

EL PAÍS FÉRTIL

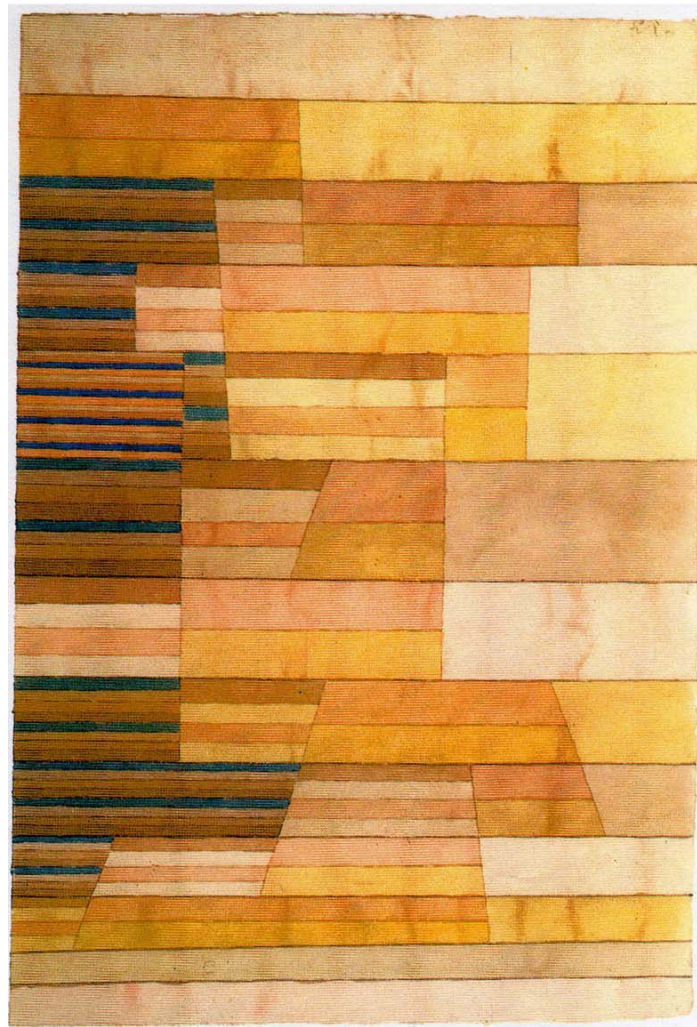
Notas para una pedagogía del proyecto

Tesis Doctoral
Gustavo Contepomi, autor
Lluis Bravo Farré, director
UPC / EGA1 / Set'09

Portada: "Architecture polyphonique" (fragmento), Paul Klee, 1930
Departamento de Expresión Gráfica Arquitectónica I
Universidad Politécnica de Cataluña
Barcelona, Octubre de 2009

Pinto un paisaje parecido a la vista que se ofrece mirando desde las montañas del Valle de los Reyes hacia la tierra fértil. La polifonía entre el fondo y la atmósfera ha sido mantenida lo más tenue posible.

Paul Klee, carta a Lily Klee, 17 abril 1929



1929. 10. 11.

Monumento à la Sorgo bei Eschlkirch.

Monumento al límite del país fértil, P. Klee, 1929

Introducción: Antecedentes / Contexto / Objetivos

la enseñanza de dibujo y proyectos

¿dibujo o proyecto?

el tipo de universidad

el sentido artístico de la arquitectura

BOULEZ - “El país fértil” -Paul Klee y la música-

I. Aproximación a la arquitectura

algunas consideraciones sobre el dibujo

dos obstáculos

la construcción

aspectos del dibujo

arte y construcción

ciencia y arte

comparación entre artes

relaciones entre artes

KLEE - “Confesión creativa” 1920

II. Comparaciones

sobre la música

sobre arquitectura

las siete lámparas

la fuerza del medio expresivo

arte del sonido y arte del color

HOCKNEY - “Sobre la fotografía”

III. Los medios expresivos

las artes visuales

el movimiento 1

la poesía

la escultura y la danza

artes no europeas
la identificación de los medios expresivos
el laocoonte
el movimiento 2
dibujo y proximidad

LE CORBUSIER - "La arquitectura"

IV. Artes y ciencias

cuatro conceptos
la proporción
arte, sistemas, obras
el medio expresivo
el tratado (la teoría)
artes y ciencias
el proceso histórico
conceptos compartidos
la proximidad
la arquitectura

KAHN - "Forma y proyectación"

V. La arquitectura como arte

particularidades de la arquitectura
la forma
complejidad de la arquitectura
factores dinámicos
los recursos del mundo sensible
la arquitectura
actitud artística
la creación
la construcción

STRINDBERG - "Del azar en la producción artística"

VI. La noción de armonía

aproximación a la armonía
armonía comparada
reglas
armonía objetiva
armonía personal
armonía universal
un proceso continuo
la imaginación
estructurar la imaginación

Von KLEIST - "Sobre el teatro de marionetas"

VII. En el país fértil / conclusiones

diseñar, proyectar, crear
actualidad de nuestras referencias
una misma senda
diálogos sobre la enseñanza

Anexo

Conversaciones sobre la pedagogía del proyecto

Enric Miralles
Enric Soria
Oriol Bohigas
Miguel Milá
José Antonio Martínez Lapeña
Jordi Pericot / Jordi Berrio / Anna Papiol
José Ramón Sierra
Josep Muntanyaola

Bibliografía general

Introducción

Antecedentes

la enseñanza de dibujo y proyectos

Contexto

¿dibujo o proyecto?

el tipo de universidad

Objetivos

el sentido artístico de la arquitectura

BOULEZ - “El país fértil” -Paul Klee y la música-

Antecedentes

1. “L'ensenyament de l'Arquitectura”

En el año 1984 el Colegio de Arquitectos de Barcelona organizó una serie de conferencias para promover el debate sobre la enseñanza de la arquitectura. El título de aquellas conferencias fue precisamente *L'ensenyament de l'Arquitectura*. Luis Bravo Farré y José García Navas, responsables de la selección de textos y material gráfico para la edición del libro correspondiente, nos decían en la introducción del mismo:

“El objetivo de esta serie de conferencias es iniciar un debate sobre el estado actual de la enseñanza de la Arquitectura a partir de la información sobre las bases teóricas, procedimientos y resultados, etcétera, de algunas de las principales escuelas de Europa y América.

Más que una exposición exhaustiva de las alternativas existentes, se pretendía tener acceso a una muestra suficientemente representativa. En consecuencia, el propósito de esta publicación será esencialmente, facilitar el inicio de una reflexión acerca de los principales temas expuestos...”(1)

En el prólogo de aquel libro, Josep Muntañola, señalaba una importante novedad introducida en el formato de las conferencias: la intención de tratar conjuntamente las dos partes esenciales de cualquier planteo pedagógico de la arquitectura: los objetivos didácticos y sus resultados, es decir, los proyectos producidos en las escuelas de arquitectura. Participaron seis escuelas con muy diferentes perfiles, pero todas ellas de reconocido prestigio, representadas por sus respectivos directores: The Architectural Association School, London, con Alvin Boyarsky. The Berkeley University, California, con Lars Lerup. The Cooper Union, New York, con Robert Slutzky. The Harvard University, Massachusetts, con Jorge Silvetti. The Rhode Island School of Design, New England, con Rodolfo Machado. Y la Escuela de Arquitectura de Madrid, con Antonio Fernández Alba y Antonio Vázquez de Castro. Las dos escuelas de arquitectura locales, la de Barcelona y la del Vallés, no aceptaron la invitación para participar, alegando como principal razón “su poca definición pedagógica” como escuelas. El libro muestra una síntesis sobre el contenido de las exposiciones, conferencias y cientos de imágenes de los trabajos de los estudiantes; Muntañola concluye su prólogo diciendo:

“...Creo que estas conferencias serán un instrumento valioso para aquellos que quieran analizar la enseñanza de la arquitectura desde los años setenta. Creo, además, que en el estado español tienen un significado histórico importante, ya que nunca nos habíamos planteado con sinceridad las opiniones que unos maestros con experiencia escolar tienen sobre su trabajo diario. Estamos acostumbrados a disimular los problemas de las escuelas, o a considerarlos ciento por

ciento negativos, para evitar competencias y choques dialécticos internos. Hace más de cien años que los que enseñan arquitectura dan por cierto, en nuestro país, que hablar y discutir públicamente sobre los problemas básicos de las escuelas no sirve de nada... En lugar de hablar tanto de “planes de estudio”, creo que las exposiciones sinceras políticamente, e interesadas, sobre todo pedagógicamente, pueden ayudar a reflexionar a cualquier persona que desee profundizar en la enseñanza de la arquitectura”(2).

Tal vez deberíamos agradecer la sinceridad de quienes dirigían nuestras escuelas de arquitectura en esa época por admitir públicamente sus déficits pedagógicos. Las palabras de Muntañola permanecen vigentes; probablemente sean hoy más necesarias que entonces, porque han pasado veinticinco años más sin que la calidad de la enseñanza en las escuelas de arquitectura de Barcelona haya mejorado en nada, más bien todo lo contrario.

2. La enseñanza de Dibujo y Proyectos

En 1993 se implantó un nuevo Plan de Estudios en la Escuela de arquitectura del Vallés. Se pusieron en práctica los TAPs (Talleres de Arquitectura y Proyectos), una especie de talleres “horizontales” pensados como un espacio pedagógico común en el que diferentes materias aportan sus conocimientos en los mismos cursos de proyectos, adaptándolos a las nuevas circunstancias según el nivel de cada curso y sus contenidos específicos.

Nuestra oportunidad de participar en los TAPs como integrantes del departamento de Expresión Gráfica Arquitectónica 1 (EGA1) fue muy rica en la medida que permitió observar, “desde fuera” del propio espacio docente -la asignatura troncal Dibujo 1-, la capacitación de los estudiantes después de haber pasado por nuestros cursos, sus demandas reales frente a las nuevas exigencias de la actividad de proyectar, y los retos que se nos planteaban desde el área de proyectos para que, en nuestro caso, “enseñáramos” a dibujar a los estudiantes.

La integración teórico-práctica de las diferentes disciplinas en un mismo espacio docente hizo que fuera posible una mayor objetivación de las propias experiencias a la vez que un conocimiento más serio, exhaustivo y crítico, sobre el conjunto de conocimientos que la escuela impartía en la formación de arquitectos.

El contexto cultural contemporáneo parece efectivamente diseñado para que la gente no piense. En un medio sin reflexión teórica donde el consumo de imágenes se ha convertido en una frívola base de la formación, la enseñanza da arquitectura basada en la repetición de modelos suele convertirse en el recurso más fácil. Se hacía evidente la necesidad de criticar un modelo didáctico basado en el enunciado de una serie de reglas para que los alumnos aprendan a hacer sus proyectos copiando el modo en que lo harían sus profesores. Cuestionar, al mismo tiempo, el excesivo peso

que ejercen las disciplinas tecnológicas -"científicamente probadas"- en el conjunto curricular de nuestras escuelas. Acentuar el perfil tecnológico, en el mejor de los casos, sirve para formar buenos constructores, no necesariamente buenos arquitectos.

La ruptura de los compartimentos cerrados en que se desenvolvían las diversas asignaturas, hizo posible incidir con mayor eficacia en los aspectos esenciales de la enseñanza de la arquitectura que constituyen la actividad de proyectar. En esa nueva experiencia pudimos observar que detrás de muchas de las presentaciones de proyectos de los estudiantes no quedaba constancia de ninguna huella gráfica del proceso de proyecto. Normalmente se trataba de simples dibujos de representación (de un objeto acabado) tal vez aptos para pasar la revisión de un ayuntamiento, pero absolutamente inútiles para transmitir la arquitectura que se supone debían comunicar. Resultaba obvio que detrás de la supuesta austeridad expresiva (honestidad y precisión técnica, según los defensores de esos trabajos), se escondían, sin ninguna duda, importantes carencias conceptuales. Todo ello no podía dejar de gravitar directamente sobre la calidad arquitectónica de los propios proyectos, en general repetitivos y llenos de los tics formales a la moda, pero raramente consistentes e innovadores en sus intenciones.

De este modo, la inserción en la problemática de la enseñanza de proyectos, y al mismo tiempo la verificación de que el aislamiento entre asignaturas cristaliza en misteriosos "compartimentos estancos" mentales que no permiten a los estudiantes volcar en proyectos lo que incorporan en dibujo, por ejemplo, nos llevó a acentuar el compromiso con la enseñanza de la arquitectura mucho más allá de las funciones meramente instrumentales o técnicas que suele asignársele al dibujo desde una concepción fragmentaria de la realidad. Esta práctica nos permitió profundizar en los contenidos específicos de nuestra propuesta docente, con la explícita intención de participar directamente en la problemática de la ideación del proyecto arquitectónico, poniendo un acento especial en aspectos como la relación con el entorno y el ambiente, en sus sentidos más amplios.

Aquella experiencia, observada y vivida críticamente, ayudó a generar abundantes reflexiones teóricas, plasmadas en numerosas ponencias y comunicaciones a congresos de Expresión Gráfica Arquitectónica, intensos debates en el seno de la asignatura Dibujo 1 y del departamento, y una constante renovación pedagógica en el desarrollo práctico de nuestras clases, convertidas en un verdadero laboratorio experimental. El fruto teórico más importante de esa práctica conjunta es la lectura de seis tesis doctorales que obtuvieron la máxima calificación, y otras tantas en realización. Muchas de las ideas que aquí se expresan fueron maduradas al calor de ese trabajo en equipo, de modo coherente con el tipo de producción habitual en la arquitectura. El uso de la tercera persona del plural elegido para dar forma escrita a este trabajo es un reconocimiento a esa realidad.

La participación directa en la realización de arquitectura de la mayoría de quienes éramos entonces profesores de Dibujo 1, fue importante para consolidar una idea en la que creíamos desde hacía tiempo: que el dibujo arquitectónico solo justifica esa adjetivación en la medida en que se relaciona con el proyecto de arquitectura o, en otras palabras, que el dibujo y el proyecto mantienen

siempre una relación biunívoca que no les permite desligarse ni ser estudiados por separado. En consecuencia, nuestras premisas pedagógicas se apoyaron en la convicción de que el proyecto de arquitectura real, o figurado como el de una escuela, se concreta en un proceso en el que la imaginación, alimentada por la memoria y apoyada principalmente en instrumentos visuales, desarrolla respuestas al problema planteado en un camino crítico, de constante ida y vuelta, y siempre abierto. Y esos instrumentos visuales no son otra cosa que el dibujo, en su más amplio sentido.

A medida que estas ideas desviaban el foco de nuestro interés pedagógico, de lo puramente instrumental hacia la dinámica del “proceso de dibujar/proyectar”, poníamos en crisis al sistema de enseñanza establecido. Las consecuencias de acercar el dibujo y el proyecto, que se traducen en un mayor compromiso con la arquitectura, lejos de constituir una oportunidad para refundar nuestras disciplinas, fueron, y lo son aún, muy resistidas en el marco de un departamento de EGA totalmente alejado de la actividad de proyectar arquitectura. Por su parte, las asignaturas de proyectos, ensimismadas en la enseñanza de “modelos”, parecían haberse ido acomodando funcionalmente al papel secundario que las concepciones más dogmáticas han ido asignando al dibujo. Indagar en la huella gráfica que deja todo proceso de diseño, por ejemplo, nunca les ha seducido.

