

LA INICIACIÓN EN EL PROYECTO DE ARQUITECTURA. APROXIMACIONES A UNA PEDAGOGÍA POÉTICA

Pedro Burgaleta Mezo
ETSAM, UPM

Palabras llave: *Proceso, incertidumbre, iniciación, matriz*

I PRESENTACIÓN

Dibujar/proyectar

Uno de los temas más interesantes y problemáticos de la pedagogía del proyecto es el de la iniciación del aprendiz en la actividad de proyectar: cómo conseguir que comience a proyectar quien todavía no sabe hacerlo. Nuestro punto de vista sobre este tema procede de una ubicación aparentemente *periférica* al proyecto de arquitectura como es la *pedagogía del dibujo*. Sin embargo, a pesar del supuesto carácter periférico de la pedagogía del dibujo con respecto a la pedagogía del proyecto, nuestra experiencia en este campo nos ha permitido descubrir la fertilidad del *dibujar* como iniciación en el proyectar. En efecto, la iniciación en el proyecto de arquitectura puede tener lugar a través de la práctica del dibujo, recogiendo la tradición del *dibujo de concepción* y enriqueciéndola con los actuales medios instrumentales y con las reflexiones que les acompañan.

Hay que resaltar que cuando hablamos de *dibujo*, nos referimos a un *dibujar* entendido -en sentido amplio- como una serie de prácticas configuradoras, tanto manuales como asistidas por computadora, que elabora tanto dibujos planos como artefactos tridimensionales, y que utiliza la fotografía y el vídeo como medios creativos fundamentales. Y cuando hablamos de prácticas pedagógicas, nos referimos a ciertas actividades destinadas de manera específica a desencadenar la creatividad de los aprendices, actividades que no se corresponden con los modos profesionales de proyectar, aunque podrían asimilarse a las etapas de *concepción* de la arquitectura, anteriores a las de descripción y concreción técnica de los artefactos arquitectónicos.

Al centrarse en el tanteo de configuraciones -suspendiendo en la medida de lo posible las concreciones de la forma-, *dibujar* puede convertirse en un original entrenamiento de la creación que no tiene equivalente en las tradicionales asignaturas de proyectos, centradas habitualmente en la búsqueda de soluciones.

El rendimiento del dibujar como *modo de iniciación* depende de que se aprenda a dibujar y a proyectar a la vez. Incluso aceptando que pudiera darse una situación gráfica puramente *propedéutica*, ésta podría orientarse también hacia

el proyectar enfatizando el valor de los ensayos y del tanteo, relativizando el papel de la representación y dotando a las ejercitaciones de las características mínimas que definen una práctica como “proyectar”. Cuando se aprende a dibujar y a proyectar de manera simultánea se eliminan gran parte de los malentendidos existentes entre dibujar y proyectar, se depura el dibujar de las múltiples adherencias impropias que lo desvirtúan, se practica aquel dibujo que va posibilitando inventar arquitectura y se va inventando aquella arquitectura que en cada estadio el dibujar va posibilitando. Como no se puede aprender a dibujar ni a proyectar de una manera definitiva, la relación entre dibujar y proyectar es un diálogo inacabable que debe prolongarse a lo largo de toda la formación del arquitecto.

*

La iniciación

La *iniciación en el oficio* va acompañada de una transformación del aprendiz, quien incrementa así su grado de conciencia. Mediante la iniciación, el aprendiz experimenta una *traslación* desde su condición de *mero usuario del mundo* en la que al principio se encuentra, a otra condición en la que es capaz de proponer la recreación del mundo de partida bien proponiendo nuevos modos de percibirlo, bien describiéndolo de otra manera, bien proponiendo transformaciones para ese mundo. Sólo quien es un experto usuario del mundo y conoce los límites de su utilidad, puede recrear el mundo: se crea por “desbordamiento” de las convenciones.

La iniciación en la creación sólo tiene lugar creando y acontece de manera gradual, gracias a una secuencia de situaciones productivas capaces de favorecer el tránsito desde un <<no estar todavía proyectando arquitectura>> a un <<estar ya proyectando arquitectura>>. Ese tránsito debe producirse a lo largo de un eje que permita la acumulación de experiencias creativas.

Iniciarse consiste en descubrir que el mundo como <<conjunto de cosas con sentido>>, es un *mundo producido* y se puede, por tanto, tomar parte en su producción. Iniciarse es descubrir que lo que acostumbran a presentarnos como “naturaleza” cuando nos educan es, en realidad, “pacto”, un sistema de convenciones que pueden ser revisadas y transformadas. Implicarse éticamente en la transformación del estado de cosas es condición para la recreación del mundo.

Para facilitar la iniciación, hay que plantear el *tránsito* de manera que sea comprensible para la mayoría, partiendo estratégicamente del común *estar en el mundo*, y haciendo coincidir el recorrido de la iniciación con los desplazamientos “naturales” que cualquiera puede experimentar y que llevan desde *usar el mundo o reconocerlo* hasta *recrearlo*.

La secuencia básica de desplazamientos sería: *-estoy usando el mundo pero al acontecer su inutilidad soy expulsado de él, desde esa situación critico lo que ya no funciona y, finalmente, lo reparo o lo recreo.* Esta misma secuencia puede utilizarse como esquema pedagógico y se pueden organizar una serie de ejercitaciones en torno a él.

*

Dibujar, hilo conductor de la iniciación

El hilo conductor de la iniciación es el *dibujar/proyectar*. En torno al dibujar se puede organizar una situación de transición, a la que se puede acceder desde los niveles más bajos de habilidad y se pueden establecer estrategias de avances graduales que lleven de <<no estar todavía proyectando>> a <<estar ya proyectando>>.

Las características fundamentales que permiten que el dibujo sea un hilo conductor en el proceso de iniciación son, entre otras: su fuerte relación con el cuerpo y las potencialidades educativas que surgen de esa relación, su capacidad para abocetar y tantear, su capacidad para practicar con él ciertas experiencias imaginarias –como la *inmersión* y la *emersión*–, su capacidad para desplazarse entre la *indeterminación* y la *concreción*, y el carácter de *práctica común* que dibujar tiene para diversas artes, lo que permite el trasvase de ciertas experiencias.

Puesto que la arquitectura es el *arte de las figuras*, ciertas formas surgidas de contextos no arquitectónicos pueden servir para “generar arquitectura” si poseen una cualidad *abstracta*, cualidad propia de las formas arquitectónicas, un arte que es abstracto y asemántico. Así, formas abstractas planas o tridimensionales procedentes del dibujo, la pintura, la escultura, etc. pueden colaborar en la elaboración de figuras arquitectónicas -plantas, secciones- y pueden acabar generando arquitecturas.

II. MARCOS DE UNA PEDAGOGÍA DE LA INICIACIÓN.

La iniciación en el proyecto de arquitectura en el ámbito académico plantea dificultades específicas que se concretan en la pregunta: ¿cómo conseguir que proyecte quien no sabe hacerlo? Esta pregunta abre un campo temático con respecto a los fundamentos del proyectar; en dicho campo se implican, al menos, una teoría del desarrollo personal, una teoría pedagógica orientada a la creatividad, una teoría de la arquitectura, una teoría del proyecto y una teoría del dibujo.

El cruce de dichas teorías define un marco referencial desde el que pensar la iniciación en el proyecto y las consecuencias de dicho marco se traducen en la concreción de modalidades específicas del proyectar, modos de proyectar que sin trivializar el proyecto de arquitectura, sean accesibles al aprendiz. Nosotros limitaremos ahora a plantear algunas reflexiones sobre algunos de los temas aludidos.

*

Madurar proyectando

Las escuelas de arquitectura son *lugares de simulación* de la producción social de la arquitectura. Esa condición de simulación, cuando es poco advertida y mal planteada, bloquea gran parte de las energías que en la vida profesional se movilizan en torno al proyectar. Esa carencia de energía –de motivación- hace muy difícil el trabajo de los aprendices. La única manera de salvar esas dificultades es que el aprendiz experimente la situación académica y sus ejercitaciones como algo que le afecte, capaz de movilizar la energía necesaria para proyectar.

