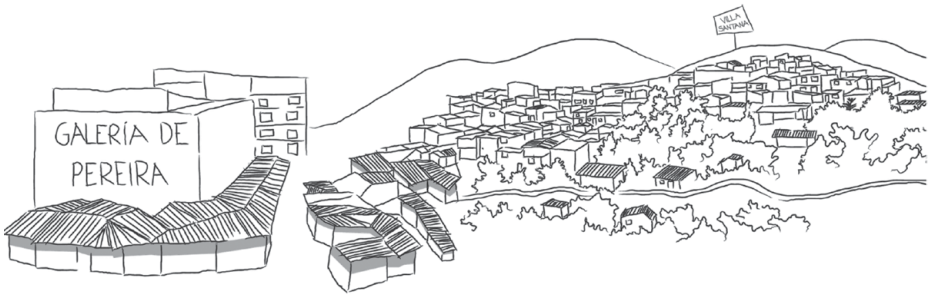

Figura 3. La Comuna. Interpretación gráfica de las condiciones de hábitat, la adaptación y la consolidación de un paisaje informal característico de la montaña
Nota. Equipo de Estudiantes y Docentes de la Optativa II PUI Villa Santana, Universidad Católica de Pereira.

Finalmente, pese a las limitaciones —como la participación institucional intermitente, las restricciones presupuestales y las dificultades para la sistematización a largo plazo—, los resultados ratifican que las Optativas constituyen un laboratorio de innovación pedagógica, capaz de articular ética, técnica y territorio en la formación de arquitectos comprometidos con la sostenibilidad, la justicia espacial y la transformación social.

Para fortalecer la medición del impacto de las Optativas, se propone incorporar indicadores cualitativos y cuantitativos que permitan evaluar la incidencia de los proyectos más allá de su dimensión técnica.

Los indicadores se estructuran en tres categorías:

a. **Impacto territorial**
    - Número de actores comunitarios involucrados.
    - Continuidad de iniciativas derivadas del proyecto.
    - Incorporación de propuestas en agendas comunitarias o institucionales.

b. Fortalecimiento de capacidades locales

- Participación en talleres de co-diseño.
- Transferencia de conocimientos técnicos.
- Consolidación de redes comunitarias.

c. Transformación formativa del estudiante

- Desarrollo de competencias de investigación territorial.
- Sensibilidad socioespacial y ética profesional.
- Participación posterior en procesos comunitarios o investigaciones aplicadas.

Estos indicadores dialogan con los enfoques de evaluación participativa del desarrollo territorial propuestos por:

- Chambers (1994) sobre métodos participativos.
- UN-Habitat (2016) sobre evaluación de proyectos urbanos participativos.

Discusión

Los resultados confirman la hipótesis central de esta apuesta pedagógica: las Optativas, del programa de Arquitectura de la Universidad Católica de Pereira, constituyen un dispositivo formativo eficaz para articular docencia, investigación y extensión, transformando la práctica académica en un laboratorio social, cultural y territorial. Este modelo, sustentado en la investigación-acción, demuestra que el proyecto arquitectónico puede funcionar simultáneamente como herramienta de conocimiento situado (Ingold, 2013) y de acción social, en coherencia con los objetivos de formación integral del arquitecto contemporáneo.

Desde la perspectiva teórica, los hallazgos confirman que la arquitectura, entendida como práctica cultural y simbólica, traduce modos de vida, valores colectivos y cosmovisiones (Rapoport, 1982; Norberg-Schulz, 1980). La experiencia de campo evidenció que, cuando el proceso proyectual incorpora metodologías etnográficas —como la observación participante, la cartografía social o las entrevistas situadas—, se generan espacios más pertinentes y sostenibles, producto de una lectura densa del contexto (Geertz, 1973), en lugar de replicar modelos universales. Así, se reafirma lo propuesto por Lefebvre (1991) y Massey (2005): el espacio es un

producto social y relacional, en el cual la arquitectura actúa como mediadora entre saberes, prácticas y formas de vida.

Los datos empíricos, obtenidos en los 91 proyectos analizados, permiten evidenciar que los marcos teóricos utilizados —fenomenología del habitar, ecología política y teoría del espacio social— no funcionan únicamente como referencias conceptuales, sino como herramientas interpretativas aplicadas al trabajo de campo.

