

## EL APRENDIZAJE DEL PROFESOR

## THE LEARNING OF THE TEACHER

Pedro M. Burgaleta Mezo

doi: 10.4995/ega.2016.4731

El aprendizaje de las actividades creativas constituye un difícil encuentro que requiere el desplazamiento de alumnos y profesores para habilitar un lugar común de entendimiento. En el caso de la enseñanza del dibujo de concepción para proyectar arquitectura, los alumnos noveles deben abandonar sus prejuicios y tópicos sobre el dibujo, especialmente los que se refieren a que dibujar consiste en representar fielmente, y los profesores deben re-aprender a dibujar. Efectivamente, para ser profesor de dibujo no es suficiente con saber dibujar, resulta necesario, además, aprender a dibujar para enseñar. La convicción de esta necesidad obliga al profesor a convertir su carrera docente en un largo proceso de auto-aprendizaje en el que debe integrar su práctica del dibujo y sus reflexiones sobre el mismo, elaborando construcciones teórico-prácticas que le permitan organizar y comunicar fehacientemente sus estrategias docentes.

**PALABRAS CLAVE: PEDAGOGÍA.  
CREATIVIDAD. DIBUJO. AUTO-APRENDIZAJE**

*Learning creative activities can be seen as a demanding encounter that requires both teachers and students to enable a common place of understanding. In the particular scenario of teaching conception drawing applied to architectural projection, novice students should leave behind their prejudices and clichés about drawing –especially those related to drawing as faithful representation–, while teachers will be compelled to re-learn how to draw. Indeed, in order for one to become a drawing teacher it is not enough to know how to draw, it is also necessary to learn how to draw so that it can be taught. Understanding such necessity forces teachers to turn their teaching careers into a long process of self-learning, integrating practical experiences with their reflections about it, and developing theoretical and practical notions that allow for a reliable organization and communication of teaching strategies.*

**KEYWORDS: PEDAGOGY. CREATIVITY.  
DRAWING. SELF-LEARNING**





## La pedagogía como encuentro

*Aprender* es una actividad que desarrollamos solos o en compañía de otros. En el marco de las instituciones educativas, como son nuestras Escuelas, una parte del aprendizaje surge, efectivamente, del encuentro entre alumnos y profesores. Pero cuando el aprendizaje se refiere a las prácticas creativas, ese encuentro resulta difícil pues requiere habilitar situaciones abiertas, como corresponde a los procesos creativos, donde profesores y alumnos abandonen lo sabido para afrontar lo incierto. Si la creación es de *naturaleza artística*, el asunto presenta dificultades propias, pues mientras que en otros aprendizajes, sobre todo en los de *naturaleza científica*, los alumnos poseen ya cierto grado de conocimiento sobre los temas y los procedimientos, en lo que se refiere a la creación artística la inexperiencia suele ser casi absoluta. A ella se suman los tópicos y malentendidos que sobre este tema los alumnos noveles traen consigo, especialmente los que se refieren a que dibujar consiste en representar fielmente, y que dificultan ese *desplazamiento* hacia la incertidumbre que requiere la experiencia artística. Pero esa dificultad para abrirse y desplazarse no afecta sólo a los alumnos, sino también a los profesores que frente al gran esfuerzo que requiere adaptarse a las cambiantes circunstancias de la enseñanza, pueden repetir sus planteamientos durante años, convirtiendo la pedagogía en un conjunto de tópicos.

## La prueba de la palabra

Para que el encuentro pedagógico se produzca, no es suficiente con que el profesor se adapte a los alumnos que llegan cada curso, a los nuevos pla-

nes de estudios, y a las demás circunstancias que afectan a la enseñanza, es necesario que *acompañe* a los alumnos en su aprendizaje, en eso consiste también el desplazamiento del que hablamos. Pero este acompañamiento no lo resuelve el profesor con su mera presencia, como testigo de lo que hacen sus alumnos, ni mostrando ocasionalmente sus habilidades gráficas, corrigiendo en vivo los trabajos, sino poniéndose en el lugar de los aprendices, realizando a veces los mismos ejercicios que propone y aprendiendo, en definitiva, a dibujar con ellos. No se trata de un comportamiento exagerado, sino de una verdadera necesidad, ya que para enseñar a dibujar no es suficiente con *saber dibujar*, hay que *saber dibujar para enseñar*.

Esta necesidad de seguir aprendiendo se descubre, sobre todo, al tener que hablar de manera ajustada y comprensible sobre el dibujo, bien sea para planificar un curso, para proponer un ejercicio concreto, para orientar al alumno mientras dibuja, o para valorar los trabajos realizados. El profesor advierte enseguida que la experiencia de su propio aprendizaje resulta insuficiente para hablar fehacientemente de dibujo porque, seguramente, ni siquiera recuerda cómo aprendió y porque, en todo caso, necesita disponer de procedimientos generales que puedan servir para todos. Esta toma de conciencia sobre sus propias capacidades y limitaciones le obliga a seguir dibujando y a seguir reflexionando sobre el dibujo. Necesita poner en marcha una dinámica interactiva entre dibujar, nombrar, conceptualizar, teorizar y volver a dibujar, en un ciclo inacabable que le permita elaborar un constructo vívido que le sirva de guía. Se inicia así un largo camino de auto-aprendizaje.

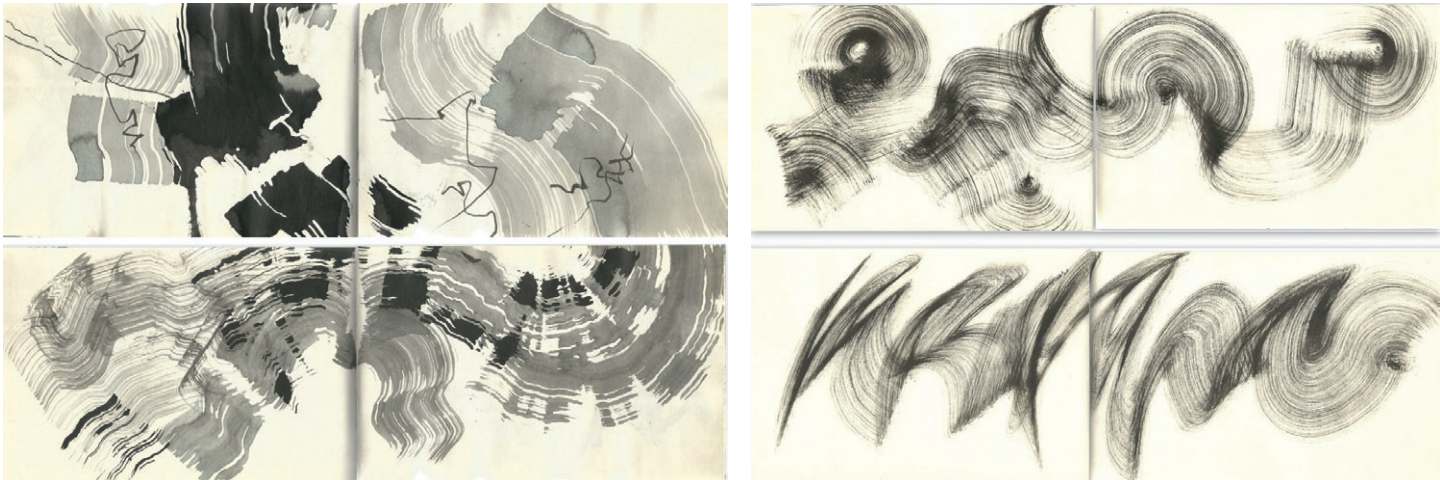
## Pedagogy as an encounter

Learning is an activity that we develop alone or with others. In the context of educational institutions, as is the case of our Schools, learning arises to a certain extent from the encounter between students and teachers. However, when learning refers to creative activities, such encounter entails several pitfalls, as it requires to enable open scenarios where teachers and students leave their comfort zone to face uncertainty. Furthermore, such a displacement presents its own difficulties when creation is of an *artistic nature*. This is so because of the almost absolute lack of experience in artistic creation shown by novice students, who tend to be familiarized exclusively with the topics and procedures of *science-oriented learning*. On top of that, this journey to uncertainty is further hindered by clichés and misunderstandings commonly observed in novice students, such as the assumption that drawing must entail faithful, realistic representation. However, such difficulties not only affect students. Teachers often fail to adapt to the requirements of novel pedagogical scenarios, and hence their pedagogy is at risk of turning into a halfhearted repetition of commonplaces.