Las condiciones pedagógicas deben coincidir con algunas de las grandes motivaciones que hacen que un ser humano movilice su energía. Una de esas motivaciones es, sin duda, la necesidad de madurar, de desarrollar las capacidades personales en un contexto social sentido como propio y donde sea posible participar. El aprendizaje del oficio debe coincidir con la maduración de la persona. El aprendiz debe sentir que lo que hace en las escuelas, le ayuda a crecer y a madurar a la vez que aprende el oficio. Sólo entonces pondrá en marcha su energía.

Todo ser humano madura de cierta manera peculiar: elaborando proyectos de una u otra naturaleza que forman parte de un proyecto de vida. Las ejercitaciones académicas deben reunir las características esenciales de esos comportamientos “naturales”. En el caso de las escuelas de arquitectura, parecería que la maduración de los aprendices no debería presentar ningún problema puesto que la formación se centra, precisamente, en la elaboración de proyectos. Sin embargo, muchas de las prácticas que en el ambiente académico denominamos <<proyectar>> están muy alejadas de las condiciones energéticas del proyectar que el ser humano practica en la sociedad abierta.

Hay que conseguir que los proyectos de arquitectura sean particularizaciones de los proyectos vitales y que toda ejercitación, incluida la elaboración de dibujos en una posible etapa propedéutica, se entienda como un proyectar, para alcanzar así la máxima rentabilidad educativa.

*

Los proyectos creativos

Maduramos elaborando *proyectos creativos*. *Proyectar*, dice Aristóteles es una de las grandes actividades de la «inteligencia deseante», o del «deseo inteligente»¹. Dirigimos nuestra conducta mediante proyectos, y esto nos permite acceder a una libertad creadora. Para que un proyecto sea creador debe ser libre. Inteligencia humana, libertad y creación van unidas.

Un proyecto es una irrealidad pensada a la que se entrega el control de la conducta. Los proyectos transfiguran las operaciones mentales, las cuales transforman, enriquecen y amplían la realidad, convertida en campo de juego. Por tanto, la textura de mi mundo depende de mis proyectos.

La personalidad creadora es capaz de inventar y mantener un proyecto creador, abriendo dentro de sí una zona de desarrollo remoto en la que su libertad puede ampliarse. Nos separamos de nosotros mismos mediante el proyecto y después nuestra inteligencia tiene que llenar el hueco. El proyecto no es sólo el final entrevisto, sino la constancia mantenida. La creación no es una operación formal, sino biológica, vital, expuesta a azares y accidentes y prolongada por el afán de una subjetividad que quiere ampliar su libertad, sus dominios y su soltura.²

El movimiento intencional se basa en la irrealidad pensada o imaginada. La estructura constante de la acción intencional pasa por proyectar, ejecutar, comparar y evaluar.

Aunque un proyecto establece un horizonte más o menos distante que se pretende alcanzar mediante la acción, en el proyecto verdaderamente creativo ese horizonte no puede definirse previamente por ser, obviamente, desconocido. Sólo después de concluido el proyecto puedo hablar de una meta clara, sólo entonces puedo ver a dónde he llegado. El proyecto puede desencadenarse más por el rechazo de un estado de cosas o por el impulso de conocer algo que por alcanzar un objetivo. La importancia recae entonces en el proceso y en las condiciones que debe cumplir para llamarse creación.

El proyecto creativo propone una meta que *abre un espacio*, -es el espacio del “yo puedo”- una meta básicamente desconocida; la intención tiene, por tanto, un valor relativo. Se desencadena así una energía para la acción que depende de la implicación emocional del que proyecta. Hacen falta ánimos para hacer. La inteligencia ha de gestionar la energía.

¹ Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. (1.139 b)

² MARINA, J.A. *Teoría de la inteligencia creadora*, págs. 150-193

El problema siempre es indeterminado. En el espacio abierto se busca, se tantea, se practica la libertad. La libertad implica, sobre todo, poder desandar lo andado, deshacer lo hecho. El proyecto debe poder ser abortado. (M-Ponty)
El proyecto desencadena una pasividad dentro de la actividad: actuamos desdoblados en un *Yo ocurrente* y un *Yo ejecutor*.
Sólo el éxito relativo afianza el proyectar. Pero el haber estado proyectando crea un hábito, el de habilitar el lugar del proyecto.

*

Hacer artístico y germen

El hacer artístico –sostiene Pareyson³– es una realización sin proyecto, porque aquí el proyecto más que preceder a la realización surge de ella, y se concreta en esquemas operativos y en acciones productivas como los esbozos y los ensayos; el artista se encuentra en la situación de tener que *acabar* un trabajo sin saber de antemano qué le queda por hacer para completar lo que está realizando.

Esta contemporaneidad entre intuición y ejecución es un *estado de incertidumbre*, y parece reducir la creación artística a una aventura en la que no es posible encontrar ninguna indicación del camino a seguir. Sin embargo, el creador está suficientemente orientado en estas operaciones. Esta mezcla de aventura y orientación surge de la misma naturaleza de cualquier proyecto. La naturaleza del experimento es no tener otra guía que la expectativa del descubrimiento y la esperanza del éxito.

Si se inicia un proyecto es porque previamente se ha intuido el éxito: la expectativa del descubrimiento es aquí ante todo un presagio, y la esperanza del éxito es también aquí el presentimiento, puesto que la forma se anticipa hasta guiar la realización que se ha de hacer de ella, y la acción se dispone a dejarse conducir por su propio resultado.

La obra es a la vez la ley y el resultado de su aplicación, *forma formante* y *forma formada* al mismo tiempo, presente tanto en los presentimientos del artista como en el producto de su trabajo. Estos presentimientos no tienen valor cognoscitivo sino sólo operativo: no son ni previsiones ni proyectos sino que se identifican con la conciencia con la que el artista sabe que, si su búsqueda termina en descubrimiento, él está en situación de reconocerlo como tal.

Si la obra es al mismo tiempo ley y resultado, la creación es como un proceso orgánico, unívoco y limitado que va del germen al fruto maduro. El artista se encuentra siempre frente e múltiples posibilidades entre las que debe escoger,

³ PAREYSON, L. *Conversaciones de estética*. Págs. 27-32. Ed. Antonio Machado. Madrid, 1987.

sin embargo, una sola es la posibilidad válida: el modo como se puede y se debe hacer la obra es único.

Formar significa inventar la obra y al mismo tiempo el modo de hacerla; lo que explica por qué la actividad artística es a la vez libertad y necesidad, trabajo del artista y voluntad de la obra, aventura y determinación: tanteo y realidad ordenada.

En el proceso de creación, el artista tantea, experimenta los avatares de las continuas correcciones, la multiplicidad de los posibles derroteros, la necesidad de llegar a la forma a través de una progresiva exclusión y limitación de posibilidades y por composición, construcción, unificación. Terminada la obra, se desvanece el conjunto de los ensayos frustrados y de las posibilidades estériles, y el camino se presenta unívoco *desde el germen a la forma*, como si la obra hubiera surgido de sí misma tendiendo hacia la natural plenitud de la propia perfección.

Lo que desde el punto de vista de la obra es germen, embrión, organización y maduración, es desde el punto de vista del artista, respectivamente, intuición, proyecto, ensayo y resultado; de este modo el artista intuye que el camino es acertado cuando en sus ensayos descubre una ley de organización, y sus esbozos son como un embrión en desarrollo y la obra ya concluida es como la maduración de una semilla.

Terminada la obra, cambia el punto de vista del artista: sólo entonces, volviendo la mirada atrás, comprende que en la vacilación de sus tanteos uno sólo ha sido el camino efectivamente recorrido, y que era el único posible, el que él andaba buscando cuando entre las múltiples posibilidades intentaba fatigosamente abrirse camino, y la misma inmodificabilidad de la obra se le presenta como un signo de la univocidad de aquel recorrido.

Este desarrollo orgánico de la obra, indeterminado e imprevisible al principio y unívoco y necesario después, lo ha tenido que completar él mismo: toda obra lograda le parece, una vez conseguida, como la única que se debía hacer, mas para saberlo era necesario que la hiciese, y sólo haciéndola logra saberlo: antes, era una de las muchas posibilidades que había que intentar; hecha ya, se convierte en la posibilidad que se buscaba.

La labor artística tiene así la incomparable prerrogativa de hacer del hombre el autor de creaciones naturales, de presentar como *deber que cumplir* y como *problema que resolver*, lo que en realidad es un germen por desarrollar, y de hacer como si fuese resultado de cálculo y organización lo que en realidad es fruto del crecimiento y de la espontaneidad.