Por ejemplo:

- Las cartografías sociales desarrolladas en Santa Cecilia y Tadó evidencian lo que Lefebvre denomina la producción social del espacio.
- Los procesos de codiseño en Villa Santana reflejan dinámicas de justicia espacial en el sentido planteado por Soja (2010).
- Las propuestas agroecológicas y bioculturales dialogan con la noción de memoria biocultural de Toledo y Barrera-Bassols (2008).

Esta correspondencia entre teoría y práctica confirma cómo el proyecto arquitectónico puede funcionar como dispositivo de investigación territorial, donde la producción de conocimiento emerge simultáneamente del análisis conceptual y de la experiencia situada.

El primer ciclo centró su enfoque en la fenomenología y antropología del habitar (Norberg-Schulz, 1980; Pallasmaa, 2005), mediante proyectos como viviendas-taller, centros culturales y espacios educativos o de cuidado. Estos ejercicios, en la optativa de 2018, demostraron que la arquitectura expresa los modos de vida y los valores simbólicos de las comunidades. La "descripción densa" del habitar (Geertz, 1973) permitió diseñar desde la experiencia; asimismo, configurar una comprensión integral del entorno como un sistema de signos y significados.

En la cohorte de 2019, el enfoque corporal y sensorial replanteó la enseñanza del diseño inclusivo. Proyectos como centros de rehabilitación, viviendas asistidas y espacios lúdico-terapéuticos evidenciaron la condición ética, más que técnica, de la accesibilidad. Los resultados, por su parte, mostraron que la exclusión no radica en los cuerpos, sino en los entornos; en este sentido, los estudiantes reconocieron el cuerpo como medida del espacio y el diseño como mediador de dignidad, reforzando la dimensión política y sensorial del habitar.

Durante 2020, la experiencia en Santa Cecilia consolidó un enfoque socio-territorial y participativo (Lefebvre, 1991; Di Méo, 1998; Escobar, 2018).

A partir de diagnósticos multiescalares, observación etnográfica y cartografía ambiental, los proyectos —centros agroproductivos, viviendas tradicionales afro, planes de manejo forestal— demostraron que la planificación basada en la cultura genera apropiación social y sostenibilidad ecológica (Toledo & Barrera-Bassols, 2008), fortaleciendo al arquitecto como mediador entre saberes técnicos y conocimientos locales.

En 2021, la mirada se amplió hacia un enfoque bioregional y cultural, conectando el Eje Cafetero y el Chocó como un sistema ecológico y simbólico. Proyectos como centros agroambientales, espacios de memoria y unidades de innovación cultural, aplicaron los postulados de la ecología política del territorio (Escobar, 2018), integrando el paisaje, la cultura y la producción. En el aula, el análisis cartográfico, la planificación participativa y la lectura del paisaje reforzaron la comprensión de la arquitectura como mediadora entre ecosistemas y culturas, siguiendo a Ingold (2011): "diseñar es aprender con los materiales y los otros".

La cohorte 2022 adoptó un enfoque urbano, multigeneracional e inclusivo, centrado en los derechos y la regeneración del tejido social. Proyectos como viviendas educativas, nodos agroproductivos y barrios integradores, pusieron en práctica los postulados de Lefebvre (1991) y Fainstein (2010) sobre el derecho a la ciudad, evidenciando que la arquitectura puede impulsar procesos de integración sociocultural en ciudades intermedias; de esta manera, se abordan desigualdades mediante planificación participativa, economía cultural y convivencia intergeneracional.

El ciclo 2023 consolidó una pedagogía del territorio para la paz, con enfoque biocultural, de género y justicia ambiental (Escobar, 2018; Toledo & Barrera-Bassols, 2008). Proyectos como el Centro Biocultural de Santa Cecilia, el Centro de Conservación de Tadó y Entretejiendo Realidades en Pueblo Rico materializaron los principios de la Reforma Rural Integral (Acuerdo Final, 2016) y los PDET, demostrando que la arquitectura puede actuar como infraestructura de reconciliación, memoria y sostenibilidad. Las metodologías participativas, así como el análisis multiescalar, reafirmaron la potencia empírica y transformadora del modelo.

