

DIBUJAR CON NATURALIDAD VS. LO ARTIFICIAL Y FORZADO

VERD HERRERO, ANTONIO

Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid

Expresión Gráfica Arquitectónica

Abstract

“La función de la Universidad no consiste en la ficción de transmitir lo inexistente, conocimientos seguros, sistematizados en las correspondientes asignaturas, que a su vez se organizan en un plan de estudios”.

“La Universidad no tiene como misión repetir lo que ya se sabe y que se puede encontrar en un buen libro (la enseñanza universitaria no sustituye a la lectura, sino que la presupone, la Universidad moderna nació con la biblioteca), sino enseñar a preguntar. La relación intrínseca entre investigación y enseñanza radica precisamente en desarrollar la capacidad de preguntar, de problematizar conocimientos que pasan por válidos, y así ir acumulando en torno a ellos multitud de preguntas”

“Nadie duda que la Universidad tenga que ver con la transmisión de conocimientos, pero no cabe fijarlos de antemano en ningún plan de estudios ni programa de la asignatura, sino que en cada caso dependen de la cuestión de que nos ocupemos.”

Sotelo I. *De continente a islote.*

Para dibujar hay que recuperar un aprendizaje natural que, sin duda debía formar parte de los ademanes más atávicos. Sin embargo la naturalidad no está al alcance de cualquiera; el ahormado educativo rigidiza y se hace obligado des-aprender algunos tópicos infames. La educación comporta ciertas maneras prestadas, ciertos estereotipos que a la hora de dibujar impiden manifestarse con albedrío.

En las sociedades desarrolladas se comparte el principio de que el arte es materia imprescindible para la educación –si bien, complementaria– pero, aparte de su versión historiográfica puramente mnemotécnica, sólo se experimenta en los primeros años de la infancia. Durante esa tierna edad el desarrollo de la sensibilidad artística –que nadie discute–, se produce en unas circunstancias nada reprimidas, muy al contrario, su desenvolvimiento tiene lugar en una atmósfera relajada y lúdica donde dibujar se hace con toda naturalidad.

Más tarde ese aprendizaje va retrayéndose, cediendo el paso a un legado teórico más acreditado política y socialmente; un saber que ciertamente ocupa lugar, aunque sólo sea porque desplaza a otros y que está en cierto modo descompensado mismamente porque activa más uno de nuestros hemisferios cerebrales. En lo que afecta a nuestros enseñantes, es destacado su papel en esta causa; sin embargo no se sabe a ciencia cierta si el desvarío acontece porque pocos estarían dispuestos a responder al reto de adentrarse en el abismo del arte, o porque sólo se sienten capaces habiendo renunciado a ello (quizás para no asumir su riesgo). Estamos ante un insondable círculo vicioso. Atreverse con esta cuestión pasa por afrontar la educación como una formación integral (física, artística e intelectual) libre del control fáctico-ideológico –lo que vale decir toparse con la más remisa tradición; abordar esta complicada trama de costumbres y sus consecuencias es desde luego indeclinable en el ámbito universitario, más en nuestro caso pues sus efectos en el individuo se ponen en evidencia al aprender a dibujar.

A base de mitificarlo, cuando no de evitarlo deliberadamente para ocultar su crudeza –así como se hace con otras muchas cosas–, dibujar acaba no pareciendo tan natural como es, y tanto se vincula esta facultad perdida a un pecado originario que, ontológicamente invertido, dibujar deviene algo artificial y forzado. Liberarse de esa lacra y dejar que aflore lo natural y reminiscente es clave para su aprendizaje.

Anexo de cuestiones suscitadas.

Las cuestiones que suscito giran alrededor de las siguientes polaridades:

1. Escuela vs. universidad.
2. Arte vs. ciencia y técnica.
3. Proyecto vs. investigación e innovación.
4. Presuposiciones vs. problemáticas reales.
5. Política vs universidad.

Key words: dibujar, natural, artificial, forzado, aprendizaje, educación, arte, costumbres.

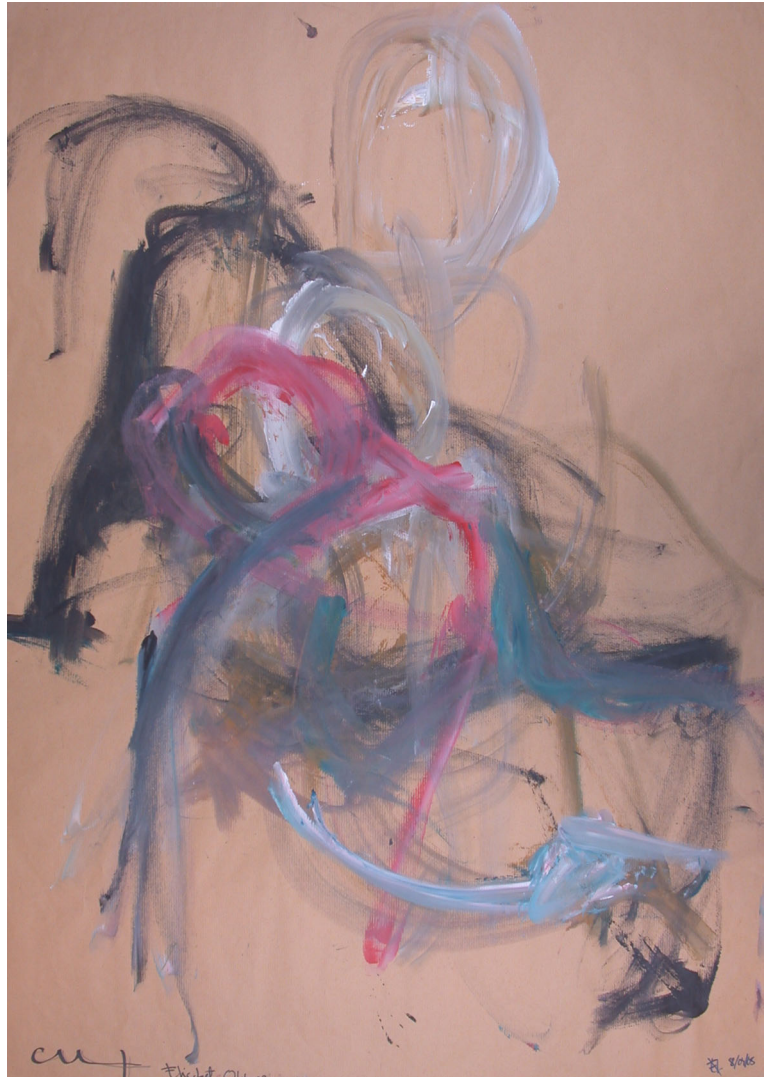
Dibujar con naturalidad vs. lo artificial y forzado