*

La creación se basa en automatismos alcanzados mediante entrenamientos: ciertos automatismos permiten alcanzar la libertad deseada. <<Confucio se encontraba admirando las cataratas de Lüliang. Vio a un hombre nadando allí. El hombre salió del agua y Confucio le preguntó: -¿tenéis un método para nadar así? -No -respondió el hombre-, no lo tengo. Me dejo engullir por los torbellinos y remontar por la corriente ascendente, sigo los movimientos del agua.

El arte, dice el nadador, consiste en desarrollar mediante el ejercicio un natural que permite responder a las corrientes y los torbellinos del agua, o sea actuar de manera necesaria y ser libre por esta misma necesidad. Estas corrientes y estos torbellinos no son sólo los del agua, son todas las fuerzas que actúan en el seno de una realidad en perpetua transformación, tanto fuera como dentro de nosotros. >>⁴

*

El proyecto como ficción

Un proyecto es una irrealidad. Manejamos la realidad mediante irrealidades⁵. El carácter de ficción del proyecto de arquitectura, permite relacionar esta actividad con otros tipos de ficciones y aprovechar las reflexiones elaboradas sobre ellas para profundizar en el entendimiento del proyecto.

El artista crea mundos posibles mediante la transformación metafórica de lo ordinario y lo “dado” convencionalmente. Frente a la pretensión de crear mundos invariables por parte de la ciencia, el humanista trata de comprender el mundo en cuanto que en este se reflejan las necesidades que implica el hecho de habitarlo.

Las humanidades tienen como temario implícito el arte de generar hipótesis. Es en la generación de hipótesis (y no en su falsación) donde cultivamos perspectivas múltiples y mundos posibles que coincidan con las necesidades de esas perspectivas. En la medida en que la ciencia también incluye la generación y la comprobación de hipótesis, es afín a las actividades del humanista y del artista.

En lo que respecta al arte y a las humanidades, también están limitadas en lo que hace a las clases de hipótesis que generan, pero no en cuanto a las condiciones de verificabilidad en el sentido de los científicos, y tampoco por la búsqueda de hipótesis que serán verdaderas en una amplia serie de perspectivas humanas. En cambio, el objetivo es que las hipótesis se ajusten a

⁴ BILLETER, J.F. *Cuatro lecturas sobre Zhuangzi*. Ed. Siruela, Madrid.

⁵ BRUNNER, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Págs. 59-62. Ed. Gedisa, Barcelona

diferentes perspectivas humanas que sean reconocibles como “verdaderas para la experiencia imaginable”; que tengan verosimilitud.

Para apreciar la condición humana –escribe Brunner- , es mucho más importante comprender las maneras en que los seres humanos construyen sus mundos que establecer la categoría ontológica de los productos de esos procesos. Porque no existe una realidad “prístina” con la que se pueda comparar un mundo posible a fin de establecer alguna forma de correspondencia entre ese mundo y el mundo real.

*

Habilitar un lugar

Proyectar implica *habilitar un lugar*, así que para aprender a dibujar/proyectar es necesario establecer estrategias que permitan habilitar el lugar del proyectar. El lugar surge del propio hacer, estableciendo diferencias en la materia con la que se trabaja. A≠B establece un primer lugar.

El lugar de ficción surge de la dinámica de *aparición/desaparición de algo*, descrita ya por Freud respecto del niño que descubre y oculta aquello con lo que juega. Jugar es un procedimiento originario para habilitar lugares de ficción. Winnicott amplía el campo a lo que denomina *objeto transicional*. <<Los objetos transicionales constituyen sólo la manifestación visible de un espacio particular de experiencia que no es definible como totalmente subjetiva ni como completamente objetiva: el de los *fenómenos transicionales*. Este espacio no es interior al aparato psíquico, pero tampoco pertenece del todo a la realidad exterior y constituye el campo intermedio en el que se desarrollarán tanto el juego como otras experiencias culturales. >> (Winnicott, 1971)

Ese espacio es un terreno de juego, pero <<el terreno de juego no es para el jugador en acción un “objeto”, es término inmanente de sus intenciones prácticas. Cada maniobra acometida por el jugador modifica el aspecto del terreno y manifiesta nuevas líneas de fuerza donde la acción, a su vez, se produce, alterando de nuevo el campo de los fenómenos >> (M-Ponty, *La structure du comportement*)

Iniciarse en la creación requiere por tanto ejercitarse en el estar *haciendo y deshaciendo, manifestando y ocultando*, que habilita el lugar vacío, la matriz de la que puede surgir, en su momento, el germen de la obra.⁶

⁶ <<...esta facultad de deshacer y de rehacer el mundo es universal. Está presente en cada uno de nosotros, y nos resulta indispensable. Es vital que sepamos regresar a la confusión y al vacío cuando nuestra actividad consciente está en un callejón sin salida, cuando se ha quedado encerrada en un sistema de ideas falsas o en proyectos irrealizables. Hay que saber hacer el vacío para producir el acto necesario. La incapacidad de hacer el vacío genera repetición, rigidez, incluso locura. La facultad de deshacer y rehacer nuestra relación con nosotros mismos, con los demás y con las cosas no sólo resulta vital para las personas, también lo es para las comunidades, las sociedades. La experimentación, la disolución y la redefinición de nuestra relación con nosotros mismos, con los demás y con el

El germen debe acabar siendo un mundo. El lugar elaborado debe acoger un mundo, debe ser un mundo para acabar siendo una obra. Pero todo mundo es un constructo, incluso *la realidad* es un constructo culturalmente variable de algo que se repliega y que llamamos *lo real*. La realidad es un mundo estratégicamente referencial respecto del que elaboramos ese lugar de ficción que es el proyecto de arquitectura.

Crear es aprender a desplazarse productivamente entre ficción y realidad. Una ficción es un *lugar de inmersión*. Un proyecto de arquitectura suele ser una *ficción verosímil*, aunque también hay muchos proyectos inverosímiles desde Piranesi hasta Archigram. Cada proyecto de arquitectura constituye una *ficción* que se instala en cierto punto de la escala entre lo ficticio y lo real. Pero como sostiene J. Brunner, sólo tenemos acceso a lo real desde la ficción. Lo real es aquello que se opone a nuestras ficciones, por eso, gracias a que elaboramos ficciones que se resisten a ser realizadas, descubrimos indirectamente lo real.

III. ELEMENTOS DE UNA POÉTICA PEDAGÓGICA

En nuestros contextos académicos de raíz ilustrada, el tránsito desde el inicio del aprendizaje hasta la maestría es un camino que debe ser descrito. Gracias a esa descripción, se puede hablar del proceso y puede ser objeto de pedagogía. Sin embargo, la descripción del modo de realización no es posible y sólo tiene valor retrospectivo.

Pretender hacer visible el proceso creativo es un forzamiento surgido de pretender enseñar a crear institucionalmente. Lo más que se puede hacer es plantear las condiciones que faciliten el proceso e intentar hablar de él sin banalizarlo.

En la cultura ilustrada no hay palabras adecuadas para hablar del proceso creativo, salvo aquellas de raíz platónica que explican el acontecimiento una vez sucedido, o aquellas de la Academia que planteaban una producción basada en modelos, que anteponían la teoría a la práctica. Pero esas palabras eran útiles para hablar de un modo de crear que, en realidad, era un fabricar y ya no es pertinente.

Por poco que examinemos nuestra experiencia, comprobaremos que poseemos pericias que no podemos expresar ni transmitir por palabras. Cualquiera que posea una habilidad, ha conquistado los gestos necesarios por

mundo, ese *salve et coagula* de los alquimistas, no puede hacerse sin la adopción -siempre experimental- de nuevos paradigmas. >> BILLETER. J.F. *Cuatro lecturas de Zhuangzi*

sí mismo, enfrentándose a las inevitables dificultades iniciales, recorriendo fases y llegando por fin al dominio. El lenguaje puede, ciertamente, desempeñar un papel en este aprendizaje, pero sólo para guiar al aprendiz, para ayudarlo a comprender sus errores y extraer de ellos rápidamente las lecciones.