Contexto

3. ¿Dibujo o Proyecto?

Ahora bien, ¿la enseñanza del dibujo o el aprendizaje del proyecto? Esta pregunta resulta más pertinente que nunca, porque las relaciones entre el dibujo y el proyecto establecen un ámbito riquísimo para la discusión teórica y la experimentación de permanente actualidad, no solo para la expresión gráfica, sino fundamentalmente para las asignaturas de proyectos y diseño.

Las falsas interpretaciones que suelen hacerse en ambas disciplinas, respecto a lo que deberían ser sus respectivos roles y sus relaciones no han cesado de ampliar la distancia que lamentablemente las separa.

En el departamento de Expresión Gráfica la consecuencia más grave de ello es el encasillamiento en el mediocre rol de “técnicos especialistas en representar” -“*aparejaduría gráfica*”, en palabras de José Ramón Sierra (3)- en el que intentan colocarnos, desgraciadamente con bastante éxito, quienes conciben al dibujo de arquitectura como algo aislado de la arquitectura. Por ese camino se ha conseguido rebajar los contenidos de muchas de las asignaturas del departamento al nivel de cualquier carrera de formación profesional: así tenemos profesores que enseñan el uso de programas informáticos, de CAD o de modelado en 3D, convencidos de que el trabajo con esas

“avanzadas tecnologías de representación” les otorga nivel “científico”. Desde nuestro punto de vista ello es exactamente a la inversa. Los estudiantes suelen aprender solos el uso de esas herramientas que, siendo hoy imprescindibles para trabajar en arquitectura, son en sí mismas incapaces de garantizar la calidad arquitectónica de ninguna propuesta -en la arquitectura real esto no se ha podido demostrar, más bien creemos que se podría demostrar lo contrario-. Las herramientas digitales de dibujo deben ser usadas en la universidad, están allí a nuestro alcance, representan un avance en el sistema de producción, insospechado hace solo dos décadas, pero la universidad no debería invertir recursos en su enseñanza meramente instrumental.

Las asignaturas de proyectos parecen sufrir problemas semejantes, y aunque no nos atreveríamos a diagnosticar con tanta certeza acerca de las causas, sí que hemos podido observar algunos de sus efectos. Como señalábamos anteriormente, creemos que basan excesivamente su enseñanza en el estudio de las tipologías arquitectónicas. Y lo hacen apoyadas principalmente en instrumentos de representación diédricos y convencionales: plantas, alzados y secciones. Sus profesores no hablan de dibujo. Conceptos tales como líneas, sombras, texturas, colores o contrastes, no existen en sus discursos. Pretenden que de eso se hable solamente en las asignaturas de dibujo. Posiblemente no han reflexionado lo suficiente acerca del hecho de que en una escuela de arquitectura toda la arquitectura que podrá generar un estudiante será siempre dibujo, nada más que dibujo, en todas sus modalidades, manual o digital, incluidas las maquetas a escala, pero solamente dibujos. ¿Cómo es posible negarse a hablar de dibujo entonces?

Desde hace mucho tiempo, “...*más de cien años*” según Muntañola, se estudia arquitectura sobre la base del análisis de obras significativas, de proyectos acabados, como si fueran modelos a aplicar luego mecánicamente. Aunque este tipo de didáctica produce la ilusión de capacitar para un avance ordenado y preciso en el proceso de proyecto, la mayoría de las veces conduce a un callejón en el que la única salida suele ser el recurso a la repetición de soluciones conocidas, superadas, y que normalmente están muy por debajo de las posibilidades y requerimientos derivados de la condición viva, nueva, única y actual del tema a resolver.

Un nuevo academicismo pareciera haber contaminado incluso a las asignaturas de proyectos, que muy a menudo caen en la tentación de convertir en cánones las ideas y estructuras compositivas que los maestros de la modernidad desarrollaron en los años veinte del siglo pasado. Ser consecuentes con el principal legado de la modernidad significa entender que uno de los más importantes aportes del Movimiento Moderno, fue precisamente terminar para siempre con las academias. Lo contrario significa no haber entendido lo principal.

Las publicaciones especializadas en arquitectura, poderosas formadoras de opinión, han ido cambiando la crítica por el elogio fácil de las obras que publican. Y en las aulas de la universidad sucede lo mismo. Si una sola cosa debería caracterizar a la condición universitaria sería su supuesta capacidad para formar la conciencia crítica de la sociedad, es decir, enseñar a pensar, cualquiera sea la disciplina elegida. En nuestras escuelas de arquitectura se percibe una gran ausencia de actitudes

que favorezcan el debate y la crítica acerca de las diferentes expresiones con que se manifiesta la arquitectura actual. Como máximo se cuestiona la degradación del medio ambiente, todo el mundo está de acuerdo en la “corrección política” del tema. Criticar los modelos urbanísticos del crecimiento especulativo de las ciudades y de la destrucción del paisaje es algo que simplemente no existe. Y de la degradación estética, de la fealdad de nuestro hábitat directamente no se habla. Nadie parece recordar que esa fealdad, y esos desmanes, son responsabilidad central de los arquitectos y urbanistas que salen de nuestras escuelas:

“¿Quién, actualmente, puede producir una obra cercana a la creación plástica, o con valores estéticos de calidad ? Solo un arquitecto bueno, el 90% de los arquitectos lo hacen peor que los ingenieros, que para esto no tienen idea. Hay que ir por la calle y ver la “mierda” de arquitectos que nos rodea. No se por qué hay que defender a los arquitectos cuando han demostrado que son unos incompetentes..., ...Haz una prueba, pasea por cualquier ciudad de Europa, y de América no digamos, y apuntando, buena o mala, mala, mala, mala, mala, mala, mala, te sale el 90% de arquitectura asquerosa...” (4).

Hablar de política universitaria o de ideología no debería entrar en los propósitos de un trabajo de investigación como este, pero es inevitable hacer referencia al marco ideológico en que se desarrolla nuestra vida académica, al fin y al cabo, ni las artes ni las ciencias son ideológicamente inocentes. Estas referencias son necesarias para explicar mejor las motivaciones que dieron origen y marcaron la evolución de esta tesis.

El contexto de tanta mediocridad es bastante más amplio que el de los departamentos de expresión Gráfica o Proyectos, y esto no es precisamente un consuelo.

4. El tipo de universidad

Posiblemente el origen del problema haya que buscarlo en la errónea ubicación de nuestras escuelas en el marco de universidades politécnicas, increíblemente vetadas para los estudiantes que provienen de bachilleratos humanísticos y artísticos.

“A priori” se coloca la arquitectura en la rama de las ciencias exactas y las tecnologías, convenientemente alejada de las bellas artes con las que siempre se ha relacionado. Un despropósito programático que impide hablar con soltura y sin prejuicios de conceptos como sensibilidad o belleza, por ejemplo. En el ambiente politécnico sensibilidad o belleza son sinónimos de inexactitud, de ambigüedad, de falta de rigor. A pesar de que los aportes de la modernidad del siglo XX han sido asimilados al menos en los aspectos formales, en el terreno de lo artístico reina tal confusión e ignorancia *snob* que si alguien desea referirse a la belleza se ve precisado a aclarar que no lo hace en un sentido “anticuado o neoclásico”. Profesores que expresan su admiración por los aportes del

Movimiento Moderno parecen ignorar que los maestros de la Bauhaus, Kandinsky, Klee, Itten, o Schlemmer, no pararon de hablar de arte y belleza sin ningún complejo. Lo mismo que han hecho Le Corbusier o Louis Khan, Carlo Scarpa y Peter Smithson, o hacen hoy Frank Ghery, Jean Nouvel, Renzo Piano y cualquier arquitecto que se interese de verdad por hacer arquitectura.

Las investigaciones sobre “cómo se hace arquitectura”, son una rareza en nuestra universidad. El arte no se menciona más que como algo propio de la historia y, no casualmente, ese perfil tiene la mayoría de las investigaciones o tesis doctorales que intentar abordar lo arquitectónico. La pintura, la escultura, la literatura o la música no son más que anécdotas relativas al interés individual de cada alumno, y por tanto nunca se tratan, ni mucho menos, se experimentan colectivamente.

En nuestra universidad politécnica es necesario justificarse para hablar de arte, mientras que el mero uso de tecnologías digitales de representación es sinónimo de excelencia universitaria.

Es muy difícil imaginar una facultad de medicina dirigida por un abogado, o una de economía dirigida por un filólogo, sin embargo, una de las escuelas de arquitectura de la UPC está actualmente dirigida por un físico. Un lento pero persistente proceso de legitimación de “lo tecnológico” corre en paralelo con la des-legitimación de “lo humanístico artístico”. A lo largo de más de veinte años se ha ido produciendo un sutil “reemplazo” de la enseñanza de arquitectura por la enseñanza de la tecnología de la construcción y el uso de los materiales. Asistimos a un verdadero “vaciamiento” de contenidos arquitectónicos, solo posible gracias a la mediocridad cultural del ambiente politécnico sumada al respaldo de la tecnocracia burocrática de una universidad que nunca ha estado interesada en entender e integrar adecuadamente la especificidad de la arquitectura.

Resulta desconcertante que en nuestra “ciudad de los prodigios”, que pretende ejercer la capitalidad de la arquitectura española, las escuelas de arquitectura con más tradición sufran tan importantes déficits y se muestren resignadas a tener una tan pobre o, mejor dicho, nula definición pedagógica.

Con crítico entusiasmo, tal vez lo más apropiado sería llamarla “ciudad de las apariencias”.

Objetivos

5. El sentido artístico de la arquitectura

En ese marco complejo y decepcionante, aunque positivamente novedoso por nuestro acercamiento a la especificidad del proyecto, fue tomando forma la idea de trabajar sobre una tesis que abordara la problemática pedagógica de la arquitectura. El enfoque de esta perspectiva no podía obviar nuestra pertenencia al ámbito de la expresión gráfica.

A medida que profundizábamos en el tema se nos hacía cada vez más difícil dissociar el dibujo de arquitectura de la propia arquitectura, sobre todo en el espacio de una escuela, donde, como ya hemos señalado, ninguna arquitectura que imaginemos será nunca construida.

Hablar de dibujo nos remite al acto de proyectar y esto nos lleva a la arquitectura y a nuestra propia doble actividad de arquitectos y docentes. A propósito de ello conviene señalar que siempre hemos defendido las ventajas que tiene la relación directa del profesor-arquitecto con la arquitectura de verdad: ejercer la actividad de proyectar y construir arquitectura de calidad es probablemente el nivel más alto que puede alcanzar la investigación en el área de la arquitectura, a la vez que así se consolida la solvencia del propio discurso teórico.

La relación entre el dibujo y el proyecto en las escuelas de arquitectura, según nuestra propia experiencia, suele guardar importantes analogías con el proceso real de proyectar que desarrollamos los arquitectos. Para explorar esa hipótesis concertamos una serie de conversaciones con destacados arquitectos y diseñadores que tenían experiencia docente y reflexionaban sobre la misma. El objetivo fue indagar acerca de las características de sus procesos personales de diseño: cómo abordaban el problema de proponer una respuesta arquitectónica, un proyecto, y construirlo. Cómo se aproximaban al lugar, lo exploraban, consideraban las necesidades planteadas, los factores condicionantes y los determinantes. En síntesis, con qué recursos se construye una idea de proyecto que debe ser criticada y puesta a prueba durante el proceso de diseño. Averiguar qué paralelismos guardaban las metodologías de estos diseñadores y arquitectos en su actividad de diseñar, con las que proponían a sus estudiantes para lograr similares objetivos en el ámbito académico de sus respectivas asignaturas.

En estas conversaciones, una selección de las cuales integra el anexo que acompaña la tesis, se habla esencialmente del proceso de diseño, del proceso creativo. Un proceso común a todas las disciplinas de las cuales se espera que resuelvan problemas o necesidades, inventando algo nuevo, apoyadas en la singular potencia constructiva de la imaginación.

Ese tipo de procesos une a todas las disciplinas creativas, tanto a las que tienen utilidad social, la arquitectura o el diseño industrial, como a las puramente artísticas. El avance por ese camino nos condujo a buscar otras analogías en el arte, y así encontramos a Pierre Boulez, de quien hemos tomado prestado el título de esta tesis:

“A menudo el primer contacto con Klee no entusiasma. Parece incluso un arte excesivamente refinado y preciosista. Más allá de esta primera sensación empieza a actuar una fuerza que obliga a reflexionar en profundidad. No hay ninguna violencia, ningún gesto agresivo: la obra persuade y la persuasión persiste. Algunos cuadros de Klee se leen por lo menos en dos planos. La mirada se desplaza hacia delante y atrás, pasa de un plano al otro, observa las coincidencias y las divergencias. Se mueve en la más perfecta contemplación inmóvil. Pocas obras se acercan tanto a una polifonía“ (5).

Se trata de un agudo ensayo sobre la creación artística que establece comparaciones entre los procesos creativos de la pintura y la música. Su lectura supuso un punto de inflexión en el desarrollo de este trabajo porque ayudó a precisar el objeto y la metodología que nos convendría seguir: intentar comprender el significado del proceso creativo específico de la arquitectura mediante la comparación con otras disciplinas artísticas.

Esta premisa metodológica llevaba implícita la afirmación del carácter artístico de la arquitectura. Defender esta idea que nos parecía indiscutible, en el contexto académico de la universidad politécnica que hemos descrito, donde se prefiere potenciar el perfil tecnológico de la arquitectura al tiempo que se huye del terreno movedizo que implica cualquier manifestación artística, se presenta como una verdadera necesidad. Nos parece imprescindible reafirmar una definición de la arquitectura que la reconozca sin complejos como a una de las bellas artes para corregir el excesivo y perjudicial deslizamiento hacia la mera construcción que sufren nuestras escuelas.

Definir el significado artístico de la arquitectura requiere identificar sus medios expresivos, es decir, cuál es la materia prima y el sentido de su trabajo para así descubrir algunas claves que nos orienten en su pedagogía. El análisis comparativo entre diferentes artes permite comprender mejor las características propias del complejo y difícil proceso de hacer arquitectura. Y de paso, reivindicar una vez más el rol que desempeña el dibujo como uno de los hilos conductores sobre los que se despliegan las infinitas posibilidades de la imaginación.

El modo de expresión gráfico o espacial, el lenguaje de la arquitectura en su particular búsqueda artística de la armonía, en tanto arte, debería pertenecer a la época en que se desarrolla. Siendo esta una época en que la dinámica de las necesidades y respuestas es tan acelerada, pareciera que no es posible, ni tal vez necesaria, la cristalización de conceptos que se vuelven relativos frente al cambio constante. ¿Conservan su validez los preceptos arquitectónicos del Movimiento Moderno? O dicho de otro modo, ¿tiene aún vigencia el revolucionario lenguaje expresivo que tuvo esa arquitectura? ¿Se puede hoy proyectar igual que hace cincuenta o setenta años? Si las condiciones en que se proyecta han cambiado, ¿ha variado también el modo de concebir y desarrollar nuestras ideas? ¿Ha cambiado así mismo el modo de reflexión a través de las imágenes?

La metodología adoptada nos llevó a reconocer de modo original, a través de la identificación de los medios expresivos, algunos aspectos del mundo sensible que nos parecen fundamentales para el aprendizaje de la arquitectura.