“Universidad, conocimiento, lectura, desarrollar la capacidad de preguntar, ..., etc.” son términos de lo que, inicialmente, queda apuntado como anotación preventiva al margen de un documento gráfico. Un dibujo que, a imagen de lo que suele ser usual en las escrituras, en este caso, sustituye al texto.

Aquí el dibujo no es traído como ilustración, santo o estampita, aunque lo parezca. El dibujo, en el contexto de lo que se va a tratar, es la parte fundamental del documento; es el “texto” que se ha elaborado y sería el “texto” que leer.

Adquiere especial significación lo referido en el encabezamiento en la cita de Ignacio Sotelo, en cuanto a que “Nadie duda que la Universidad tenga que ver con la transmisión de conocimientos, pero no cabe fijarlos de antemano en ningún plan de estudios ni programa de la asignatura, sino que en cada caso dependen de la cuestión de que nos ocupemos.”

Aquí nos vamos a ocupar de esta cuestión.



01 (DIN B1) 3 MINUTOS - OLIVARES ZAPIAIN, Elisabet - DIBUJO DEL NATURAL / OTOÑO 2005

Introducción¹

En lo que sigue se atenderá al dibujar y al proyectar como actividad que se desarrolla en la **primera misión**:² “la enseñanza”; “misión original de las universidades” o también “misión docente de las escuelas de arquitectura frente a los retos de la sociedad del conocimiento”. No obstante, es intención declarada entrar a considerar su papel en la **segunda misión**: la investigación. Incluso llegar a destacar el –escaso– despliegue de su influencia en la **tercera misión**, “caracterizada por actividades directamente orientadas a contribuir al bienestar económico y social”.

¹ En la imposibilidad de ofrecer un hipertexto con hipervínculos o enlaces activos, y teniendo necesidad de mostrar lo que contienen las denominaciones y los textos referentes, se ha recurrido con profusión a las notas al pie, entrecomillados y bastardillas. Se pide excusas por tamaño saturación.

² Siguiendo la denominación propuesta, los apartados o temáticas se estructuran en **tres misiones** [Segundas Jornadas sobre Investigación en Arquitectura y Urbanismo (IAU 2006)].

Texto e ilustración³

Vamos a tratar el dibujo como texto, no obstante incluso cabría tratar el dibujo como hipertexto⁴ en la *era digital* en la que vivimos.

El dibujo, hecho consumado del dibujar, contiene y conserva toda su historia –intensísima historia del arte, ajena por completo a los que dicen estudiarla. Un testimonio gráfico que recoge cierta versión de los hechos; registro diferido de lo acontecido y producido en vivo de modo secuencial. A su vez, desde su propia textualidad, ofrece su genuina entidad de forma compuesta, simultánea y superpuesta. Resultando una compleja configuración, retenida en un soporte y congelada en cuanto al tiempo de elaboración invertido.

Inmersos en la *cultura de la imagen*, donde parece que ésta prima sobre la *cultura del texto*, pasamos la vida sumergidos entre soportes y pantallas que funden y confunden estos dos modos de *cultura*. A pesar de ello, aún subsiste una distinción entre ambas llamadas *culturas*, si bien en permanente mezcolanza.

Escritura y lectura, dibujos (escritura) y exploración de los contenidos (lectura) –hoy: navegación–, palabras e imágenes, parecen condenadas a coexistir en el universo cultural y particularmente en el *digital* de la *cultura* mediática. Cabría preguntarnos: ¿esta otra *cultura* permite enlazar con la cultura, arte y ciencia? ¿lectura (de texto) y mirada (de imagen) tienen claro el camino interactivo de enlace? ¿texto e imagen cuando se asocian para complementarse, son mensajes armónicos o siquiera unísonos? ¿uno explica al otro o sucede al revés? Profundizar en estas cuestiones nos llevaría por otro camino.

Sin embargo, viene esto a colación en relación con lo que se pretende exponer a continuación.

“Misión” de los enseñantes⁵

La escena que se va a contar, comienza en un café. Allí se produce el encuentro de ciertos profesores universitarios con un dibujo a tamaño real. El dibujo se les presenta colgado de la pared. Es el que se muestra en la página anterior de este texto, aunque reproducido en miniatura y reducido siete veces, es decir de dimensiones 1,00 X 0,70 m., a dimensiones 0,14 X 0,10 m.⁶

El dibujo acaba de producirse en la sesión de clase temprana y semanal (V 8:20 - 11:40) en la asignatura optativa Dibujo del Natural. El profesor, quien esto escribe, lo recoge como muestra (de entre más de mil dibujos similares que se producen en una sesión de estas características) y se dispone con ella a sondear el estado de opinión ante una selecta parroquia: sus colegas en el bar de profesores.

La escena ha comenzado momentos antes cuando el profesor que conoce –y provoca– las circunstancias⁷ que han hecho posible el dibujo, urde la trama. Ha sentido emoción al verlo nacer, configurarse y dejar en suspenso la acción, ejecutada con natural desenvolvimiento y hasta con gracia por parte de su autora.

