

Fecha de recepción: marzo 2026  
Fecha de aceptación: mayo 2026

# Disciplina, integración y transferencia: fundamentos para la construcción del saber proyectual

Ana Cravino (\*)

---

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es sobre la construcción del saber proyectual en la enseñanza de la arquitectura, destacando el papel del taller como espacio integrador. Se analizan las nociones de multi, inter y transdisciplina, entendidas como lógicas que permiten articular conocimientos diversos y transferirlos hacia el proceso de diseño. El texto subraya que el aprendizaje proyectual no se limita a la práctica técnica, sino que constituye un campo de producción de saberes donde confluyen teoría, práctica y cooperación entre disciplinas. Así, el taller proyectual se presenta como núcleo formativo capaz de generar innovación pedagógica y fortalecer la transferencia de conocimiento en la arquitectura.

**Palabras clave:** enseñanza de la arquitectura - disciplina, integración - transferencia

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 131]

(\*) Ver CV de Ana Cravino en página 131

## 1. Introducción: Disciplina y Arquitectura

Para iniciar esta serie de reflexiones resulta necesario precisar el concepto de disciplina, término que se emplea con una amplia variedad de significados: como profesión, como área de conocimiento, como marco teórico o como conjunto de herramientas investigativas y profesionales.

En el ámbito de la enseñanza, la disciplina puede reconocerse en diversas dimensiones: una pedagógica, vinculada a la asignatura y otra epistemológica, concebida como campo de conocimiento o matriz disciplinaria (Kuhn, 2004). Es importante subrayar la complejidad que encierran estas nociones, ya que incluso dentro de una misma carrera coexisten asignaturas sustentadas en paradigmas, estilos de pensamiento (Fleck, 1986) e ideologías diferenciadas —e incluso opuestas—, lo que conduce a la configuración de diversos modelos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, resulta pertinente recuperar el concepto de “tribu académica” propuesto por Tony Becher (2001), pues las disciplinas adquieren perfiles distintos según el contexto institucional: mantienen un mismo cuerpo de conocimiento, pero se expresan en prácticas, valores y tradiciones diversas. Es así como dentro de una misma carrera pueden coexistir culturas académicas diferenciadas según las asignaturas. En una línea similar, Thomas Kuhn (2004) destaca la importancia de las comunidades científicas, vinculándolas estrechamente con la investigación y la formación profesional. Según Kuhn, los miembros de estas comunidades se reconocen a sí mismos —y son reconocidos por otros— como responsables de la investigación de un conjunto de objetivos comunes, lo que incluye la preparación de sus sucesores. Dentro de tales grupos, la comunicación es casi plena y el juicio profesional tiende a ser relativamente unánime. La presencia de una comunidad o tribu profesional-académica sería la tercera dimensión de una disciplina.

Para comprender este planteamiento, las nociones de campo y capital simbólico introducidas por Bourdieu (2008) ofrecen una perspectiva particularmente útil. El campo puede definirse como un espacio social estructurado en el que los actores —individuos o instituciones— ocupan posiciones diferenciadas y en constante relación. Dichas posiciones no son estáticas, sino que dependen de los recursos (capitales) que cada actor posee y de las luchas que se desarrollan dentro del campo por la legitimidad y el poder. En este sentido, el campo no solo describe la existencia de lugares o posiciones diferenciales, sino también cómo ese espacio se organiza y funciona a partir de las interacciones entre quienes lo ocupan de manera transitoria.

Por su parte, el capital simbólico se refiere al prestigio, reconocimiento y legitimidad social que un actor acumula cuando sus otros capitales (económico, cultural o social) son reconocidos y valorados por la comunidad. Este capital actúa como una forma de poder invisible, pues otorga autoridad y credibilidad sin necesidad de coerción explícita. Así, el capital simbólico legitima las posiciones dentro del campo y contribuye a reproducir las jerarquías sociales. En este marco, el taller de arquitectura se configura como una asignatura central, pues concentra gran parte del capital simbólico de la carrera: es reconocido como núcleo formativo, legitimado por la tradición disciplinar y valorado por su capa-

cidad de articular teoría y práctica proyectual. Así, el currículo refleja tanto la estructura del campo como la distribución del capital simbólico entre las materias, mostrando cómo algunas —como el taller— ocupan posiciones privilegiadas mientras otras se sitúan en roles complementarios o periféricos.

Las tres dimensiones del concepto “disciplina” —la pedagógica, la epistemológica y la social— encuentran un correlato directo en los tres campos de actuación de la arquitectura identificados por Sarquis (2003): la formación, la investigación y la profesión. La dimensión pedagógica se expresa en las asignaturas y prácticas de enseñanza, donde el taller de arquitectura ocupa un lugar central, articulando teoría y práctica proyectual. La dimensión epistemológica se vincula con la investigación, en tanto la disciplina se concibe como un campo de conocimiento que produce, reproduce y valida saberes, estableciendo marcos teóricos y metodológicos propios. Finalmente, la dimensión social se relaciona con la profesión, ya que la disciplina se legitima en la práctica social y profesional.