Como arquitectos, cada vez que abordamos un proyecto de arquitectura procuramos dejar establecidas ciertas pautas que han de servir de soporte para su evolución. Se trata de establecer un “sistema abierto”, una especie de trama de intenciones más que espacial, útil para “ordenar” tanto la etapa de proyecto como la de concreción del edificio en la obra, y válido también para acompañar lo que será la vida útil del mismo. Ese sistema abierto debería ser capaz de admitir y de integrar los imprevistos convirtiéndolos en oportunidades y ventajas de la arquitectura creada, sin esquemas ni

prejuicios de ningún tipo. Con el mismo espíritu que en el proyecto arquitectónico, en esta investigación hemos seguido un proceso abierto que nos descubre un campo fértil para la imaginación creativa en el que este trabajo podría evolucionar hacia nuevas o diferentes interpretaciones. Allí reside su posible utilidad, en abrir nuevas miradas para el área siempre experimental de la pedagogía de la arquitectura.

Cada capítulo va acompañado de una “perspectiva”, las reflexiones de un autor que nos interesa en la medida que explora las mismas preocupaciones de nuestro trabajo. Se trata de la recuperación de una serie de textos clásicos de la modernidad, algunos olvidados, pero todos completamente actuales, que ofrecen una visión particular sobre la relaciones entre diferentes artes y sus procesos de creación, en completa sintonía con las preocupaciones que dieron origen a esta investigación. El primero de esos textos es el de P. Boulez que hemos mencionado.

Citas y referencias bibliográficas

- 1- “L'ensenyament de l'Arquitectura”, Selección de textos de L.Bravo Farré y J. García Navas, Editor COAC, Barcelona, 1984.
- 2- “L'ensenyament de l'Arquitectura”, prólogo, J. Muntañola Thornberg, Editor COAC, Barcelona, 1984.
- 3- Conversación con José Ramón Sierra (Catedrático de la Universidad de Sevilla), Conversaciones... G. Contepomi y L.Bravo, Barcelona, 1998
- 4- Conversación con Oriol Bohigas, Conversaciones... Gustavo Contepomi, Barcelona, 1997.
- 5- “El país fértil”, Pierre Boulez, vers. italiana Guillemette Denis, ed. Leonardo Editore, Milano, 1989. vers. española B. Beckers y G. Contepomi.

Primera Perspectiva

EL PAÍS FÉRTIL, Paul Klee y la música
Pierre Boulez

Handwritten musical score for "Improvisation III sur Mallarmé" by P. Boulez, 1960. The score is written on multiple staves, including woodwinds (Flute, Clarinet, Bassoon), strings (Violin I, Violin II, Viola, Violoncello, Contrabasso), and piano. It features complex rhythmic patterns, dynamic markings (p, mf, f), and articulation symbols. A handwritten note at the bottom reads: "(1) sempre più basso - a sfioro, a partire dal momento, più tempo".

Improvisation III sur Mallarmé, P. Boulez, 1960

“... Hace unos treinta años, Stockhausen me regaló *Das bildnerische Denken*, el libro que contiene lecciones de Klee en la Bauhaus, diciéndome, si recuerdo bien: "Verás, Klee es el mejor profesor de composición"..."

“... Desde entonces, mi afición por Klee ha ido siempre creciendo: es muy poco frecuente que un genio creador se exprese de modo tan claro sobre el proceso de la creación. Y no hablo sólo de los pintores. Entre estos, Cézanne es el prototipo del artista continuamente misterioso: en las pocas cartas en las cuales habla de sus propios cuadros, lo hace con un vocabulario todo suyo, muy particular y no muy convincente. La gran ventaja de Klee es que no busca explicarse: dice como ha hecho una cosa y porque la ha hecho. No se confiesa y no desvela el "misterio" de su hacer. Muy lejos de presentar una declaración o una serie de declaraciones, él jamás habla de sí, pero estudia delante de nosotros y nos ayuda a estudiar con él. Es el más inteligente, el más fecundo, el más creativo de los maestros.

He descubierto las obras pedagógicas de Klee cuando estaba ya bien avanzado en mi propia trayectoria. Este descubrimiento me confortaba en mis ideas, las simbolizaba de manera aguda y visual..."

“... Klee no usa un vocabulario especializado, el suyo es perfectamente corriente, los ejemplos son perfectamente generales y de una simplicidad tan básica que es posible extraer de ello una lección aplicable a cualquier otra técnica.

En otras palabras, Klee reduce los elementos de la imaginación a tal extremo de simplicidad que nos enseña dos cosas:

1) a reducir los elementos de los cuales disponemos en cualquier lenguaje a su principio esencial, es decir, y éste es el hecho importante, sea cual sea la complejidad del lenguaje, a extraer ante todo su principio, a saber reducirlo a principios extremadamente simples;

2) al mismo tiempo, nos enseña la fuerza de la deducción: traer, partiendo de un único sujeto, corolarios múltiples, proliferantes. Es absolutamente insuficiente satisfacerse de una única solución, es preciso conseguir una cascada, un árbol de corolarios. Y él produce demostraciones del todo convincentes..."

“... En la Bauhaus, fundada poco después de la primera guerra mundial, se realizaron numerosas experiencias musicales que Klee pudo seguir. Oskar Schlemmer creó ballets realizando la coreografía y la escenografía. Los conciertos eran frecuentes y de buen nivel. Hindemith era huésped asiduo de la Bauhaus, se interpretaban obras de Stravinsky y Klee tuvo la ocasión de

encontrarlo. Más que Ravel, al que juzgaba a veces vulgar, o que Kodaly, que según él escribía música de género, Klee estimaba a Hindemith y Stravinsky: no por casualidad uno en Alemania y el otro en Francia simbolizaban el odio hacia el romanticismo.

No hay que olvidar, por otra parte, las relaciones existentes entre la Escuela de Viena y la Bauhaus: Gropius, el fundador del instituto de Weimar, había proyectado invitar a Schoenberg como profesor. Existía luego la voluntad de introducir la música en sus manifestaciones más audaces. Esta tendencia había aparecido ya desde mucho tiempo atrás: en el primer número del «Blaue Reiter», la Escuela de Viena (Schoenberg, Webern, Berg) estaba representada por un trabajo de cada uno de los tres compositores, y Schoenberg era amigo íntimo de Kandinsky, a quien había conocido antes de la guerra y con el cual había mantenido desde entonces una relación epistolar.

Resulta bastante artificioso establecer paralelos entre medios de expresión diferentes; sin embargo, se ha intentado a menudo hacerlo, especialmente entre la pintura y la música, dos universos que obedecen a leyes muy diferentes...”

“... Una suerte de reciprocidad, o inclusive de influencia entre dos mundos, no se produce nunca en el mismo plano. Las obras de Wagner han inspirado a pesar suyo la peor pintura...”, “... toda la pintura inspirada en el Anillo, la mitología nórdica, la muerte de Sigfrido, las hijas del Rin, ha dado cuadros mediocres y vacíos, donde queda solamente la huella de una dramaturgia pasada de moda...”

“... Se podría casi decir que en la evolución de varios medios expresivos existen soluciones determinadas por una predestinación histórica: ósmosis más o menos consciente que confiere un perfil común a una época dada, gracias a la coincidencia subterránea de los medios utilizados; una coincidencia que, aún si no es necesario ni siquiera posible observar sistemáticamente, se presenta continuamente, a veces borrosa, y otras con una precisión asombrosa.

Las correspondencias entre pintores y músicos parecen emerger sobre todo en el siglo veinte.

Un ejemplo famoso es el paralelo entre Stravinsky y Picasso. Aunque los dos artistas no han nunca iniciado una colaboración sistemática, todos recuerdan Pulcinella como un modelo de colaboración teatral, así como la portada de Ragtime da el ejemplo de una perfecta simbiosis. En la imagen tan viva y poderosa dejada por los Ballets rusos, sus dos nombres están indisolublemente ligados. Y eso a pesar de que muchos famosos ballets de Stravinsky: Renard, La consagración de la primavera, Fuegos artificiales, El pájaro de fuego, Petrushka, El canto del ruiseñor, Bodas, hayan sido realizados en colaboración con otros pintores como Larionov, Rörich, Balla, Golovin, Benois, Matisse, Goncharova. Con todo, en cuanto a Stravinsky y Picasso, no se puede negar una profunda afinidad de recorrido. Pueden observarse la misma actitud y la misma perspectiva en la Consagración de la primavera y en las Demoiselles d'Avignon. Sigue para ambos un período neoclásico, inaugurado por Pulcinella, y más tarde todavía parecen inspirarse del mismo modo en

modelos "tomados" de la historia de la música y de la pintura. Picasso, que parte explícitamente de Delacroix, puede ser comparado con Stravinsky que compone *La carrera de un libertino* pensando en *Don Giovanni*.

Si resulta fácil, por lo menos en grandes líneas, definir la afinidad entre Stravinsky y Picasso, u observar el recorrido común de Kandinsky y de Schoenberg, que se mantenían recíprocamente informados sobre sus itinerarios, más sorprendente aparece la afinidad entre la obra de Webern y la de Mondrian. Los dos artistas vivían en mundos totalmente distintos y, casi seguramente, no se han conocido.

Webern mostraba poco interés por la pintura, sus gustos en la materia eran más bien convencionales y provinciales. Probablemente, no había visto nunca un cuadro de Mondrian, como máximo había leído su nombre en alguna revista. Para Mondrian, por lo que sabemos, la música se limitaba a la orquesta de jazz de los locales nocturnos donde iba de vez en cuando a bailar. Estas dos personalidades han tenido, sin embargo, una evolución paralela, desde la representación hasta la abstracción, a través de una disciplina siempre más rigurosa y esencial donde la geometría reduce al mínimo los elementos de la invención. Sin haberse nunca encontrado, ni influenciado directamente, en sus trabajos se han encontrado en "simpatía". Y siguiendo un camino idéntico, al fin de su existencia desarrollaron ambos el lado fantástico y vital, manteniéndose empero deliberadamente entre límites bien precisos.

¿Y Klee? En realidad, no ha manifestado nunca una predilección particular por los compositores contemporáneos: lo hemos visto seguir con atención sus primeros conciertos, pero sin mantener relaciones personales con ellos. Volvía siempre a Bach y a Mozart: sus años de formación habían definido un perfil al cual se ha mantenido fiel. La música es para él un punto de referencia radicado en las emociones, reflexiones y experiencias de la juventud. Habiendo elegido ser pintor, evoluciona en la pintura y no en la música. Pero por la frecuentación de la música ha sabido sacar conclusiones muy fructuosas: cosa que los demás no lograron hacer. No ha tenido de Bach y de Mozart una visión servil, de epígono; ha analizado los métodos, el pensamiento, los medios de escritura propios de estos compositores, dando lugar a una suerte de transustanciación que constituye la originalidad de su recorrido y le confiere una rara validez.

Ni siquiera Kandinsky, que ha estado, sin embargo, tan próximo al universo artístico de Schoenberg, logró jamás vincularse al pensamiento musical en términos de absoluta profundidad y necesidad.

Imaginar las soluciones que Klee hubiera podido alcanzar al escuchar *La consagración de la primavera* con la misma atención que reservaba a los cuartetos de Mozart sería un ejercicio inútil. ¿Porqué reprocharle el haber conservado la huella de la educación musical recibida en su juventud? Se puede tener la mente despierta, seguir de cerca la evolución de su tiempo, pero no se pueden olvidar los años y las circunstancias que nos han formado.

Tanto más que, en el caso de Klee, se trataba de una reacción general, ya sea en Alemania como en Francia, común a la generación de los años Veinte. El romanticismo había sido repudiado;

se descubrían obras de Mozart hasta entonces olvidadas, como *Così fan tutte*; las obras de Stravinsky, de Hindemith, incluso las de Schoenberg eran escritas con un espíritu neo-clásico. Klee no ha hecho más que adoptar el espíritu de su tiempo: por original que sea, un artista es siempre parte integrante de la época que le ha tocado vivir. La suya estaba harta de las grandes masas orquestales, de los desahogos de un individualismo exacerbado, de los oscilogramas psicológicos y hasta psicópatas; se preocupaba mucho más por la elaboración formal que surge de las debilidades sentimentales, la búsqueda de una objetividad en la expresión que se hubiera querido perfecta. Klee no ha escapado a esta tendencia global.

Con todo eso, su independencia de espíritu ha sido siempre total, y un constante “sense of humour” lo ha preservado del exceso. Aunque no parezca posible establecer un paralelo entre el recorrido de Klee y el de un músico específico entre sus contemporáneos, se puede, sin embargo, observar que el humorismo de algunos de sus dibujos evoca ciertas obras de Stravinsky.

El orden del *contra-Do*, por ejemplo, puede ser comparado con la Segunda pieza para cuarteto de cuerdas de Stravinsky, que es de los años 1913-14. Para mí, el lado humorístico y manierista de este Klee está muy próximo a las obras del período ruso de Stravinsky, poco anteriores, como *Pribaoutki*, *Ninne-nanne del gato*, etcétera, en las cuales se ve una correspondencia de inspiración y de realización.

Pero si consideramos el período caracterizado por la enseñanza en la Bauhaus, con sus formas más geométricas, la división del espacio, las superficies consteladas de pequeños puntos, parece imponerse la comparación con el Webern de los Opus 15, 16, 17 un poco anteriores; el Webern que no ha adoptado todavía la serie de doce notas y utiliza un estilo libre, pero ya muy controlado.

Mientras Klee esboza las superficies con texturas de pequeños puntos variando la densidad, Webern hace lo mismo en la música. Él, para expresar la duración de una nota, no la mantiene, sino que la hace aparecer mediante notas picadas más o menos próximas, eso es: ejecutadas más o menos rápida o lentamente.

En mundos completamente distintos, uno para ocupar el espacio, el otro para ocupar el tiempo, ambos han encontrado la solución de los pequeños impulsos: coloreados en pintura, rítmicos en música.

Se podrían buscar otros paralelos, dada la variedad de la obra de Klee. Entre él y un músico no existe una correspondencia tan claramente unívoca como la que aparece entre Mondrian y Webern, Léger y Milhaud o Picasso y Stravinsky, cuyos itinerarios se superponen...”

“... Cuando Klee habla de ritmo a sus alumnos, no emplea este término de modo vago, sino que se refiere a estructuras bien definidas. En sus lecciones, como en los títulos de sus obras, utiliza varias veces el léxico musical. Los términos que se repiten con mayor frecuencia son: ritmo, polifonía, armonía, sonoridad (*Klang*), intensidad, dinámica, variaciones. Klee los entiende siempre en el sentido correcto, y cuando hace uso de palabras como *contrapunto*, *fuga* o *síncopa*, conoce su significado. Por la práctica de Bach, ha adquirido un conocimiento real de estas nociones.

Otros pintores han intentado este tipo de "traducción" gráfica de la música. Recuerdo algunos dibujos de Henri Matisse, inspirados del scherzo de la Quinta sinfonía de Beethoven.

Pero, ¿acaso Klee busca obtener una simple "traducción"? Ciertamente no. Él trata de aplicar las riquezas de la música a otra forma de expresión, de estudiar y transponer sus estructuras. Lo dice muy claramente a propósito de la polifonía (palabra que se repite en sus títulos como Blanco polifónicamente enclavado, Polifonía a tres sujetos, Grupo dinámicamente polifónico, Polifonía, etcétera): "Es cierto que la polifonía existe en el campo musical. El intento de transponer esta entidad en el arte plástico no significaría de por sí nada notable. Pero utilizar los descubrimientos específicos logrados por la música en algunas obras maestras de la polifonía, penetrar profundamente esta esfera de naturaleza cósmica, salir de allí con una nueva visión del arte y seguir la evolución de estas nuevas adquisiciones en el campo de la representación plástica es ya mucho más. La simultaneidad entre varios temas independientes constituye una realidad que no existe únicamente en la música - aunque todos los aspectos típicos de una realidad son válidos en una sola ocasión -, sino que encuentra sus bases y sus raíces en cualquier fenómeno y en cualquier lugar".