La encuesta informal sigue su desarrollo con el concurso de aquellos profesores que van llegando, a los que se les pedirá pronunciamiento sobre el dibujo expuesto ante ellos en el bar. De costumbre, en el *intermezzo* del almuerzo están representadas casi todas las asignaturas que se ofertan en el plan de estudios de la escuela de arquitectura de Madrid. Es pues un muestreo lo suficientemente aleatorio.

³ Combinación origen de lo que hoy se denomina hipermedia (*combinación o utilización de dos o más medios de forma concurrente*).

⁴ La imagen (dibujo) es una especie primaria de hipertexto porque toda su información y contenido se hace simultáneamente presente. Sería una especie de hipertexto, sin secciones, enlaces y anclajes explícitos, interfaz ni sistema –automático– que lo implemente. Por otro lado compite cargado de bastante riqueza y contenido.

⁵ “En lo que afecta a nuestros enseñantes, es destacado su papel en esta causa; (...) el desvarío acontece porque pocos estarían dispuestos a responder al reto de adentrarse en el abismo del arte, o porque sólo se sienten capaces habiendo renunciado a ello (quizás para no asumir su riesgo).” Verd, A. *Dibujo del Natural. Dibujo compulsivo. Dibujo de rastros*. Ed. Mairera 2004.

⁶ “El tamaño de gran formato favorece la movilidad de todo el cuerpo involucrando a este en el trazado, y es por eso más aconsejable. (...) Dibujar también es una destreza movimental que deja rastros; el que se disponga a hacerlo tiene que abordar el desentumecimiento o superación de la torpeza, recuperando la agilidad y convirtiéndose él mismo en un todo instrumental contra un soporte que le recibe.” Verd, A. *Dibujo del Natural. Dibujo compulsivo. Dibujo de rastros*. Ed. Mairera 2004.

⁷ Secuencia de trayectorias dibujadas siguiendo el desplazamiento de una pose de modelo desnudo evolucionando desde una postura agachada.

Hubo cierta tensión cada vez que se solicitaba una opinión, por el compromiso de lo forzado de un requerimiento tan impertinente a la hora del café. Los menos esquivos lo aceptaban mientras se iban preparando la impostación para decir alguna cosa seria en la tesitura de tener que hablar de ellos (más que del cuadro, el cual había hablado ya). Dar opinión en estos trances es exponerse demasiado: momento severo y controvertido, ni siquiera hay buen humor: se trata de pronunciar una sentencia –poetas fuera. Algunos se excusaron y declinaron darla. Fueron sometidos a esta prueba, profesores de matemáticas, cálculo de estructuras, mecánica del suelo, lengua (inglesa y alemana), historia del arte y la arquitectura y de la arquitectura y el urbanismo –que son dos historias distintas–, instalaciones, proyectos, composición, y hasta de dibujo técnico y geometría descriptiva (algunos imparten asignaturas en el mismo Departamento IGA, de dibujo de apuntes, y del natural). Salvo sensibles excepciones, coincidieron en que o “no lo entendían” o “eso no lo consideraban un dibujo”, o “por su impericia no tenía ningún valor”, o “era un mal resultado de una pedagogía equivocada” (esto último no lo declaraban explícitamente).

El episodio arroja un lógico desenlace y abre la sospecha de que existe algún tipo de represión, especie de ceguera por la cual se rechaza tamaño compromiso, ese encuentro con un mundo incomprensible que se nos viene encima. Por amable, natural y casual que sea dicho encuentro.

Existe algo guardado y cerrado –y forzado⁸ en la acendrada “cultura” de la mayoría de nosotros que no consiente ver más allá; que hace opaco el trasfondo de la imagen e impide entrar a escrutar (dialogar y explicarse) tratando de extraer de un dibujo –de una obra– parte de su información y contenido.

Sin duda, para los adelantados del ciberespacio, la incertidumbre puede llegar a ser paroxística pues no hay dónde pulsar en ese cuadro sin comandos (interfaz); nada a mano para entrar en el mundo interior de lo que se les presenta. Nada dónde poder obtener de forma inmediata, gratuita y sin consumir energía neuronal, más información, diferentes “lecturas” y distintos niveles de profundidad donde adentrarse (enlaces hipertextuales).

Al menos un cierto estado de cosas se ha puesto de manifiesto en la prueba realizada: el encuentro casual con un dibujo. Un dibujo natural con la expresión de movimientos⁹ improvisados en un rápido trazado durante un lapso de tres minutos –compulsivamente. Un dibujo espontáneo con la experimentación de movimientos de dos ejecutantes;¹⁰ una posando que los ha generado y otra dibujando que ha intentado seguirlos acompañándolos con los suyos propios, envolviéndose y desenvolviéndose con ellos.

⁸ “En este artículo deseo decir algunas de estas cosas, cuando el aprender es una experiencia que en parte nos desorienta, una experiencia desordenada, una experiencia que nos pone a la deriva de un nuevo aprender. Un aprendizaje a la deriva, un poco náufrago, ciego, desorientado. Deseo referirme a la idea del aprender, además, como algo que nos es propio como seres humanos, como una experiencia humana cuyo propósito es un cierto «cultivo de nuestra humanidad», un cultivo para el cual lo de menos es empezar teniendo muy claro el concepto de Hombre del que debe partirse, y lo importante es la atención que prestamos a los «hombres», con minúsculas. Éstos son, al fin y al cabo, los que pueblan la Tierra.” Bárcena, F. *El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender*, 2000.

