



UNIVERSIDAD  
DE CHILE

## LA EXPRESIÓN GRÁFICA EN LA FORMACIÓN: Acciones abiertas a lo arquitectónico

Ana María Rugiero Pérez  
*Facultad de Arquitectura y Urbanismo*  
*Universidad de Chile*

Observada desde los modos de hacer profesionales, la expresión gráfica arquitectónica, en todos sus soportes y versiones, exhibe su histórica eficacia y evidente funcionalidad. Desde dentro (Agamben 2005), se reconoce el carácter causal del proceso y del producto (Heidegger 2001). Se percibe su condición de herramienta, sea de concepción, sea como habilitante del entendimiento, del juicio, del proceso constructivo...

Desde fuera, se impone lo figurativo (Agamben 2005). Las expresiones gráficas son consideradas en sí mismas, y la apariencia anula el carácter radical de todo lo graficado, a saber: el haber sido *hecho*<sup>1</sup>. Esta inmediatez con la que se presenta el producto, minimiza la consideración del proceso que lo hace efectivo, e iguala las configuraciones que evidencian insistencias y rectificaciones del carácter de lo *mostrado*, con aquellas otras, infográficas, en las que prima el esquematismo, y respecto de las cuales no pocas decisiones pasan por aspectos secundarios de la cuestión<sup>2</sup>.

Constato simplemente la coexistencia de modalidades y grados de dominio de medios y soportes de lo configurativo en el panorama global. Las interrogantes y observaciones que planteo enfocan la formación, ámbito en que la expresión gráfica arquitectónica se ve cuestionada desde dos frentes que tienen en las TICs el factor común, decisivo en la conformación del actual contexto socioeconómico y cultural, y central en el conjunto de desafíos que afronta la educación en general, y la

universitaria en particular. Uno de los frentes, digo, es el carácter de urgente que parecen haber adquirido las recomendaciones formuladas al más alto nivel internacional, respecto a innovar la formación profesional; el otro, la existencia de nuevas herramientas y soportes provenientes de las TICs, que en rápida optimización y diversificación, parecen encaminarse a remplazar las modalidades configurativas preexistentes, afectando la formación y el desempeño profesional.

### **Técnica y práctica**

El término *techné* significaba en la Grecia antigua, técnica o arte, indistintamente. Y sin embargo, el hecho de que para el profesional sea habitual producir, configurar, lleva a hablar de una *práctica* que, como grado o nivel de conocimiento, corresponde a la *praxis*. En el ámbito de la formación, el dibujar y el proyectar se orientan a la construcción de saberes paradigmáticos por parte del estudiante, que le permita acceder a las más diversas modalidades configurativas y expresivas, y hacerlas propias. Requiere alcanzar un dominio técnico que facilite tal *praxis*, de modo que las acciones puedan ser un fin en sí, contener su propio fin (thelos).

Es durante la formación, en el ámbito universitario, donde se cultiva la práctica configurativa que aparecerá luego, como un modo de hacer *profesional*, de experto; como un *saber hacer* expedito, eficiente y eficaz. En otras palabras: como un *dominio personal* -¿artístico/técnico?- de soportes y modalidades configurativas, propias de una amplia gama de expresiones gráficas arquitectónicas. Y aparecerá también -¿por qué no decirlo?- como habilidad crítica y de autocrítica aplicable a trabajos propios y ajenos, cualquiera sea el soporte o herramienta usada.

Pero ¿hasta qué punto la expresión gráfica es para el alumno un saber técnico durante la formación y práctico una vez que egresa? ¿Existe tal diferenciación? ¿Qué significado damos hoy a los términos *técnico*, y *práctico*?

### **Conocer configurando.**

Según Aristóteles (1998, 192-221) el conocimiento se da como una sucesión continua de grados, cada vez más complejos, que tiene su origen en el sentir y su máxima expresión en la sabiduría. Registrado y procesado por la memoria, el sentir de vuelta, se devuelve proactivamente, a las cosas.

La experiencia es el primero de los modos de conocimiento propiamente humanos y se adquiere de un modo inmediato, concreto, aunque sólo da cuenta de lo particular. No se puede enseñar, sólo se puede poner a otro en condiciones de adquirirla por sí mismo. Es lo que se propicia en el aula, al formar en la expresión gráfica arquitectónica: la experiencia de las cosas, la familiaridad con las cosas (arquitectónicas, en este caso).