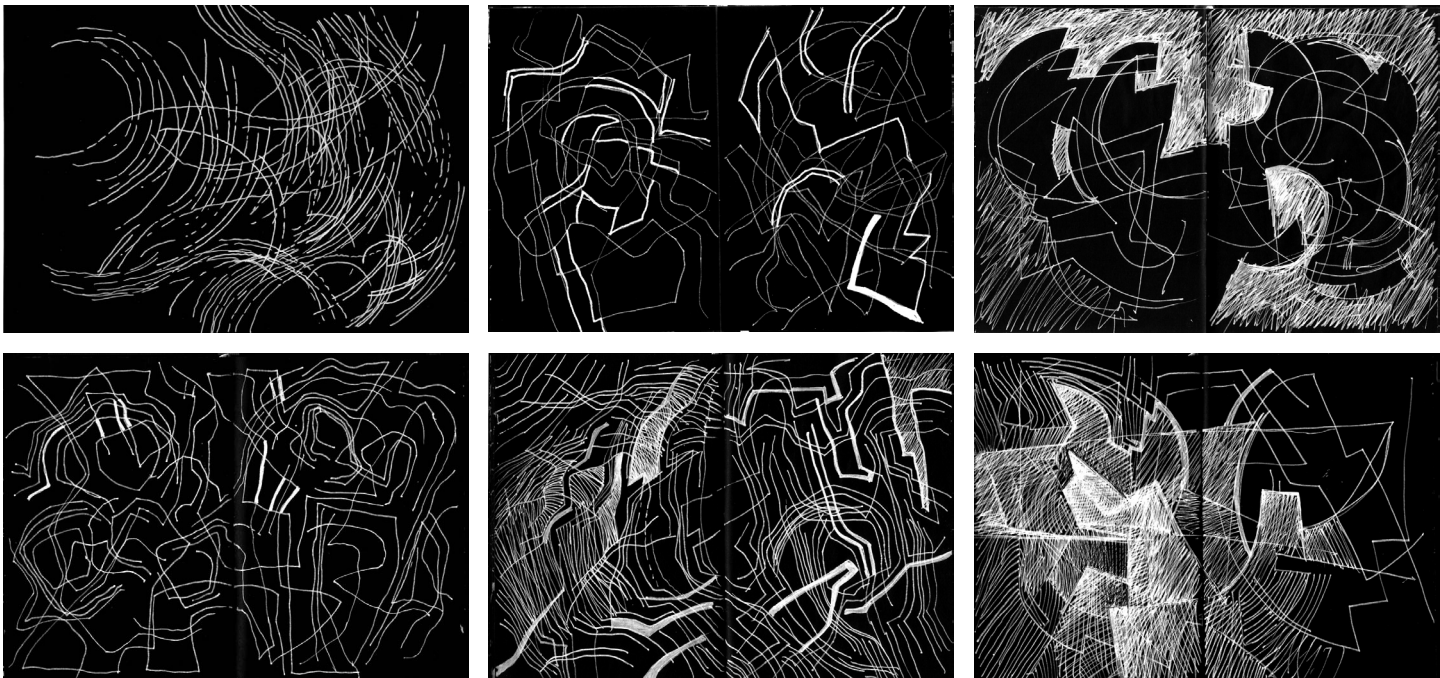
## The test of the word

In order for the pedagogical encounter to take place, it is not enough for the teacher to adapt to new students, new curricula, or other circumstances that affect teaching. It is also necessary to *escort* students during their learning process –that is, the *displacement* mentioned above. However, this is not achieved by being present, merely witnessing what students do, and neither by displaying one's graphic skills or correcting students while they produce. Instead, it is necessary to walk in their shoes, sharing the production process with the students and, ultimately, learning to draw with them. This is an essential need, for the ability to draw does not entail the ability to teach; it is also necessary to learn how to draw so that it can be taught. This need to keep learning becomes evident when having to speak about drawing in an accurate and understandable way, either to plan a course, to propose a specific exercise to guide the student while drawing, or to assess their work. At that point the teachers will soon realize that one's learning experience is insufficient to speak convincingly about this topic, probably because they don't even remember how they actually learned about it, and also because general procedures must be developed so that teaching works well for all students. Reaching awareness of their own capabilities and limitations





1.1



1.2

requires teachers to keep drawing and reflecting upon it, establishing a dynamic set of interactions between drawing, naming, conceptualizing, theorizing and redrawing—a recurrent cycle that allows for the development of a construct that may serve as a guide. Thus, this is the beginning of a long journey of self-learning.

### The crisis of traditional teaching

There are many ways to learn how to teach. It depends, among other circumstances, on one's interest in drawing, the kind of training received, and the School or institution where the teaching takes place. Some of us were trained in the

### La crisis de la enseñanza tradicional

Hay muchas maneras de aprender a ser profesor, depende, entre otras circunstancias, de la afición que se tenga por el dibujo, de la formación recibida en este campo, y de la Escuela en la que se desarrolle la labor docente. Somos ya muy pocos los profesores en activo que comenzamos como estudiantes en la ETSAM cuando la enseñanza del dibujo se planteaba siguiendo los supuestos

básicos de la Academia tradicional. En ella se consideraba que la formación de los aprendices consistía en la interiorización mediante la copia fiel de ciertos modelos consagrados y que la creación consistía en la repetición poco alterada de los modelos aprendidos o en una cierta combinatoria de sus partes.

Los que seguimos dibujando después de cursar aquella asignatura experimentamos una cierta evolución, pero fue al entrar en la ETSAM como profesores cuando pusimos en





1. La vía abstracta. Desde el garabato hasta las tramas complejas que generan figuras. P. Burgaleta

1.1. Gestos Gráficos, tinta china y paletina en cuaderno 14x21

1.2. Secuencia de producción de figuras. 21x30, rotulador acrílico sobre papel negro

1.3. Urdimbres que generan signos, lugares y figuras. 50x70. Polipíncel, tinta y acrílico sobre papel

1.4. Urdimbre, 50x70, polipíncel, tinta y acrílico. Figura, 50x70, collage sobre pan de oro. Figura tridimensional, 35x35x35, poliestireno modelado con calor

1. The path of abstraction. From the scribble to complex, figure-generating weavings. P. Burgaleta

1.1. Graphical gestures. India ink and flat paintbrush on sketchbook, 14 x 21.

1.2. Sequence for the production of figures. Marking pen on black paper, 21 x 30.

1.3. Weavings that generate signs, places and figures. Parallel brush, ink, and acrylics on paper, 50 x 70.

1.4. Weaving. Parallel brush, ink, and acrylics, 50 x 70. Figure. Collage on gold leaf, 50 x 70. Three-dimensional figure. Heat-modelled polystyrene, 35 x 35 x 35



1.3



1.4

marcha una verdadera dinámica de auto-aprendizaje. A las razones genéricas que hemos expuesto más arriba como desencadenantes de ese auto-aprendizaje, se sumaba el ambiente de entusiasmo que existía en aquel momento, 1977, en la Cátedra de Análisis de Formas, a cuya titularidad había accedido poco tiempo antes Javier Seguí. Ese entusiasmo se desarrollaba en torno a un planteamiento del dibujo que pretendía establecer una verdadera enseñanza, sobrepasando

el antiguo y anacrónico procedimiento. En la nueva situación, el dibujo de representación ya no estaba sometido a los cánones rígidos de antaño y sólo era un momento dentro de una dinámica continua de *Expresión, Representación e Interpretación*. Esa nueva pedagogía también era un reto para los profesores, que habiéndonos formado como dibujantes académicos, necesitábamos adaptarnos a la nueva situación, enseñando algo que, al mismo tiempo, debíamos aprender.