⁹ “Desde un plano estrictamente antropológico la expresión es identificable con la manifestación directa de la vitalidad. Es el ademán, el grito, el gesto (...) En el nivel más bajo del autocontrol esta modalidad supone la experimentación de la espontaneidad. En niveles medios, supone la exploración de las propias posibilidades de manifestación vital. En un nivel elevado de autocontrol supone el ensayo de la inefabilidad manifestativa. (...) En el ámbito del dibujo la expresión, como manifestación espontánea, supone el trazo, el gesto directamente ejecutado sobre el soporte. Trazo inevitable, sólo gobernado por la compulsión activa a la búsqueda de la sorpresa del resultado. Este tipo de manifestación, que en el extremo ontogenético produce el garabato, es insostenible a partir de que la visualidad se empieza a imponer al individuo como referencia razonable, y sólo se puede ejecutar, como ejercicio altamente sofisticado, a partir de la negatividad, del rechazo de las evocaciones aparenciales.” Seguí, J.: *Para una poética del dibujo. Lo que se transmite al dibujar*. Revista EGA nº 2 1994.

¹⁰ “(...) la auténtica experiencia del aprender no cobra vida sólo en ese marco institucional deliberadamente pedagógico. Es un proceso existencial.”

“No hay aprendizaje sin experiencia. No hay genuino aprendizaje al margen de una experiencia, o si eludimos someternos al rigor del acontecer de una experiencia que, en buena parte, se escapa a nuestro control. Cada situación educativa, potencialmente pedagógica, contiene una trama que al descifrarla nos permite *hacer estallar su significado educativo*. En suma: la atención (reflexión, consideración, valoración, etc.) a las *tramas pedagógicas* nos lleva a la necesidad de leerlas educativamente, para que estalle su significado pedagógico. Si estamos abiertos y somos receptivos a estas situaciones, sabremos qué hacer para resolverlas educativamente.” Bárcena, F. *El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender*, 2000.

El dibujo fue rechazado más que por su ejecución, que nadie entró a desvelar, por su resultado. Al parecer todos los resultados se vienen a contrastar con los referentes subjetivos ya catalogados que tenemos *a priori*. Las sorpresas están más o menos previstas y tienen que alcanzar unas determinadas mínimas condiciones para ser aceptadas por su calidad, para ser dignas de atención. Mucho más para ser exploradas.

El juicio de valor emitido se caracterizó por una cierta uniformidad en los criterios de condena. Aparentemente el dibujo fue mirado como si de materia se tratase, con la vista pegada a la superficie trabajada, que reparaba en el trazo, en el instrumento y en lo que éste fue capaz de configurar en el lance gráfico. Pero al fin de cuentas en el dibujo se reconocía algo defectuoso; sin la perfección o los suficientes datos para adquirir consistencia, para adquirir valor. Fue mirado sin mayor curiosidad, como si todo su contenido estuviese en la superficie de la imagen, como si nada ocultase. Evidentemente, desde un criterio descriptivo, en cuanto a rastros de operaciones gráficas, no daba para ir mucho más allá. Nada pues que investigar respecto a los movimientos de la dibujante, menos respecto a los de la persona que posaba. Mucho menos trascender respecto a lo que le estuviese pasando en la peripecia del dibujar a la persona implicada. Sin embargo esto último es clave para saber “a qué atenerse”¹¹ ante esta situación.¹²

Los rastros del movimiento de la ejecutante, de la dibujante que ya sabe que lo es,¹³ se desarrollaron durante tres minutos en los que la persona que posaba estaba desplazándose lentamente evolucionando desde una postura agachada. En el dibujar, como en los pasos de una bailarina, va incluido todo el entrenamiento aprendido y experimentado, lo cual la hace ser grácil en todo movimiento, desde cualquier ademán hasta cualquier improvisación. El dibujo aquí mostrado, es pues el registro de una secuencia corta donde los gestos y las huellas son ostensibles, si bien han quedado grabados en una cierta superposición.

Ha quedado expuesto el estado de cosas tal como se pone en evidencia en un medio universitario. El abordaje de un proceso de aprendizaje natural no es admitido desde un posicionamiento corporativo, cultural e ideológico acuñado (profesional, social y personalmente). Tampoco hay beneplácito para la experimentación desde una resistencia prejuiciada y anclada en un referente académico fósil. Desechar el dibujo es desechar la incertidumbre. Es el mejor alivio para socorrerse ante el miedo abismal. El “rictus” de la convención es un recurso para sentirse seguro. Desde el convencimiento de una fuerte convicción, no se recomienda el trato con lo desconocido, ni con lo que no esté catalogado –homologado; abstenerse ante lo abierto e inestable, lo que cuestione o problematice los supuestos adquiridos. El arte desestabiliza, y hasta veja y ultraja; hay que sentirlo pero no demasiado; en todo caso nunca como experiencia personal.¹⁴ A la postre, es peligroso moverse con curiosidad y navegar fuera de los puertos.

Artistas-escritores y críticos-lectores

Son pocos los que han pasado por la experiencia de dibujar y al mismo tiempo fueron/son capaces de profundizar en el pensamiento y la cultura. Entre los hombres de ciencia contamos con un paradigma en la persona del investigador Santiago Ramón y Cajal.¹⁵

¹¹ Confrontar con cita de Ortega en el escrito de Javier Seguí más adelante referido.

¹² Y para tratar de entender el arte contemporáneo, e incluso el arte de todos los tiempos.

¹³ Que sabe “que en el dibujo se sale al encuentro del resultado, cumpliendo el requisito que los poetas imponen a los genuinos poemas”. Seguí, J.: *Para una poética del dibujo*. Revista EGA, nº 2 1994.

¹⁴ “Las primeras insinuaciones de amplios y grandes cambios de dirección en el deseo y el propósito son por necesidad imaginativas. El arte es un modo de predicción que no se encuentra en planos y estadísticas y que insinúa posibilidades de relaciones humanas que no se encuentran en reglas y preceptos, admoniciones y administraciones.” Dewey, J.: *El arte como experiencia*. Ed Fondo de Cultura Económica.

