



**LA REPRESENTACIÓN COMO ACCIÓN ARTICULADORA ENTRE FORMA Y PROYECTO. UN
TALLER DE MORFOLOGÍA COMO CASO DE ESTUDIO**

TEMA: Docencia

SUBTEMA: Enseñanza de la representación gráfica en las carreras de diseño

SANJURJO, Moira; SALICE, Verónica; PELLICER, Homero

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) - Universidad de Buenos Aires (UBA)

moirasanjurjo@hotmail.com; argveronicasal@gmail.com; [hopelicer@gmail.com](mailto:hoppelicer@gmail.com)

PALABRAS CLAVES:

Forma – Representación – Proyecto

ABSTRACT:

The tradition of teaching representation in the faculties of architecture in Argentina, established a division between the universe of artistic drawing and technical-geometric drawing, according to the disciplinary fields' fragmentation, typical of the thought of the time. The cultural changes that took place in the first half of S XX, both in art and in the scientific field, suggested ruptures in higher education models that were concretized in new plans of studies, where the representational universe was included in the Morphology Area. The present work proposes to make a contribution to the representation teaching from a view situated in a contemporary thinking that assume the *form* as a cultural product, the *project* as a mode of operation and to the *representation* as a cognitive action.

RESUMEN:

La tradición de la enseñanza de los sistemas de representación en las escuelas pre-existentes a las facultades de arquitectura argentinas, y los primeros planes de estudio de las mismas, establecieron una división entre el universo del dibujo artístico y el del dibujo técnico-geométrico, respondiendo a una fragmentación de los campos disciplinares propia del pensamiento de la época. Ciencia, Arte y Técnica se constituían como campos autónomos y bien definidos con lógicas epistemológicas propias. A partir de los cambios de planes de estudio que tuvieron lugar a mediados del S XX en las facultades de arquitectura argentinas, la enseñanza del universo representacional quedó incluida en las denominadas áreas de comunicación y morfología, que fueron constituyéndose en el Área de Morfología. Hecho que nos permite imaginar recorridos posibles para una nueva relación entre las prácticas del dibujo y la apropiación de la forma. Estos cambios se vieron influenciados por las nuevas corrientes artísticas de las vanguardias, los estudios sobre la percepción de Rudolf Arnheim y los desarrollos de la escuela de la Gestalt cristalizados en los talleres de la Bauhaus. Estas nuevas perspectivas entendieron al dibujo como un acto cognitivo planteando una relación entre FORMA, REPRESENTACIÓN Y PROYECTO que se mantiene aún hoy vigente.

¿Qué cambios suscitaron los nuevos paradigmas en la enseñanza de los sistemas de representación?

¿Qué implica, en este campo, enseñar asumiendo la complejidad?

¿Podríamos re-ordenar a los sistemas de representación desde las nuevas lógicas?

¿Cómo volvemos a revisar las teorías consolidadas desde los nuevos emergentes que acontecen en los talleres de Morfología donde el lenguaje de exploración de la forma es la representación?

Desde hace años venimos explorando una modalidad de taller–acción con consignas poco estructuradas y basadas en una relación de condicionantes y referentes, que dan lugar a una gran diversidad de producción. Asumiendo la complejidad que presentan las etapas evaluatorias hemos podido ajustar la propuesta guiados por los indicios que nos proponen los emergentes, estos son los trabajos y los pensamientos que se escapan de lo previsible. En consonancia con la teoría Heurística, (Breyer, 2003) [1], las consignas proponen la construcción de un problema, más que la resolución de un problema dado. Los ensayos, la prueba y el error, y las nivelaciones periódicas nos han permitido constituir un equipo docente adiestrado en detectar aquellos caminos significativos. La propuesta



VII CONGRESO INTERNACIONAL Y XV CONGRESO NACIONAL DE PROFESORES DE EXPRESIÓN
GRÁFICA EN INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y CARRERAS AFINES

“Campos, umbrales y poéticas del dibujo”

EGRAFIA ARGENTINA 2018

4, 5 y 6 de Octubre de 2018 || La Plata – Buenos Aires – Argentina

didáctica y la propuesta teórica se entrelazan en una dinámica vincular donde se dificulta la percepción de sus límites. En ese sentido nuestro aporte se orienta hacia un nuevo paradigma de enseñanza de la representación en el campo del proyecto, entendiéndolo como un medio entre el mundo construido y el mundo imaginado. El presente trabajo entiende a la forma como producto cultural, al proyecto como modo de operación y a la representación como dispositivo cognitivo, términos articulados por un sujeto situado en un pensar contemporáneo.