ETSAM back in the day when drawing was taught under the basic assumptions of traditional Academy, namely, that training requires internalizing through faithful replication of gold standards, and that creation implies reproducing learned models in their totality or by recombination of its parts.

Those of us who continued drawing after completing our training experienced a certain evolution, but it wasn't until we took our first steps as drawing teachers that we embarked on a real, dynamic self-learning process. Apart from the reasons mentioned above, a particularly enthusiastic environment arose at that time, 1977, in the Department of Form Analysis, where Javier Seguí had soon before obtained his tenure position. That enthusiasm had to do with the implementation of an approach to drawing that sought to fulfill a true teaching, and aspired to leave behind the old and anachronistic methods. Under these new circumstances, representational drawing was no longer subjected to the established canon and was perceived as just a *stage* within in the dynamics of *Expression, Representation and Interpretation*. This new pedagogy was also a challenge for us teachers, who, having being trained as academic artists, were in need to adapt to the new situation and teaching something while learning it.

The current educational landscape is, to a great extent, a result of the mentioned crisis in academic drawing. However, it also arises from the relationship between teachers and drawing, as well as the way we learned to teach. Indeed, it would be naive to assume that teaching creative drawing can be achieved by acting as a neutral agent capable of developing objective contents, as one would expect to see during, let's say, a mathematics course.

### Critical practice of representational drawing

Our current educational procedures, as well as our experience along all these years, reflect a number of attitudes towards representational drawing that reveal its relativization, rather than its disappearance. We have moved from its *blind acceptance* to new perspectives that propose a critical approach to representational methods, which are no longer seen as the ultimate goal of learning. The persistence of this kind of drawing can be explained, among other reasons, by its deep social and cultural roots, and





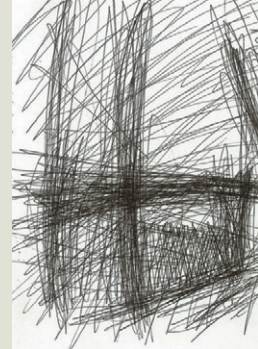
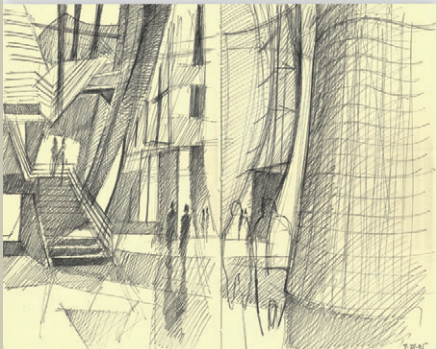
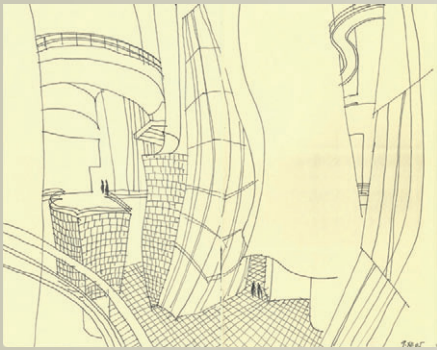
2. La vía figurativa. De dibujar convencionalmente a desdibujar. P. Burgaleta

2.1. Palacio de Carlos V, La Alhambra. Pluma sobre cuaderno de apuntes 9x14cm

2.2. Museo Guggenheim de Bilbao. Pluma, bolígrafo y rotulador sobre cuaderno de apuntes 9x14

2.3. Ciudad Rodrigo, rotulador-pincel sobre cuaderno de apuntes DIN4. Museo de Arte Moderno, Santiago de Compostela, tinta y ácido. San Andrés de Teixido, tinta y ácido. Puerto de Muros, tinta y ácido

2.1



2.2



2.3





2. The path of figuration. From conventional drawing to 'undrawing'. P. Burgaleta

2.1. *The Palace of Charles V, The Alhambra*. Fountain pen on sketchbook, 9 x 14

2.2. *Guggenheim Museum, Bilbao*. Fountain pen, ballpoint, and marking pen on sketchbook, 9 x 14

2.3. *Ciudad Rodrigo*. Marking brush on sketchbook, DINA4. *Museum of Modern Art, Santiago de Compostela*. Ink and acid. *San Andrés de Teixido*, ink and acid. *Puerto de muros*, ink and acid

El actual panorama docente es, en gran medida, consecuencia de aquella necesaria puesta en crisis del dibujo académico; pero también de la relación que los profesores han mantenido con el dibujo y de la manera como han aprendido a ser profesores. Efectivamente, en la enseñanza del dibujo creativo resulta ingenuo suponer que el profesor puede comportarse como mero intermediario neutro, capaz de desarrollar de manera objetiva ciertos contenidos establecidos, como ocurriría más fácilmente, por ejemplo, en una asignatura de matemáticas.

## La práctica crítica del dibujo de representación

Las experiencias pedagógicas de estos años y las que ahora se practican reflejan, en gran medida, diversas actitudes ante el dibujo de representación pues la puesta en crisis de este tipo de dibujo no ha supuesto tanto su desaparición como su relativización. Fundamentalmente se ha pasado de la *aceptación ciega* a otras posturas que lo afrontan críticamente y no lo consideran el objetivo final del aprendizaje. La pervivencia de este tipo de dibujo se puede explicar, entre otras razones, por su profundo arraigo social y cultural y por su potencial rendimiento a la hora de enseñar a dibujar. Efectivamente, el inmenso acervo que esta práctica acumula permite disponer de magníficas referencias a la hora de reflexionar sobre la creación ar-

tística; por otro lado, al fundamentar sus configuraciones en referentes externos, permite corregir el dibujo en función del parecido, lo que facilita cierta comunicación entre profesores y alumnos. La aceptación crítica de este tipo de dibujo implica su entendimiento como *pacto cultural* y no como *naturaleza*, de ahí su relatividad y su gran versatilidad en función de las distintas convenciones que lo sustentan en cada contexto cultural y en cada época histórica.

De nuestra experiencia pedagógica sobre la práctica crítica del dibujo de representación se ha decantado con fuerza la evidencia del carácter dinámico e imprevisible del hecho de *dibujar para conocer algo*. Conocer algo dibujando es un proceso recurrente, que vuelve una y otra vez sobre los mismos asuntos, consiguiendo, en cada nueva aproximación, un mayor grado de conocimiento sobre el tema, por lo que todo dibujar destinado a conocer algo puede entenderse, en realidad, como un *proyectar*. Del intento de liberarnos de la representación tradicional emergió el concepto de *visión sorprendente*, una manera de mirar sesgada que genera asombro y que permite superar la mirada centrada en el mero reconocimiento de las cosas, que dificulta la creatividad.