¹⁵ “Hay quienes piensan que sus inclinaciones pictóricas fueron en buena medida el ánimo de su carrera científica” “Su pasión por el arte siguió presente, porque el dibujo era la única forma de plasmar las caprichosas formas de las células nerviosas que descubría bajo la lente de su microscopio. Sin embargo, la auténtica revolución de Cajal (...) fue (...) el descubrimiento de un hueco. Pero, eso sí, un hueco donde se cocinan procesos que van desde la pura supervivencia hasta la creación de la más sublime obra de arte o del más complejo de los teoremas matemáticos. Sinapsis es el nombre que años más tarde se asignó al espacio que existe entre dos neuronas, el mencionado hueco” “Habitualmente, el cerebro rellena los espacios en los que no hay información sensorial haciéndonos creer que vivimos en un continuo. Cuando parpadeamos o volvemos rápidamente la cabeza, el ojo no es tan rápido como para captar las imágenes, es decir, que hay un blanco. Sin embargo, no lo percibimos porque el cerebro completa la escena según su lógica.” Boto A. *El siglo del cerebro*. El País Semanal, 26-03-2006.

El camino de artista que Ramón y Caja emprendió en su juventud fue frustrado por las exigencias de su padre quien le obligó a estudiar medicina. Sin embargo, el artista emergente dibujaba incansable, con gran sentido y curiosidad científica y no menos sensibilidad¹⁶. Dibujaba cosas que nadie había podido llegar a representar antes, y que él se atrevió primero a intuir e imaginar de manera original e impensable. Sin duda el dibujar que acompañó su vida y su profesión fue paralelamente un dibujar natural.

Existe algún caso de pintor y literato que puede alternar entre la “escritura” de lienzos y la lectura de textos [*Diérame ahora la locura / que en aquel tiempo me tenía, / para pintar la Poesía / con el pincel de la Pintura.*” Rafael Alberti: “A Picasso”, en: *A la pintura*].

En el campo de la filosofía, Ortega (al que a continuación se citará en un texto de Javier Seguí), en su necesidad de pensar “para salir de la duda”¹⁷ no parece que emplee algún procedimiento configurador de ponerse a dibujar. Tal opción –más bien declinación–, le encamina hacia una manera de pensar que prescinde de esa forma mediada por la intervención de lo configural. Ello no le impide pensar en supuestos ajenos y emitir juicios de valor sobre cómo operan los artistas para configurar su obra. Lo hace siempre con brillantez de ideas en el universo donde él las produce pero, a veces, lejos de las vicisitudes por donde transitó el artista mano a mano con la obra –que después será considerada de arte.

Otro ejemplo de desdoblamiento y de rareza en la figuración del conocimiento podría ser Wittgenstein, arquitecto en su juventud y filósofo. Para él, el mundo se configura en nuestra mente con el pensamiento, expresión, lenguaje lógico, representación figurativa (proyecciones) y modelística, llegando incluso a poder ser “pintado”. Pero sería un reduccionismo hablar de arquitectura como ciencia de las figuras. Demasiada estrechez; demasiado cerca de la neurosis.

Con todo, la conversión de los implicados y su desembocadura en el mar de la literatura, como medio de expresión de las ideas, es generalizada.¹⁸ Parece que les acoge mejor y les brinda algo seductor (¿amparo? ¿posibilidades? ¿comunicación? ¿solvencia? ¿precisión? ¿universalidad?) y que seguirá siendo por muchos años el lugar del texto por excelencia. Esto lo confirman los primeros datos estadísticos en la *era digital* donde resulta que se han escrito más libros que nunca. Finalmente serán los que escriben quienes nos contarán las obras de arte. Otras miradas leerán y otras voces hablarán de estas obras, de los “textos” de los artistas. Mientras no se invente otro sistema de escritura,¹⁹ los escritores “ilustrarán” las obras de arte mediante textos literarios. Pero, entrando en materia, por los indicios aquí expuestos quizás este texto literario, tan sólo consista en un acompañamiento marginal. Si bien los escritores tienen derecho a soñar.

¹⁶ “No sabiendo qué hacer, me ocurrió mirar el techo, y advertí con sorpresa que tenue filete de luz proyectaba, cabeza abajo y con sus naturales colores, las personas y caballerías que discurrían por el exterior. Ensanché el agujero y reparé que las figuras se hacían vagas y nebulosas; achiqué la brecha del ventano sirviéndome de papeles pegados con saliva y observé, lleno de satisfacción, que conforme aquella menguaba, crecía el vigor y detalle de las figuras. Por donde caí en la cuenta de que los rayos luminosos, gracias a su dirección rigurosamente rectilínea, siempre que se les obliga a pasar por angostísimo orificio, pintan la imagen del punto de que provienen.”

“Y, no obstante, aquellos fotógrafos obraban tamaños milagros sin la menor emoción, horros y limpios de toda curiosidad intelectual. De la contestación a mis ansiosas interrogaciones deduje que a ellos les tenía completamente sin cuidado la teoría de la imagen latente. Lo importante consistía en retratar mucho y cobrar más. Dijéronme solamente que el prodigio de la revelación advino por casualidad, y que esta felicísima casualidad sonrió por primera vez al célebre Daguerre”. Santiago Ramón y Cajal.

¹⁷ Ortega. *Apuntes sobre pensamiento*. Ed. Logos. [Seguí, J.: *Anotaciones acerca del dibujo en la arquitectura*. Revista EGA nº 1 1993].

¹⁸ “Cuando se habla de ideas en relación al dibujo, entendemos que no se está hablando de reflejos de preexistencias modélicas de un mundo inalcanzable por su sublimidad, sino, más bien, de aquellos momentos en los que el actor que dibuja alcanza estados de equilibrio entre la configuración alcanzada, después de sucesivas tentativas configuradoras, y la propia inquietud que originó el impulso imaginario inicial, con los requisitos visualistas específicos que estuvieran incluidos en el impulso desencadenante” Seguí, J.: *Para una poética del dibujo*. Revista EGA, nº 2 1994.