Como se ve, Klee no busca establecer un paralelismo estrecho, que tendría por otra parte fuertes limitaciones, entre el mundo de los sonidos y el de la imagen. Él nos enseña que los dos mundos tienen su especificidad y que la relación entre ellos sólo puede ser de naturaleza estructural. Cualquier transcripción literal sería absurda.

Klee es único en su modo de acercar una técnica distinta de la suya y hacer brotar del encuentro un punto de vista original y fecundo. Tal aproximación estructural, que podría ser terriblemente árida y pedante, resulta al contrario llena de poesía y de invención, de humorismo y de espíritu..."

"... Los escritos pedagógicos de Klee comprenden un capítulo sobre la perspectiva extremadamente importante respecto a sus desarrollos visuales. Renovando totalmente la definición que habían formulado los artistas del Renacimiento italiano, él propone una definición realista, científica. Una teoría de la perspectiva que permanecerá a la larga inmutable.

Partiendo de un ejemplo simplicísimo, la vía de ferrocarril, Klee propone a sus alumnos imaginar el juego de perspectivas múltiples que cambian según la posición de un observador imaginario. La perspectiva descrita no será la misma si él está a la derecha en vez de a la izquierda o al centro del cuadro: es la óptica lateral. Pero existe también una óptica vertical: Klee combina varias operaciones con planos horizontales en diferentes niveles y planos verticales diversamente orientados de derecha a izquierda. Se obtiene así rápidamente un espacio móvil en tres dimensiones. Hace ver a sus alumnos cómo construir un espacio cuyo centro se desplaza, y asimismo los efectos de este desplazamiento sobre la intensidad del color. Subraya la importancia del nivel del ojo y las consecuencias provocadas por la modificación de las relaciones entre la altura y el horizonte.

Basándose en estos principios, Klee ha construido varias obras, utilizando perspectivas demultiplicadas, espacios que se suceden y se interceptan. Para ilustrar las deformaciones que el ojo puede hacer sufrir a la perspectiva, aconseja el ejercicio siguiente: delante del objeto cuya proyección se quiere representar sobre el papel, disponer en posición vertical a la altura del ojo una lámina de vidrio. Dibujar luego a grandes rasgos sobre ella el objeto a representar. Haciendo girar la lámina, se obtendrán varios tipos de deformaciones ópticas. Este fenómeno había sido utilizado en el pasado para algunas pinturas manieristas. Klee, para quien "realizar un dibujo exacto desde el punto de vista de la perspectiva carece de valor en sí: lo puede hacer cualquiera", desarrolla le posibilidad de este fenómeno, lo convierte en un principio de construcción, estudia las tensiones que actúan entre pares de superficies y obtiene una representación conjunta del espacio y del movimiento: "Una tarea fundamental del artista consiste en crear el movimiento basándose en la ley, utilizar la ley como referencia y alejarse de repente de ella". La técnica tradicional no permitía nada similar..."

"... En cierto momento, Klee ha trabajado mucho tomando como motivo el tablero de ajedrez. No es que estuviera obsesionado por el juego de ajedrez, pero hallaba en el tablero un tema denso y en estrecha relación con el universo musical: el de la división del tiempo y del espacio, entendida como división horizontal (el tiempo) y división vertical (el espacio). ¿Qué ocurre cuando se lee una partitura? El tiempo es horizontal, va siempre de la izquierda hacia la derecha; el espacio está representado por los acordes, por las líneas melódicas, por los intervalos que constituyen tantas divisiones distribuidas, visualmente, en vertical. El componente vertical del tablero expresa los intervalos, mientras que el horizontal representa la división del tiempo. El interés de este principio reside en las variaciones a las cuales Klee lo somete.

En la obra intitulada Rítmico, por ejemplo, utiliza el tablero normal, blanco y negro. Pero nos demostrará que no es necesario limitarse a la alternancia de blanco y negro, que el ritmo de una tablero puede no ser solamente dos. Puede ser tres si el tablero es blanco, negro y azul. Otra división del espacio nos llevará a encontrar no sólo el módulo dos, sino el módulo tres, o el módulo cuatro, o todos los otros módulos que se puedan emplear.

Nada impide ir más lejos, investigando las variaciones del módulo. ¿Porqué repetirlo de modo mecánico: blanco negro azul, blanco negro azul, etcétera? Sería fastidioso. Se podrá renovar esta división, aunque sea sólo cambiando los colores: azul blanco negro, luego blanco negro azul, a condición de trazar siempre la separación con un color diferente, a menos que se elija al contrario ligar los módulos con un color común. Pueden encontrarse miles de modos de reflexionar sobre este tema.

Uno podría ser modular el módulo, eso es: partiendo de una tablero con base dos, extender el módulo de dos a cuatro, por ejemplo, para luego restringirlo. En este punto se habrá creado una gran forma en el tablero con la división del espacio, mostrando que el módulo se ensancha y luego se comprime. Así, no sólo se ha definido un espacio estriado y dividido en unidades definibles, sino

que el espacio ha sido modulado según una cierta directiva que permite medir su magnitud y al mismo tiempo la evolución de su desenvolverse...

“... Klee insiste mucho en el fenómeno de la composición, es decir, en la combinación de los elementos entre sí. Esta enseñanza suya, creo, viene en buena parte de la tradición germánica cuyo punto fuerte, cuyo genio podríamos decir, consiste en la preocupación por la continuidad y por la derivación temática, que se puede notar hasta en los compositores menores. Existe en los grandes modelos como Bach y Mozart, por los cuales Klee tenía una predilección particular. Más de una obra suya, como hemos visto, tiene un título inspirado directamente de la música y, en presencia de su Fuga en rojo, no podemos hacer menos que pensar en Bach. Pero hay que desconfiar de los paralelos demasiado literales. Ciertamente, hemos visto la palabra fuga escrita debajo de un cuadro, pero incluso Joyce declaró que un capítulo de Ulises se inspiraba del esquema de la fuga. El músico permanece siempre un poco escéptico, y tiene sus buenas razones: la fuga es una forma muy vinculante, con principios netamente definidos.

Si digo: una fuga comporta obligatoriamente un sujeto y un contrasujeto, el plano tonal consiste en una exposición sujeto-respuesta que va de la tónica a la dominante, luego en un divertimento que conduce a la tonalidad relativa, etcétera, un músico que tenga una formación académica entenderá inmediatamente, pero será letra muerta para quien no haya cursado estudios musicales. El ejemplo quería sólo mostrar que se trata de un cuadro formal perfectamente determinado, sometido a normas muy rígidas, tanto en la constitución de los temas y de las figuras como en el plano de la composición, que hay también una elaboración del sistema de combinaciones que va de lo más simple a lo más complejo, y que las reglas del contrapunto obligan a tal recorrido, a tal desarrollo, excluyendo cualquier otra solución. Para un músico la fuga es verdaderamente algo muy preciso. He aquí una jarra. Me dicen: "Eso es una jarra". Y de hecho lo es inequívocamente. Pues bien: la fuga es una jarra que puede contener una cosa y no otra.

Cuando Klee tomó el modelo de la fuga, no pretendía componer gráficamente una fuga en el sentido musical del término, sino más bien reencontrar en el lienzo un cierto tipo de vueltas, repeticiones y variaciones que forman la base del lenguaje fugado. No se puede ir más allá. Es preciso distinguir el vocabulario musical literal, técnico, profesional, del de un pintor, aunque el pintor en cuestión conocía muy bien la música.

Quiero decir que el término fuga no reviste una gran importancia mientras no se haya establecido cómo Klee interpreta su forma y cuáles piensa que sean sus elementos fundamentales: una figura principal y una figura secundaria que se persiguen la una a la otra en diversas configuraciones, culminando en combinaciones muy compactas. Y ya que no tenemos ningún interés en volver a la fuga original, debemos mirar la pintura según lo que llamaría yo su propia ejecución de la fuga; podemos entonces extraer de su análisis y de su "ejecución" conclusiones que están muy alejadas de la descripción académica de la fuga...

“... En la Fuga en rojo existe, es verdad, una horizontalidad de la imagen en analogía con la dimensión horizontal de la superposición de las voces en la fuga. Pero se trata a lo sumo de una analogía. El contrapunto está controlado por la armonía y este control es vertical, pero su naturaleza remite a nociones esencialmente horizontales, a un sistema de líneas horizontales que se multiplican, crecen y derivan las unas de las otras, y luego se reúnen. Los sujetos y contrasujetos pueden ser representados, por ejemplo, por segmentos superpuestos cuya relación se puede invertir. Utilizando la escritura en contrapunto invertible, se pone en acción todo un juego de estrechas simetrías. Si - de arriba hacia abajo - se ha presentado primero la superposición de las líneas A B C, seguirá luego la superposición B C A, etcétera. Estas permutaciones verticales de líneas horizontales pueden visualizarse muy fácilmente.

Para el músico, hay una relación muy peligrosa, sutil, entre el ojo y el oído. No estoy hablando del ojo en cuanto inspiración, pero sí del ojo que mira la partitura que se va creando. Una partitura está hecha también para ser leída y el compositor la oye mentalmente mientras la escribe y lee y, a veces, tiende a dejarse engañar por problemas gráficos; podría sentirse atraído por una bella disposición de la transcripción visual de su interés estético. Muchos compositores se han dejado seducir por el aspecto exterior de la partitura. Se puede, hasta en Bach, encontrar ciertos dispositivos que son tan ópticos como auditivos y diría que, en ciertos casos, se satisface más el ojo que el oído. No es que la música no sea bella, pero las simetrías se perciben más directamente con el ojo que con el oído. Si se mira un contrapunto invertible, el ojo abraza rápidamente la línea que va de A a Z, luego la que va de Z a A, y capta simultáneamente todos los intervalos. Resulta mucho más difícil para el oído, porque la memoria registra en la dimensión del tiempo: el ojo puede leer de derecha a izquierda, el oído no puede escuchar contra el tiempo. Tomemos como ejemplo el que se llama el canon aumentado: la voz original es un segmento de tiempo de un minuto; será multiplicada por dos, lo que dará, para la voz derivada, un segmento de dos minutos. Cuando oímos el fin del segmento de dos minutos, ya no recordamos con exactitud el fin del segmento de un minuto, dado que la memoria auditiva, que obra en la percepción de la música, es un fenómeno mucho menos global que la memoria visual y dispone de referencias menos seguras porque están vinculadas al instante.

Este problema se plantea al músico y explica cómo, en la escritura, a veces tiende a ir más allá de las posibilidades auditivas de la música, fascinado por el bello aspecto óptico de la partitura. Así hemos conocido, no hace tanto tiempo, la moda de las partituras visuales, cañamazo para cualquier suerte de improvisación. Algunos músicos se sentían liberados de cualquier obligación convencional y tradicional. Pero si el ojo sentía a veces placer, el resultado demostraba que el oído había quedado fuera, y que la correspondencia entre lo visto y lo oído debe fundamentarse sobre bases más firmes.

Este fenómeno no es por otra parte propio de la música contemporánea. Se puede encontrar la misma importancia del grafismo en la música del Medioevo hasta el siglo XVI. Todas las astucias ópticas fueron abandonadas, en gran parte en el siglo XVII, pero su tradición era muy viva y sobrevivía aún a finales del Barroco, en la primera mitad del siglo XVIII. Piénsese a las

partituras del Ars nova, construidas sobre criterios numéricos difíciles de descifrar y que, hasta ahora, se nos siguen escapando en parte.

En todas las obras donde se inspira de la escritura musical, Klee no hace más que dar una transcripción puramente visual de su apariencia. Toma sus signos y los utiliza un poco como se podría hacer con los caracteres chinos, por su cualidad estética, no por su significado propio. El músico puede admirar cómo la imaginación del pintor ha tomado posesión de los símbolos de su escritura que, cuanto más quedan privados de cualquier significado, más aparecen en toda su seducción visual. Pero a lo mejor esta separación entre signo y significado lo llevará a reflexionar sobre la validez y la especificidad de su escritura...”

“... Cuando se mira un cuadro, el espacio no es el único parámetro porque el tiempo también es muy importante. Se puede captar, en un instante o casi, un dibujo o una pintura en su totalidad, sobre todo las de Klee que tienen en general dimensiones reducidas. O por lo menos, se cree captarlo. Puede que no se hayan visto los detalles, pero la estructura global se percibe de inmediato. Luego se empieza a analizar la obra según un orden propio y según un criterio personal. El centro de interés se desplaza de un punto a otro; cuando la percepción se ha enriquecido con algún detalle, vuelve hacia atrás para tener una perspectiva más general. Se repetirá este trabajo todas las veces que se quiera y hasta cuando se considere haber adquirido un conocimiento óptimo de la obra.

Frente al cuadro, es siempre posible averiguar bastante rápidamente las relaciones percibidas o sospechadas.

La distancia física entre los distintos puntos de la superficie no es tal que requiera un tiempo obligado para averiguar, por ejemplo, si una mancha roja en un ángulo corresponde a otra de color ocre vista en otra parte: la memoria tiene un papel mínimo, siendo la comparación instantánea.

Se puede también considerar el tiempo requerido por el modo de trabajar del pintor. Si se percibe un gesto, por ejemplo de Picasso, se capta retrospectivamente su velocidad. Quizás no se entienda claramente su razón de ser, el gesto estaba a lo mejor preparado desde tiempo con esmero, pero el gesto en sí comunica una sensación de velocidad muy real.

Al contrario, en algunas pinturas de Klee, los fondos tan elaborados y ricos de textura y de materiales permiten una percepción aguda y directa del lento proceso que ha producido el resultado final. Se entiende inmediatamente que el tiempo ha tenido una parte importante en la elaboración conceptual, pero también en los aspectos prácticos del trabajo, basta pensar en la necesidad de esperar algunos días que se seque un estrato para elaborar otro...”

“... En la pintura, la percepción se ve facilitada por el hecho que el tiempo de reflexión está impuesto por el que mira; al contrario, en la música, la percepción puede turbarse debido a la forzosa dependencia que impone el tiempo de ejecución. Sólo la repetición, sobre todo la repetición

fragmentaria, puede sustraernos a la amenaza del tiempo, y puede asemejar la audición a la lectura de una partitura hacia delante y atrás...”

“... En otras palabras, la noción de tiempo en música es en sentido único; el espacio en pintura es multidireccional. Un espacio en música es una noción del todo diferente. No estoy hablando del espacio real sobre el escenario, vinculado a una configuración particular de la sala, aunque tal noción pueda tener su importancia para aclarar la textura de la obra y secundar las direcciones implicadas por la partitura. Pero si entramos al interior de la partitura, el equivalente del espacio pictórico puede ser definido por el registro: agudo, medio, grave; denso, rarefacto; con pequeños intervalos, con intervalos mayores; con intervalos iguales o desiguales; registro simétrico, con un centro definido, o del todo asimétrico.