Pero la familiaridad no está referida a las herramientas y los recursos; podría decirse que *además* se da la familiaridad con ellos. Porque lo que interesa en la formación es poner al estudiante en situación de vivir –y sumar, una tras otra- la *experiencia de producción* (arquitectónica) que posibilitan<sup>3</sup> tales medios. Si quisiéramos ir más lejos podría decirse: y la que *también* posibilitan a su vez, las expresiones gráficas arquitectónicas, como medios para nuevos fines.

Ahora bien: “El arte comienza cuando de un gran número de nociones suministradas por la experiencia, se forma una sola concepción general que se aplica a todos los casos semejantes.” (Aristóteles 2007, 42-43).

¿El arte o la técnica? Ambos eran, indistintamente, *techné* para Aristóteles. Pero además, Agamben (2005, 118) precisó que los griegos se servían del término *poíesis* para caracterizar la *techné*, la producción humana en su integridad, y designaban con el único nombre de técnico tanto al artesano como al artista; lo que ellos llamaban *techné* no era ni la realización de una voluntad ni sencillamente un fabricar, sino una forma de la verdad (...) de la revelación que producen las cosas desde la ocultación a la presencia. Y citando a Aristóteles, agrega poco después: “...mientras que el objeto de la teoría es la verdad, el objeto de la práctica es la acción.”

Dado que la *techné*, técnica/arte, se orienta al objeto como fin, da lugar a la *poíesis* - coincide con ella- en tanto ésta es producción, el traer a la realidad un objeto.

A su vez, la teoría era, en tiempos de Aristóteles, otro modo de lo que hoy llamamos *práctica*, y suponía dos cosas diferentes: *poíesis* y *praxis*, términos que hoy se han fundido en esa sola palabra: *práctica*. Por ello, al oponer teoría a práctica debería entenderse “teoría” versus “*poíesis*”.

Entendía que la *theoría*, o vida teórica –vida activa en la indagación- consistía en ver y discernir el ser de las cosas en su totalidad, y por eso no puede sino tener en sí misma su sentido. Es en esto donde la teoría coincide con la *praxis*. Pero por el carácter particular de la teoría –que Morales (1999, 101) define como *observante, totalizadora y desinteresada*- fue señalada por el filósofo griego como: *forma suprema de la praxis*.

En su relación indisoluble con la teoría, la praxis escapa a la producción, agotándose en la *acción con sentido*, en la acción en sí. Por otra parte, el componente moral del grado *teoría*, en el conocer, rige y contiene la praxis, e involucra a todo el conjunto de las acciones vitales del agente.

Ramírez (1997) sostuvo que la conexión interna entre teoría y praxis se pone de manifiesto en la acción, que lejos de ser el traspaso de un determinado saber a un actuar, implica un saber *práctico* por cuanto contiene de suyo el momento de la ejecución del fin que se propone. Y concluyó: “Vida teórica y vida práctica no constituyen una alternativa, sino una gradación: en ello consiste el Ethos de la acción humana. La ética aristotélica remonta a esta mediación recíproca de teoría y praxis, no sólo la posibilidad de la vida individual, sino, ante todo, de la vida de la comunidad”.

### **Inclusiones formativas.**

Cuando un arquitecto toma un lápiz (para hacer un croquis o boceto, un esquema de relaciones o un chequeo de envolventes y vacíos) comienza la producción de mundo. Lo mismo cabe decir de quien toma un *mouse* con similar finalidad. Son dos modos de autoinclusión (Sloterdijk 2006, 281) que conviven en nuestro entorno cultural, profesional y universitario, y que cada cual a su modo complementa o matiza.

Lo que como docentes parece ser motivo de reflexión -de preocupación incluso, si la entendemos como *ocupación temprana*, previa- es la disposición *intencional* de quien, como futuro arquitecto, toma un lápiz, un pincel o un *mouse* para expresarse, para producir mundo.

Mientras lo gráfico puede ser adjetivo, y aplicable a todo lo que se ejecuta o representa por medio de figuras, lo expresivo no debería escindirse, a mi entender, de lo intencionado. Cuando se habla -cuando yo hablo, al menos- de expresión gráfica, el primer término captura tanta fuerza como el segundo; es *presión puesta fuera*, *expuesta*. Desde esta perspectiva, decir *expresión gráfica*, equivale a decir *intención graficada*. Esto está en la base de lo que expongo aquí.