Respecto a la formación universitaria, Burton Clark (1991) señala que la educación superior debe centrarse en las disciplinas, pero a la vez, debe constituirse en forma de instituciones. Estas instituciones no funcionan en el vacío, sino que se organizan bajo un sistema político y regulatorio avalado por el Estado, lo que introduce una tensión constante entre la autonomía académica y las exigencias externas de control y legitimación.

Para Clark, el conocimiento constituye la materia prima de la organización universitaria, y este punto de partida tiene consecuencias significativas. En primer lugar, su carácter es especializado, ya que se produce dentro de comunidades disciplinares con reglas propias y lenguajes específicos. Sin embargo, ese conocimiento es también abierto y universalista, pues la comunidad académica se caracteriza por su autonomía y por la pretensión de que los saberes generados trasciendan fronteras nacionales e institucionales.

Finalmente, siguiendo a Edgar Morin (1996), la disciplina puede concebirse como una categoría organizacional surgida en el campo científico, en respuesta a la diversidad de dominios que las ciencias establecen. Es fundamental reconocer que las disciplinas en las instituciones educativas poseen una historia: nacen, se formalizan, evolucionan, se transforman y, en ocasiones, se dispersan y mueren.

La variedad y complejidad que caracteriza a la arquitectura lleva a Mario Bunge (2006) a considerarla una disciplina poliédrica, en la que convergen múltiples marcos del conocimiento y de la práctica. En la misma línea, Umberto Eco (1986) sostiene que

el arquitecto está condenado, por la misma naturaleza de su trabajo, a ser con toda seguridad la única y última figura humanística de la sociedad contemporánea; obligado a pensar la totalidad, precisamente en la medida en que es un técnico sectorial, especializado, dedicado a operaciones específicas (p. 305).

Esta afirmación subraya la tensión entre la especialización técnica y la necesidad de una visión integradora que define la labor del arquitecto.

Asimismo, la Unión Internacional de Arquitectos (1996) reconoce explícitamente el carácter multidisciplinar de la arquitectura, destacando que su ejercicio implica la articulación de saberes provenientes de distintos campos. Esta condición no es nueva: ya Vitruvio había señalado la amplitud de conocimientos que debía dominar el arquitecto —desde la música hasta la astronomía, pasando por la medicina— y había definido su complejidad a través de la célebre tríada venustas, utilitas, firmitas (belleza, utilidad y firmeza).

En conjunto, estas perspectivas muestran que la arquitectura no puede reducirse a una sola dimensión, sino que debe entenderse como un campo de saber y práctica que integra múltiples disciplinas, tradiciones y valores, configurándose como un espacio de síntesis entre lo técnico, lo cultural y lo humanístico.

## 2. Disciplinas en arquitectura

Oportunamente diferenciamos entre las materias científicas, tecnológicas y técnicas en la historia de la enseñanza de la arquitectura (Cravino, 2020b). Las materias científicas son aquellas asignaturas cuyo saber está “sujeto a criterios exclusivamente objetivos y sus resultados son únicos y demostrables” como matemática o física. Las materias tecnológicas son las que se encuentran “sustentadas en un saber científico y validable y también incluyen evaluaciones referidas a la eficacia o eficiencia de los procesos o productos que garantizan la mejor solución, existiendo más de una alternativa posible y mecanismos de mejora u optimización” (p. 174) como los estudios ambientales, el análisis de estructuras resistentes e instalaciones. Las materias técnicas serían las “asignaturas que recurren tanto al saber científico-tecnológico como a la experiencia empírica dada por una práctica real, no existiendo una única solución ni métodos de validación que excluyan valoraciones” (p. 174) como las asignaturas que dan cuenta de los conocimientos relacionados con la construcción. En la enseñanza del diseño también aparecen asignaturas como ergonomía, semiología, comunicación, sociología, marketing, economía e historia que se nutren de ciencias sociales y humanas, cuyos conocimientos no están exentos de juicios de valor. Otras, como la morfología y los sistemas de representación se vinculan con la geometría y la psicología de la percepción, mientras que estética y ética dialogan con la filosofía; todas estas asignaturas —científicas, tecnológicas, técnicas, sociales, humanas y formales— se imparten en aulas, con excepción de morfología y representación, y comparten un mismo sustento epistemológico: la racionalidad técnica, entendida como una forma de pensamiento orientada a la eficiencia, que busca seleccionar los medios más adecuados para alcanzar fines definidos mediante la aplicación de conocimientos científicos y procedimientos sistemáticos. Bajo este paradigma, los profesionales abordan problemas bien definidos como procesos instrumentales, resolviéndolos a través de la aplicación de teorías y técnicas validadas.