Esa búsqueda del asombro, como primera ruptura de la mirada convencional, se completó más tarde introduciendo en el proceso de dibujo el *deambular* como procedimiento para buscar temas inusuales. Se advertía así la importancia del contexto, que de ser un lugar cotidiano y utilitario, pasaba a ser un ambiente lleno de sorpresas, que debía ser explorado libremente. Se decantó también el concepto de *dibujo matriz*: una realidad gráfica que

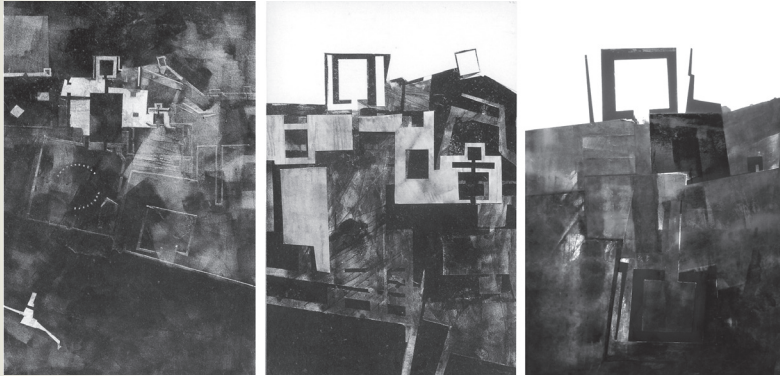
by its potential use in teaching scenarios. Indeed, the available artistic baggage provides fantastic references to reflect on artistic creation. Furthermore, because representational drawing is based on external references, it allows teachers to make corrections on the grounds of similarity criteria, hence facilitating communication between teachers and students. Critically adhering to this kind of drawing entails acknowledging its condition of *cultural pact* (as opposed to a condition of *nature*), hence its versatility and relativity as a function of the varying conventions across cultural contexts and historical periods. Our pedagogical experience on representational drawing led us to grasp the dynamic and unpredictable nature of the act of *drawing to comprehend* something. Such comprehension is a recurring process that increases iteratively our knowledge about the subject, so all drawing destined to comprehend something can be understood, in fact, as *projecting*. Out of this liberation from the traditional representation emerged the concept of *wondering look*, a biased way of looking at things that generates amazement and surprise and overcomes the mere object recognition that hinders creativity.

That quest for wonder, as a first departure from the conventional look, was further refined by including *wandering* procedures during drawing with the intention to facilitate the search for unusual items. This soon revealed the relevance of our surroundings, which were no longer ordinary and utilitarian, but instead a surprising environment to be freely explored. At that time, I also envisaged the concept of *matrix space*—a sort of graphical reality that would emerge, at a certain point during the drawing process, as a superposition of *semitransparent* graphical operations that may lead to a varied range of resulting figures. Both the *wondering look* and the *matrix space* may be encompassed by the more general concept of *specter* or *spectral image*—one of the mechanisms involved in the functioning of the imagination. We can think of the spectral image as somewhere between objective reality and the observer's mental projections, a place that encapsulates the state of uncertainty that defines the creative process; a *suspended consciousness* that can be identified in a specific sort of drawing.

## Our current approach: from representational drawing to figure drawing. Figuration and abstraction

The way we teach drawing in our School has changed dramatically over the years, moving from imparting two courses of 9 hours per week, to only one course of 6 hours per week. This is clearly





3.1

**3. La iniciación en el proyecto. La poética de la ciudad y del territorio.**

La pedagogía de la *iniciación en el proyecto* desarrolla procedimientos productivos que se pueden separar de los que se practican en la vida profesional. Esto es debido a que la puesta en marcha de la capacidad creativa de los aprendices requiere enfatizar, para hacerlas patentes, ciertas circunstancias implicadas, como las cualidades del lugar. Los lenguajes provenientes de otros campos artísticos permiten explorar, fijar y comunicar esas circunstancias y convertirlas en desencadenantes del proyecto.

I. Las cualidades generativas del contexto  
P. Burgaleta

3.1. *Palacio de Comares, La Alhambra.*

Secuencia de plantas, tríptico 3x100x70. Collages y esmalte.

3.2. *Alrededores de Cáceres.* Óleo sobre papel. 100xdiversos anchos.

3.3. *Plantas de Cáceres.* tinta y ácido sobre papel. 50x70

3.4. *Secuencia simbólica de humanización del territorio, según K. Kerenyi: el acceso al territorio, expulsión del animal, fijación del espacio-tiempo mediante el monumento, habitación.* Políptico, collage de metales y hueso, 4x22x28

**3. Initiation into the project. The poetics of the city and the territory**

The pedagogy of the *initiation* into the project aims at developing productive procedures that can be distinguished from those implemented at the professional level. This is so because the activation of students' creativity requires to highlight, and raise awareness about, relevant factors such as the characteristics of a location. The languages imported from other artistic fields allow us to explore, set, and communicate about those factors and turn them into elicitors of the project.

I. Generative features of the context.  
P. Burgaleta

3.1. *The Palace of Comares, The Alhambra.*

Sequence of plan views, triptych, collage and enamel paint, 3 x 100 x 70

3.2. *Environ of Cáceres.* Oil paint on paper, 100 x different sizes

3.3. *Plan views of Cáceres.* Ink and acid on paper, 50 x 70

3.4. *Symbolic sequence on the humanization of territory, following K. Kerenyi: accessing the territory, expulsion of the animal, setting of the space-time through the monument, and habitation.* Polyptych, collage of metal and bones, 4 x 22 x 28

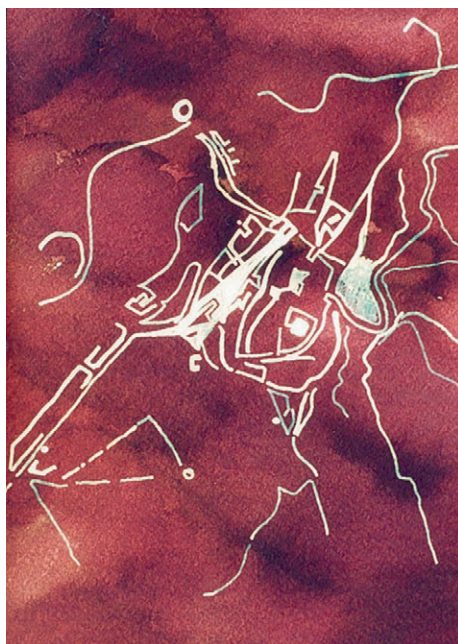
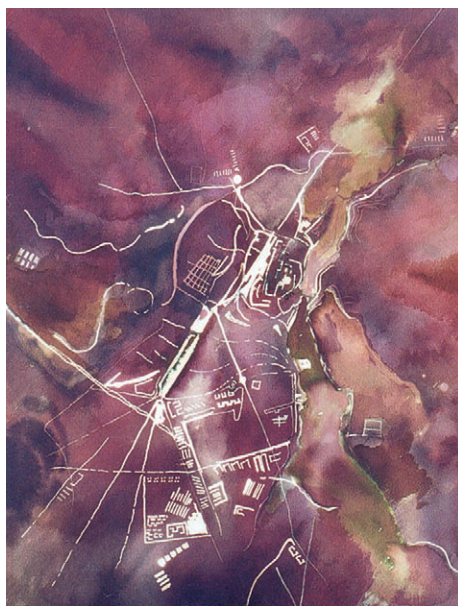


3.2



3.4





3.2



emergía en cierto momento del proceso como una superposición de operaciones gráficas en *transparencia*, que era capaz de generar diversas figuras resultantes. La *visión sorprendente* y el *espacio matriz* podían englobarse bajo el concepto de *fantasma* o *imagen fantasmática*, uno de los mecanismos implicados en el funcionamiento de la imaginación. Se trata de un *lugar intermedio* entre los contenidos objetivos de la realidad y las proyecciones mentales del que mira y que materiali-

insufficient and has forced us to summarize contents in an attempt to keep what we believe is essential, while inevitably slimming down our opportunities to experiment. Such a decrease in the relevance of drawing can be seen as a direct consequence of an utilitarian approach to teaching, that merely aims at the acquisition of objective skills that ensure the students' integration into the job market. This attitude towards creative drawing reveals a complete ignorance about what drawing actually means, neglecting its influence over personal development and its importance to set the foundations for this profession. The persistence of creative drawing might depend on us being capable of demonstrating its usefulness during the training process of an architect. The essential relation between drawing and architecture, that is not to be forgotten, has its roots in the consideration of architecture as the *art of abstraction and figures—three-dimensional, enveloping, habitable figures*. Consequently, learning to draw is to us architects similar to learning how to bring those figures to fruition. This will provide the students with clear training goals, while delivering a critical standpoint from where to approach other fields focused on figure production, such as the visual arts, with the intention of setting learning in motion.