De este punto de vista, algunos dibujos de Klee pueden ser traducidos con una equivalencia de los registros. Y el espacio de las alturas, para un músico, es casi visible...”

“... Por ejemplo, sus dibujos de ciudad con reflejos, simetrías o particiones, me han enseñado mucho sobre el desarrollo orgánico de una arquitectura sonora, que posee en otro plano los mismos reflejos, las mismas simetrías y particiones...”

“...Ciertas arquitecturas contemporáneas resultan más difíciles de leer, porque cambian según el punto de vista y porque imitan algunas características de la escultura. En la arquitectura como en la música clásica, es la pulsación rítmica la que permite evaluar, respectivamente, el espacio y el tiempo: esta capacidad de evaluación procura en ambos casos un verdadero sentimiento de seguridad.

Muchos rascacielos, especialmente en los Estados Unidos, presentan una división entre planos lo menos aparente posible; a cierta distancia, dan la impresión de superficies inmensas y lisas que hacen del todo relativa la noción de altura real. La división puede al contrario ser explícita, pero de modo engañoso, como en el John Hancock Center de Chicago; la perspectiva es a la vez real e imaginaria.

Eso nos trae una vez más a las admirables lecciones de Klee sobre la perspectiva: "Más distantes son las líneas imaginarias de proyección y más alcanzan grandes dimensiones, mejor es el resultado".

En presencia de una obra de Klee, resultará mucho más fecundo para el músico tomar en consideración sus problemas específicos y sus soluciones, analizar sus métodos de investigación y buscar encontrar intuitivamente una correspondencia entre el procedimiento del pintor y el propio...”

“... En el período de la Bauhaus, se distinguen claramente en Klee los dos polos de su actividad. Ciertamente, la atmósfera "teorizante" de la Bauhaus lo ha impulsado en una dirección más radical. En estos años, un mayor número de dibujos y de pinturas se acercan a la abstracción

geométrica. Klee toma los elementos más simples: el tablero de ajedrez, el círculo, la recta, y deduce de manera perfectamente lógica todas las variaciones, las combinaciones y las conexiones posibles, todas las influencias recíprocas. Por contraste, introduce algunos elementos muy figurativos y parece complacerse en el enfrentamiento entre ambos mundos.

Sin embargo, su geometría no es en absoluto objetiva. Y eso lo distingue de Kandinsky, para el cual una recta es una recta absoluta, un círculo un círculo absoluto. Son formas geométricas perfectas, trazadas con instrumentos racionales, los mismos que utilizan los técnicos y los ingenieros. Se puede admirar el orden riguroso de estas obras de Kandinsky pero en cierto modo parecen anónimas. El espíritu es fuerte, pero la carne no es sólo débil, está simplemente ausente. Son objetos desvitalizados, que casi cualquiera hubiera podido fabricar.

En Klee, observamos exactamente lo contrario. Y mi convicción se ve confirmada por la reconocibilidad de su huella: la línea no es línea perfecta, pero sí una aproximación de la línea; la mano no rivaliza con la regla, pero produce su desviación, su distorsión; el círculo no es el círculo perfecto, pero un círculo, un círculo trazado a mano, para el cual se ha renunciado al compás, un círculo entre cien otros, que posee la maravillosa autonomía de su desviación. Se tiene al mismo tiempo la geometría y la desviación de la geometría, el principio y la transgresión del principio. Esta es para mí la más importante lección de Klee, y es aún más notable si se piensa en el ambiente más bien austero, riguroso, geométrico de la Bauhaus. Él conserva una zona de insubordinación.

No se puede inventar sin un cierta dosis de lógica y de coherencia en las deducciones. Pero no se debe nunca quedar prisionero de una lógica, sea esa académica o una construcción propia. Klee lo ha demostrado: cuando la observancia de la geometría es muy estrecha puede ser nociva, estéril, y su transgresión se revela imaginativa y productiva...”

“...Es sabido que el exceso de orden carece de interés; cuando podemos prever demasiado fácilmente los acontecimientos, la atención cae; lo mismo ocurre con el caos por razones opuestas. ¿Que hace falta luego para obtener al mismo tiempo continuidad y variedad?...”

“... Klee corrige las soluciones propuestas por sus alumnos a un problema que había dado a resolver: "La combinación de elementos de estructura sólida y de elementos de estructura fluida en vista de la formación de un todo", y eso es el problema mismo de la composición. Un estudiante había elegido dos formas geométricas muy simples: la recta y el círculo. Klee vuelve a tomar estos dos elementos y demuestra en qué modo corresponden bien a las estructuras propuestas. Luego comenta la solución dada por el alumno para combinarlos. Este último se había limitado a poner el círculo sobre la recta, una solución errónea para Klee porque, al no poner los elementos en oposición, no obtiene una composición, sino como mucho una simple fusión. Ni siquiera la repetición del motivo así obtenido, que puede evocar "una lámpara montada sobre un pie, o un vaso que se alarga en el medio, o el volante de un reloj", puede constituir una solución, y Klee explica que así es el modelo mismo de la no-composición con un ejemplo a la vez simplicísimo y muy realista: imaginar varillas de distintos espesores sobre las cuales se colocan latas de conserva. Ni

las varillas ni las latas se ven modificadas. Los dos elementos están simplemente superpuestos y el resultado no presenta el menor interés, ni la menor característica inventiva.

El ejemplo me ha impactado, y leyendo ciertas composiciones, pienso en este peligro a evitar: disponer varillas bajo latas de conserva.

Klee prosigue con otro ejemplo: si se mira un bastón a través de un fondo de botella o una lente, se percibirá ligeramente deformado: es una cosa visible, manifiesta. La recta ha penetrado en un círculo hostil, ha estado transformada por él, pero al fin saldrá intacta. Klee explica que se trata de un verdadero principio orgánico. Es orgánico porque las dos formas iniciales se han enfrentado y una ha sido modificada por la otra.

Examina entonces las posibles relaciones entre dos elementos simples pero heterogéneos como el círculo y la recta, las figuras de la lucha entre el carácter fluido y el carácter sólido, así como sus fuerzas implícitas, y en qué modo imaginar su encuentro, su antagonismo o su conjunción:

1) El círculo es más fuerte que la recta; esta será transformada apenas entre en el círculo, y volverá a su forma primitiva cuando salga de esta zona peligrosa. El círculo no cambia.

2) La recta utiliza su máxima fuerza de penetración; el círculo será fuertemente modificado, conforme a la fuerza de la recta y a su dirección. El círculo es el más débil.

3) Las figuras concurren a modificarse entre ambas. Hay un fenómeno de asimilación recíproca. Cada una adopta una forma influenciada por su adversaria.

El círculo no es más un círculo, la recta no es más una recta, se ha obtenido un resultado válido.

Tras este estudio, que puede parecer extremadamente árido y teórico, Klee transfigura el ejercicio escolar en una espléndida acuarela, de intensa poesía: *Physiognomescher Blitz*, relámpago fisonómico, que yo traduciría a mi gusto por *Relámpago atravesando un rostro*. El problema se ha olvidado, la invención lo ha aprovechado, dándole una transposición realista-irrealista. El resultado obtenido es a la vez imprevisible y profundamente lógico. Este relámpago queda para mí como el símbolo mismo del pensamiento y de la imaginación de Klee...”

“... la pedagogía de Klee es básicamente aprender a deducir, pero también a reducir los fenómenos.

Aquí descansa todo el genio de Klee: partir de una problemática simplicísima y llegar a una poética de notable fuerza que la absorbe completamente. En otros términos, su principio de base es esencial, pero su imaginación poética, lejos de empobrecerse por la reflexión sobre un problema técnico, no para de enriquecerse.

Para mí, es la mayor de las lecciones: no tener miedo de reducir a veces los fenómenos de la imaginación a problemas elementales, en cierto modo "geometrizados". La reflexión sobre el problema, sobre la función, lleva la poética a adquirir riquezas que no se hubieran siquiera sospechado al dejar simplemente libre curso a la imaginación. Es quizás un punto de vista muy

personal, pero siento una desconfianza irreprimible cuando oigo decir que la imaginación proveerá a todo.

La imaginación, esta facultad maravillosa, si se la deja sin control, no hace más que apoyarse en la memoria.

La memoria vuelve a traer a la luz cosas resabidas, vistas u oídas, un poco como los rumiantes regurgitan el pasto. Quizás esté masticado, pero no digerido ni transformado.

Todos estos recuerdos que parecen volver espontáneamente y sin esfuerzo dan la impresión de poseer una fértil imaginación. Pensamos: "Mi imaginación es tan maravillosamente rica que todo brota sin esfuerzo y sin intención!". Me opongo a tal ingenua ilusión. Este tipo de imaginación se vale exclusivamente de cosas memorizadas, apenas refrescadas; para mí, la verdadera imaginación no tiene nada que hacer con esta tienda de alhajas.

Intentar una aproximación menos superficial - "Eso es el problema, me parece que se presenta en estos términos, debo alejarlo del contexto que me es familiar" - ayuda a aprehender mejor una situación dada, a transformarla, a sacar de ella deducciones inesperadas, a reflexionar fundamentalmente sobre los poderes de la expresión y a orientar la imaginación hacia la poética. De este enfrentamiento, la imaginación saldrá infinitamente más fuerte porque habrá sabido medirse con su misma esencia.

Klee no ha sido uno de estos pedagogos encerrados en la rutina que vuelven siempre sobre sus propios pasos. En él, la pedagogía enriquece la invención. La profundidad de su método viene del hecho que no puede generar rutina alguna porque vuelve a descubrir a cada momento la realidad, una realidad en constante renovación; la descubre para analizarla. Los análisis de Klee difieren según los momentos de su imaginación y revelan su potencia..."

"... ¿Qué tiene de típico el punto de vista de Klee cuando observa la naturaleza (la germinación de una planta, la forma de una hoja, etcétera)? Él no la mira para reproducirla, sino para entender sus estructuras y mecanismos. No crea los acontecimientos que se producen ante sus ojos, no suscita las nubes, le nubes ya están. Y Klee no ve una nube únicamente como objeto poético donde perderse y soñar: la observa como una estructura móvil, continuamente renovada, continuamente redefinida.

Hay en él una gran capacidad de crear desarrollos orgánicos y de reinventar así una naturaleza que le es propia.

*Klee no copia la naturaleza, pero la reencuentra en algunos esquemas. Un ejemplo muy característico de su actitud se puede ver en *Das bildnerische Denken*, cuando analiza las fuerzas que entran en juego en una cascada que acciona un molino. El sistema es simple, constituido por un órgano principal, el agua, y por dos otros órganos: dos ruedas, una grande y otra pequeña, conectadas por una cinta transmisora. La rueda grande está provista de cangilones; el agua rellena un cangilón que, por su peso, hace girar la rueda y luego se vacía; entonces la presión del agua hace avanzar otro cangilón y así sucesivamente. Para hacer visualmente perceptible la energía del*

agua, Klee la simboliza con flechas. Podemos así percibir claramente que el agua es el órgano principal.

Desde entonces, empezó en la producción de Klee un período de cuadros con flechas, en los cuales vemos materializarse una función dinámica.

Analizando de este modo una realidad, conceptualizando con las flechas un universo donde entran en juego determinadas fuerzas, la flecha se convierte a su vez en una realidad que permite a Klee descubrir una poética de la flecha...”

“... Klee busca un contraste entre lo racional y lo irracional, entre lo organizado y lo accidental del instante mismo. Eso se refleja en la contraposición presente en numerosas obras entre figuras muy “determinadas” y fondos bastante complejos sobre los cuales se recortan. Klee ha siempre considerado la cuestión de los fondos como un problema de gran importancia al cual se ha interesado tempranamente. Él mismo los preparaba y experimentaba al infinito. Se ha dicho por fin que su taller se parecía a un laboratorio de farmacia. No dudaba en innovar y utilizaba le técnicas más audaces de las cuales conservaba a menudo una traza escrita. Por ejemplo, en 1918, nota a propósito de Jardín zoológico: "Pasado al cisquero, con agua y un viejo color óleo muy seco (pastoso), luego encolado. Sobre el fondo, pintado con acuarela o al temple. Por fin, recubierto el estrato de color con barniz al aceite de linaza”.

Pienso también en esta pintura de 1930 titulada Refugio, detrás de la cual está descrita con cuidado la técnica empleada para el fondo y para la elaboración de la obra:

Técnica:

1-5: fondo

- 1) cartón
- 2) óleo blanco, laca
- 3) mientras 2 aún pegajoso: gasa y estrato de yeso
- 4) acuarela rojo marrón como tinta
- 5) temple (Neisch*) blanco de zinc con adición de pegamento
- 6) dibujo fino y plumeado pintado con acuarela
- 7) ligeramente fijado con barniz óleo (diluido con trementina)
- 8) aclarado en algunos puntos con aceite blanco de zinc
- 9) cubierto con óleo azul-gris
acuarela con óleo laca rubia

*Marca registrada de una fábrica de temple.

Preparar el fondo era para él una fase esencial de la creación y no ahorra su tiempo para obtener lo que buscaba; a veces pasaba un mes modificándolo con varios procedimientos. El resultado es un fondo extraordinariamente desarrollado y al mismo tiempo amorfo, quiero decir sin

direccionalidad. No se sabe bien cómo mirarlo, hay miles de modos de mirarlo, como si nos encontrásemos frente a una nube de improviso fijada cuya movilidad no esté más en el objeto, sino en la mirada.

Cuando se mira una nube, la mirada abraza y sigue la movilidad de la nube; pero ante un fondo de Klee, la movilidad depende del modo de mirar, de la voluntad del que mira, que orienta o desorienta el espacio. En resumen, la potencia de la mirada modifica la textura de la pintura.

Sobre estos fondos concebidos para ofrecer al ojo fluctuante una multiplicidad de aspectos, Klee dibuja alguna figura muy precisa con un trazado negro, casi grabado, que no se puede mirar en distintos modos, una forma animal o vegetal (ciertos jardines botánicos están contruidos así). Estas formas están incrustadas y movilizan la facultad de ver en una dirección única, deseada.

Me parece verdaderamente extraordinario que, en obras donde el concepto de movilidad no vendría en mente, esté ese fondo amorfo para provocar la movilidad de la mirada y que sobre el fondo esté injertada una morfología que requiere al contrario la fijeza de la mirada. Es el único ejemplo de imaginación pictórica mental de este tipo que yo conozca. No tiene nada que ver con le estructuras que Soto, por ejemplo, construirá después, donde la física misma de la mirada define la movilidad y la fijeza.

He tratado de reproducir en música lo que Klee ha conseguido en el campo del arte plástico, proponiendo al oído algo que permite la movilidad de la audición y al mismo tiempo algo que obliga a la fijeza.

Se puede así imaginar una música que, como las nubes, no evoluciona realmente, cambiando sólo en apariencia. No está hecha para ser escuchada desde el inicio hasta el fin. Podría ser una música de fondo grabada sobre cinta; se escucha el fondo sólo cuando un instrumento como el piano lo activa y si este último no toca por encima de un cierto nivel dinámico. Cuando el piano no toca lo bastante fuerte o no toca en absoluto, el fondo desaparece. Es un invento que he tomado directamente de la pintura de Klee.