Y por otro lado encontramos las disciplinas proyectuales que se enseñan en el taller. Ahora bien, como sostiene Schon (1992):

Los profesionales del diseño () tratan con la incertidumbre, la singularidad y el conflicto. Las situaciones no rutinarias de la práctica resultan, al menos en parte, indeterminadas y se les debe proporcionar algún tipo de coherencia. Los prácticos competentes aprenden a experimentar sobre el marco conceptual, lo que les sirve para imponer una determinada coherencia sobre situaciones confusas y, a partir de ahí, descubrir consecuencias e implicaciones de los marcos que han elegido. De vez en cuando, sus esfuerzos para poner orden en una determinada situación provocan resultados imprevistos () Este conjunto de cuestiones –la reformulación del problema, el experimento riguroso, el descubrimiento de consecuencias e implicaciones, la charla retrospectiva y las respuestas a este tipo de charla– es el que configura una conversación reflexiva con los materiales de una situación: el arte de la práctica profesional que caracteriza el diseño. (145-145).

Sin embargo, a diferencia de las problemáticas que enfrentan quienes se apoyan en la racionalidad técnica, los problemas de diseño carecen de una definición precisa. Según Rittel y Webber (1973) la mayoría de ellos son problemas perversos: cuestiones formuladas de manera difusa, con información incompleta o ambigua, en las que intervienen múltiples actores que toman decisiones sustentadas en valores conflictivos. Sus efectos se ramifican en el sistema de forma incierta y confusa, lo que dificulta tanto su delimitación como la posibilidad de encontrar soluciones únicas o definitivas.

### **3. Multidisciplina, interdisciplinar, transdisciplina. Un enfoque desde el pensamiento complejo**

En esta tensión dialéctica entre *la* disciplina Arquitectura y *las* múltiples disciplinas que a su vez la conjugan como disciplina multidisciplinar, se configura el complejo escenario de su enseñanza, considerando entonces las relaciones convergentes entre diferentes áreas de saber, es que podemos hablar de multidisciplina, interdisciplina y transdisciplina (Cravino, 2021a).

Se entiende habitualmente por multidisciplina el esfuerzo conjunto de varias disciplinas diferentes orientadas al tratamiento de un objetivo o problema común. Generalmente implica el trabajo colaborativo de especialistas formados en distintas áreas, cada uno aplicando sus propios saberes y herramientas. Este enfoque estuvo en el origen de la formación tradicional de los arquitectos, donde en la enseñanza participaban pintores, escultores, matemáticos, ingenieros y arquitectos, aportando cada uno su perspectiva particular. Por su parte, la interdisciplina se define como un esfuerzo indagatorio convergente entre varias disciplinas, cuyo propósito es generar conocimiento acerca de un objeto de estudio nuevo. A diferencia de la multidisciplina, aquí no se trata solo de la yuxtaposición de

saberes, sino de su integración en un proceso de investigación compartido, que busca construir explicaciones más completas y profundas.

La transdisciplina, en cambio, puede entenderse como un proceso de construcción del conocimiento que trasciende las fronteras disciplinares, dando lugar a la creación de un nuevo marco conceptual necesario para abordar un objeto común. Supone un nivel superior de integración, en el que las disciplinas no solo colaboran o convergen, sino que se transforman y se reconfiguran en función de la complejidad del problema. En este sentido, la transdisciplina está vinculada con el cruce de fronteras y con la emergencia de nuevas formas de saber que no pueden ser explicadas desde una sola perspectiva disciplinar. Sin embargo, cabe señalar que, la transdisciplina requiere de un sólido conocimiento disciplinar previo, pues sin él no sería posible.

Por otra parte, en la contemporaneidad, ocurre también un fenómeno opuesto a la convergencia, ya que el crecimiento exponencial del saber aún, en una misma área de conocimiento, fragmenta las disciplinas y las especializa.

El pensamiento complejo apunta a que es necesario articular e integrar las distintas dimensiones de lo real, reconociendo por un lado los quiebres y compartimientos del saber, en un contexto en el que la realidad exige enfoques multi, inter y transdisciplinares. Para lo cual hay que establecer una estrategia reflexiva que tiene una intención globalizadora o abarcativa de los fenómenos, que, a su vez, reconoce la especificidad de las partes.

En este sentido, resulta pertinente rescatar los tres principios que establece Edgar Morin (2003), fundamentales para comprender la complejidad del pensamiento contemporáneo y su aplicación al diseño:

1. Principio dialógico: integra dos lógicas aparentemente contrapuestas, pero mutuamente necesarias. Reconoce que la contradicción no es un obstáculo, sino una condición para la comprensión de la realidad, ya que los opuestos pueden coexistir y complementarse.
2. Principio recursivo: rompe con la visión lineal de causa y efecto. En este marco, el efecto puede convertirse en causa y la causa en efecto, generando un proceso circular y dinámico. Este principio permite entender los sistemas como procesos en constante retroalimentación, lo que resulta clave en el diseño, donde las soluciones generan nuevas necesidades y viceversa.
3. Principio hologramático: busca superar tanto el holismo —que solo ve el todo— como el reduccionismo —que solo ve las partes—. Propone que cada parte contiene, de algún modo, la totalidad, y que el todo se refleja en las partes. Este principio fundamenta el pensamiento estratégico de diseño, que requiere articular análisis y síntesis para comprender la complejidad de los problemas y proyectar soluciones integrales.