Las palabras al uso ni sirven para desencadenar la práctica creativa ni sirven para recogerla, para hablar de ella. Por otro lado, ¿cómo hablar de manera genérica –tal como exige la institución ilustrada- sobre algo cuya principal característica es su singularidad, es decir, la obra de arte y su manera de ser realizada? Sólo los comentarios de los propios autores pueden tener validez y sólo en algunos casos esa validez es general. En cualquier caso, esa manera de hablar es la que puede servirnos de ejemplo para hablar de pedagogía de la creación.

La pedagogía de la creación es, en realidad, una poética. Una poética pedagógica o una pedagogía poética, una manera de hacer aprendiendo o de aprender haciendo. Un conjunto de maneras de hacer/pensar asociadas a ciertas maneras de hablar. La manera de hablar debe servir tanto para desencadenar la creación como para reflexionar sobre ella. Sólo puede ser un modo de hablar poético, basado en imágenes y en metáforas, próximo al asunto al que se refieren para poder resonar con él. Sólo después podrá tener lugar el imprescindible proceso de conceptualización que ya no tendrá, sin embargo, el carácter de una poética.

Los modos de hacer que facilitan la iniciación en el dibujar/proyectar son distintos de los modos de hacer profesionales, de los modos de hacer que practica quien ya sabe proyectar. Es necesario inventar nuevas maneras igual que nuevas palabras para referirse a ellas.

La pedagogía de la creación es una investigación sobre la creación y sobre la propia pedagogía. La pedagogía de la creación es, ella misma, una creación. No se puede incitar a crear de modo no creativo. Ahí radica otra de las muchas dificultades de esta pedagogía: sólo un auténtico creador puede acompañar a otros creadores.

Cada situación creativa posee a su vez un aspecto sincrónico y otro diacrónico. El aspecto sincrónico se refiere a la vivencia íntima de la propia experiencia creativa. Es la componente de quietud de la creación y se asocia tradicionalmente como un desplazamiento según un eje vertical. El aspecto diacrónico tiene que ver con la existencia de un mundo y un horizonte que alcanzar. Es la componente activa de la creatividad y se asocia a un movimiento horizontal.

Toda creación compleja –todo pensamiento complejo- resulta de la articulación de una poética de la quietud y otra de la actividad. En el límite, dichas poéticas pueden darse separadas, especialmente en el contexto de la cultura occidental, que ya Aby Warburg diagnosticó como una cultura escindida.

Una pedagogía poética requiere cierto ritmo para ser practicada, de manera que el aprendiz tenga ocasión de ensimismarse y extraer de ese ensimismamiento el material adecuado, capaz de implicarle personalmente en cada tema. De la misma manera, es imprescindible que se produzca la intersección de su intimidad con la problemática objetiva de la situación que vive.

Un creador es alguien cuyos intereses coinciden con las necesidades socioculturales en un contexto dado, alguien que vive como propias ciertas necesidades de los otros. El cumplimiento de estos requisitos es incompatible con una pedagogía acelerada que busca las soluciones por encima de cualquier otra consideración.

Una pedagogía poética requiere volver una y otra vez sobre lo mismo, de manera que su esquema geométrico podría ser el de una curva helicoidal, una dinámica constante, sobre la que el aprendiz podría montarse y desmontarse. Es el “*in between*” al que Deleuze se refiere para hablar del modo de hacer y pensar contemporáneo y que tiene su imagen en deportes como el surf o el parapente, deportes que frente a los tradicionales cuya buena práctica depende del buen arranque, estos dependen de coger el flujo de fuerzas que ya está en marcha: la ola o el viento.

Lo importante no es el buen comienzo. En realidad ni en el hacer ni en el pensar hay algo como un comienzo relevante, un origen desde el que arrancar. Es inútil la búsqueda, por tanto de ese origen para coger fuerzas. Se piensa, se crea a “mitad del proceso”. Por eso, en la expresión “pedagogía poética”, el término “poético” quiere decir, sobre todo, “movimiento”, movimiento productivo.

*

Para favorecer la movilización de la energía del aprendiz, además de plantear unas ejercitaciones que reúnan las condiciones de verdaderos proyectos creativos, es necesario acompañar las ejercitaciones de unas maneras de hablar específicas, razonables, que consideren la situación en la que el aprendiz se encuentra, que ayuden a desencadenar la creación y a hablar de ella una vez acontecida.

Plantear el acceso a la creación a partir de una teoría de los mundos puede ser una manera de facilitar la comprensión del tema. El constructivismo, como decimos, constituye una referencia insustituible para este asunto.

Mediante la iniciación, el aprendiz experimenta una *traslación* desde su condición de *mero usuario del mundo* en la que al principio se encuentra, a otra condición en la que es capaz de proponer la recreación del mundo de partida, bien proponiendo nuevos modos de percibirlo, bien describiéndolo de una manera nueva, bien proponiendo transformaciones para ese mundo. ⁱ

Sólo se puede ejercitar la creación dentro de una situación pedagógica creativa, no dogmática. La creación es una práctica en gran parte imprevisible y una pedagogía de la creación no debe preocuparse tanto de que los aprendices alcancen ciertas *competencias*, muy difíciles de definir, como de poner en marcha la creatividad y dirigirla hacia *situaciones concéntricas de complejidad creciente* cuyos niveles y características habrá que determinar cuidadosamente.

Sólo se tiene una cierta seguridad, aunque muy frágil, respecto de las creaciones ya elaboradas. Por este motivo, una manera importante de iniciarse en la creación es enfrentándose a las obras de otros, interpretándolas.

Interpretación y *producción* son, efectivamente, momentos complementarios de una misma dinámica creativa. Y tanto una como otra actividad deberían planificarse cuidadosamente para que constituyan una exploración sistemática y crítica de las situaciones creativas más relevantes. Se trata de construir la memoria de manera sistemática, mediante un proyecto, pues para tener capacidad imaginativa es necesario disponer de una buena memoria bien construida.

*

La pedagogía de la habilitación del espacio matriz

Para que una pedagogía sea una dinámica de iniciación en la creación, la pedagogía misma debe ser una poética, una *puesta en movimiento*.

Una pedagogía así debe esforzarse en acercarse al aprendiz, estableciendo puentes que faciliten su acceso a la creación. Se trata de desencadenar la creatividad desde la situación en la que el aprendiz se encuentre. El aprendiz debe esforzarse igualmente para desplazarse hasta la situación a la que se le convoca: iniciarse es desplazarse. La pedagogía es un encuentro.

El gran desplazamiento que el aprendiz debe experimentar debe llevarle por el eje de la práctica creativa desde su situación de usuario del mundo a la de creador. *Ser creador* es disponer de una *matriz productiva* y esa matriz es la que el aprendiz debe ir desarrollando de manera paulatina y sistemática a lo largo de su evolución.

Lo que hay que determinar, por tanto, son las características de esa matriz y los diferentes estadios de desarrollo que puede presentar.

Ante todo, la que define una matriz es su productividad y eso sólo puede afirmarse de la matriz *cuando ha dado sus frutos, o cuando los está dando*. En el primer caso hablamos de interpretación y en el segundo de creación.

Toda matriz es en realidad inaccesible y su presencia sólo se manifiesta indirectamente a través de las obras que produce. No hay relación de causalidad entre la matriz y las obras, la matriz no puede verse como causa de la obra. Sólo los malos intérpretes pretenden aislar una causalidad de la que la obra es consecuencia. La matriz es simultánea con la obra pues la obra es su propia matriz, la obra es matriz de sí misma. Es la obra vista temporalmente.

Quizá la matriz se hace visible de manera fugaz para volverse de nuevo invisible en la obra germinal, en el *germen de la obra*. Por ese motivo, habría que hablar más bien de *espacio matriz/propuesta incipiente* que de esos dos términos por separado.

El espacio matriz/propuesta incipiente es el paso de la potencia al acto en el momento en que está aconteciendo. Es el estar haciendo desplegándose y replegándose, el puro movimiento entre ambos extremos. Es la barra (/). Se trata de habilitar matrices que son obras u obras que son matrices, en variaciones ultrarrápidas.

Esa cualidad generativa esencialmente irresuelta, de manifestaciones ultrarrápidas, es común al espacio matriz en cualquiera de sus niveles. Es por ese eje del tanteo y de la provisionalidad como se produce la progresión creativa. Cuando un estudiante ha sido críticamente socializado, es decir, cuando está al tanto del carácter provisional de las convenciones, aunque todavía no esté en la universidad, ya está ubicado en el extremo de ese eje a cuyo otro extremo se encuentra el creador maduro, compartiendo ambos esa conciencia de la provisionalidad del sentido.