1.- INTRODUCCIÓN

La tradición de la enseñanza de los sistemas de representación en las escuelas pre-existentes a las facultades de arquitectura argentinas, y los primeros planes de estudio de las mismas, establecieron una división entre el universo del dibujo artístico y el del dibujo técnico-geométrico, respondiendo a una fragmentación de los campos disciplinares propia del pensamiento de la época. La secularización del conocimiento y la división disciplinar que se dio lugar en el S XIX concibió a la Ciencia, el Arte y la Técnica como campos autónomos y bien definidos con lógicas epistemológicas propias. La rigurosa segmentación de los saberes que tuvo lugar en esta época se caracterizó por dinámicas regidas por métodos que garantizaban la objetividad del conocimiento para poder socializarlo y compartirlo. Existen posturas como la Cuarta Posición que advierten que la Arquitectura quedó desvalorizada en el mapa del saber que estableció la Modernidad (Doberti, 2004) [1]. Este enfoque comprende al campo proyectual como un cuarto campo que se caracteriza por tener dinámicas epistemológicas propias y por conformar una cuarta categoría con el mismo valor identificadorio que las demás.

Edgar Morín (2001) [2], en su libro “Introducción al pensamiento complejo”, explica que la lógica de la simplicidad ya no resulta confiable y el espacio multidimensional que se nos presenta actualmente necesita nuevas herramientas no lineales para comprenderlo. El pensamiento complejo no es un pensamiento omnisciente ni completo sino todo lo contrario, se considera situado en el tiempo y el espacio, y por ese motivo tiene una mirada parcial e inacabada. El desafío de la complejidad es aceptar la incertidumbre y operar con configuraciones flexibles que se adapten a los momentos de transformación y a los momentos de equilibrio que se dan alternadamente. Por este motivo, los modelos teóricos rígidos no se adecúan a los escenarios que incluyen al devenir, la inestabilidad y la incertidumbre, ya que estos espacios requieren configuraciones que se ajustan a la dinámica de la mutación (Breyer, 2003) [3].

La realidad contemporánea refleja los procesos, interacciones y pulsiones culturales

que se transmiten a los diferentes campos de conocimiento (Giordano, 2016) [4]. Una de las características distintivas de este universo complejo es la multiplicidad de miradas que existen sobre la misma realidad. Frente al riesgo de la relatividad que aleja la conjetura de una verdad posible y objetiva, se impone la necesidad de hacer explícitos los marcos de enunciado de cada enfoque particular, esclareciendo los vínculos y las relaciones que definen cada posicionamiento teórico.

El pensamiento proyectual es definido por diferentes autores bajo el mismo paradigma de la complejidad. En sus estudios sobre teoría y práctica de los aprendizajes, Schön (1992) [5], orientó sus investigaciones hacia una “reflexión en la acción”, donde el conocimiento teórico se integra de forma significativa a partir de la práctica. Sus observaciones en los talleres de formación de arquitectos lo llevó a definir al proyecto como un tipo de saber que llamó *pensamiento práctico o epistemología de la práctica*.

Retomando la relación entre la enseñanza de los sistemas de representación y los nuevos enfoques sobre el proyecto contemporáneo cabe destacar que los cambios en los planes de estudio que tuvieron lugar a mediados del S XX en las facultades de arquitectura argentinas, incluyeron a la enseñanza del universo representacional en el Área de Morfología y Comunicación. Este hecho nos permite imaginar recorridos posibles para una nueva relación entre las prácticas del dibujo y la apropiación de la forma. Los cambios en este enfoque se vieron influenciados por las corrientes artísticas de las vanguardias, los estudios sobre la percepción de Rudolf Arnheim y los desarrollos de la escuela de la Gestalt cristalizados en los talleres de la Bauhaus. Estas nuevas perspectivas entendieron al dibujo como un acto cognitivo planteando una relación entre FORMA, REPRESENTACIÓN Y PROYECTO que se mantiene aún hoy vigente.

2.- METODOLOGIA

El presente trabajo se enmarca en un estudio sistematizado que se viene llevando a cabo en un taller vertical de tres niveles de Morfología



para la carrera de Arquitectura en FADU – UBA, cátedra Pellicer.