#### 4. Enseñanza, currículum e integración disciplinar

En la enseñanza primaria, secundaria y terciaria es habitual la presencia de la multidisciplinaria, mientras que, en los estudios de posgrado, una vez dominadas las disciplinas de base, la mirada se orienta hacia enfoques interdisciplinarios o incluso transdisciplinarios. En el ámbito pedagógico se sostiene que, además de ocuparse de los contenidos, la programación debe prever actividades, procedimientos didácticos y sistemas de evaluación, todo ello en el marco de un plan de estudios o currículum. En este sentido, Gimeno Sacristán (2004) recomienda que tanto el currículum global, los programas de enseñanza y las diferentes actividades de aprendizaje “deben someterse a los principios integradores de continuidad vertical (a lo largo del plan de estudios, durante un curso, etc.), al mayor grado posible de continuidad horizontal (coordinación entre todo lo que haya que aprender simultáneamente) y de la interdisciplinariedad posible” (p. 8).

Hablar de integración implica reconocer que los proyectos curriculares requieren unidad y coherencia interna. No se trata de un simple acopio de conocimientos y experiencias, sino de un proceso caracterizado por una estructura adecuada y una continuidad capaz de promover el máximo desarrollo personal y profesional de los estudiantes. La secuencia de temas, contenidos y prácticas debe responder a una estrategia de aprendizaje cuidadosamente diseñada, que articule progresión, coordinación y complementariedad.

En el ámbito universitario esta cuestión adquiere especial relevancia, ya que la propuesta formativa que cada docente establece en su asignatura no constituye, por sí sola, una unidad curricular completa. Es importante distinguir entre unidad y uniformidad: la primera se apoya en categorías instrumentales como coherencia, secuenciación y gradualidad; la segunda, en cambio, se basa en la homogenización de contenidos. La unidad curricular, por tanto, no implica eliminar la diversidad, sino articularla en un proyecto común.

En el contexto actual se observa una tendencia a la exaltación de lo complejo, como si se tratara de un descubrimiento reciente, cuando en realidad los fenómenos complejos han existido siempre y han debido ser “simplificados” para poder ser abordados. Este enfoque reduccionista debe entenderse únicamente como una herramienta procedimental, útil para el análisis y la enseñanza, pero no como una negación de la complejidad. Ejemplos clásicos lo ilustran: en Cinemática se estudia un cuerpo considerado infinitamente rígido, o en Estática un cuerpo en equilibrio absoluto; en Medicina, nadie supone que al cursar Ginecología el aparato reproductor femenino esté separado de los demás órganos, pero resulta imposible estudiar todo en conjunto sin recurrir a la fragmentación. De manera tal que, sin negar la complejidad de la realidad y sin descuidar enfoques holísticos, resulta indispensable abordar el conocimiento de manera sectorial y gradualmente.

El reduccionismo, entonces, cumple una función estratégica y didáctica: permite aislar variables y construir modelos manejables que facilitan la comprensión y el aprendizaje. Sin embargo, cuando se confunde esta herramienta con una visión excesivamente analítica, se corre el riesgo de perder de vista la complejidad real de los sistemas y la necesidad de síntesis.

También resulta esencial reconocer el aporte particular de cada cátedra y cada asignatura en la construcción del saber universitario. Este aporte no solo enriquece la formación, sino que también cumple una función crítica: poner en tensión lo ya establecido y lo obvio, favoreciendo la innovación y la reflexión en el campo académico. Burton Clark (1991) formula su célebre sentencia en la que afirma que las instituciones universitarias son anarquías organizadas puesto que “...La educación superior requiere de un grado considerable de descontento a fin de que los individuos expresen públicamente sus críticas, tratándose de un sistema en que el conocimiento hermético puede ocultar sus errores a la mirada de los generalistas.” (p. 377).

Las asignaturas, entonces, evolucionan a ritmos distintos y con diversos grados de compromiso crítico: mientras algunas permanecen durante años aferradas a esquemas obsoletos, otras se atreven a formular nuevas hipótesis y a contrastarlas empíricamente. En este sentido, en contextos de crisis e incertidumbre, muchas escuelas de arquitectura de la segunda mitad del siglo XX se convirtieron en auténticos espacios de ensayo, donde se ponían a prueba metodologías innovadoras, se cuestionaban jerarquías establecidas y se exploraban formas colectivas de aprendizaje. En ese marco surgieron pedagogías experimentales que impulsaron talleres abiertos, proyectos colaborativos, la integración de disciplinas artísticas y tecnológicas, así como debates críticos sobre el rol social y político del arquitecto. Estas prácticas no solo desafiaban los fundamentos de la pedagogía arquitectónica, sino que también tensionaban las bases mismas de la disciplina (Colomina et al., 2016).

De este modo, la ausencia de certezas y la crisis de los modelos canónicos de enseñanza se transformaron en estímulos para la invención y la creatividad. La enseñanza funcionó como un verdadero laboratorio de ideas, capaz de generar respuestas innovadoras a problemas complejos y de abrir caminos alternativos para repensar la arquitectura en relación con la sociedad, la política y la cultura.