*

Pasividad y creación.

Toda auténtica poética implica quietud y actividad. En el caso de la poética pedagógica ambos aspectos se relacionan para favorecer la adquisición de ciertos hábitos o para relativizar otros. Se trata de practicar la salida de la convención, el abandono del pensamiento identitario, del reconocimiento y de la representación.

Como muestra Merleau-Ponty en sus investigaciones, la pasividad en la actividad muestra los límites de la ontología objetiva, de la subjetividad como conciencia, de la evidencia del cogito, de la transparencia o coincidencia en sí, de una verdad como adecuación, de una libertad como libertad de elección.

Pasividad y actividad interactúan. La pasividad aparece como modalidad de relación con el mundo. El olvido de la pasividad nos hace creer en una creación fundada sobre el modo de la actividad pura. Una creación entendida a la luz de una pasividad se opone a lo que encontramos en ciertas filosofías idealistas. Aquí el ego no es una instancia primera, una unidad dada originariamente. Aparece y se modela relativamente, en relación a una experiencia: En las prácticas artísticas se es sujeto como participante de una experiencia.

*

El accidente es la forma de toda acción libre. La creación es apertura de un nuevo horizonte, de un nuevo régimen del ser y del pensamiento, de una nueva relación con el mundo. Integrando la pasividad en la actividad se escapa de concepciones finalistas.

Aparece un hacer sin horizonte -lo *por venir*- sin destino, pero orientado en cada instante. Hacer no se reduce a querer, en hacer hay un poder. Las conquistas del artista enriquecen este poder pero no son tomadas por soluciones o instituidas en saber.

*

Imágenes fantasmáticas

La provisionalidad está asociada a la incertidumbre. El creador promueve la incertidumbre como situación generativa.

Por estas razones, tanto los materiales imaginarios con los que el aprendiz se relaciona -elabora, utiliza-, así como las situaciones productivas en las que se implique, tienen que ser materiales y situaciones que den ocasión al manejo entre lo ficticio y lo real. Los materiales -las imágenes, las formas- deben ser de naturaleza abstracta y fantasmática. Es gracias a ese carácter como la imaginación puede proyectarse y ver -de manera alternativa- figuras distintas en una misma forma abstracta y puede también concretar formas para el mundo empírico.

El carácter fantasmático de las formas abstractas aumenta en función de su complejidad, de manera que los arquetipos geométricos carecen de naturaleza fantasmática. La forma fantasmática es el *eidolón* platónico que se opone al *eidos*, la *idea*, la *forma* (según las nuevas acepciones). En el proceso creativo, la imaginación se desplaza -debe poder desplazarse- entre la forma y lo informe.

En el contexto de la visualidad, el fantasma emerge de un fondo generador, un fondo oscuro o de un fondo complejo. Junto a la capacidad imaginaria que hace emerger fantasmas, se da la capacidad imaginaria que permite sumergirse en las formas fantasmáticas. Junto a la proyección, la identificación, los dos movimientos imaginarios fundamentales.

*

Las operaciones imaginarias. Inmersión emersión.

Gracias a esa doble posibilidad, el arquitecto proyecta. En efecto, proyectar implica unos movimientos de la imaginación por los cuales el arquitecto practica la inmersión y la emersión imaginarias. El arquitecto habilita un mundo de ficción sumergiéndose imaginariamente en las imágenes/forma que él mismo dibuja y haciendo emerger y concretar esas imágenes desde ese mundo ficticio hacia el mundo empírico. La inmersión y la emersión imaginarias son movimientos de la imaginación común a todo arte y posiblemente a toda actividad intelectual productiva.

El dibujar/proyectar que permite pasar de una situación de <<no estar todavía proyectando>> a <<estar ya proyectando>> está constituido por un conjunto de prácticas que permiten elaborar formas planas y tridimensionales de carácter fantasmático, en las que es posible sumergirse y emerger imaginariamente hasta habilitar un proceso creativo, un proyectar en el que las formas van perdiendo su carácter fantasmático y ganando en definición en la medida que el proceso avanza, proceso del que pueden surgir figuras tridimensionales susceptibles de ser habitados.

*

El proceso configurador

Coincidiendo con Deleuze, afirmamos que el proceso configurador atraviesa tres estadios: uno de partida, donde lo que aparecen son las formas tópicas de origen social o personal, un estadio catastrófico –que Deleuze llama diagrama-, en el que las formas convencionales son destruidas por los trazos de una mano desencadenada y liberada del sometimiento al gesto convencional, y un tercer estadio donde se alcanzan las figuras, que son las formas renovadas que manifiestan las fuerzas latentes contenidas en cada tema que nos ocupa.

En realidad, el núcleo del proceso creativo lo constituye esa segunda etapa diagramática que nosotros, como decimos, calificamos además de fantasmática. Denominar así a esta etapa está justificado por el hecho de que lo más importante en ella es cómo funciona la imaginación: gracias al carácter indeterminado de las formas, la imaginación es capaz de activar los contenidos inconscientes de la mente del creador, permitiendo que se proyecten formas concretas sobre el magma indeterminado de la forma fantasmática. Ya Leonardo en sus escritos recomienda a los jóvenes aprendices que quieran desarrollar su imaginación, contemplar las manchas de la pared para intentar ver en ellas diversas figuras concretas⁷.

⁷“Si se arroja contra la pared una esponja empapada de pintura –reza la célebre observación de Botticelli comentada por Leonardo- en la mancha que deja podremos ver cabezas,

El entrenamiento del aprendiz debe permitirle soportar la indeterminación y convertirla en una situación fértil. Por esa razón, nosotros insistimos en que lo importante en el entrenamiento del dibujar/proyectar no es aprender a dibujar sino aprender a desdibujar para luego redibujar. Lo predibujado debe ser desdibujado para ser luego redibujado.

En efecto, hayamos aprendido a dibujar convencionalmente o no, las imágenes convencionales están en nuestra mente, ya dibujadas –predibujadas- debido al proceso de socialización, y se nos imponen. El primer trabajo consiste en desdibujar esas imágenes ya conocidas que proceden del medio social o son resultado de las propias prácticas productivas.

El mayor obstáculo para crear es la tendencia a repetir lo ya hecho. Desdibujar, no garantiza la posibilidad de llegar a redibujar, de alcanzar figuras que hagan explícitas las fuerzas, es un paso necesario pero nunca suficiente. Cézanne, por ejemplo, sólo consiguió acabar la tercera parte de los cuadros que empezó, el resto sucumbieron en la catástrofe del color empastado o del trazo muerto. La posibilidad de salir de la catástrofe depende de que surja de ella un *caos-germen* que contenga la posibilidad de una solución; depende de la aparición de una solución incipiente.

El entrenamiento del aprendiz está dirigido a desarrollar su capacidad para hacer explícitas las fuerzas invisibles contenidas en lo real que la visión convencional ha fijado y domesticado. Poco a poco, el gran esfuerzo que al principio requiere ver el mundo de manera inusual, se va convirtiendo en una situación más accesible que le permite al aprendiz desdibujar y, de vez en cuando, alcanzar ciertos gérmenes que le permitirán redibujar.

Con el tiempo, una vez alcanzada la madurez, será posible instalarse más fácilmente y de manera más permanente en esa situación intermedia entre lo ya dibujado y lo redibujado, entre lo viejo y lo nuevo. Esa situación, dentro de cada proyectar concreto, es lo que nosotros llamamos espacio matriz/propuesta incipiente. El estado de madurez creativa consiste en alcanzar ese estado, en habilitar de manera definitiva ese lugar que algunos llaman *espacio luz* o *límite* y que Octavio Paz ve simbolizado en el espesor de la lámina de cristal del Gran Vidrio de Duchamp.

La formación busca que el arquitecto alcance en algún momento la madurez creativa gracias a su trabajo constante. El proceso comienza con la iniciación, que consiste en practicar traslaciones progresivas mediante el dibujar/proyectar

desde el mundo de lo sabido hasta el lugar del obrar crítico. Poco a poco, en la medida que se afianzan los hábitos productivos, el desdibujamiento -la crítica o rotura de la forma- puede ir dando paso a un redibujamiento y así el aprendiz irá dejando de serlo para adquirir una nueva condición, cada vez más estable pero no cada vez menos arriesgada. Al contrario, la iniciación consiste en aceptar el riesgo de la indeterminación hasta el punto de llegar a propiciarla pues llegados a ese punto del proceso formativo, se sabe ya que sólo a través de la indeterminación formal y de su fértil carácter fantasmático es posible la recreación el mundo.