### **Lo arquitectónico**

La expresión gráfica, en tanto inherente al mayor número de los desempeños laborales del arquitecto, debería surgir de un hacer que se domina. No hablo del

dominio de los medios configurativos, sino del dominio *arquitectónico* del hacer profesional<sup>4</sup>. El término refiere al carácter estructurador, organizador de sentido (Seguí 2006a, 101) que caracteriza, a mi entender, la formación profesional, universitaria, en cualquier disciplina.

Si consideramos, ahora, la expresión gráfica arquitectónica desde las acciones que la hacen efectiva al interior de las Escuelas de Arquitectura, veremos que “en sus versiones más asequibles y aun rudimentarias” (Otxotorena 2007, 63) enfrenta embates de una enseñanza en renovación que, mediada por el photoshop, la modelización en 3D y el morphing, pone en tela de juicio:

- su rol, a nivel curricular: ¿Vale la pena ‘demorarse’ dibujando a mano alzada o con regla y escuadra, si el morphing abrevia los tiempos de ejecución del producto?
- su carácter específico en términos formativos; ¿A qué competencia(s) conduce el dibujar como no sea, pura y exclusivamente, a la producción de dibujos?
- su pertinencia para el futuro desempeño del egresado. ¿Acaso en el ámbito laboral no se imponen hoy día, ya, las TICs?

Este punteo, basado en: Varios Autores (2007) y *graficado* cada punto por lo que entiendo una interrogante clave, mueve a responder lo siguiente:

- la reducción de los tiempos de ejecución es una virtud de los recursos informáticos pero se constituye a la vez, en su principal *defecto*.

Desde las ciencias educativas se exhorta a enfatizar el proceso y no el producto. Autores diversos, desde fuera de la disciplina arquitectónica (Schön, 1992) y muy especialmente desde la disciplina, señalan la importancia de formar *en el proceso*. Mientras Schön (1992) hace explícito el tiempo que involucra el dominio de un arte, Seguí (2006) sostiene la pertinencia formativa del dibujar inespecífico, sin objetivo externo, sin transitividad; un dibujar que, en tal sentido, lleva a la libertad, en la perspectiva planteada por Heidegger (2001).

Veamos lo siguiente. Seguí (2006c, 33) sostuvo:

“Puede que sea imposible enseñar a empezar operaciones productoras. Quizás por eso la enseñanza se asienta en adiestrar en el acabado. De hecho se enseña así, a acabar, a resolver, a liquidar, a concluir. Lo acabado tiene el aura del producto que responde a la solución de una tarea que, por estar acabada, se supone bien definida de antemano.”

"Los productos en ciernes, o a medio elaborar, son siempre difíciles de considerar porque contienen ambigüedad y son irreductibles a la precisión cerrada de los productos concluidos. Sin embargo, el acabado repetido abre el entendimiento del proceso y lo problematiza, significando las operaciones tentativas y las rectificaciones que inevitablemente se presentan en cualquier producción.

"Luego, cuando se posee una habilidad ejecutoria asentada, resulta que lo importante, junto con el acabado es ese proceder tentativo y rectificativo, más o menos abierto según los casos, que asume el protagonismo fundante de la habilidad."

Cito estos párrafos porque permiten confrontar las modalidades preexistentes y las informatizadas. Comencemos señalando que la enseñanza formal puede ser caracterizada por el cumplimiento de plazos. No otra cosa que *plazos* son la malla, la programación de cada curso, la calendarización global y particularizada de la carrera, etc. El *plazo*, en nuestra profesión, es verdugo y calvario, a la vez, contra los que luchamos constantemente; pero nos rescatan, también<sup>5</sup>.

Algo imposible de enseñar, dijimos, es la experiencia. Tampoco la técnica/arte, la *techné* –como señala Seguí, en el primer párrafo- es transmisible; lo sostuvo también Billeter (2003). Por su parte, Schön (1983) asocia el *practicum* –del cual es modelo el Taller de arquitectura (de Proyectos)- a las dos características que plantea como esenciales en la formación profesional: la *reflexión en la acción*, y la *reflexión sobre la acción*. Es decir, del *aprender haciendo*, hoy privilegiado en todos los niveles educativos.

Son reflexión en la acción "...las operaciones tentativas y las rectificaciones que inevitablemente se presentan en cualquier producción...". Y a su vez, es reflexión sobre la acción *abrirse* –mediante el acabado repetido- *al entendimiento del proceso y problematizarlo*.