**Figura 1.** “Aula de dibujo y lavado de planos” (1900)  
Estudiantes de Arquitectura en un aula del viejo edificio en la calle Perú

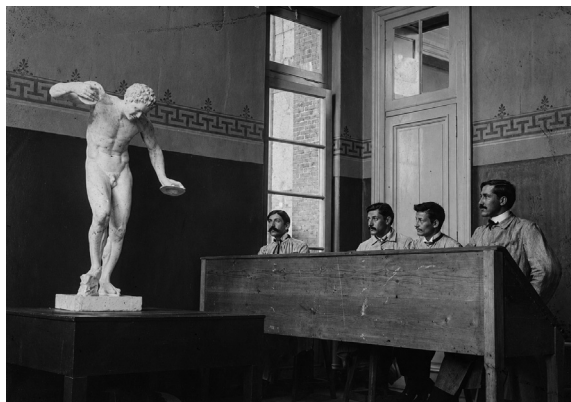


Programa de Historia de la FCEN - UBA: [http://hdl.handle.net/20.500.12110/foto\\_n00321](http://hdl.handle.net/20.500.12110/foto_n00321)

## 5. El Taller de Arquitectura

El espacio de aprendizaje denominado *atelier* —o taller, en su traducción al castellano— posee una larga tradición en la formación de arquitectos, especialmente en el contexto europeo y francés de los siglos XIX y XX. El taller se concebía como un ámbito central de aprendizaje práctico y colectivo, donde los estudiantes trabajaban bajo la guía de un maestro o profesor —el *patrón* del atelier—, desarrollando proyectos en un entorno que integraba la práctica artística, la técnica y la reflexión crítica. Según Lambert (2017), el *atelier* representaba un lugar de aculturación y de aprendizaje inmersivo, en el que la experiencia formativa trascendía lo meramente académico para convertirse en un proceso de integración cultural y profesional. En la actualidad, el taller de Arquitectura constituye, en la mayoría de Facultades y Escuelas de Arquitectura del mundo, la columna vertebral del plan de estudios y el espacio curricular que mayor dedicación exige, tanto dentro como fuera de la institución. Su propósito fundamental es que el estudiante aprenda a diseñar, consolidando así las competencias esenciales de la disciplina (UIA, 2002).

**Figura 2.** Cuatro alumnos de la Escuela de Arquitectura en la clase de dibujo Emilio Repetto, C. Moreno Vera, Jacobo Storti y Rodolfo Fasiolo, hacia 1903



<http://jacobostorti.blogspot.com.ar>

Desde una perspectiva pedagógica, Ander-Egg (1991) sostiene que el taller, como estrategia educativa, rompe con la transmisión pasiva de conocimientos y transforma la enseñanza en un proceso activo, colectivo y profundamente innovador. Bajo esta lógica, el taller se fundamenta en la *pedagogía de la pregunta* (Freire y Faundez, 2013), entendida como la capacidad de la educación para estimular la formulación de interrogantes en lugar de limitarse a ofrecer respuestas prefabricadas. Preguntar implica problematizar, desarrollar una conciencia crítica y comprender la realidad en toda su complejidad, favoreciendo así la construcción de una postura reflexiva frente a ella.

En este marco, el taller se concibe como un espacio de participación activa, donde el trabajo grupal y la mirada interdisciplinaria permiten integrar diversas perspectivas y saberes. A su vez, el enfoque sistémico garantiza que los contenidos y actividades no se presenten de manera fragmentada, sino articulados en un proceso coherente que vincula teoría y práctica.

De este modo, el taller se convierte en un verdadero laboratorio pedagógico: un ámbito donde se fomenta la creatividad, la reflexión crítica y la acción transformadora, promoviendo aprendizajes significativos que trascienden la mera transmisión de conocimientos y orientan a los estudiantes hacia la capacidad de intervenir en su realidad con responsabilidad y compromiso.

**Figura 3.** Taller de arquitectura de la Universidad de Buenos Aires, 1912<sup>(01)</sup>

(Alvarez, 1951, 36)

En esta misma línea, Donald Schön (1998) define el proceso de diseño como “una forma de conocimiento en la acción” y como “una habilidad integral” (p. 93), en tanto exige articular destrezas y saberes adquiridos en diferentes instancias formativas y profesionales. El diseño, entendido como práctica reflexiva, implica realizar una síntesis compleja —y a menudo indeterminada— de múltiples variables para ofrecer respuestas a problemas que nunca son únicas ni definitivas. Este movimiento intelectual, que transita del todo a la parte y de la parte al todo, combina una mirada analítica con una visión global, otorgando al proyecto una consistencia y una unidad propias.