La adquisición de esa condición -la habilitación de ese *lugar*, en términos metafóricos- lleva a valorar el carácter provisional -de despliegue y repliegue- de cada acción creadora. Se desdramatiza en cada caso la importancia de las soluciones definitivas y se valora más la capacidad del procedimiento para seguir abierto, produciendo soluciones incipientes. Esto se refiere tanto la matriz de cada proceso concreto como a la matriz de cada autor que procurará mantener abierta mientras dure su vida activa, luchando así contra el peligro constante de las repeticiones.

*

Algunas conclusiones del marco teórico

La arquitectura es una realidad tan compleja que resulta muy difícil para el aprendiz acceder a ella. El acceso a la arquitectura se pretende a través del proyecto: se sustituye lo construido por lo dibujado. El aprendiz se instala poco a poco en un sistema de imágenes que remiten a lo edificado pero donde la alusión a la experiencia de lo construido es difícil de imaginar.

Una pedagogía de la iniciación en el proyecto de arquitectura debe producirse en torno a núcleos temáticos que siendo esenciales a la arquitectura, sean también asequibles al aprendiz. Uno de esos núcleos es la vivencia de lo construido.

La valoración de lo vivido forma parte de un entendimiento de la arquitectura que va más allá de la concepción clásica, funcionalista o formalista, un entendimiento que atiende a *qué hace el hombre en el quehacer arquitectónico y qué hace del hombre la arquitectura*⁸.

La vivencia de lo edificado nos remite a ciertos aspectos existenciales e imaginarios en los que el cuerpo está especialmente implicado. Desde ahí se puede acceder a cierta ontogénesis del proyecto.

⁸ MORALES, J. R. *Arquitectura*. pág.141

Ese acceso directo al centro es posible porque el aprendiz ya ha vivido directamente ese centro y no es para él un asunto extraño, sino muy próximo. En efecto, sólo se puede llegar a ser persona gracias a la vivencia de las edificaciones y ambientes construidos y el aprendiz, en la medida que es persona, ha debido tener vivencias intensas, si bien, seguramente, inconscientes. La pedagogía debe buscar ese centro de la vivencia de lo construido para usarlo como referente.

Como afirma José Ricardo Morales, la arquitectura nos hace personas en la medida en que nos permite hominizarnos y humanizarnos. La arquitectura posibilita esas experiencias límites de estar a solas –humanizándonos- y estar con los otros -humanizándonos. El hombre -dice Morales- se siente atraído por el lugar favorable en donde la luz y el fuego se encuentran, centro en el que el *aquí* se intensifica hasta convertirse en lugar de *aquietamiento* por excelencia. El sueño –y el ensueño- se produce en este centro de reposo y tibieza que la arquitectura dispone en el hogar...

Todo un universo contribuye a nuestra dicha cuando la ensoñación viene a acentuar nuestro reposo⁹. El descanso del sueño –dice Bachelard- sólo descansa al cuerpo.

Así, al *animus* pertenecen los proyectos y las preocupaciones, dos maneras de no estar presente ante uno mismo. Al *anima* pertenece la ensoñación que vive el presente de las imágenes felices. No soy el mismo hombre según lea un libro de ideas en el que el *animus* debe estar vigilante, pronto a la crítica, a la respuesta, o un libro poético cuyas imágenes deben ser recibidas en una especie de acogida trascendental de los dones. Leer, leer siempre, dulce pasión del *anima*. Pero cuando, después de haberlo leído todo, nos entregamos a la tarea de hacer un libro con ensoñaciones, el trabajo es para el *animus*.

El cobijo es una manifestación de la necesidad restauradora de nuestro ser, que se logra en el apartamento, que nos permite hacernos el que somos en la intimidad. Este apartamento corresponde a la actitud que nos permite afirmar <<yo soy>> Porque el <<yo>>, considerado como centro del mundo, puede estimarse además como <<conciencia del apartamento>> en aquel que permanece separado del alrededor.¹⁰

El «yo» es, de alguna manera, un «dentro». Y esta conciencia de interioridad la origina, en otro campo y con todas las diferencias, la arquitectura de índole

⁹ BACHELARD, G. *Poética de la ensoñación*.

¹⁰ Morales, J.R. pág. 173

separadora, según las distintas posibilidades del amparo. Porque la arquitectura nos brinda la experiencia real del espacio como «dentro» y «fuera», unida a la diversidad del «estar» --estamos dentro o fuera de un recinto--, y contribuye, en tal caso, al reconocimiento de nuestra interioridad, así como a la estimación de la exterioridad que se encuentra en aquello situado extramuros o fuera de los límites.

*

Al estar a solas *ensoñamos*¹¹, una práctica imaginaria constituyente para el ser humano. La arquitectura -escribe Trías- debe poder ser lugar de ensoñación. Por eso habitar la obra en el modo del ensueño es una prueba necesaria de su auténtico carácter artístico. La arquitectura se cumple como arte si es capaz de ofrecer un espacio *transferencial* en el cual esos sueños resuenan como ámbito familiar. Sólo si se produce esa transferencia puede ser *habitado* el espacio dispuesto.¹²

Todo rincón de una casa, todo rincón de un cuarto, todo espacio reducido donde nos gusta acurrucarnos, agazaparnos sobre nosotros mismos, es para la imaginación una soledad, es decir, el germen de un cuarto, el germen de una casa...¹³ En cuanto estamos in móviles estamos en otra parte; soñamos en un mundo inmenso. La inmensidad es el movimiento del hombre inmóvil. La inmensidad es uno de los caracteres dinámicos del ensueño tranquilo.¹⁴

Por su inmensidad, el espacio de la intimidad y el espacio del mundo se hacen consonantes. Cuando se profundiza la gran soledad del hombre, las dos soledades se tocan, se confunden.¹⁵ ...Descender en el agua o errar en el desierto es cambiar de espacio y cambiando de espacio, abandonamos el espacio de las sensibilidades habituales, se penetra en contacto con un espacio psíquicamente innovador. Al cambiar de lugar se cambia de naturaleza.¹⁶

IV LAS EJERCITACIONES

¹¹ "Ensoñación" o "ensueño", subraya ese estado intermedio entre lo consciente y lo inconsciente, entre lo real y lo imaginado, o sea un estado de duermevela. En ese intermedio se revela el valor productor de las imágenes. RIBAS, Albert. *Bachelard: del cientifismo a la imaginación de la materia* (in Jaime D. Parra (Coord.) *La simbología. Grandes figuras de la Ciencia de los Símbolos*, Ed. Montesinos, Barcelona 2001, pp. 121-129).

¹² TRIAS, E. *Lógica del límite*. Pág. 77

¹³ BACHELARD, G. *La poética del espacio*. Pág. 171.

¹⁴ Id. *La tierra y los ensueños de la voluntad*. Pág. 221

¹⁵ Id. Id. Pág. 241

¹⁶ Id. Id. Pág. 245

El hilo conductor de la iniciación es, como decimos, la práctica del dibujar y las reflexiones que le acompañan. En torno al dibujar se puede organizar una situación de recepción y transformación de los aprendices, capaz de trasladarlos gradualmente desde los niveles más bajos de destreza hasta poder proyectar arquitectura.

Las características del dibujar que le permiten ser hilo conductor de la iniciación son su capacidad para *desprogramar* al aprendiz, su adecuación para *tantear* y *abocetar*, su capacidad para desplazarse entre la *indeterminación* y la *concreción* y su carácter de *práctica común* para muchas artes, lo que posibilita la comunicación entre ellas.

Ese tránsito debe producirse a lo largo de un eje que permita acumular experiencias creativas.

*

Desprogramar el cuerpo. La arquitectura envuelve al cuerpo.

La iniciación en el dibujar/proyectar pasa por cambiar la movilidad del cuerpo para que la atención y la percepción varíen. El des-condicionamiento del cuerpo implica el abandono de los puntos de vista convencionales alcanzados por la socialización. Se conquistan nuevos puntos de vista y con ellos, una manera propia de ver el mundo.