Pero también se dice en lo citado, que una tarea "por estar acabada, *se supone* bien definida de antemano". Este supuesto podría nutrir no pocas de las aprensiones y recelos ante las infografías. ¿Cómo se detecta que la tarea fue bien definida?

En cuanto a "las operaciones tentativas y las rectificaciones que se presentan en cualquier producción" ¿de qué tipo fueron? ¿Qué indicios o huellas dan cuenta de esto? ¿Se debieron a *intencionalidad arquitectónica* o a exploración del software?

En último término, lo importante resulta ser, según el autor que he citado, *que el producto se integre al proceso*; vale decir, que acción y fin se “fundan” y sean praxis, un todo protagónico comandado, centrado, agotado, en la acción.

Concluyo diciendo, entonces, que lo que importa catalizar en la formación de los arquitectos, en la experiencia/experimentación del dibujar y del proyectar, es la autoinclusión del educando en lo arquitectónico de la arquitectura. Cuando en nuestro rol como docentes logremos hacer eso, teniendo las TICs como herramientas, y sus soportes, se habrá ampliado en verdad la gama de recursos y modalidades configurativas de la disciplina.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, Giorgio. 2005. *El hombre sin contenido*. Áltera. Barcelona.
- ARISTÓTELES. 2007. *Metafísica*. Espasa Calpe. Madrid.
- ARISTÓTELES. 1998. *Ética*. Alba. Madrid.
- BILLETER, Jean Francois. 2003. *Cuatro lecciones sobre Zhuangzi*. Siruela. Madrid
- HEIDEGGER, Martín. 2001. *Conferencias y artículos*. Del Serbal. Barcelona.
- MORALES, José Ricardo. 1999. *Arquitectónica*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- OTXOTORENA, Juan M. 2007. Dibujo y proyecto en el panorama de la arquitectura contemporánea: Impacto e influjo de los nuevos procedimientos gráficos. *EGA*. N° 12. UPV. Valencia.
- RAMÍREZ, J. L. 1997. La teoría del diseño y el diseño de la teoría. En: *Astrágalo – Crítica de la arquitectura y la ciudad*. N° 6. Abril. Bogotá.
- SCHÖN, Donald A. 1983. *El profesional reflexivo*. Piados. Barcelona.
- SCHÖN, Donald A. 1992. *La formación de los profesionales reflexivos*. Piados. Barcelona.
- SEGUÍ, Javier. 2006. Excerpta. UPM. Madrid.
- SEGUÍ, Javier. 2006b “Dibujar”. En: Excerpta. UPM. Madrid.
- SEGUÍ, Javier. 2006c. “Acabar, comenzar”. En: Excerpta. UPM. Madrid.
- SLOTERLIDJK, Pierre. 2006. *Esferas III*. Siruela. Madrid.
- SOUTO DE MOURA., Eduardo. 2007. En: “Conversando con...”. Entrevista: Jiménez, M.; Costa, H. *EGA*. N° 12. UPV. Valencia.
- VARIOS Autores. 2007. *Revista EGA*. N° 12. UPV. Valencia
- VITRUBIO. 1995. *Los diez libros de la arquitectura*. Alianza. Madrid.

## NOTAS

---

1 José Ricardo Morales (1999, 103) deslinda radicalmente el hecho de lo hecho, fracturando así todo tránsito entre lo histórico y la especulación teórica.

2 “A mí no me convencen los 3D (...) todo lo que discutes es si el ángulo de la cámara es el más idóneo, si cambiamos una luz.” (Souto de Moura 2007, 37)

3 Agamben (2005, 98) diría: “pro-ducción”, para diferenciar poíesis de techné. Sloterdijk (2006, 280) especificaría que lo que se produce es mundo.

4 Por cierto, el dominio de los medios contribuye decisivamente al dominio arquitectónico del hacer, por razones explícitas ya en Vitrubio (1995, 59) y antes, en Aristóteles (2006, 43) referidas a la práctica y el razonamiento, y a la experiencia y el arte (en tanto: conocimiento de lo general) respectivamente.

5 “El proceso de dibujo podría extenderse indefinidamente en el tiempo, pero se detiene, llega a su final cuando el cliente dice basta (...) si nadie dice nada, continúa.” Souto de Moura (2007, 32)