En los años 1951-52 he escrito Estructuras para dos pianos (mi primer libro). Había apenas terminado la primera de estas Estructuras, cuando vi reproducido en un volumen - en blanco y negro si recuerdo bien - la acuarela de Klee intitulada Monumento al límite del país fértil. Quedé impactado por el rigor, por la severidad de esta partición del espacio en secciones casi iguales, sin embargo ligeramente variada por una invención sutil, rica, aunque reducida a un mínimo de dispersión gracias a una disciplina visible. Mientras en otros cuadros la disciplina queda completamente absorbida, en este me parecía puesta voluntariamente en evidencia: eso correspondía perfectamente a las cuestiones que me interesaban en esta época.

En aquel momento, sin embargo, no analicé formalmente la acuarela. Poco después, descubrí en las lecciones de la Bauhaus el análisis de las proporciones y de los métodos de desarrollo. Pero entonces había sólo intuido el acercamiento de Klee, porque no tenía a mi disposición los instrumentos adecuados. Advertía la existencia de leyes y vínculos, de la voluntad de atrapar el universo en una red al mismo tiempo precisa y modelable. Cuando tuve acceso al

análisis, fue a la vez una confirmación, una revelación y un estímulo. Mi procedimiento obtuvo así la mejor prueba de validez.

He sabido después, por un libro de Grohmann, que existía una segunda acuarela: Monumento en el país fértil. Grohmann demuestra cómo en la superficie de estas obras, pintadas después de un viaje a Egipto, "Klee dispone horizontalmente franjas coloreadas de anchura variable. Pocas veces van de un bordo al otro, pues las cortan verticales o diagonales según las necesidades de la forma que nace, mientras que la organización horizontal del cuadro queda neutralizada hasta cierto punto por la organización ascendente. Otro sistema de franjas generalmente más anchas y de color distinto constituye un armazón de formas que en un primer momento no parece expresar otra cosa que el orden escondido detrás de este, orden de una arquitectura o de un paisaje"..."

"...Esta obra de Klee sigue siendo para mí un cuadro-símbolo. Si no se ha logrado evitar el escollo de la obediencia a un deseo de estructuración sin poética, si la estructuración se hace demasiado fuerte y empuja la poética a la inexistencia, nos encontramos en efecto al límite del país fértil, pero del lado de la esterilidad. Si al contrario la estructura fuerza la imaginación a entrar en una nueva poética, nos encontramos entonces en el país fértil..."

I. Aproximación a la arquitectura

algunas consideraciones sobre el dibujo
dos obstáculos
la construcción
aspectos del dibujo
arte y construcción
ciencia y arte
comparación entre artes
relaciones entre artes

KLEE - "Confesión creativa" 1920

1. Algunas consideraciones sobre el dibujo

En la introducción de este trabajo hemos dejado en claro una de las premisas fundamentales que guiaban nuestra aproximación a la enseñanza del proyecto arquitectónico: la convicción de que el proyecto de arquitectura y el dibujo arquitectónico mantienen una relación biunívoca que no les permite ser estudiados separadamente. Para dejar aún más claro el significado de esta afirmación decíamos también que el dibujo puede ser adjetivado como arquitectónico solo en la medida que se relaciona con el proyecto arquitectónico, y que éste se desarrolla apoyado en instrumentos visuales que son los que le permiten concretar el objeto arquitectónico, y rematábamos el concepto diciendo: "...y esos instrumentos visuales no son otra cosa que el dibujo, en su más amplio sentido".

Cuando hablamos de dibujo arquitectónico hacemos referencia a todos los aspectos gráficos y visuales que intervienen en el proyecto, es decir, todas aquellas expresiones gráficas que van desde el primer trazo a mano, el garabato, y sus secuencias, que pueden llegar a configurar un croquis, hasta la más elaborada perspectiva; también se incluye en esta idea a las construcciones tridimensionales, desde el más elemental juego de construcción infantil hasta las más elaboradas maquetas a escala; y todo ello independientemente de la técnica utilizada para su desarrollo.

Con un marco tan amplio es obvio que los arquitectos desarrollan con el dibujo una intensa relación que consume la mayor parte del tiempo que dedican a proyectar un edificio. A medida que el edificio toma forma durante el proceso constructivo, la obra, el propio edificio ofrece al arquitecto nuevas posibilidades de reflexión sobre su arquitectura, esto es así en los proyectos reales. Y aquí es interesante hacer la siguiente observación: el proyecto de escuela que se realiza como un ejercicio pedagógico que nunca será construido es, precisamente por esta razón, el que más necesita explicar en sí mismo y con la mayor eficacia toda la arquitectura que su autor, el estudiante, sea capaz de generar.

Desde el punto de vista de la reflexión teórica el concepto "dibujo", a pesar de su aparente simpleza, resulta más rico y productivo que "expresión gráfica", porque buscamos significar a un conjunto de técnicas y herramientas que pueden ampliar las posibilidades del simple dibujo manual manteniendo la misma finalidad: intentamos establecer, representar y criticar una calidad estética o expresiva que no ha de estar en el proyecto, sino en el edificio que se proyecta, en algo que no existirá mientras no sea construido.

Por lo tanto, no se trata de que el dibujo de arquitectura en sí sea bello o expresivo, sino que manifieste la belleza de un edificio que quizás jamás llegue a construirse y quede para siempre en la serie de dibujos donde su idea germinó; en estos dibujos descansa toda la capacidad de convicción de su autor. Estos dibujos son el proyecto de arquitectura, y cuando éste nunca se construye, como sucede en las escuelas, serán la misma arquitectura.

Si se ha llegado a considerar la arquitectura como la actividad pluri-disciplinar por excelencia es porque realmente se plantea resolver problemas tan diversos como los que emanan de consideraciones propias de la física de las estructuras, o de las energías, de la historia, de la sociología, de la estética o de la política. Se precisa la colaboración de tantas disciplinas porque la

construcción del hábitat humano es una tarea cada vez más compleja en la misma medida en que aumenta el grado de su propio desarrollo cultural. Pensar que alguna de estas disciplinas es más importante que las otras induciría a errores. Por el contrario aceptar esa complejidad resulta mucho más motivador. Con esta convicción buscamos entender la integración del dibujo en el proyecto y, más generalmente, su intrínseca relación con el arte arquitectónico y sus procesos creativos.

2. Dos obstáculos

En ese camino, analizando la bibliografía disponible con preocupaciones por el dibujo de arquitectura nos encontramos con dos obstáculos: en primer lugar la reducción del dibujo al aspecto meramente técnico o instrumental (problema habitual en la mayoría de las escuelas de arquitectura españolas) y en segundo lugar, la indagación, estéril desde nuestro punto de vista, acerca de las motivaciones psicológicas que implica el acto de dibujar.

El primero no ayuda demasiado a quienes sean ajenos a la práctica del dibujo, que podrían llegar a considerar tal tarea como un mero trabajo de representación sin sustancia propia, por lo cual bastaría adaptarlo siempre a las nuevas técnicas que lo agilicen y simplifiquen, a la espera de que los programas informáticos lleguen, en un futuro próximo, a suplir todo el trabajo gráfico en una relación directa, espontánea e instantánea con el proyectista.

El desconocimiento del proceso creativo de la arquitectura que implican las concepciones meramente técnicas o instrumentales del dibujo es tal, que impide concebir que son justamente estas mismas técnicas (y allí radica su utilidad) las que van dejando cada vez más tiempo para el dibujo manual, y éste, como se pretende mostrar aquí, no es solamente una herramienta intercambiable: por el contrario, parece consubstancial al propio proceso de proyectar. La manera de dibujar influye *esencialmente* en el proyecto, aunque el dibujo no sea el único componente del mismo.

El segundo obstáculo, el psicologista, afecta más al propio dibujante, pues es de esperar que, como todo verdadero profesional, se deje seducir por los misterios y curiosidades que subyacen en su propia práctica y, como decíamos antes, no creemos que para nuestro objetivo sea muy útil profundizar en este terreno.

Existe una especie de memoria táctil: un músico se olvida de una melodía, no la puede solfear, ni menos transcribir. Entonces toma su instrumento y... la toca. Ya está en condiciones de anotarla. Simplemente, de vez en cuando, deja el lápiz y empieza a mover los dedos en el aire, para recordar como sigue. Tiene memorizada la melodía “en las yemas de los dedos”.

Un comediante siente el teatro a través de su cuerpo, y un músico de jazz considera todo el arte musical a través del repertorio y de la práctica de su instrumento. Lo mismo se puede decir del dibujo: el dibujante dibuja porque ese es “su modo de expresión”. Sin embargo, esta definición orgánica del acto de dibujar no nos ayuda demasiado para describir los aspectos “objetivables” del dibujo.

3. La construcción

La función social de la arquitectura se define por su misión de crear espacios para ser habitados por los hombres. Aunque en el ámbito académico no está previsto que los estudiantes construyan realmente sus proyectos, es imprescindible hacerles sentir siempre esa “tensión hacia la construcción”.

Algo parecido sucede con la música, aunque un instrumentista no necesariamente ha de componer música, sí ha de poder sentir una tensión análoga hacia la creación. Si esta tensión que le permite improvisar, por ejemplo, está ausente, el intérprete se encontraría alienado de la misma forma que lo estaría un dibujante de arquitectura que no tuviese idea del sentido de su trabajo.

La enseñanza de la música se basa en el conocimiento de la armonía y la escritura vertical, esenciales para pensar la polifonía, el verdadero fundamento de la percepción musical. Pensar la polifonía para la música es análogo a pensar el espacio para la arquitectura. Saber pensar el espacio es lo que permite desarrollar una capacidad creativa arquitectónica. Pensar en la polifonía y pensar en el espacio serían pensamientos análogos, que permiten la creatividad en sus respectivas disciplinas.

Ahora bien, ¿qué diferencias podríamos establecer entre el dibujo de arquitectura, que ayuda a pensar el espacio, y el dibujo que se utiliza para explicar gráficamente los problemas de las ciencias puras, como la física, o las matemáticas? En el campo científico, la geometría espacial, el cálculo de probabilidades y la teoría relativista se consideran temas particularmente complejos y difíciles porque los problemas que plantean no se dejan reducir y explicar con operaciones simples. Del mismo modo que resulta imposible pensar un problema relativista en términos newtonianos o un problema probabilista de manera determinista, no se puede estudiar el espacio con simples conceptos bidimensionales.

En el estudio de un problema de geometría espacial, el dibujo interviene como “representación” y como “notación”, cumpliendo las funciones de “soporte de información”.

En el dibujo de arquitectura, la función de “representación” se manifiesta especialmente en el uso del sistema diédrico (plantas y alzados) y en las perspectivas y maquetas tridimensionales; en tanto que la función de “notación” se presenta en el “dibujo acotado”.

Mientras que la geometría clásica formula un enunciado teórico, un teorema, buscando su demostración, el proyecto de arquitectura, basándose en el soporte del dibujo, procura elaborar una “propuesta” que dé solución a determinadas necesidades. En este caso el dibujo interviene como *apoyo, acompañamiento, o soporte de la intuición*.

Pero si la arquitectura es también un arte, la manera de dibujar implica una ideología. Es la tesis de E. Panofsky (1) respecto al renacimiento: el uso de la perspectiva implica una “visión perspectiva” del mundo.

Representación, notación, apoyo, acompañamiento, intuición, ideología serían pues diversos aspectos del dibujo de arquitectura, cuyos significados convendría aclarar.

4. Aspectos del dibujo

Representación: La manera más antigua de estudiar el espacio consiste en emplear la vieja geometría euclidiana y sus teoremas. La principal dificultad consiste en “ver”, es decir, representar el problema de manera tridimensional. Un dibujo facilitaría el esfuerzo, y más aún cuando se trata de explicar el problema a un tercero no experto. Se podrían utilizar proyecciones en el plano, axonometrías o perspectivas que sirven para explicar la tridimensionalidad del espacio y la forma. Una maqueta física o virtual cumpliría la misma función. El dibujo de representación muestra una característica curiosa: al dibujar en perspectiva una pared curva de ladrillos, las juntas predominantemente horizontales del ladrillo serán esenciales para comprender mejor la imagen resultante. Si, por el contrario, se imagina una superficie igualmente curva, pero lisa y uniforme, sólo habría que trazar las cuatro líneas que la delimitan. En este caso el dibujo resultante sería muy poco expresivo y sería más difícil determinar el carácter de la curva que conforma el muro. El dibujante necesitaría recurrir a otros recursos para ayudar a la comprensión del muro, por ejemplo, sombrear su perspectiva, enriquecerla con elementos de un paisaje verosímil, animarla con personajes más o menos esquematizados o, incluso, inventar unos detalles que, llevados sobre la superficie, hagan más evidente su curvatura y acentúen la perspectiva. Esta es un aspecto fundamental del dibujo de representación: tiende siempre a mejorar su visibilidad a medida que se hace más complejo y rico el proceso de dotarlo de más credibilidad. Si el resultado es algo más atractivo que la idea representada, no es para engañar, sino para que la idea sea más comprensible.

Notación: Una manera más moderna, y abstracta, de estudiar el espacio consiste en utilizar la geometría analítica, imponiendo un sistema de coordenadas para aplicar una notación algebraica a la resolución del problema. Su principal ventaja radica en hacer posible una resolución numérica, que permite aproximarse con precisión a la solución de problemas complejos. En este caso, toda la dificultad radica en hacer un correcto planteo del problema y la resolución posterior se consigue “paso a paso”, desarrollando las ecuaciones necesarias, pero este sistema no permite “ver” el resultado.

Un dibujo inicial se hace necesario para visualizar las diferentes decisiones del planteo: “...cómo se orientan los ejes, cuál es la curva, en qué planos se sitúa, etcétera, etcétera”. Al contrario del anterior, este dibujo de notación, cuya función es soportar información, encuentra en el plano su disposición idónea, y gana mucho en eficacia cuando se va tipificando, conforme a un modelo estándar, adoptando las convenciones y los usos recibidos.

Y aquí volvemos a la música que nos proporciona un ejemplo típico de este tipo de dibujo: la notación musical. El pentagrama es un modo muy limitado y muy convencional de notar el sonido, pero nadie ha podido hasta ahora, a pesar de muchos intentos, imponer un nuevo tipo de notación. El pentagrama tiene a su favor, además de su difusión universal, una extraordinaria eficiencia, en cuanto a la lectura rápida, a la visualización de los intervalos, a la superposición de las líneas musicales. Una notación más precisa, y por tanto más compleja, perdería en estos aspectos lo que ganaría en generalidad, en su capacidad de notar fenómenos sonoros más sutiles.

En su versión final, el dibujo de representación en arquitectura permite presentar la obra al cliente o al público. Con el dibujo de notación el compositor puede comunicarse con el intérprete del mismo modo que lo haría el proyectista con el constructor.

Ideación: Con este concepto caracterizaríamos al tipo de dibujo que conforma el proceso inicial de un proyecto, pudiendo analizarlo con más precisión si hacemos tres consideraciones:

1.- *Apoyo:* El proyecto de arquitectura pertenece a toda una serie de disciplinas donde, a partir de criterios externos (imposiciones) o internos (idea inicial), el objeto arquitectónico -el proyecto- se materializa mediante el dibujo que permite concretar, sobre la hoja en blanco, aquello que el proyectista va imaginando. El dibujo permite materializar rápidamente ideas fugaces o transitorias. Este dibujo de apoyo al proyecto es efímero: anota o representa una parte o la totalidad de una idea que ha de progresar, engendrando nuevos dibujos, en los cuales los anteriores se ven precisados y abolidos. Además de rápido y efímero, el dibujo de apoyo suele también hacerse muy personal, en cuanto se moldea el modo de pensar de un proyectista particular que sin embargo, en el momento de presentar su idea a terceros, seguramente recurrirá a las formas de dibujo anteriormente descritas.