El tránsito de la actitud cotidiana a la actitud creativa pasa por desaprender lo aprendido con respecto al cuerpo. Pasa por cambiar los gestos, las posturas y las maneras de desplazarse. La exploración del gesto es lo propio del dibujar. El aprendiz experimenta el gesto de la mano desencadenada, acostumbrada a una caligrafía, y aparece la situación originaria del garabato. “Esa línea torcida, ese dibujo incomprensible perfilado un poco a tuestas, está estrechamente vinculado al acto creador en lo que tiene de abandono, de experimento, de víspera. El garabato gráfico está siempre a punto de decir algo que de pronto no quiere decir. Es una contraseña, un guiño, un secreto de alguien que pugna por manifestarse y todo lo deja entredicho. Toda obra de arte, antes de serlo, fue garabato, es decir, atisbo, vacilación, esbozo”.¹⁷

Es a partir del descubrimiento de las sutilezas de la continuidad y la discontinuidad del trazo, de la mayor o menor presión sobre el soporte, donde comienza la desprogramación del cuerpo. El aprendiz aprende a entrar y salir de su dibujo, aproximándose o separándose del caballete en el que dibuja. Por eso es tan recomendable dibujar de pie.

La nueva movilidad del cuerpo desemboca en el redescubrimiento del deambular. Deambular es caminar sin rumbo fijo. Es el valor de la itinerancia

¹⁷ Orlando González Esteva. *Elogio del garabato*. Ed. Pre-textos, Valencia 2004. Pág.22

frente al sedentarismo, el valor de la errancia del cuerpo que es análoga a la errancia experimentada con .del garabato y que es paradigma gráfico del comportamiento desencadenado y libre. Toda comienza por la mano desencadenada y sigue por el deambular del cuerpo también desencadenado.

<<Quien baila ¿no garabatea? ¿No utiliza la brocha de su cuerpo para embadurnar el espacio y sacudirse, festeando los espectros terribles, las aureolas torcidas?>>¹⁸

En este contexto, se descubre con naturalidad el carácter de la arquitectura como eso que envuelve mi cuerpo y cuyos desplazamientos facilita o impide, como algo que permite estar a solas, en penumbra y a cubierto, o como algo que me permite o impide encontrarme de cierta manera con los otros en relación de igualdad o desigualdad. Comienza pues la exploración el ambiente.

De la misma manera que la alteración de la movilidad del cuerpo incita el abandono de la convención, la alteración de las cualidades ambientales usuales favorece también la extracción de nuevas figuras del fondo. La alteración del cuerpo y la alteración del ambiente favorecen la creación. El aprendiz puede ensayar nuevas maneras de extraer figuras que ya no surgen silueteando, reconociendo identidades fijas. Es cuando surgen los fantasmas: el aprendiz extrae nuevos materiales el ambiente, surgidos de la quietud de la contemplación en vez de la actividad de la vigilia. Aparece la potencia generativa del ensueño, del soñar despierto.

Se recupera así la capacidad generativa del fondo, propia de la primera infancia y anterior al uso del lenguaje. El fondo vuelve a ser lugar de generación del que pueden extraerse ciertas imágenes que sometidas a un proceso de elaboración pueden convertirse en nuevas figuras, o ser de nuevo disueltas y devueltas al fondo.

Se conquista el dibujar como un mantenerse entre la figura y el fondo. Una situación similar a la que antes nos referíamos al hablar de la conquista de la maestría, consistente en instalarse en el *espacio luz* simbolizado en el espesor del Gran Vidrio de Duchamp. Se conquista un grado de maestría análogo en su naturaleza dinámica a cualquier otro grado. Esa redundancia de los grados de maestría es la que permite ascender sin sobresaltos por la escala de la formación.

La desprogramación del cuerpo mediante la nueva movilidad lleva a la exploración activa del ambiente y a su redescubrimiento: lo construido se hace patente, en su instancia esencial, como aquello donde estamos sumergidos. La nueva atención desbloquea la capacidad de ensoñación. Se descubren

¹⁸ Orlando González Esteva. *Elogio del garabato*. Ed. Pre-textos, Valencia 2004. Pág. 38

imágenes insospechadas que llamamos *imágenes fantasmáticas*, asuntos que no pueden ser nombrados por las palabras usuales que acompañan a la producción de siluetas.

La advertencia de las imágenes fantasmáticas se facilita al principio trabajando a oscuras: ya que la atención y la luz están relacionadas. Sin embargo, según avance su formación y su desprogramación, el aprendiz podrá ver imágenes fantasmáticas a plena luz, es decir en vigilia. Ensoñación y conciencia vigilante pueden trabajar ya integradas. El aprendiz podrá recomponer con lo dado del entorno figuras nuevas. Es una de las bases del pensamiento creativo: alguien, de repente, valora de manera nueva los datos de siempre.

La imagen debe ser sometida ya al dominio de lo gráfico para comprobar su verdadera fertilidad, su sometimiento a la mano. Pues sólo con el tiempo se descubre que, cuando se va a dibujar, sólo tiene sentido atender a aquello que se puede dibujar. Es el momento de poner nombre a esas imágenes, un nombre poético, en clave metafórica, que ayude a desentrañar la evocación, la energía de esas imágenes.

Practicando un constante hacer y deshacer, un constante dibujar y borrar, un constante despliegue y repliegue de las formas, el dibujante practica también un constante entrar y salir imaginarios en sus dibujos, que se viven bien como concavidades que acogen, bien como convexidades que emergen al mundo empírico. En ese proceso, las formas dibujadas pierden consistencia y se experimentan como algo provisional que emerge del papel para sumergirse en él de nuevo. Ese desprendimiento de la forma conduce a la conquista del dibujo como lugar, como lugar del dibujar. Habilitar el lugar del dibujar, es habilitar el lugar del proceso. Dibujar se convierte así en un proyectar, por eso hablamos constantemente de un dibujar/proyectar. Practicar este entrenamiento del dibujar/proyectar significa estar iniciándose desde abajo en los fundamentos del proyecto de arquitectura.

Estar dibujando a mano sobre un papel, de pie, haciendo y deshaciendo, lleva a sentir intensamente el papel como un lugar de inmersión y de emersión y como un lugar de donde los dibujos surgen y retornan. Pero eso es sólo una parte de lo que ocurre, su aspecto visible. Lo verdaderamente importante de este entrenamiento es lo que le ocurre al aprendiz a través de esa práctica. Es el aprendiz, quien verdaderamente conquista esa condición mediadora y dinámica, quien se convierte en lugar de generación, quien es capaz de dibujar/proyectar.

Para que aprender a dibujar coincida con aprender a proyectar, dibujar tiene que estar afectado de las cualidades de proyectar. Para acceder al proyecto de arquitectura desde el dibujar sin dar vueltas innecesarias, hay que acumular experiencias que se vayan acumulando en una misma dirección.

Hacia la concreción

Ya sabemos que todo dibujar creativo implica tantear configuraciones, como todo proyectar, como proyectar arquitectura, de ahí la naturalidad del maridaje dibujar/proyectar. Pero no todo dibujar creativo lleva a proyectar arquitectura. Por eso resulta necesario establecer una secuencia de experiencias graduales que por acumulación coaxial lleven de dibujar a proyectar.

Hasta ahora hemos hablado de desprogramar el cuerpo, de conquistar un nuevo modo de atender-percibir que se pueda registrar gráficamente, de generar procesos dibujando, de sumergirse en las imágenes, y de pasar gradualmente de la forma fantasmática a la forma concreta. Además, esa forma concreta plana tiene que poder hacerse tridimensional y hueca para que podamos introducirnos imaginariamente en ella. Todo eso es propio de la arquitectura pero también puede serlo de la escultura.

Aunque el proceso avance hacia la concreción, en cada estadio debe conservarse la posibilidad de tanteo. Así, una misma forma plana abstracta, incluso habiendo sido concretada, todavía debe conservar un carácter fantasmático suficiente como para poder dar lugar a varias formas tridimensionales al ser interpretada.

Las formas tridimensionales huecas así generadas deben tener una complejidad suficiente como para que resulte atractivo sumergirse imaginariamente en ellas. Esas formas tridimensionales complejas pueden utilizarse como artefactos para imaginar mundos. La exploración fotográfica de sus interioridades puede servir para fijar sus evocaciones y mediante el montaje de dichas imágenes fotográficas pueden elaborarse vídeos que simulen recorridos interiores y describan ambientes, comprobando así el rendimiento imaginario de los artefactos para sugerir interioridades.