Resulta particularmente significativo que Schön identifique en el aprendizaje de la arquitectura un terreno privilegiado para observar la dinámica de la *reflexión en la acción*, al destacar la metodología del diseño como un proceso formativo ejemplar. Tanto es así que propone trasladar este modelo a otras áreas del conocimiento, incorporándolo en programas de formación de instituciones como la Escuela de Negocios de Harvard y el MIT, donde la práctica reflexiva se convierte en un eje central de la enseñanza profesional. Sin embargo, aunque Schön reconoce la existencia de un marco conceptual que orienta las experiencias y experimentaciones, no llega a otorgarle el estatuto pleno de una estructura

---

Roberto Bravo, Víctor H. Gsell, Federico Laass, J. Alonso, Antonio Bilbao la Vieja, Carlos Stanchina, Arnoldo L. Jacobs, Juan M. O'Farrell, Raúl Galmarini, Carlos Tapiola, Narciso J. Gutiérrez, Francisco Dowling, Rodolfo Giménez Bustamante, Ernesto Harilaos, J. Peña, Manuel S. Bahía, Alfredo Rumbado, Juan May, Fortunato Passerón, José Miccheletti y Juan Delaroll

teórica. Esta limitación abre el debate sobre la necesidad de consolidar un cuerpo teórico más sólido que sustente la práctica reflexiva, evitando que quede reducida a una mera metodología aplicada, a una exploración intuitiva o a un simple tanteo bajo la supervisión de un tutor. Se trata, en cambio, de favorecer su reconocimiento como un verdadero paradigma pedagógico, dotado de fundamentos epistemológicos propios, capaz de orientar la formación profesional desde una base conceptual rigurosa y no únicamente desde la experiencia práctica.

## 6. Integración, síntesis y transferencia de conocimiento. La necesidad de la teoría

Desde un punto de vista pedagógico se sabe que el aprendizaje complejo implica la integración de conocimientos, la coordinación de ciertas habilidades que son cualitativamente diferentes, además de la transferencia de lo aprendido en un entorno educativo al ámbito de la vida y el trabajo diarios. El interés actual en el aprendizaje complejo se manifiesta en algunos enfoques como el estudio de casos y los casos problema. Se habla entonces de resolución colaborativa de problemas (Nelson, 2000), constructivismo y ambientes constructivistas de aprendizaje (Jonassen, 2000), aprender haciendo (Schank, Berman, Macpherson, 2000). Aunque todas estas propuestas tienen elementos distintos manifiestan en común el hecho que desarrollan “tareas auténticas de aprendizaje” basadas en fenómenos o episodios de la vida diaria como impulso para la enseñanza.

**Figura 4.** René Villeminot y René Karman en el taller de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires



Diario *La Prensa*, 15 de agosto de 1926

La idea principal que sustentan estos enfoques es que la realización de las mencionadas

tareas ayuda a los aprendices a integrar conocimientos, habilidades y actitudes, los estimulan para que aprendan a coordinar habilidades constitutivas, y facilitan la transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones problemáticas.

Tishman, Perkins y Jay (1997) sostienen que “la transferencia es un fenómeno de pensamiento y aprendizaje humanos. Tiene lugar cuando la gente adquiere conocimientos, estrategias, predisposiciones u otras cosas que se pueden aprender en un contexto y aplicar luego a otro” (p. 228). Lo contrario de este proceso es lo que denominan pensamiento pobre o frágil, lo que subraya la relevancia de promover un aprendizaje reflexivo capaz de trascender los límites del aula.

En esta línea, se afirma que el trabajo en pequeños grupos favorece la construcción de un entorno estimulante para aprender y compartir, generando un impacto positivo a través del sentido de pertenencia. Este clima colaborativo abre múltiples dimensiones de participación, en las que cada estudiante es invitado a aportar y donde la contribución de todos resulta indispensable para alcanzar los objetivos planteados.

**Figura 5.** Taller de arquitectura de ingresantes a primer año,  
Universidad de Buenos Aires, 1945



(Alvarez, 1951, 37)

Ahora bien, este tipo de experiencias no puede quedar reducido únicamente a la práctica: requiere también de una **reflexión teórica** que permita comprender, sistematizar y fundamentar los procesos de aprendizaje. La teoría ofrece el marco conceptual necesario para tomar decisiones en la definición y resolución de un problema proyectual, evitando que los ejercicios de diseño se limiten a la repetición de soluciones estereotipadas bajo dinámicas grupales o a la improvisación metodológica. En este sentido, la reflexión teórica se convierte en un componente indispensable para consolidar un modelo pedagógico coherente, capaz de articular la experiencia con un horizonte epistemológico más amplio.

Así, al explorar estos llamados “nuevos” modelos de aprendizaje, quienes enseñamos en carreras proyectuales nos descubrimos, como el personaje de Molière que “hablaba en prosa sin saberlo”, practicando desde siempre lo que hoy se presenta como innovación pedagógica. Las imágenes fotográficas que acompañan este artículo evidencian las prácticas en los talleres de arquitectura de la Universidad de Buenos Aires durante las primeras décadas del siglo XX, mostrando cómo la articulación entre práctica y teoría ya estaba presente en la tradición pedagógica de la disciplina.