En continuidad, la Optativa Proyecto Urbano Integral (PUI) Villa Santana (2024–2025) se fundamentó en un enfoque participativo, territorial e interdisciplinario, orientado a la transformación integral de la Comuna Villa Santana, en el suroriente de Pereira. A partir de un diagnóstico social, ambiental y económico, los estudiantes formularon estrategias urbano-arquitectónicas para mitigar el crecimiento informal, mejorar la

calidad de vida y fortalecer el tejido social mediante procesos de co-creación con la comunidad. Este ejercicio articuló docencia, investigación y extensión, integrando investigación-acción, cartografía participativa, talleres co-creativos y diseño multiescalar (Figura 4).

Figura 4. Presentación de resultados preliminares por estudiantes–investigadores en el Foro de Responsabilidad Social Universitaria

Nota. Fotografías Julián F. Villa Franco, marzo de 2025.

Los proyectos —corredores ecológicos, parques barriales, equipamientos culturales, centros de capacitación, vivienda y servicios comunitarios— abordaron problemáticas reales de espacio público, movilidad, vivienda y sostenibilidad; en consecuencia, se consolidó una pedagogía de la regeneración urbana, en la que el aprendizaje situado permite comprender la ciudad como un ecosistema social, ambiental y productivo.

La comparación de los siete ciclos evidencia una progresión metodológica coherente: del habitar individual al territorio colectivo, del objeto al proceso, del aula al territorio. Las Optativas constituyen un modelo

de educación proyectual situada, donde la teoría se valida en la práctica y esta se convierte en conocimiento. De esta manera, la inclusión social y la sostenibilidad ambiental emergen no como metas accesorias, sino como pilares estructurales de una arquitectura orientada al bien común. Casos relacionados con la diversidad funcional y las economías del cuidado integran la ética del cuidado (Pallasmaa, 2005) con la justicia espacial (Soja, 2010); mientras que, la co-creación con comunidades revaloriza el patrimonio biocultural, en consonancia con la Convención de la UNESCO (2003) y las propuestas de diseño para la autonomía (Escobar, 2018).

Las limitaciones observadas —como la articulación institucional intermitente, las restricciones socio-territoriales y la debilidad de algunos mecanismos de seguimiento— abren la discusión sobre la necesidad de políticas universitarias que fortalezcan la extensión crítica. Tal como plantea Fainstein (2010), el derecho a la ciudad y la justicia espacial requieren no solo proyectos físicos, sino también estructuras educativas que promuevan la equidad, la participación y el pensamiento crítico.

En síntesis, la experiencia acumulada entre 2018 y 2025 demuestra que, formar arquitectos-investigadores desde el territorio, fortalece la calidad académica y la pertinencia social. El modelo de la UCP traduce los postulados de Lefebvre (1991) sobre el espacio social, de Escobar (2018) sobre el diseño para la pluriversalidad y de Pallasmaa (2005) sobre la empatía sensorial en el habitar, en una pedagogía del territorio que transforma la enseñanza en práctica cultural, ambiental y política. Esta convergencia empírica y conceptual evidencia un cambio paradigmático en la formación arquitectónica contemporánea: habitar, proyectar e investigar se funden como actos de transformación, de equidad y de justicia espacial.

Conclusiones

Con lo anteriormente expuesto, se afianza la idea de una pedagogía del territorio como paradigma contemporáneo para la enseñanza de la arquitectura, sustentada en la articulación entre docencia, investigación y extensión, así como en la transformación del aula en un laboratorio social y cultural. A partir de seis ciclos formativos (2018–2024), se demuestra que el aprendizaje situado y la investigación-acción permiten formar arquitectos-investigadores capaces de leer críticamente el territorio, reconocer las dinámicas culturales y ambientales que lo configuran, como también, proyectar con las comunidades desde la co-creación y el diálogo de saberes.