¹⁹ “Ya Leibniz hablaba de un sistema de escritura que “pintase los pensamientos”, pero ¿el conocimiento conceptual y teórico va a ser sustituido por el conocimiento de la emoción del mirar? ¿Contribuirá el hipertexto a un nuevo paradigma en el que “contar” será sustituido por “mostrar” tal y como ya anuncia el medio de comunicación hegemónico por excelencia: la televisión?” Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Título: *Hipertexto, el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Autora: María Jesús Lamarca Lapuente. URL: <http://www.hipertexto.info>.

Javier Seguí de la Riva, artista, arquitecto, maestro enseñante, dibujante, lector y escritor, es voz autorizada en su acreditada capacidad para experimentar y moverse entre el dibujar, el proyectar y a través de estas experiencias, ir elaborando teoría. Él es uno de los autores que más ha escrutado en el dibujar y escrito textos literarios sobre todas estas cuestiones. Suyo es el siguiente texto que se transcribe:

“Volviendo al carácter activo de las configuraciones gráficas y a su capacidad para transformarse en referentes de las imágenes internas no podemos dejar de considerar a estas imágenes moduladas por las acciones gráficas, como componentes del pensar de un sujeto con experiencia configuradora, es decir como elementos intervinientes en su pensamiento. Al mismo tiempo, en la medida en que el pensamiento, en el sentido de Ortega, es una actividad para buscar a qué atenerse, cabe considerarlo como un tránsito y fundamento de todo acto intencional en donde, como vimos, la imaginación juega un papel primordial.” Seguí, J.: *Anotaciones acerca del dibujo en la arquitectura*. Revista EGA nº 1, 1993.

Apoyándose en Edgar Morin, Javier Seguí señala así mismo que: “El dibujo, como las demás actividades objetivadoras, desdobra y unifica al hombre en relación a su medio (entendido como marco de su experiencia) en la medida en que las imágenes gráficas se establecen como signos mediadores entre ambos.” E. Morin. *El paradigma perdido*. Kairos. [Seguí, J.: *Anotaciones acerca del dibujo en la arquitectura*. Revista EGA nº 1, 1993].



02 (DIN B1) 3 MINUTOS - OLIVARES ZAPIAIN, Elisabet - DIBUJO DEL NATURAL / OTOÑO 2005

El dibujo que acompaña al texto (marginal), tiene a flor de piel su propia textualidad. Los rastros del movimiento de la ejecutante están todos compulsivamente superpuestos. Los movimientos se desarrollaron asimismo durante tres minutos acompañando a los de la persona que posaba que estaba desplazándose lentamente, evolucionando con giros y contorsiones de cintura.

Natural vs. artificial y forzado.

En cuanto a lo artificial vs. lo natural, contemplando este concepto desde una acepción positiva, resulta contradictorio descubrir hasta qué punto nos son útiles los artefactos y las máquinas. Hasta qué punto las hemos incorporado a la vida cotidiana o empleado para realizar tareas sobrehumanas. Sin ir más lejos, en el campo de la escritura mecánica, automática y digital, ha sido sorprendente la familiaridad que hemos ido adquiriendo con estos aparatos; desde la imprenta hasta la moderna máquina de escribir informatizada, y su extensión multimedia conectada a la Red planetaria, que nos proporciona una oficina portátil altamente sofisticada.

Esta mecanización artificial no sólo no constituye condicionante u obstáculo sino que sirve para vencerlos. Supone la ventaja de multiplicar y estimular las habilidades naturales tanto individuales como colectivas generando por ende una infraestructura que nos mueve a la participación y al aprendizaje.²⁰ Por otra parte, la evolución de todos estos artefactos, en un principio inasequibles por su dificultad de manejo, tiende a converger con los procedimientos más usuales, es decir, la extensión o mediación que proporciona la máquina, acaba siendo tan directa que se torna natural y hasta se humaniza.²¹

En cuanto a lo forzado vs. natural, se empieza igualmente por su acepción positiva. La fuerza es impulso y como tal, está del lado de la vitalidad. Nos vemos *forzados* a mirar, interpretar, pensar.²²

Bajo estas consideraciones, lo artificial y forzado no juegan en contra de la naturalidad. Lo artificial y forzado, contra lo que engañan las apariencias, no se encuentran ni en los artefactos que nos asisten ni en los impulsos que nos desvelan. Habrá que buscarlos por otro lado. Quizás se encuentren, recalcitrantemente anidados, más cerca y más dentro de nosotros de lo que podíamos sospechar.

Orientándonos por ese camino, tal vez se reconozca lo artificial subliminalmente fundido en la coraza cultural la cual tiene el poder de establecer como cerrado lo que de natural estaba abierto. Según Morin “Los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos”. Lo cerrado es también algo invisible, una especie de ceguera del conocimiento sin esperanzas: que no permite “comprender la incertidumbre de lo real, saber que existe una porción de lo posible aún invisible en lo real”.²³

Forzado, cerrado y establecido son sinónimos de imposición; refractarios a lo sorprendente e inesperado. Citando de nuevo a Morin “(...) lo inesperado nos sorprende, pues nos hemos instalado con demasiada seguridad en nuestras teorías, en nuestras ideas, y éstas no tienen ninguna estructura para acoger lo nuevo. Lo nuevo brota sin cesar; nunca podemos predecir cómo se presentará, pero debemos contar con su llegada, es decir contar con lo inesperado.”