Tal como señala Jonassen (2000), “el aprendizaje mediante ejemplos entronca con contextos reales; los alumnos tienen que arreglárselas ante situaciones complejas y pensar como profesionales” (p. 228). En otras palabras, lo que se reconoce como novedad en la teoría educativa contemporánea constituye, en realidad, la esencia misma de la enseñanza en arquitectura y diseño desde sus orígenes. Hoy, sin embargo, esa práctica se revaloriza gracias a la explicitación y consolidación de la reflexión teórica, que permite reconocerla no solo como costumbre pedagógica, sino como un verdadero paradigma formativo con fundamentos epistemológicos propios (Cravino, 2018).

## 6. A modo de conclusión

Hablar de un *Taller Integral de Arquitectura* debe implicar la creación de un espacio curricular destinado a transferir, integrar y sintetizar conceptos, habilidades y procedimientos adquiridos en otros contextos formativos. Por el contrario, sería una distorsión de la enseñanza pretender que todas las asignaturas trabajen exclusivamente sobre el proyecto arquitectónico, ya que ello supondría negar al estudiante su capacidad de reflexión crítica y de transferencia. En tal escenario, los docentes asumirían esa tarea en lugar de los alumnos, renunciando además a enseñar lo específico de su propia disciplina, puesto que los objetivos, temáticas y contenidos de cada materia no necesariamente coinciden con los de la asignatura proyectual en el mismo año académico.

En este sentido, Schön distingue entre el modelo de *racionalidad técnica* —propio de la mayoría de las asignaturas tradicionales, que separan teoría y práctica— y el de *reflexión en la acción*, característico del proceso de diseño. Así, mientras al profesor de Estructuras le interesa que el estudiante se enfrente a diversas situaciones (losas continuas, discontinuas, armadas en un sentido o en dos, en voladizo, etc.) y formule hipótesis de cálculo, el profesor de Proyecto puede estar más preocupado por la modulación y la regularidad. No es raro que, ante la necesidad de brindar especificaciones técnicas y calcular estructuras o instalaciones complejas, el estudiante opte por simplificar el proyecto, reduciendo su nivel de desafío.

De este modo, el taller integral no debe confundirse con la subordinación de todas las materias al proyecto, sino con un espacio de articulación que fomente la transferencia y la reflexión crítica, permitiendo que cada disciplina aporte su especificidad y, al mismo tiempo, se integre en un proceso formativo coherente.

Negar al estudiante la posibilidad de realizar su propio análisis y síntesis equivale a redu-

cirlo a un mero receptor o imitador, privándolo de su condición de sujeto crítico y creativo. Este empobrecimiento mutila la riqueza potencial de respuestas múltiples y variables, forzándolas a convertirse en pocas constantes rígidas.

En este sentido, resulta evidente que todo taller de proyecto es, en sí mismo, un *Taller Integral de Arquitectura*. Sin embargo, ello no significa que deba convertirse en el espacio donde las demás asignaturas —y sus docentes— se sometan a los requerimientos, o incluso a los caprichos, del área proyectual. De hecho, la historia muestra que el “éxito” o “fracaso” de una carrera de arquitectura ha estado estrechamente ligado al desempeño de sus asignaturas proyectuales, responsables de llevar adelante esta integración tan mencionada (Cravino, 2012).

Debe quedar claro, entonces, que la idea de “integración” no puede ser utilizada como excusa para imponer un pensamiento hegemónico. En el ámbito universitario existe la necesidad institucional de dividir el poder, sostener la diversidad y legitimar el desorden creativo. Burton Clark (1991) sintetiza esta tensión con una frase provocadora: las universidades deberían ser “anarquías organizadas”. El verdadero desafío consiste en impulsar lo que él denomina la *unidad de la diversidad*, resistiendo la tentación del pensamiento único.

Por el contrario, lo que se requiere es un pensamiento autónomo, crítico y creativo, capaz de articular complejidad e integración. Solo así se podrá responder a un mundo que se manifiesta cada vez más incierto, donde la formación en arquitectura debe preparar a los estudiantes no para repetir fórmulas, sino para construir respuestas originales, fundamentadas y abiertas a la pluralidad de enfoques.

## Bibliografía

- Álvarez, R., Coni Molina, A., Becker, C., & Karman, R. (1951, noviembre). El maestro y la enseñanza de la arquitectura: Recuerdos de un ex-alumno. *Revista de Arquitectura*, (362), 35–51.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller: Una alternativa de renovación pedagógica*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Siglo XXI.
- Bunge, M. (2006). *100 ideas*. Sudamericana.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior: Una visión comparada de la organización académica*. Editorial Nueva Imagen / Universidad Autónoma Metropolitana.
- Colomina, B., Kotsioris, E., Galán, I. G., & Meister, A.-M. (2016). *Radical Pedagogies*. MIT Press.
- Cravino, A. (2012). *Enseñanza de la arquitectura: Una aproximación histórica*. Nobuko-SCA.
- Cravino, A. (2018). *Enseñar Diseño: La emergencia de la teoría*. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (67), 163–185. Universidad de Palermo.