La estrategia metodológica se enmarca en una perspectiva cualitativa interpretativa y esta elección responde por un lado a las características del universo proyectual, de lógica compleja; y por otro al posicionamiento teórico del marco general delineado en la introducción. El enfoque general de la investigación encuentra en la tradición en las investigaciones sociales una manera de interpretar al objeto de estudio (estrategias didácticas de la representación, la forma y el proyecto) como una estructura significativa anclada en un contexto conformado por el ámbito de formación de una disciplina (FADU – UBA). Este tipo de investigaciones busca explicar y comprender la singularidad de un fenómeno situado en su contexto natural y no pretende arribar a generalizaciones. El diseño de la metodología de las investigaciones cualitativas surge como un emergente ya que responde a la naturaleza del campo de estudio, motivo por el cual diferentes autores como Eisner (1998) [6], aloran la flexibilidad, la posibilidad de hacer ajustes durante el proceso de la investigación y la creatividad para adaptarse en cada etapa. Por último, superados los debates sobre la neutralidad de la ciencia por los nuevos paradigmas de la cultura contemporánea, la subjetividad del investigador es concebida como un aporte valioso ya que éste dota de sentido a sus alcances a través de sus acciones (Kushner, 2002) [7].

Los ajustes de la propuesta se vienen construyendo de forma espiralada donde los emergentes de cada año permiten incorporar nuevas variables y transformar levemente lo construido el año anterior. De este modo, a partir de imperceptibles cambios se viene dando un movimiento continuo que se adecua a una nueva configuración (eje conceptual sobre el que se trabaja).

3.- DESARROLLO

Análisis de datos

La investigación que se lleva en curso consta de una fase preliminar que son aquellos alcances del año de cursada anterior donde se toman los siguientes datos empíricos:

- observaciones
- análisis de consignas
- producciones de estudiantes

Las observaciones son planificadas con pautas de observación semi-estructuradas que se adaptan a las modalidades de cada taller (la cátedra que se estudia tiene cinco talleres de 120 alumnos cada uno y la investigación contempla las particularidades de cada grupo docente). El registro de los datos empíricos es escrito y fotográfico. En la fase de recolección de datos se resguardó el anonimato de los participantes tanto para las observaciones en los talleres como para los trabajos recolectados, ya que resulta innecesaria la identificación de los sujetos.

A partir del estudio de los datos preliminares y del marco conceptual de la propuesta se construyen las categorías de análisis que servirán de inicio del proceso del año en curso.

Las categorías iniciales son dimensiones que caracterizan a los procesos proyectuales y que se traducen de diferente manera en cada unidad conceptual del programa de la materia. A modo de ejemplo se desarrolló un cuadro de volcado de datos que funciona como mapeo del problema dentro de su contexto natural. Los instrumentos metodológicos actúan como tamices conceptuales que advierten la densidad del problema a estudiar y no la precisión del dato.

En el caso de la relación entre representación y forma, ó representación y proyecto, las dimensiones estudiadas señalan que el uso de los diferentes sistemas de representación (perceptuales y geométricos) se presentan de forma indiferenciada en cada una de ellas.

- dimensión exploratoria: aquellos momentos del proceso de diseño donde se trabajan diferentes variables en simultáneo según los condicionantes de la consigna. En esta etapa se seleccionan los diferentes referentes que permitirán la elección adecuada.
- dimensión productiva: aquellos momentos del proceso de diseño donde se cierran etapas del proceso, se verifica la consigna inicial y se plantea una nueva estrategia para continuar el proceso.



- dimensión emergente: salto cualitativo en el proceso de diseño que no siempre tiene el mismo origen.

De esta manera los mapeos permiten la lectura individual o simultánea de las diferentes dimensiones (figura 1, 2, 3 y 4).

Dentro de las futuras líneas de indagación y trabajo se encuentra pendiente el desarrollo de una aplicación digital interactiva para poder trabajar en red con el grupo de docentes que continuará con la investigación.

nombre	clase 1	clase 2	clase 3	clase 4	clase 5	clase 6
estudiante 1			■			
estudiante 2						
estudiante 3					■	
estudiante 4						
estudiante 5						
estudiante 6		■				
estudiante 7						■
estudiante 8						
estudiante 9			■			

■ Dimensión emergente

nombre	clase 1	clase 2	clase 3	clase 4	clase 5	clase 6
estudiante 1			■	■	■	■
estudiante 2				■	■	■
estudiante 3		■			■	■
estudiante 4			■	■		■
estudiante 5				■	■	■
estudiante 6		■			■	■
estudiante 7			■	■	■	■
estudiante 8		■	■		■	■
estudiante 9				■	■	■

■ Dimensión productiva

nombre	clase 1	clase 2	clase 3	clase 4	clase 5	clase 6
estudiante 1	■	■	■	■	■	■
estudiante 2	■	■	■	■	■	■
estudiante 3	■	■	■	■	■	■
estudiante 4	■	■	■	■	■	■
estudiante 5	■	■	■	■	■	■
estudiante 6	■	■	■	■	■	■
estudiante 7	■	■	■	■	■	■
estudiante 8	■	■	■	■	■	■
estudiante 9	■	■	■	■	■	■