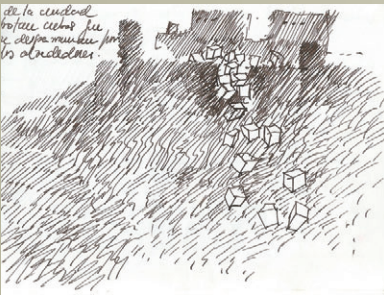
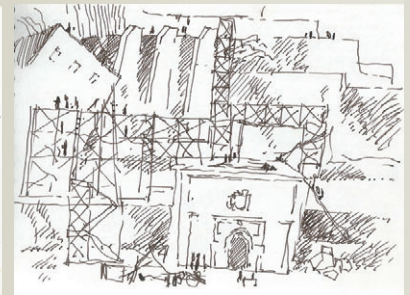
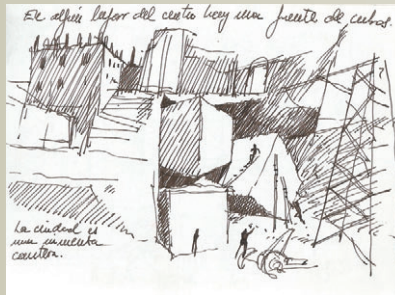
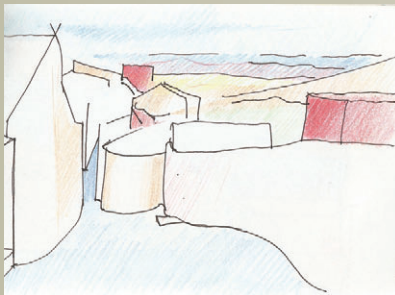
### The path of abstraction and the path of figuration in basic drawing

The necessary simplification of our teaching strategies and our search for what is purely essential can be outlined into two distinct pathways for learning basic drawing: a *Path of Abstraction*, where architectural drawing is based on the development of our sensitivity for abstraction; and a *Path of Figuration*, which critically approaches representational drawing from the abstraction standpoint, enhancing our understanding of the compositional and *architectural* facets of figures. The path of abstraction, which is the first step we take in our teaching, starts with the *Scribble*, establishing a sequence of exercises of increasing complexity that will lead the student to the production of graphical matrices, complex weavings that are susceptible of generating figures. To develop this pathway one must necessarily refer to much of the informal art of the 20<sup>th</sup> century, focusing on its dynamics of figure productions and approaching it progressively, as complexity increases. Our exercises are conceived as a genetic, cumulative sequence, from the simplest of all gestural operations and the erratic exploration, to the execution of complex warps that become *generative*

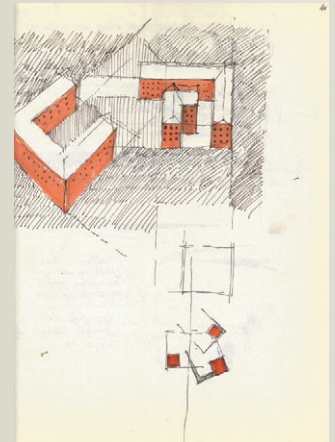
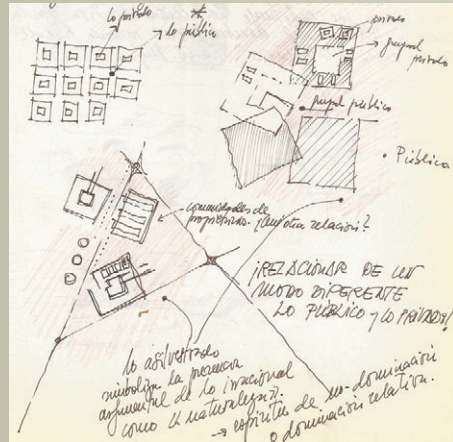




4.1

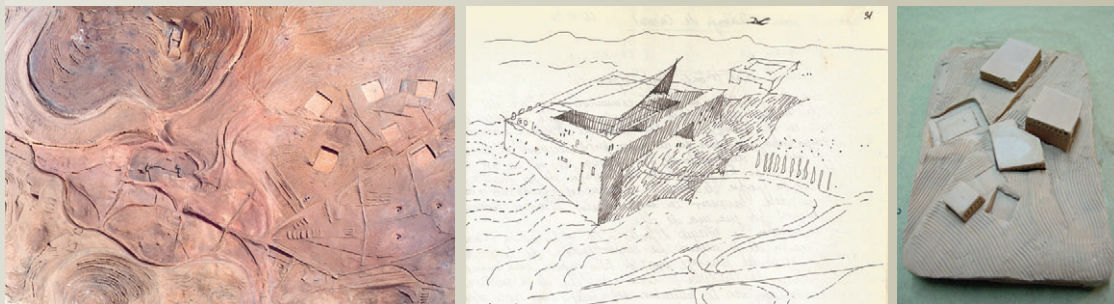


4.2

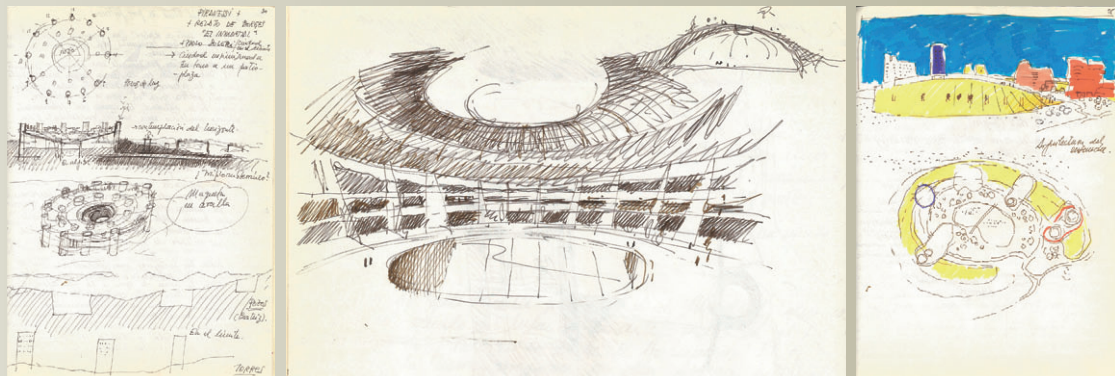


4.3





4.4



4.5



4.6



4.7



Imágenes páginas anteriores:

4. *La iniciación en el proyecto. La poética de la ciudad y del territorio. Cáceres. Exploración del territorio. Gérmenes de propuestas.* P. Burgaleta

4.1. *Territorio.* Pluma sobre cuaderno de apuntes. *Interpretación del Centro Histórico*, arcilla cruda, 15x25x3. *Interpretación del territorio*, arcilla cruda, 8x25x3

4.2. *Interpretación de la ciudad.* Metáfora del Centro Urbano como *Cantera Generadora de Cubos*. Los barrios del ensanche como edificios-icebergs desprendidos del Centro Histórico. Pluma y lápiz de color sobre cuaderno de apuntes. Óleo sobre cartón

4.3. *Crecimiento del Ensanche.* Pluma y tinta sobre cuaderno de apuntes

4.4. *Crecimiento del Ensanche mediante grandes edificios-iceberg.* Maqueta de gres cocido. Pluma sobre cuaderno de apuntes. Maqueta de arcilla cruda.