El modelo evidencia que la enseñanza de la arquitectura, cuando se ancla en la experiencia empírica y la reflexión crítica, integra tres dimensiones complementarias: el habitar como conocimiento, el cual devuelve a la disciplina su sentido fenomenológico y humanista; el territorio como construcción social, política y ecológica, base de una planificación sostenible e incluyente; y la cultura como mediadora de la equidad, la memoria y la identidad colectiva. Estas dimensiones se entrelazan en prácticas pedagógicas, reconociendo la diversidad y promueven la justicia espacial.

Las experiencias de las Optativas: Antropología de la Arquitectura, Diversidad Funcional, Planificación Territorial Local, Nodos Culturales, Nuevos Territorios de Integración Sociocultural, Hábitat, Territorio y Cultura, Proyecto Urbano Integral Villa Santana, confirman que es posible formar arquitectos con pensamiento crítico, sensibilidad social y compromiso ambiental (Figura 4). El tránsito del aula al territorio, del objeto al proceso y del diseño individual al colectivo, demuestra que enseñar arquitectura hoy implica formar sujetos empáticos, éticos y capaces de incidir en la transformación social y ambiental.

Figura 5. De la academia a la acción. Voluntariado para el mejoramiento de la Institución Educativa Compartir Las Brisas

Nota. Fotografías Julián F. Villa Franco, 6 de mayo de 2025.

La consolidación de este modelo pedagógico requiere condiciones institucionales específicas que garanticen su continuidad y replicabilidad. Entre ellas destacan:

- La integración estructural entre la docencia, la investigación y la extensión en el currículo.
- La creación de líneas de investigación vinculadas al territorio.
- La formalización de convenios con organizaciones comunitarias y entidades públicas.

Estas condiciones se relacionan con el concepto de universidad comprometida con el territorio, desarrollado por Boyer (1996) y, posteriormente, ampliado en los estudios sobre *engaged scholarship* en la educación superior.

En este orden de ideas, las Optativas del programa de Arquitectura de la Universidad Católica de Pereira, pueden entenderse como un laboratorio pedagógico de extensión crítica, donde la formación profesional se vincula directamente con los procesos de transformación territorial.

En suma, aquí se aportan evidencias de un cambio paradigmático necesario en la formación arquitectónica latinoamericana: la arquitectura entendida no solo como técnica o estética, sino como práctica cultural, política y ambiental. Esta pedagogía del territorio proyecta una educación superior, orientada al bien común, donde habitar, proyectar e investigar son actos inseparables de la transformación, la justicia y la sostenibilidad.

Referencias

Boyer, E. L. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service & Outreach*, *1*(1), 11–20. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406823.pdf

Chambers, R. (1994). Participatory rural appraisal (PRA): Analysis of experience. *World Development*, *22*(9), 1253–1268. https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/775

Di Méo, G. (1998). *Geografía social y territorialidad*. Ariel.

Escobar, A. (2018a). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822371816

Escobar, A. (2018b). *Sentir-pensar con la Tierra: Territorialidad y diferencia en el antropoceno*. Universidad del Cauca.

Fainstein, S. (2010). *The just city*. Cornell University Press.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.

Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. Routledge.

Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. Routledge.

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181109014239/Sistematizacion_de_experiencias.pdf

Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Blackwell.

Massey, D. (2005). *For space*. SAGE Publications.

Norberg-Schulz, C. (1980). *Genius loci: Towards a phenomenology of architecture*. Rizzoli.

Pallasmaa, J. (2005). *The eyes of the skin: Architecture and the senses*. Wiley.

Rapoport, A. (1982). *The meaning of the built environment: A nonverbal communication approach*. SAGE Publications.

Soja, E. (2010). *Seeking spatial justice*. University of Minnesota Press.

Tapia, M. N. (2010). *Aprendizaje-servicio en la educación superior: Una perspectiva latinoamericana*. CLAYSS. https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Libro_Aprendizaje_Servicio.pdf

Toledo, V., & Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural: La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria Editorial.

UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. https://ich.unesco.org/es/convenci%C3%B3n

UN-Habitat. (2016). *Urban planning for city leaders*. United Nations Human Settlements Programme. https://unhabitat.org/sites/default/files/download-manager-files/Urban%20Planning%20for%20City%20Leaders.pdf

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.), *Interculturalidad crítica y educación intercultural* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración. https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/56959.pdf