2.- *Acompañamiento:* Los dibujos de apoyo van conformando una serie o secuencia, que materializa la evolución de la idea dibujada. Frente a tal serie, se observa a menudo que el proceso manifestado trasciende los diferentes dibujos que, aislados, no significarían gran cosa. En tales casos, la función de apoyo se ha convertido en un verdadero acompañamiento, y el movimiento del pensamiento, que se ve reflejado en la serie de dibujos, es lo que prima. En este aspecto, un modo de dibujar no debería ya juzgarse tanto por sus resultados inmediatos como por su capacidad de integrar un proceso evolutivo, capaz de materializar el movimiento de una idea en progreso.

3.- *Intuición:* El problema consistiría en saber en qué medida el dibujo desarrolla la capacidad imaginativa del proyectista, es decir, hasta qué punto el modo de dibujar influye en el descubrimiento de una solución particular, o en la elección entre varias disposiciones posibles. Las opiniones de los arquitectos en cuanto a la existencia de un “dibujo imaginativo” resultan muy contrastadas: unos conceden mayor importancia a las ideas, otros a la práctica. De cualquier modo, parece bastante obvio que un razonamiento desarrollado a partir de la planta de un edificio no

conducirá al mismo resultado que un proyecto realizado en base a perspectivas o usando maquetas tridimensionales a escalas reducidas.

Ideología: Admitiendo la opinión general según la cual las ciencias - o mejor dicho: las técnicas - buscan lo “funcional”, mientras que las artes buscan la “expresión”, el objeto resultante de un proyecto técnico se verá juzgado con criterios “neutros”, como la utilidad, la eficiencia, el precio,... que no se referirán a la génesis del proyecto. En cambio, un objeto artístico no podría ser tan fácilmente desvinculado de su proyecto, debido a la misma forma de crítica que se le aplicará.

Así, un ingeniero no dudaría en utilizar columnas y arcos de medio punto en una obra si viera en estas formas las soluciones constructivas más eficientes en un contexto determinado. Mientras que un arquitecto no podría desvincular aquellas formas de su significado histórico, pues su aparición en un edificio con determinadas pretensiones estéticas recordaría infaliblemente a otros edificios de diferente época o contexto, y serían relacionadas con una ideología, con una visión del mundo bien determinada.

Cuando consideramos al dibujo como una herramienta intrínseca del proyecto, indiscutiblemente, estas relaciones también se ponen de manifiesto: es decir, existe una “visión perspectiva del mundo”, y otra relacionada con la axonometría, o con el uso de la trilogía planta / alzado / sección.

De este último aspecto del dibujo, el “ideológico”, en tanto se refiere al sistema de ideas subyacente en cualquier práctica y determinante en cualquier actividad artística, se podría inferir que es imposible hablar del dibujo de arquitectura sin hablar de arquitectura, y yendo un poco más lejos con la misma idea, no podríamos hablar de arquitectura sin hablar de arte.

Sin embargo, en este texto, es el aspecto anterior, el relacionado con la imaginación, el que más nos interesa. Porque básicamente tratamos de discutir la importancia de la imaginación en el dibujo y en el proyecto de arquitectura, independientemente de la perspectiva ideológica que se pretenda servir, sin olvidar no obstante que ésta, en última instancia, será la que regirá y legitimará cualquier pretensión artística.

5. Arte y construcción

Para analizar al dibujo en todos sus aspectos, incluyendo el ideológico es necesario considerar a la arquitectura lo más genéricamente posible, tratando de comprender su aspecto más artístico.

Sin embargo, aunque la arquitectura ha sido siempre emplazada entre las artes, se presenta aquí en una situación particular. El trabajo entero del músico es música y toda la actividad del pintor se convierte en pintura, en ambos casos artísticamente hablando. Sin embargo, no resulta tan

evidente asociar cada preocupación de un arquitecto con la finalidad artística del conjunto de su producción.

En el análisis comparativo que intentaremos desarrollar en el presente estudio, no quisiéramos conceder a un arte ninguna característica básica que las otras artes no compartan. De allí que nos veamos obligados a diferenciar la arquitectura de la construcción.

Sin desconocer o subestimar la función social de la arquitectura, es necesario centrarnos intuitivamente en aquello que la arquitectura tiene de más artístico. Desde este ángulo, el análisis se muestra más exigente con respecto al dibujo, y ello nos permite profundizar con más precisión en su naturaleza.

6. Ciencia y arte

Respecto a la ciencia, la arquitectura se caracteriza por su evidente atraso. Hace ya tiempo que los arquitectos dejamos de contribuir directamente a las ciencias positivas. Por el contrario, recibimos de ellas sus herramientas. Unas son meras adaptaciones de técnicas desarrolladas con otro fin, y otras, aunque específicamente pensadas para la arquitectura, no son desarrolladas por arquitectos. Es decir que la arquitectura es un campo de aplicación para las ciencias.

En los últimos años se ha intentado aplicar investigaciones de “optimización topológica” en el desarrollo de proyectos de arquitectura, pero si se observan los resultados concretos de tales teorías en la arquitectura, se llega a dudar de su utilidad. ¿Podría la arquitectura volver a desarrollar sus propias teorías científicas, o se cerraron definitivamente las puertas de la investigación arquitectónica con el abandono de las “bellas proporciones” del Renacimiento?

En cuanto al arte, la definición de la arquitectura como una de las Bellas Artes plantea un serio problema que se hace más evidente a través de las consideraciones sobre el dibujo. Cuando se habla de la buena calidad intrínseca de un dibujo, se hace referencia, habitualmente, a categorías exclusivamente plásticas o estéticas, de tal modo que resulta legítimo sospechar de la verdadera calidad de aquellos dibujos que llegan a ser “mejores que la propia obra construida”.

Es evidente que el dibujo arquitectónico no busca tal tipo de excelencia, pero ya no se hace tan evidente la necesidad de establecer una frontera entre el dibujo pictórico y el dibujo arquitectónico.

7. Comparación entre artes

Buscamos reivindicar el carácter esencialmente artístico de la arquitectura. Se trata de un concepto obvio y naturalmente incorporado por la sociedad -especialmente en una ciudad que se precia de su tradición arquitectónica como Barcelona-, del que sin embargo no se habla demasiado en las propias escuelas de arquitectura que, en España, ni siquiera pertenecen al área de las humanidades. La idea de profundizar en el análisis de los mecanismos creativos con que opera la arquitectura como un arte específico, con la intención de influir en su pedagogía universitaria intentando compensar el exceso de tecnocracia señalado en nuestra introducción, nos induce a verificar de qué modo se relaciona la arquitectura con otras artes.

Así, para hablar del dibujo de arquitectura, sería necesario aclarar en qué medida se parece al dibujo de pintura o de escultura, y en qué se distingue de los mismos.

Tal tipo de discusión supone establecer una comparación entre artes, distinguiendo sus particularidades para comprender cómo producen, evolucionan y se relacionan entre sí.

Ahora bien, si históricamente podía resultar difícil o muy complejo establecer una separación neta entre diferentes artes, en la actualidad, debido a la evolución de las técnicas y de las concepciones artísticas, las mismas se hallan tan estrechamente vinculadas que se dan casos donde resultaría casi imposible distinguir, por ejemplo, entre escultura y arquitectura.

Frank Gehry afirma que: “por definición, un edificio es una escultura, puesto que es un objeto tridimensional” (2). Mientras que, en un texto que se cita más adelante, Louis Kahn afirmaba en cambio: “La arquitectura *crea* el espacio. La escultura *modifica* el espacio” (3).

Otro enfoque clásico, aunque tópico, entre los arquitectos, consiste en establecer comparaciones entre su actividad y la literatura, pero, en la mayoría de los casos, parece que asistimos más a una “poetización” de la arquitectura que a una comparación rigurosa de las posibilidades de ambas artes.

8. Relaciones entre artes

Como hemos observado en el texto de P. Boulez (primera perspectiva), las artes pueden ser comparadas solo en la medida en que establezcan relaciones productivas entre sí. En principio, esas relaciones podrían resumirse en tres tipos básicos: relación *práctica*, relación por *afinidad*, y relación *teórica*. Una rápida descripción nos permitirá introducir los principales conceptos en los cuales basaremos esta investigación.

Relación práctica

Hablamos de relación *práctica* cuando dos o más artes se conjugan en una misma obra, como la música y la poesía en el canto, la arquitectura y la pintura en la pintura mural, la

arquitectura y la música en la sala de conciertos, etcétera, sobre la base de establecer una relación *complementaria*.

Relación por afinidad o proximidad

Habría una relación por *afinidad* cuando se emplean los términos propios de un arte para hablar de otro en un uso metafórico, suponiendo a lo sumo una “misteriosa correspondencia”.

A veces, estos conceptos denotan simplemente una evolución expresiva del idioma, como cuando se emplea en arquitectura el vocablo “ritmo”, palabra que, a pesar de su evidente procedencia musical, ha adquirido un sentido propiamente arquitectónico; no así cuando un arquitecto describe su proyecto usando conceptos como “contrapunto”, mucho más difícil de asimilar o justificar arquitectónicamente.

Es por ello que consideraremos más productivo, más útil, el concepto de *proximidad*. Intentaremos demostrar por qué motivo esta noción parece definir mejor la verdadera naturaleza de la relación intuitiva que dos artistas podrían establecer entre sus diferentes formas expresivas.

Relación teórica

Sería la relación que varias artes establecen entre sí cuando persiguen objetivos comparables, ya sea en un momento concreto (como en el ejemplo de las revoluciones simultáneas de la pintura abstracta y de la música dodecafónica, a principios del siglo XX), o genéricamente de modo permanente (lo que supone la existencia, si no de una “armonía universal”, por lo menos de una “armonía comparada”).

Intuimos que el concepto de “armonía” adquirirá una importancia fundamental en el desarrollo de este estudio, y como el mismo se presta a varias definiciones, proponemos adoptar una pequeña convención ortográfica.

Escribiremos “harmonía” (con h), para referirnos al uso particular de esta palabra en la música, que A. Schoenberg (4) definió como “enseñanza de los sonidos simultáneos (acordes) y de sus posibilidades de encadenamiento, teniendo en cuenta sus valores arquitectónicos -en un sentido estructural-, melódicos y rítmicos, y sus relaciones de equilibrio”; tal concepto se relaciona al de “contrapunto”, definido por el mismo autor como “enseñanza de la conducción de las voces teniendo en cuenta la combinación motívica”.

Usaremos la palabra “armonía” (sin h), para referirnos a su sentido más amplio, el utilizado en todas las artes, reservando la mayúscula (Armonía) para el concepto singular que pretendemos desarrollar. Tal convención no se aplicará a las citas, en las que lógicamente mantendremos siempre la grafía original.

La idea de “*diferencia*” entre las artes, inspirada en el texto de Lessing que incluiremos más adelante, nos permitirá desarrollar la metodología comparada necesaria para poner en cuestión algunas definiciones académicas y arcaicas del dibujo arquitectónico y principalmente de la arquitectura. Y lo haremos sobre la base de cuatro conceptos que nos servirán para estructurar las relaciones entre diferentes artes: *Diferencia, Proximidad, Armonía y Complementariedad*.

Citas y referencias bibliográficas

- 1- “La perspectiva como forma simbólica”, Erwin Panofsky, trad. cast. de V. Careaga, ed. Tusquets, 1999.
- 2- Architecture and process, presentación del estudio de Frank O. Gehry, Santa Mónica, Ca., 1998. Vers. cast. G. Contepomi.
- 3- “Louis I. Kahn - Complete Work”, H. Ronner, S. Jhaveri, A Vasella, ed. Birkhauser Verlag AG, 1996.
- 4- “Tratado de Armonía”, Arnold Schoenberg, trad. cast. de R. Barce, ed. Real Musical, Madrid, 1995 (título original: “Harmonielehre”, Viena, 1911-1922).

Segunda Perspectiva

CONFESIÓN CREATIVA (1920)

Paul Klee

21. Nov. 1921

Übung: die Violine - Skizze: ein Violencell, zwei Violinen.

Vorrede: die Violine als vollendete Form, als Kunstwerk, als selbstständige Persönlichkeit (nicht Maschine) Die Auffassung bezugsweise bei Picasso, Braque und den jetzigen Pariseren.

Analytische Ansätze für die Unsichere vorge schlagen, nachher formale Compositivener Schalten mit den gewöhnlichen Formen. Stilllebenwunsche: beste Compositionen, mehr über Violine als Violina.

Resultate vorerst mehr analytischer Natur

2. *

28. Nov. 1921

Wir beschäftigen uns vor 4 Tagen mit der freien Linie. Convergenz
Ich wähle als Beispiel einen Typ der einen in sich ruhenden Gang ohne ausgesprochenen Zweck, ohne ausgesprochenes Ziel entspricht.
Diese Linie hätte etwas in sich ruhendes, harmonisches und hätte als Thema in einer Composition eher noch eine Ausführung mit begleitenden Formen verlangt, man hätte dem Thema der selbstständigen Linieform in der Musik eher entsprechen, als einer kunstvolleren Form.

Es gesellte sich dem auch nur Begleitformen oder Ersatzformen zu der in sich ruhenden Linie,


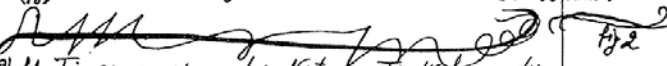

Begleitformen
(Fig 1) absolut convergierenden Charakters, Fig 1
dieser convergenz
von
= in Charakter

Fig 3. 
oder reflectiv convergierender Natur, unter Wahrung der Selbstständigkeit des begleitenden Linie. etwa dem Gang eines Fig 2

Línea de carácter convergente; comparación de la caminata de un hombre acompañado de su perro que pasea libremente a su lado. P. Klee, 1921

1. *El arte no reproduce lo visible, sino que hace lo visible. La naturaleza de la gráfica conduce fácilmente - y con razón - a la abstracción. Lo esquemático y fantasioso del carácter imaginario viene dado y se manifiesta al mismo tiempo con gran precisión. Cuanto más puro es el trabajo gráfico, es decir, cuanta más importancia se da a los elementos formales en los que se basa la representación gráfica, tanto más deficiente es la preparación para la representación realista de las cosas*

Los elementos formales de la gráfica son: los puntos, las energías lineales, superficiales y espaciales. Un elemento de superficie, que no se compone de sub-elementos, puede ser, por ejemplo, una energía realizada con lápiz de punta gorda, sin modulación. Un elemento espacial puede ser, por ejemplo, una mancha nebulosa, como una nube, de un pincel fuerte, generalmente con diversos grados de espesor.