Blindaje artificial y re-forzado. Resistente ante la aparición de la incertidumbre. Morin también afirma: “no se puede predecir el surgimiento de lo nuevo, de lo contrario no sería nuevo. No se puede conocer la aparición de una creación por anticipado, pues entonces no habría creación” (...) “el conocimiento es, por tanto, una aventura incierta que comporta permanentemente el riesgo de ilusión y de error”.²⁴

Madrid a diecinueve de julio de 2006

²⁰ Las tecnologías educacionales constituyen un nuevo reto: Blogs, RSS, wikis, sistemas colaborativos, herramientas de e-learning, programas para presentaciones, herramientas de simulación, videoconferencias en tiempo real, aulas online, etc.

²¹ “Jim Hart, un empleado del servicio de aguas de Bangor, Maine, se entrenaba para las finales [del primer campeonato de la especialidad en Phoenix, Arizona] tratando de encender cerillas con la pala de la retroexcavadora. Otro competidor practicaba «recogiendo un huevo de un montón de arena con una cuchara de mesa ligada a uno de los dientes de la pala de su máquina». Pero la práctica sólo no basta:

«Hay que vaciar la mente y no pensar en nada si se quiere que la máquina se convierta en una extensión del brazo» (Louis Forget, obrero de la construcción de Quebec que guió por primera vez una retroexcavadora a los nueve años de edad).

«Eres parte de la máquina y ella de ti» (Harvey Neigum, eventual ganador de la competición).

La idea de «ser uno» con la retroexcavadora no es más extraña que la idea de un jinete que se hace uno con su caballo, o la de un carpintero que se hace «uno» con su martillo. Este fenómeno tiene su origen en los incontables monos que dedicaron un tiempo igualmente incontable a «hacerse uno» con las ramas de los árboles. Es un sentimiento místico que emana de la combinación perfecta de un buen maridaje mecánico y algo en el sistema nervioso que puede hacer que un objeto externo se sienta como si hubiera brotado de la mano, del pie o (más raramente) de algún otro lugar del cuerpo.” Wilson, Frank R *El brazo que bajamos de los árboles. La mano* (Traducción Jaime Gavaldá). Ed. Tusquets. Barcelona 2002.

²² “Se trata de articular conceptos ensanchados, capaces de estallar su significado en forma de otro lenguaje: como metáfora, como poema, como profecía, etc. Parfraseando un texto de Catherine Chaliel podría decirse así que, a diferencia del «hombre metafórico», el *hombre conceptual* «no busca la sabiduría, sino que se vuelca al dominio instrumental del mundo y abandona la realidad, imprevisible y secreta, de la vida, en él y a su alrededor, a lo irracional». Deleuze deja esta misma idea muy clara cuando escribe: «El poeta aprende que lo esencial está fuera del pensamiento, está en lo que fuerza a pensar. El *leitmotiv* del Tiempo reencontrado, en la palabra *forzar*: impresiones que nos fuerzan a mirar, encuentros que nos fuerzan a interpretar, expresiones que nos fuerzan a pensar»” Bárcena, F. *El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender*. 2000.

²³ Morin, E.: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ed. Paidós.

²⁴ Morin, E.: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ed. Paidós.

Anexo de cuestiones suscitadas

Son cuestiones que planteo y que giran alrededor de las siguientes polaridades:

1. Escuela vs. universidad.²⁵

En una escuela de arquitectura (escuela técnica de enseñanza profesional) ¿Estamos hablando de universidad, o meramente de preparación de profesionales? ¿Es compatible? ¿Cómo se combina?

2. Arte vs. ciencia y técnica.

De arte nadie se atreve a hablar a fondo en la universidad.

¿Lo mutado, inseguro, accidental y arbitrario, como atributos de lo artístico, caben en el aprendizaje de la arquitectura?

¿Es posible moverse con entera libertad en el abismo de lo artístico en la universidad?

En una escuela de arquitectura (escuela técnica de enseñanza profesional) ¿Estamos hablando de un ámbito artístico como referente o es prioritario lo científico-técnico?

3. Proyecto vs. investigación e innovación.²⁶

Dibujar y proyectar –en cuanto a procesos que son de tanteos, de búsqueda, de inventos y de resultado²⁷– ¿tienen algo que ve con la investigación?²⁸

En una escuela de arquitectura ¿podemos afirmar que proyectar (y, por tanto, dibujar) es un procedimiento proscrito, experimental, especulativo e inventivo, tanto como lo puede ser un procedimiento de investigación?

¿Es posible proyectar arquitectura tratando con problemáticas que no son o no se han asumido como propias?

Lo que, en definitiva, el rigor de los tiempos, pone de manifiesto es el pié forzado de los arquitectos, supeditado a sus perdidos antiguos privilegios y a sus nuevas subordinaciones y dependencias, en el sentido de no saber qué hacer en la ciudad ocupada, saturada e impuesta.

Poco hay que aportar al compromiso cívico cuando se vive de sus flaquezas. Poco hay que aportar al compromiso académico cuando se sobrevive auspiciado por el estado, preservado y conservado, al margen del fragor del sistema productivo.

En una escuela de arquitectura en el aprendizaje de dibujar-proyectar como experiencia artística ¿cabe hablar de innovación en cuanto a que dibujar-proyectar es una creación-invencción?

²⁵ “A la preparación de profesionales se han dado dos soluciones; bien se lleva a escuelas especiales superiores, dando rango y dignidad a la enseñanza profesional (en España sobran las falsas universidades y escasean instituciones competentes de enseñanza profesional), y en ellas por supuesto no se vincula la investigación a la docencia; o bien se piensa que los mejores profesionales resultan de una educación científica que obligue a cuestionar los saberes adquiridos.” Sotelo, I.: *De continente a islote*. EL PAÍS, Opinión, 02-02-2005.

²⁶ “Tal vez se pueda establecer una cierta relación entre baja productividad, falta de innovación y una educación en la que prima la rutina y se ha eliminado por completo el riesgo de lo nuevo.”