4.5. *Edificios cilíndricos.* Pluma y rotuladores de colores sobre cuaderno de apuntes

4.6. *Torres Andarinas. Ordenación lineal de edificios surgida de los alineamientos de las torres de alta tensión que atraviesan el territorio y que se hacen especialmente patentes en el paisaje desértico que rodea Cáceres. Simbolizan la tendencia nómada frente a la tendencia sedentaria del edificio cúbico.* Pluma. Sobre cuaderno apuntes. Óleo sobre papel, 100x30. Colage de metales, 70x25

Previous page images:

4. Initiation into the project. The poetics of the city and the territory. Cáceres. Exploration of the territory. Germinal proposals. P. Burgaleta

4.1. *Territory.* Fountain pen on sketchbook. *Interpretation of the Historical Center*, clay, 15x25x3. *Interpretation of the territory*, clay, 8x25x3

4.2. *Interpretation of the city.* Metaphor of the City Center as a *Cube Quarry*. Expansion districts represented as iceberg buildings detached from the Historic Center. Fountain pen and color pencil on sketchbook. Oil paint on cardboard

4.3. *Development of the expansion district.* Fountain pen and ink on sketchbook

4.4. *Development of the expansion district using big iceberg buildings.* Ceramic scale model. Fountain pen on sketchbook. Clay scale model

4.5. *Cylindrical buildings.* Fountain pen and colour markers on sketchbook

4.6. *Walking towers. Linear arrangement of constructions arising from the alignment of transmission towers across the territory, which are particularly salient in the desert landscape of Cáceres. They symbolize the nomadism versus sedentariness of the cubic building.* Fountain pen on sketchbook. Oil paint on paper, 100 x 30. Collage of metals, 70 x 25

*backgrounds.* As a final step, the figures that arise from such *backgrounds* may be translated into *three-dimensional material artifacts* whose interior can be explored photographically. Hence, this final step closes the first stage of the production of three-dimensional, enveloping, but yet nonhabitable and useless figures, along the lines of our most complex references, namely, *installation art, playgrounds*, or contemporary sculpture (e.g., Serra and others). Once this pathway has been explored, the path of figuration is initiated, where we will approach figuration from the previously explored abstract perspective. The drawing of environmental issues, especially at the classroom, and undertaken with the same abstract mentality, completes the sequence of exercises. As mentioned above, during the development of both pathways it is useful to study significative examples coming from the field of painting, which may suggest different ways to generate figures. Nevertheless, the experimental nature of these approaches, along with the high specificity of architectural drawing, compels the teacher to draw in order to complete the existing cultural references, and hence the learning process will involve both student and teacher.

### Initiation into the project. The relevance of fiction

Apart from teaching Basic Drawing, during all these years we have also focused on *how to translate from drawing to the architectural project*. We soon realized that traditional approaches

za el estado de incertidumbre del proceso creativo, un estado de conciencia *en suspenso* representado por cierto tipo de dibujo.

### El planteamiento actual: del dibujo de representación al dibujo de figuras. Figuración y abstracción

La situación del dibujo en nuestra Escuela ha cambiado drásticamente y de una enseñanza desplegada en dos cursos con 9 horas de clase por semana, se ha pasado finalmente a un curso con 6 horas de clase por semana, que resulta obviamente insuficiente y que obliga, en todo caso, a un gran síntesis para intentar mantener lo esencial. Esta reducción de la importancia del dibujo, que cercena muchas posibilidades de experimentación, es consecuencia directa de una concepción utilitarista de la enseñanza, que busca sólo la adquisición de ciertas competencias, claramente objetivables, que faciliten la inserción del egresado en el mundo laboral. Esta actitud respecto del di-

bujo creativo evidencia un absoluto desconocimiento sobre qué sea dibujar y sobre la potencia que su práctica tiene en la formación de personalidad del aprendiz y en el establecimiento de los fundamentos del aprendizaje del oficio. Su pervivencia y posible rehabilitación tal vez dependa de que seamos capaces de mostrar con nuestra pedagogía su utilidad para la formación del arquitecto.

La relación esencial entre dibujo y arquitectura, que no podemos olvidar, se arraiga en la consideración de la arquitectura como un *arte abstracto y de las figuras, figuras tridimensionales, envolventes y habitables*. Aprender a dibujar, para nosotros los arquitectos, es, en consecuencia, aprender a concretar ese tipo de figuras. Esta consideración, además de establecer unos objetivos claros sobre lo que el aprendiz debe conseguir dibujando, también nos otorga un punto de vista crítico y selectivo a la hora de tratar las referencias provenientes de otros campos de la producción de figuras, como el de las Artes Plásticas, por ejemplo, con el fin de activar el aprendizaje.

### La vía abstracta y la vía figurativa en el dibujo básico

La necesaria simplificación de las estrategias docentes y la *búsqueda de lo esencial* la concretamos en estos momentos en el establecimiento de dos vías diferenciadas en el aprendizaje del dibujo básico: una *Vía Abstracta* que fundamenta el aprendizaje del dibujo arquitectónico desarrollando una sensibilidad por la abstracción, y una *Vía Figurativa*, que acomete el dibujo de representación de manera crítica, desde esa visión abstracta, potenciando el entendimiento del aspecto organizativo y *arquitectónico* de las figuras.





La Vía Abstracta, con la que iniciamos el curso, arranca desde el *Garabato* y establece una secuencia de ejercitaciones de complejidad creciente que conduce al aprendiz desde ese grado cero del dibujo, hasta la elaboración de matrices gráficas, tramas complejas, susceptibles de generar figuras. Para desarrollar esta vía resulta imprescindible la referencia de gran parte del arte informal del siglo xx, considerado precisamente a la luz de la dinámica de la producción de figuras y ordenado por grados de complejidad creciente.

A la hora de plantear los ejercicios seguimos una secuencia genética y acumulativa, desde las operaciones gestuales más sencillas y la exploración errática del soporte, hasta la realización de urdimbres complejas que adquieren el carácter de *fondos generativos*. Para completar el recorrido, las figuras surgidas de esos *fondos* se traducen en *artefactos tridimensionales* materiales, cuyo interior puede ser explorado fotográficamente. Se cumple así una primera etapa de la producción de figuras tridimensionales envolventes. En esta etapa, sin embargo, no llegamos a la figura habitable, pretensión todavía prematura. Nuestro referente más complejo se queda en las *Instalaciones Artísticas*, los *Playgrounds*, o las esculturas contemporáneas, en la línea de Serra y otros, espacios envolventes pero todavía sin utilidad. Rematada esta primera vía, se inicia la Vía Figurativa, acometiendo la figuración desde la perspectiva abstracta, ya explorada, y parcialmente asentada. El dibujo de temas ambientales, especialmente del aula, acometidos con la misma mentalidad abstracta, completa la secuencia de ejercicios.

Tanto en la Vía Figurativa como en la Vía Abstracta resulta muy eficaz como decimos el estudio de ejemplos

significativos del campo de la Pintura, considerados como distintas maneras de generar figuras. Sin embargo el carácter experimental de muchos de estos planteamientos, y la especificidad del dibujo arquitectónico, obliga al profesor a dibujar él mismo para completar las referencias culturales existentes, de manera que el aprendizaje implica tanto al aprendiz como al profesor.