- <https://doi.org/10.18682/cdc.vi67>
- Cravino, A. (2020a). *Una reflexión histórica sobre las materias científicas, tecnológicas y técnicas en la carrera de Arquitectura*. PENSUM, 6(6), 171–188. <https://doi.org/10.59047/2469.0724.v6.n6.29924>
- Cravino, A. (2020b). *Hacia una epistemología del diseño*. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (82), 33–45. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi82.3712>
- Cravino, A. (2021a). *Pensamiento proyectual*. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (94), 55–72.
- Cravino, A. (2021b). *Notas para una epistemología del diseño*. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (139), 47–53. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi139>
- D'Aviler, C. A. (1738). *Cours d'architecture, qui comprend les ordres de Vignole...* Jean Marité. <http://archive.org/stream/coursdarchitectu00avil#page/n7/mode/2up>
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente: Introducción a la semiótica*. Lumen.
- Fleck, L. (1986). *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*. Alianza.
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (2004). *El crédito europeo: Un reto para la calidad de la enseñanza en la universidad*.
- Jonassen, D. (2000). *El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje*. En C. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción: Teorías y modelos* (pp. 225–250). Aula XXI Santillana.
- Kuhn, T. S. (2002). *El camino desde la estructura: Ensayos filosóficos 1970–1993 con una entrevista autobiográfica*. Paidós.
- Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lambert, G. (2017). *La pedagogía del taller en la enseñanza de la arquitectura: Una aproximación cultural y material al caso francés (siglos XIX y XX)*. Revista de Arquitectura, 19(1), 140–151. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2017.19.1.1405>
- Morin, E. (1996). *Sobre la interdisciplinariedad*. Sociología y Política, 8, 17–27. Universidad Iberoamericana.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nelson, L. M. (2000). *Resolución de problemas en colaboración*. En C. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción: Teorías y modelos* (pp. 251–278). Aula XXI Santillana.
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). *Dilemmas in a general theory of planning*. Policy Sciences, 4(2), 155–169. <https://doi.org/10.1007/BF01405730>
- Schank, R., Berman, T., & Macpherson, K. (2000). *Aprender a través de la práctica*. En C. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción: Teorías y modelos* (pp. 173–192). Aula XXI Santillana.
- Schön, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Tishman, S., Perkins, D., & Jay, E. (1997). *Un aula para pensar*. Aique.
- UIA. (1996). Carta UIA/UNESCO: *De la formación en Arquitectura*.

UIA. (2002). *La UIA y la formación de arquitectos: Reflexiones y recomendaciones*. Comisión de Formación de Arquitectos de la UIA. La Prensa. (1926, agosto 15).

---

**Abstract:** The aim of this work is to reflect on the construction of projectual knowledge in architectural education, highlighting the role of the design studio as an integrative space. The notions of multi-, inter-, and transdisciplinarity are analyzed as logics that allow diverse knowledge to be articulated and transferred into the design process. The text emphasizes that projectual learning is not limited to technical practice but constitutes a field of knowledge production where theory, practice, and cooperation among disciplines converge. In this way, the design studio is presented as a formative core capable of generating pedagogical innovation and strengthening knowledge transfer in architecture.

**Keywords:** architectural education - discipline- integration - transfer

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é refletir sobre a construção do saber projetual no ensino da arquitetura, destacando o papel do ateliê como espaço integrador. São analisadas as noções de multi, inter e transdisciplina, entendidas como lógicas que permitem articular conhecimentos diversos e transferi-los para o processo de projeto. O texto ressalta que o aprendizado projetual não se limita à prática técnica, mas constitui um campo de produção de saberes onde teoria, prática e cooperação entre disciplinas se encontram. Assim, o ateliê projetual se apresenta como núcleo formativo capaz de gerar inovação pedagógica e fortalecer a transferência de conhecimento na arquitetura..

**Palavras-chave:** ensino da arquitetura - disciplina - integração - transferência

---

**Ana Cravino:** Doctora FADU-UBA. Magister en Gestión de Proyectos educativos, CAECE. Profesora Superior Universitaria, UM. Arquitecta UM. Profesora de los Doctorados de la Universidad de Buenos Aires, de la Universidad Nacional del Litoral, de la Universidad Nacional de Córdoba, de la Universidad Nacional de Rosario, de la Universidad de Palermo, Argentina y del Doctorado de la Universidad Mayor San Andrés de Bolivia. Profesora de las Maestrías en Investigación Proyectual y en Historia y Crítica de la Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, de la Maestría en Diseño y Marketing de la Universidad Nacional de la Plata, de la Maestría en Arquitectura Sustentable de la Universidad del Congreso, Argentina y de la Maestría en Comunicación de Marca Transmedia, ESPOL, Ecuador. Investigadora categorizada del Programa de Incentivos. Evaluadora PRINUAR. Referato de innumerables publicaciones. Evaluadora de investigaciones, tesis de Maestría y Doctorado.