“La enseñanza que exigiría una didáctica en la que el estudiante fuese activo, leyendo, escribiendo y hablando en público sobre los temas que trabaje”.

“Acabar con esos planes de estudio, con las carreras tradicionales y con 'la horita de clase' y sólo se enseñe a plantear preguntas y a poner en cuestión el mundo en que vivimos.”

“La educación no es el único factor al que habría que apelar para explicar la falta de innovación; también cuenta, por ejemplo, el salario, cuánto más bajo menos innovación” Sotelo, I.: *Universidad de asignaturas o de titularidades*. EL PAÍS, Opinión, 09-04-2005.

²⁷ “El que inventen ellos lamentablemente sigue siendo norma básica de nuestras empresas.” Sotelo, I.: *De continente a islote*. EL PAÍS, Opinión, 02-02-2005.

²⁸ “h) Cualquier dibujo, entendido como un proceso abierto que quiere alcanzar un fin, es ya un proyecto en la medida que se realiza con la misma dinámica puesta en obra al proyectar arquitectura. i) El dibujo manipulativo, transcriptivo, técnico, en principio, es el más alejado conceptual y estructuralmente de la tarea de proyectar. j) El dibujo expresivo e interpretativo (el más abstracto en relación a la representación) es el más directamente arquitectónico porque, además de ser específicamente configuracional, provoca la proyección de significados estrictamente arquitectónicos.” (Seguí J. *Dibujo del arte o dibujo de la arquitectura*).

4. Presuposiciones vs. problemáticas reales.

En cuanto a la arquitectura, ¿estamos hablando tal vez de su disolución impregnando con ella todos los campos –arquitectura de sistemas–, en principio afines y posteriormente todos los demás?

5. Política vs universidad.²⁹

La tendencia política marca algunas diferencias en su concepción de la universidad. Mientras que para un partido político conservador “la excelencia académica universitaria, por tanto, descansa necesariamente en la capacidad de investigación científica e innovación tecnológica de sus profesores”.

Para otro que se define como progresista, que persigue intereses sociales, la ciencia y la cultura son “la mejor herencia que las generaciones adultas pueden ofrecer a las jóvenes y la mayor riqueza que una nación puede generar, sin duda, la única riqueza que vale la pena acumular”. “El profesorado y los alumnos tienen, pues la clave de la nueva Universidad que se quiera conseguir, y de nada servirá ninguna Ley si ellos no asumen el proyecto de vida académica que se propone, encaminada a conseguir unos centros universitarios donde arraiguen el pensamiento libre y crítico y la investigación. Sólo así la institución universitaria podrá ser un instrumento eficaz de transformación social, al servicio de la libertad la igualdad y el progreso social para hacer posible una realización más plena de la dignidad humana.”

Está en crisis el actual modelo de universidad que combina investigación y docencia.³⁰

Aunque quizás sea utópico debemos aspirar a una universidad pública, eminentemente civil –no de canonjías repartidas *inter pares*; sin acaparar por el funcionariado,³¹ etc.–, independiente, autónoma, y libre. Ejemplos ya los hubo.³²

Madrid a diecinueve de julio de 2006

²⁹ “Me temo lo peor, que los gobiernos autonómicos se dobleguen a los deseos de los rectores, portavoces elegidos de los distintos estamentos universitarios a los que se deben, y que apoyen sus demandas, que en el fondo son dos. De parte del personal docente, que una vez garantizado el puesto de trabajo vitalicio, no se controle la calidad de la enseñanza ni la de la investigación y, reconociendo las diferencias que se derivan de las distintas categorías, las ayudas se repartan por igual. De parte de los estudiantes la única exigencia es que sin demasiado esfuerzo puedan obtener el título en el plazo más breve posible.”

³⁰ “(...) el modelo de universidad que vincula la investigación con la docencia se tambalea también en la Europa en la que por fin nos hemos integrado. Desde ella nos envían el mensaje nefasto de que la reforma que se precisa consiste en supeditar la enseñanza superior al mercado de trabajo.

¿qué se puede hacer? Y la respuesta es la misma que dan en los demás países de nuestro entorno, mantener las universidades que tenemos, no hay otro remedio, pero a sabiendas que no son más que escuelas profesionales para educar a una buena parte de la juventud en saberes que les permitan acceder a un empleo (por malas que sean, mejor es pasar por ellas que quedarse fuera), desterrando la falsa pretensión de que hacen ciencia, y crear unas pocas instituciones de excelencia, llámense universidades de élite o como se quiera, en las que se enseñe a hacer ciencia. Porque una cosa debemos de tener muy clara, una sociedad moderna no se sostiene económica ni socialmente si no cuenta con una cantera de científicos propia.” Sotelo, I.: *Universidad de asignaturas o de titularidades*. EL PAÍS, Opinión, -09-04-2005.

³¹ “Es corriente el creer que la oposición da un derecho natural, incontrovertible, anterior y superior a la ley”. “¿Y cómo se entra al disfrute del beneficio? ¡Las oposiciones! Esto es todo un mundo. Quien estudie las oposiciones conocerá España”. Miguel de Unamuno.

³² “La Institución Libre de Enseñanza hundía sus raíces en el más puro y coherente liberalismo, es decir, se situaba en la sociedad civil sin conexión alguna con el Estado. Ello se pone de manifiesto en dos extremos claves: 1) Nunca pidieron ni aceptaron subvención oficial alguna, y 2) Jamás solicitaron ni desearon homologación o convalidación de sus estudios. Rechazaban la subvención y el apoyo oficial precisamente para proteger la libertad, que se les antojaba amenazada de algún modo por el hecho simple de la dependencia económica. En cuanto a la homologación de estudios no les interesó nunca porque su proyecto educativo jamás fue, como veremos, pragmático, utilitario: más bien, tendieron a hacerlo inútil, en una cierta acepción del término.”