### La iniciación en el proyecto. La importancia de la ficción

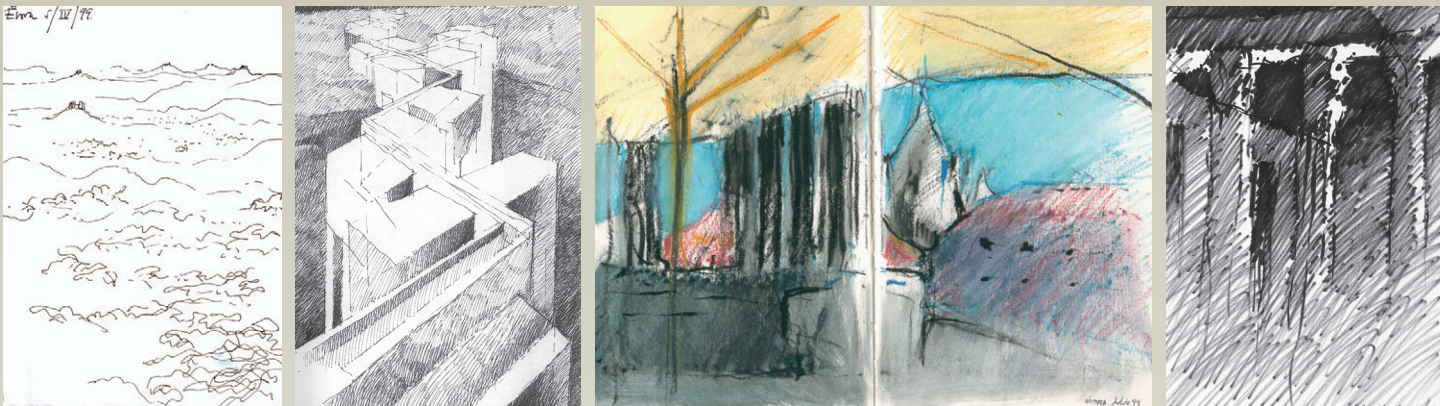
Más allá del aprendizaje del *Dibujo Básico*, el otro campo en el que hemos trabajado estos años es el de la *aplicación del dibujo al proyecto de arquitectura*. Enseguida comprobamos que los planteamientos habituales en los que nosotros mismos nos habíamos formado, consistentes en desarrollar un tema de proyecto en un lugar concreto, resultaban poco eficaces. Posiblemente, porque detrás de estos planteamientos estaba la pretensión de activar la creatividad exclusivamente desde el *mundo real*, representado gráficamente tan sólo por el *plano parcelario* del lugar o, como mucho, por los apuntes o fotografías elaborados in situ como *toma de datos*. Fuimos descubriendo que el mundo real, destino final de todo proyecto de arquitectura, no está dado de antemano, como ingenuamente se acostumbra pensar, sino que se perfila y hace patente poco a poco, como consecuencia de procesos de conocimiento generados desde *mundos de ficción*, artísticos, científicos, filosóficos, etc. *La realidad*, objetivo final de todo proceso de conocimiento, también del proyectar, es aquello que se resiste a nuestras ficciones y surge, por tanto, de ellas. Decidimos entonces comenzar las ejercitaciones ins-

(those that were at the core of our education), consisting on developing a specific project in a specific place, were of little use to us. That was so because of their inherent intention to activate creativity exclusively from the *real world*, represented graphically just by a *plot plan* or, in a best-case scenario, by sketches or pictures taken in situ. We progressively realized that the real world, where all architectural project is meant to exist, is not given by default, but instead is rendered gradually as a function of the knowledge generated by the *fictional worlds*—artistic, scientific, and philosophical worlds, among others. *Reality*, the final aim of all understanding process—including architectural projection—is what resists our fictions and, thus, what emerges from them. We then decided to begin our exercises by positioning ourselves in poetic worlds (narrations, motion pictures, paintings, etc.) to be explored and interpreted by students, by means of many different graphical alternatives. Finally, they would contrast their germinal proposals against some location from the empirical world, investigating their power to transform the environment and discovering, at the same time, the resistance and consistence of reality. We also worked in real, yet unusual, contexts, such as certain historic cities or monuments. The rich profusion of images created by means of diverse graphical languages promoted a generative, matricial situation from where to extract specific proposals. The peculiarity of these exercises, as well as their experimentality, would lead the teachers to get involved as any student would, both to verify the validity of our perspective and to serve as a guide to our students.

### Conclusion

Here we have described, in a very schematic way, the journey of a teacher with his own inclinations to humanities, arts, and architecture. These inclinations have guided our pedagogical approach, often inadvertently. While lineal narration of events gives the impression of a journey without hesitation, the reality is completely different. The teacher's journey is full of *errors*, and every year we finish the course with a bittersweet mixture of success and failure. Paradoxically, it is that sense of failure what boosts our pedagogy and makes us improve our approach the next year. However, what has not been included in the present text is precisely the most important aspect of teaching: the ineffable, intense, unique experience of each and every class. ■

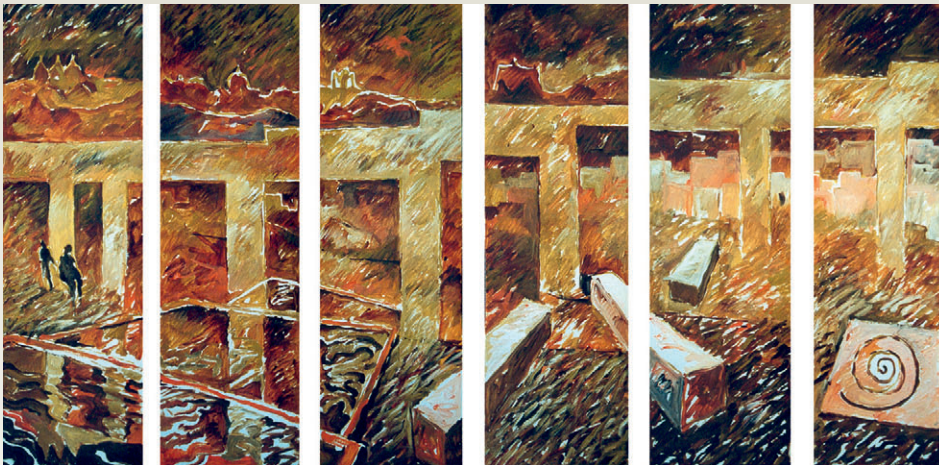




5.1



5.2



5.3

#### References

- BURGALETA, P. 1999. *Habitar un cuadro*, en EGA nº 5, Pamplona
- BURGALETA, P., 2008. *El espacio matriz y las arquitecturas incipientes*, Congreso Internacional EGA. Madrid
- BURGALETA, P., 2008. *Imagen icónica, imagen fantasmática*. Congreso Internacional EGA. Madrid
- BURGALETA, P. 2009. *La iniciación en el proyecto de arquitectura*. Congreso Internacional Projetar IV. Sao Paulo
- BURGALETA, P. 2010. *La pedagogía de la iniciación en la creación arquitectónica: la inmersión y la emersión imaginaria, el espacio matriz y la propuesta incipiente*, in EGA nº 15, Valencia.