■ Dimensión exploratoria

■ Dimensión productiva

■ Dimensión emergente

nombre	clase 1	clase 2	clase 3	clase 4	clase 5	clase 6
estudiante 1	■	■	■	■		
estudiante 2	■	■	■			
estudiante 3	■	■	■	■		
estudiante 4	■	■		■		■
estudiante 5	■	■	■	■		
estudiante 6	■	■	■	■		
estudiante 7	■	■	■	■		
estudiante 8	■	■	■	■		■
estudiante 9	■	■				

■ Dimensión exploratoria

4.- CONCLUSIONES

El enfoque del estudio está directamente ligado al supuesto conceptual, desarrollado anteriormente en la introducción, de no trabajar con modelos conceptuales a priori sino con configuraciones móviles que se adaptan a los emergentes. La elección metodológica responde ciertamente al mismo fundamento conceptual.

Los momentos o dimensiones utilizados como categorías iniciales permiten comprender a la representación en relación a los procesos proyectuales. Las dimensiones citadas son instancias de los procesos proyectuales donde el uso de los sistemas de representación geométrico y los sistemas perceptuales, (categorización ortodoxa) se mezclan invariablemente. La base conceptual de las categorías teóricas tiene su punto de partida en los conceptos desarrollados por Pallasmaa (2012)) [8], donde describe el pensamiento proyectual a partir de dos nociones que se dan a través de la representación.



Fase exploratoria:

- *Momentos de imprecisión:* aquellos momentos donde se dejan espacios inconclusos, espacio de la imaginación, espacios poco definidos que permiten conjeturas, utopías, extravagancias, vacíos, sombras, intangibles, mínimos detalles que se desarrollan como universos infinitos. Etapa que incluye los procesos que pueden seguir y volver a generar otras ideas. Es el espacio donde aflora el papel fundamental de la vaguedad (Pallasmaa, 2012). *Noción de infinitud*

Fase productiva

- *Momentos de precisión:* aquellos momentos de cierres momentáneos y definiciones transitorias. Etapa que incluye los procesos que determinan y concluyen ciclos. *Noción de finitud*

Las categorías teóricas construidas abarcan en simultáneo los rasgos característicos del acto proyectual y de la estrategia didáctica, situando el problema en el taller que es el espacio donde se desarrollan ambas actividades. El taller es el ámbito natural de la formación disciplinar y está estrechamente anclado en la tradición de la enseñanza del proyecto.

- Taller exploratorio: en consonancia con el momento o dimensión de imprecisión, es el marco de las exploraciones proyectuales donde se manejan múltiples variables, donde se permiten alternativas utópicas que generalmente se abren de las consignas. Es el ámbito de la búsqueda y la indagación.
- Taller propositivo: en consonancia con los momentos o dimensión de precisión, es el marco de las instancias de cierres provisorios que surgen a partir de las diversas exploraciones.
- Taller atento: es la categoría que otorga sentido a las unidades significantes que se producen en el taller. Es la mirada sensible frente al acontecimiento y la experiencia colectiva. Se agudiza la atención sobre los emergentes inesperados que permiten hacer nuevas indagaciones para el ajuste de la propuesta. Es el motor del cambio.

Se reconoce al taller como una estructura compleja donde confluye la noción de espacio–tiempo de forma indiferenciada, la acción, la experiencia, los aprendizajes y los saberes que se alcanzan están fuertemente imbricados en procesos práctico–reflexivos.

La propuesta didáctica y la propuesta teórica se entrelazan en una dinámica vincular donde se dificulta la percepción de sus límites. En ese sentido nuestro aporte se orienta hacia un nuevo paradigma de enseñanza de la representación en el campo del proyecto, entendiéndolo como un medio entre el mundo construido y el mundo imaginado. El presente trabajo entiende a la forma como producto cultural, al proyecto como modo de operación y a la representación como dispositivo cognitivo, términos articulados por un sujeto situado en un pensar contemporáneo.

5.- REFERENCIAS

- [1] DOBERTI, R. (2004). *La Cuarta Posición*. Apunte para el plan de Doctorado, FADU-UBA.
- [2] MORIN, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- [3] BREYER, G. (2003). *Heurística del Diseño*, Buenos Aires: Eudeba.
- [4] GIORDANO, D. (2016). *Arquitectura en América latina, seminario de arquitectura contemporánea*. Cuenca. Ecuador. Universidad de Cuenca.
- [5] SCHÖN, D. (1992). *La Formación de Profesionales Re exivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Editorial Paidós
- [6] EISNER, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Editorial Paidós.
- [7] KUSHNER, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata.
- [8] PALLASMAA, J. (2012). *La mano que piensa, sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.