En la medida en que esos artefactos -que son meros juguetes- van incitando hacia la arquitectura, se les pueden añadir condicionantes tales como la función, la escala, la construcción, la materia, el lugar, etc. De un dibujo fantasmático a otro más concreto y razonable, de éste al artefacto tridimensional, de éste a la exploración fotográfica y de ésta al vídeo, se va estableciendo una secuencia de ejercitaciones de inmersión/emersión del que van surgiendo concreciones hacia la arquitectura.

El proceso como obra

Toda esta secuencia de operaciones de dibujar/proyectar constituye un auténtico proceso creativo que puede tener el valor de un proto-proyecto. Para que tenga ese valor, el material debe ser recogido y fijado como algo unitario. Nosotros hemos experimentado el rendimiento del medio vídeo para ese fin. El

vídeo, en efecto, constituye un medio productivo muy eficaz pues permite que aprendices con pocos recursos gráficos sean capaces de elaborar evocaciones arquitectónicas muy complejas. Además, el vídeo/cine permite comprobar enseguida la cualidad envolvente de las evocaciones elaboradas.

Un vídeo elaborado mediante la adecuada recopilación del material producido a lo largo del proceso, puede constituir, como decimos una especie de proto-proyecto. Es un lugar de posible inmersión, análogo al que constituye un proyecto de arquitectura convencional que ha alcanzado un adecuado nivel de desarrollo. Es también la descripción del proceso que ha llevado a su elaboración a través de un sistema de tanteos, desde su arranque hasta las últimas concreciones. En él coinciden el proceso y la obra: es una obra que es su proceso de elaboración que sugiere soluciones.

De esta manera, nunca se alcanzan unas soluciones que por otra parte no interesan. Lo que interesa es alcanzar un estadio productivo cuya fertilidad se hace patente a través de las evocaciones que propone. Esas evocaciones, siempre son evocaciones de interiores de los que nunca se percibe el exterior. Se trata de pre-objetos o de no-objetos, cosas que se quiere mantener en un estado de latencia.

Espacio matriz/propuesta incipiente

Todas las ejercitaciones para la iniciación tiene el carácter común de ser situaciones generativas de complejidad creciente de las que se desprenden posibles soluciones que nunca se decantan como tales soluciones. La ley generadora de las soluciones incipientes es la del azar. Todo tanteo de las configuraciones es azaroso, como corresponde a esta etapa de la creación arquitectónica en que nosotros nos centramos, la de la concepción formal, anterior genéticamente a la concreción técnica.

El objetivo de las sucesivas ejercitaciones es alcanzar ese tipo de proyecto que puede elaborar quien todavía no sabe, en sentido estricto, hacerlo. Se trata de un género proyectual que nosotros denominamos *espacio matriz / propuesta incipiente*. Es un tipo de proyecto que no se diferencia esencialmente de las ejercitaciones que lo anteceden y preparan, pues se llega a él por acumulación -según un eje- de situaciones de dibujar/proyectar.

Se trata de situaciones creativas en las que se hacen patentes tanto el proceso como los resultados. Los procesos son sistemas de tanteos que no buscan resultados únicos, pero sin resultados incipientes no hay procesos aceptables. Se trata, por tanto, de no magnificar ni el proceso ni el resultado como hechos aislados. Buscamos las situaciones que resultan productivas justo en el momento en que se está haciendo patente su productividad.

Aunque utilicemos dos expresiones para referirnos a este asunto -“*espacio matriz*” y “*propuesta incipiente*”, en realidad, se trata de dos maneras de referirse a la misma situación: son las dos caras de la misma moneda. Lo importante es el *intermedio*, el *entre*. Lo importante es la situación en la que el proceso está produciendo, entre la potencia y el acto, o cómo la potencia se actualiza. Ese movimiento es lo que se manifiesta como la barra (/) que aparece entre *espacio matriz* y *propuesta incipiente*. La dificultad de este planteamiento reside en intentar mostrar una situación que es puro movimiento. Por eso decimos que el *medio vídeo* puede facilitar esa mostración.

El espacio matriz es la situación de proyecto que siendo todavía caótica, ya está dejando de serlo. El caos, efectivamente, está presente en toda generación. El caos es el resultado de esa catástrofe necesaria que rompe las imágenes convencionales para que pueda surgir un orden nuevo que hace visible lo invisible: las fuerzas implícitas en la situación de partida. Es lo que Deleuze llama *diagrama*. La *propuesta incipiente* es la salida del caos, lo que comienza ya a configurarse. Es el orden incipiente, el surgimiento de la figura. En esta iniciación en la creación, no se persigue por tanto la determinación de las figuras arquitectónicas, sino el planteamiento de las condiciones que posibilitarán tantear configuraciones.

Bibliografía

Alazraky et al. Teorías de lo fantástico. Ed. Arco libros, Madrid, 2001

Bachelard, Gaston.

La poética de la ensoñación. Ed. FCE. México, 1997

La tierra y los ensueños de la voluntad. Ed. FCE, México, 1994

La tierra y las ensoñaciones del reposo. Ed. FCE. México, 2006

Bruner, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*. Ed. Gedisa, Barcelona, 1996.

Castro Nogueira, Luís. *La risa del espacio. El imaginario espacio-temporal en la cultura contemporánea*. Ed. Tecnos. Madrid, 1997

Chateau, Jean. *Las fuentes de lo imaginario*. Ed. FCE. México, 1972.

Ferraris, Mauricio. *La imaginación*. Ed. Visor. Madrid, 1999

Lyotard, Jean-François. *Discurso, figura*. Ed. G. Gilí. Barcelona, 1979

*

Calvino, Italo. *Seis propuestas para el próximo milenio*. Ed. Siruela. Madrid, 1989

Certeau, Michel de. *L'invention du quotidien*. Ed. Gallimard, Paris 1990

Billeter, Jean François. *Cuatro lecturas sobre Zhuangzi*. Ed. Siruela. Madrid, 2003.

Blanchot, Maurice. *El espacio literario*. Ed. Paidós, Barcelona, 1992

Cauquelin Anne. *Le site et le paysage*. Ed. Puf, Paris, 2002

Crary, Jonathan. *Suspensiones de la percepción. Atención, espectáculo y cultura moderna*. Ed. Akal, Madrid, 2008

Cheng, François. *Vacío y plenitud*. Ed. Siruela. Madrid, 2004.

Ehrenzweig, Anton. *El orden oculto del arte*. Ed. B.u.l. Barcelona, 1973

Jullien, François.

Tratado de la eficacia. Ed. Siruela. Madrid, 1999
La gran imagen no tiene forma. . Ed. Alpha Decay. Barcelona, 2008.
De la esencia o del desnudo. Ed. Alpha Decay. Barcelona, 2004
Un sabio no tiene ideas. Ed. Siruela. Madrid, 2001
Elogio de lo insípido. Ed. Siruela. Madrid, 1998.
Morin, Edgar. *La mente bien ordenada.* Ed. Seix Barral, Brcelona, 2001
Morales, J.R. *Arquitectónica.* ED. Biblioteca Nueva, Madrid, 1999
Mújica, Hugo.

*

La flecha en la niebla. Ed. Trotta, Madrid, 2003.
La palabra inicial. Ed. Trotta. Madrid, 1995.
Poéticas del vacío. Ed. Trotta. Madrid, 2002.
Lo naciente. Ed. Pre-textos. Valencia, 2007.

Nishida, Kituro. *Pensar desde la nada.* Ed. Sígueme. Salamanca, 2006.
Pujol, oscar. *Las palabras del silencio.* Ed. Trotta. Madrid, 2006
Sloterdijk, Peter. *Esferas I, II y III. Burbujas, Globos, Esferas.* Ed. Siruela, Madrid, 2006
Steiner, George. *Gramáticas de la creación.* Ed. Siruela. Madrid 2001.
Tanizaki. *Elogio de la sombra.* Ed. Siruela. Madrid, 1994.
Trías, Eugenio.
Lógica del límite. Ed. Destino. Barcelona, 1991.
Los límites del mundo. Ed. Destino. Barcelona, 2000.
Virilo, Paul. *Estética de la desaparición.* Ed. Anagrama. Barcelona 1988.