Source of images: P. BURGALETA

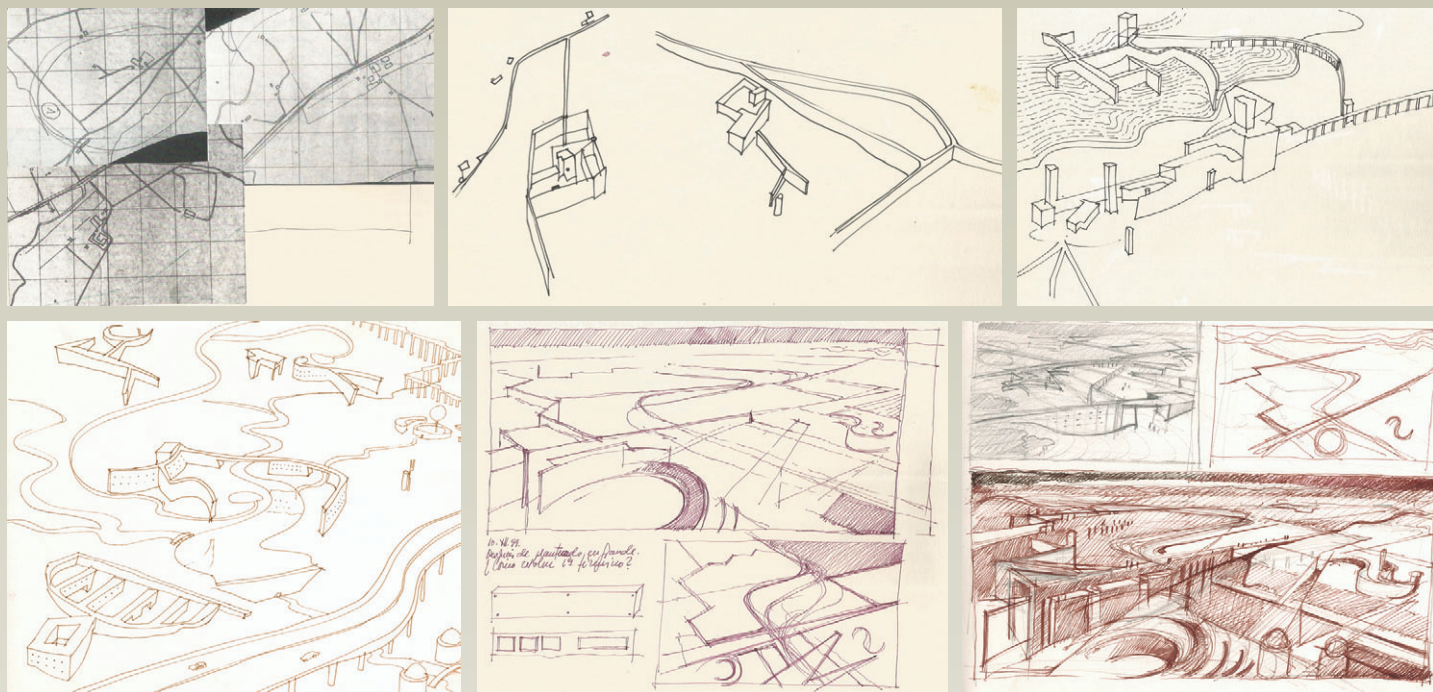
talándonos inicialmente en mundos poéticos (relatos, películas, cuadros, etc.) que los alumnos exploraban, interpretaban, con sobreabundancia de modos gráficos. Finalmente, confrontaban los gérmenes de propuestas surgidos de esa manera con algún lugar del mundo empírico, comprobando así la potencia transformadora de esos gérmenes y descubriendo, simultáneamente, la resistencia y consistencia de la realidad. También trabajábamos en

contextos reales inusuales, como es el caso de ciertas ciudades históricas o de ciertos conjuntos monumentales. La sobreabundancia de imágenes, elaboradas mediante diversos lenguajes gráficos, facilitaba una situación generativa, matricial, de la que podían emerger y concretarse propuestas. La peculiaridad de estas ejercitaciones y su carácter experimental exigía también que los propios profesores acometiéramos el trabajo como un alumno más, tanto para comprobar en nosotros mismos la veracidad de las conjeturas en que se basaban las ejercitaciones, como para acompañar y guiar con nuestro trabajo el quehacer de los alumnos.

#### Conclusión

Lo que acabamos de narrar sintetiza de manera muy esquemática el recorrido de un profesor con inclinaciones propias en el campo de las Humanidades, el Arte y la Arquitectura. Estas inclinaciones han orientado los planteamientos





5.4



5.5

tos docentes, muchas veces de manera inadverida. Aunque la narración lineal de los acontecimientos parece sugerir un trayecto sin dudas, la realidad es completamente distinta: el camino del profesor es, en verdad, un *continuo errar* y cada curso se remata con un sabor agri-dulce, mezcla de éxitos y de fracasos; paradójicamente, es el sentimiento de fracaso lo que dinamiza la pedagogía y activa las ganas de mejorar los planteamientos en el curso siguiente. Pero lo que no aparece en esta narración porque es inefable, es lo más importante de la enseñanza: la intensa experiencia, irrepitible, de cada clase. ■

#### Referencias

- BURGALETA, P. 1999. *Habitar un cuadro*, en EGA nº 5, Pamplona
- BURGALETA, P., 2008. *El espacio matriz y las arquitecturas incipientes*, Congreso Internacional EGA. Madrid
- BURGALETA, P., 2008. *Imagen icónica, imagen fantasmática*. Congreso Internacional EGA. Madrid
- BURGALETA, P. 2009. *La iniciación en el proyecto de arquitectura*. Congreso Internacional *Projetar IV*. Sao Paulo
- BURGALETA, P. 2010. *La pedagogía de la iniciación en la creación arquitectónica: la inmersión y la emersión imaginaria, el espacio matriz y la propuesta incipiente*, en EGA nº 15, Valencia.

Procedencia de las imágenes: P. BURGALETA

5. *La iniciación en el proyecto. La poética de la ciudad y del territorio. Évora y Malagueira. Exploración del territorio. Gémenes de propuestas*. P. Burgaleta. Trabajo de curso realizado paralelo con los alumnos. Los trabajos del grupo fueron expuestos en el Palacio de D. Manuel de Évora.

5.1. *Évora en el paisaje*, pluma. *Interpretación del acueducto*, bolígrafo. *Templo de Diana de día*, ceras sobre cuaderno de apuntes. *Templo de Diana de noche*, rotulador

5.2. *Interpretación de la planta de Évora*, bolígrafo.

*La planta como sistema de signos*, acrílico sobre papel.

*Interpretación de la planta de Malagueira*, tinta y ácido

5.3. *Évora visto desde Malagueira*. Políptico, óleo sobre papel.

Relacion especular entre la Ciudad Histórica y el ensanche de Álvaro Siza. El acueducto de Malagueira emula el de Évora y establece la conexión simbólica entre la ciudad y el ensanche

5.4. *Germen de propuesta*. Las quintas rurales y demás instalaciones agrícolas representados en el plano del territorio constituyen un sistema de signos evocadores que desencadenan gémenes de edificios

5.5. *Ensoñación de ocupación del territorio* elaborada a partir del sistema de signos y del urbanismo abierto de Álvaro Siza Malagueira, Óleo sobre papel, 110x240

5. Initiation into the project. The poetics of the city and the territory. Evora and Malagueira. Exploration of the territory. Germinal proposals. P. Burgaleta

5.1. *Evora on its landscape*, fountain pen. *Interpretation of the aqueduct*, ballpoint pen. *Temple of Diana during the day*, crayon on sketchbook. *Temple of Diana during the night*, marking pen

5.2. *Interpretation of Evora's plan view*, ballpoint pen. *The plan view as a system of signs*, acrylics on paper. *Interpretation of Malagueira's plan view*, ink and acid

5.3. *Evora as seen from Malagueira*. Polyptych, oil paint on paper. Mirroring relation between the Historic City and Álvaro Siza's expansion district. Malagueira's aqueduct mimics Evora's and connects symbolically both the city and its expansion

5.4. *Germinal proposal*. The country villas and farming installations represented on the territory map form a system of recalling signs that create roots for buildings

5.5. *Fantasies about the occupation of the territory* based on the sign system and the open urbanism of Alvaro Siza, Malagueira. Oil paint on paper, 110 x 240