2. *Desarrollemos, hagamos un pequeño viaje al país de la mejor comprensión, trazando un plano topográfico. Sea la primera acción del movimiento el saltar por encima del punto muerto (línea). Después de una pequeña parada, tomar aliento (línea ininterrumpida o subdividida, en caso de repetidas paradas). Ojeamos hacia atrás para ver dónde estamos ya (contra-movimiento). En el espíritu del camino ponderar hacia acá y hacia allá (haz de líneas). Un río nos quiere entorpecer, nos servimos de una barca (movimiento ondulatorio). Más arriba se encontrará un puente (una serie de arcos). Al otro lado encontramos alguien que piensa del mismo modo, que también quiere ir hacia donde se encuentre mayor comprensión. Primero, unidos en la alegría (convergencia), después se presentan paulatinamente diferencias (trazado independiente de dos líneas). Cierta excitación de ambos (expresión, dinámica y psiquis de la línea).*

Atravesamos un campo arado (superficie cruzada por líneas), después un espeso bosque. Se pierde, busca y describe incluso el clásico movimiento del perro corriendo. Ya tampoco me encuentro completamente fresco; sobre los nuevos alrededores del río hay niebla (elemento espacial). Sin embargo, pronto se aclara. Cesteros vuelven a casa con sus carros (la rueda). Junto con ellos, un niño con rizos muy alegres (movimiento helicoidal). Más tarde el ambiente se hace bochornoso y cae la noche (elemento espacial). Un relámpago en el horizonte (la línea de zigzag). Sobre nosotros, además, dos estrellas (la siembra de puntos).

Pronto alcanzamos nuestro primer alojamiento. Antes de dormirmos, varias cosas reaparecerán como recuerdo, porque un viaje tan corto como éste es muy rico en impresiones.

Las más diversas líneas. Manchas. Salpicados. Superficies. Superficies salpicadas, plumeadas. Movimiento ondulatorio. Movimiento obstaculizado, articulado. Contra-movimiento. Trenzado, tejido. Muros, escamas. Armonía. Polifonía. Línea que se pierde, se refuerza (dinámica).

¡La alegre proporción del primer recorrido, después las inhibiciones, los nervios! Tiemblo contenido, lisonjear de unos aires alentadores. Antes de la tormenta, ¡el asalto de los tábanos! La furia, la matanza. La causa justa como hilo conductor, incluso en la espesura y en el crepúsculo. El relámpago advirtió aquella curva febril. De un niño enfermo. En aquel tiempo.

3. *He enumerado elementos de la representación gráfica que visiblemente deben formar parte de la obra. Esto no quiere decir que una obra deba componerse meramente de elementos. Los elementos deben producir formas, pero sin sacrificarse por ello. Conservándose a sí mismo.*

Generalmente se requiere una combinación de varios elementos para construir la forma o los objetos u otras cosas de segundo grado. Superficies de líneas, que se relacionan entre sí (por ejemplo, la vista de una corriente de agua) o estructuras espaciales de energías con relaciones de tercera dimensión (peces revueltos y nadando en todas las direcciones).

Mediante este enriquecimiento de la sinfonía formal aumentan indefinidamente las posibilidades de variación y, en consecuencia, las posibilidades ideales de expresión.

Al comienzo, tal vez esté la acción, pero por encima de ella se halla la idea. Y como lo infinito no tiene ningún comienzo determinado, sino que carece de principio, de modo similar a un círculo, la idea puede ser considerada como lo primario. Al principio estaba la palabra, traduce Lutero.

4. *El movimiento es la base de todo devenir. En el «Laocoonte» de Lessing, en el que en una ocasión malgastamos juveniles esfuerzos del pensamiento, se da mucha importancia a la diferencia entre arte temporal y arte espacial. Y examinándolo más detenidamente, resulta que no es sino una manía erudita; pues también el espacio es un concepto temporal.*

Que un punto se convierte en movimiento y en línea, exige tiempo. Igualmente que una línea se traslada para convertirse en superficie. Asimismo, el movimiento de las superficies las convierte en espacios.

¿Es que acaso la obra plástica nace de golpe? No, se construye pieza por pieza, del mismo modo que una casa.

Y el espectador, ¿acaba de golpe con la obra? (desgraciadamente, muchas veces, sí).

¿No dijo Feuerbach que para la comprensión de un cuadro se necesita una silla? ¿Para qué la silla? Para que el cansancio de las piernas no estorbe la mente. Las piernas se cansan si se está de pie mucho tiempo. Por consiguiente, espacio libre: tiempo. Carácter: movimiento. Intemporal sólo es el punto en sí, muerto. También en el universo, el movimiento es lo dado. La calma en la tierra es la inhibición arbitraria de la materia. Adherirse a lo primario es un engaño.

La génesis de la «escritura» es una buena parábola del movimiento. También la obra artística es ante todo génesis; nunca se la experimenta puramente como producto.

Un cierto fuego, al nacer, se levanta, se transmite por la mano, fluye a la tabla y sobre la tabla salta como una chispa, cerrando el círculo, de donde había venido: retorna al interior del ojo, y más allá. La actividad esencial del espectador es también de carácter temporal. El ojo está

organizado de modo que la imagen, parte por parte, es conducida hasta el nervio óptico, y para ajustarse a una nueva pieza, ha de dejar la anterior. Una vez que termina de mirar, se va; como el artista. Cuando lo estime provechoso, vuelve; como el artista.

Para el ojo del espectador se establecen diferentes caminos para la comprensión de la obra artística (en la música, canales conductores para el oído - eso lo sabe cualquiera -, y en el drama, ambos para ambos). La obra plástica surge del movimiento, ella misma es movimiento (los de los músculos del ojo).

5. *Antes se describían cosas que se veían en la tierra, que se veían con agrado o que se deseaban ver. Ahora se pone de manifiesto la relatividad de las cosas visibles, y con ello se expresa la creencia de que lo visible es, comparado con la totalidad del mundo, sólo un ejemplo aislado, y que otras verdades están latentes en la mayoría de las cosas. Las cosas aparecen en un sentido más amplio y más variado, a menudo contradiciendo aparentemente la experiencia racional del ayer. Se tiende a convertir lo accidental en sustancial.*

La inclusión de categorías como bueno-malo crea una espera ética. Lo malo no debe ser un enemigo triunfante o humillante, sino una fuerza que participa en la creación del todo. Factor simultáneo de la generación y del desarrollo. Una simultaneidad de lo genuinamente masculino (malo, excitante, apasionado) y de lo genuinamente femenino (bueno, creciente, tranquilo), como un estado de estabilidad ética.

A esto corresponde la fusión de la forma, del movimiento y de los contra-movimientos, o de los contrastes objetivos más sencillos (en colores: empleo de contrastes descompuestos de colores, como hace Delaunay). Cualquier energía exige un complemento, para realizar un estado que se halla por encima del juego de fuerzas y que descansa en sí mismo. Partiendo de elementos formales abstractos y fusionándolos para crear seres concretos u objetos abstractos, como números y letras, al final se crea un cosmos formal que es tan semejante a la gran creación, que basta con un aliento para convertir la expresión de lo religioso -la religión- en un hecho.

6. *Un par de ejemplos: el hombre de la edad antigua, como barquero en su barco, disfrutando plenamente, y apreciando la comodidad sensual de sus aparejos. A eso corresponde la representación de los antiguos. Ahora, lo que experimenta un hombre moderno al caminar sobre la cubierta de su vapor: 1º su propio movimiento; 2º la marcha del barco, que puede ser en dirección contraria, 3º la dirección del movimiento y la velocidad de la corriente, 4º la rotación de la tierra, 5º su órbita, 6º las órbitas de la luna y las estrellas a su alrededor.*

Resultado: un sistema de movimientos en el universo, como centro está el Yo en el vapor.

Un manzano floreciente, sus raíces, su savia subiendo, su tronco, su sección transversal con las cortezas anuales, su florecimiento, su construcción, sus funciones sexuales, el fruto, su corazón con los núcleos. Un sistema de estados de crecimiento.

Un hombre durmiendo, la circulación de su sangre, la mesurada respiración de sus pulmones, la sensible función de los riñones, en la cabeza un mundo de sueños, relacionado con las fuerzas del destino. Un sistema de funciones unidas al reposo.

7. *El arte es como una metáfora de la creación. En cada caso es un ejemplo, así como lo terrenal es un ejemplo cósmico.*

La liberación de los elementos, su agrupación en secciones compuestas, la desintegración y la reconstrucción, en varias partes a la vez, para formar un conjunto, la polifonía plástica, la instauración de la tranquilidad por medio de un balance de los movimientos, todas estas cosas son elevadas cuestiones de forma, decisivas para la sabiduría formal pero todavía no son arte en el círculo más alto. En el círculo más alto, detrás de la ambigüedad, se halla un último secreto, y la luz del intelecto se apaga miserablemente.

Todavía se puede hablar racionalmente sobre el efecto y sobre la salvación que el arte ejerce de esta manera: por el hecho de que la fantasía, animada por estímulos prestados del instinto, nos aparenta estados, que de alguna manera alientan y estimulan más que los terrenales universalmente conocidos o los sobrenaturales conscientes.

Para que los símbolos conforten el espíritu, para que éste vea que para él no existe sólo una posibilidad de lo terrenal con sus eventuales gradaciones. Que está reinando la seriedad ética, pero a la vez las risas sofocadas sobre doctores y clérigos. Pues una realidad graduada tampoco puede servir permanentemente.

El arte juega un juego ignorante con las últimas cosas; ¡y, no obstante, lo consigue!

¡Ánimo, hombre! Aprecia estas jiras campestres para cambiar por una vez el punto de vista, como el aire, y verte trasladado a un mundo que te distrae y fortalece para el inevitable regreso al quehacer cotidiano. Más todavía, te ayuda a conseguir desprenderte de la envoltura y sentirte dios durante algunos momentos. Volver a esperar con gozo el final de la jornada, cuando el alma vaya a la mesa, a nutrir sus nervios hambrientos, a llenar con nueva savia sus vasos extenuados.

Déjate llevar a este mar fortificante, sobre el ancho río, y también sobre deliciosos arroyos, como la gráfica aforística llena de ramificaciones.

Publicado en Tribüne der Kunst und Zeit, ed. por Kasimir Edschmid, Erich Reiss Verlag, Berlín, 1920.

II. Comparaciones

sobre la música
sobre arquitectura
las siete lámparas
la fuerza del medio expresivo
arte del sonido y arte del color

HOCKNEY - "Sobre la fotografía"

1. Sobre la música

Para desarrollar la comparación entre los procesos creativos de diferentes artes que sugieren los textos de Boulez y Klee necesitamos establecer algunas pautas metodológicas que estructuren la investigación. Desde el comienzo podemos señalar que la evolución del arte, su grado de desarrollo, está en directa relación con el grado de evolución de la sociedad donde se desenvuelve: su religión, su política, sus ciencias, sus técnicas y, en general, todo lo que estructura el *contexto* donde los artistas ejercen su arte. Esta afirmación puede verificarse perfectamente en el caso de la música, arte que, por la claridad de sus recursos en el sentido más genérico, nos servirá como referencia principal para la metodología de análisis comparativo que adoptamos.

Las conversaciones mantenidas con Benoit Beckers, especialista en acústica y musicólogo, nos permitieron acercarnos al arte de la música con el conocimiento y seriedad que requería nuestro trabajo.

La *musicología* es la rama de la historia del arte que estudia el contexto social de la creación musical, ofreciendo una serie de datos sin los cuales no se entenderían bien las obras musicales. No se puede, por ejemplo, escuchar bien, ni mucho menos interpretar correctamente, una misa polifónica ignorando lo que significa un “Credo” o un “Agnus Dei” en el ritual cristiano.

Un *tratado de musicología* es un documento teórico que reúne observaciones, opiniones y justificaciones buscando sintetizar el concepto de la música desde la perspectiva del contexto histórico.

Ahora bien, tal tipo de documento, por más convincente y brillante que parezca, no sería muy útil para un músico que desee aprender a componer. Lo que éste necesitaría es una *teoría de composición*. Si un científico no se ve capaz de exponer claramente el resultado de sus investigaciones o descubrimientos, o no se toma la molestia de hacerlo, siempre aparecerá otro para hacer este trabajo. No sucedería lo mismo en el campo de la creación musical, la composición. Frente a la propuesta de un compositor, los demás definen su propia posición en vez de ampliar juntos una notación común. Por eso, los tratados o teorías de composición son más bien escasos, y esto es algo que ocurre en todas las artes.

Todos los filósofos, críticos y compositores que han hablado de música, desde los pre-socráticos hasta hoy, han afirmado que “la música se expresa en el sonido”.

El reconocimiento universal del sonido como medio expresivo físico de la música permite afirmar, primero, que sin sonido no hay música y, luego, que, sin la música, tampoco habría sonido, artísticamente hablando.

Sólo la música enseña lo que es el sonido en un sentido que se puede denominar *artístico*. El sonido puede estudiarse científicamente, como objeto de la acústica, y también puede aparecer, de modo más o menos accidental, en otras artes. Pero la música es el arte que tiene por misión esencial experimentar y enseñar lo que es el sonido.

Es esta relación recíproca la que permite calificar simultáneamente a la música como “arte del sonido” y al sonido como “medio expresivo de la música”. Lo peculiar de este arte, es que esta doble relación nunca ha sido cuestionada ni matizada por nadie, por el contrario, ha sido siempre considerada evidente. Esta unanimidad es precisamente la que nos sugiere la utilidad de considerar a la música como una referencia esencial de este trabajo.

El sonido es, además, un fenómeno del espacio sensible perfectamente determinado, definido por la física y acotado por la fisiología: se trata precisamente de *aquella onda material que percibe el oído*. Se describe completamente mediante una serie de parámetros relativos a los diferentes atributos que presenta en el espacio y el tiempo.

Una obra de música se caracteriza por su melodía y armonía (organización de las alturas), su ritmo (organización de las duraciones), su dinámica (organización de las intensidades) y por la estructura instrumental que la interpreta (los instrumentos que lo componen y su disposición en el espacio configuran, respectivamente, el timbre y el aspecto espacial de la obra).

Así, en la partitura clásica, la altura de una nota viene determinada por su posición en el pentagrama, mientras que su forma y color indican su duración. Las indicaciones de intensidad (*forte, piano, crescendo...*) aparecen abajo del pentagrama. El timbre depende esencialmente de la elección del instrumento y el aspecto espacial no es tratado en absoluto.

Algunos grupos humanos han desarrollado, en composiciones rítmicas para percusiones sin melodía, una música que apenas considera el aspecto frecuencial. La música europea, al contrario, dedicó toda su atención a este aspecto. Inventó la polifonía y la desarrolló rápidamente hasta un punto que no alcanzó ninguna otra cultura musical.

El estudio frecuencial del sonido se basa en dos consideraciones fundamentales, cuyo descubrimiento remonta, en Europa, a los presocráticos que lo atribuyeron unánimemente a Pitágoras.

La primera, de orden fisiológico, describe cómo el oído percibe las frecuencias.

La segunda, de orden físico, describe la estructura armónica de los sonidos musicales.

Abstracción y dodecafonismo

A finales del siglo XIX, la pintura y la música emprendieron caminos sorprendentemente paralelos. Del mismo modo que los compositores habían ya explorado, a lo largo de tres siglos, todas las posibilidades del sistema tonal, los pintores habían llevado la pintura figurativa a su límite.

Lo que la “tonalidad generalizada” compartía con el impresionismo, era una voluntad de salir adelante, en contra del academicismo, pero sin abandonar del todo los condicionantes de sus sistemas respectivos.

En el caso de la música, se fue reduciendo la oposición entre consonancia y disonancia y se cuestionaron todas las reglas anteriores, pero no llegó a desaparecer del todo la jerarquización de los sonidos, del mismo modo que los pintores impresionistas nunca llegaron a borrar las últimas huellas de la figuración en sus obras.

A principio del siglo XX, con el expresionismo, el sistema y la academia fueron atacados más frontalmente. La música politonal o atonal no consiguió resolver el problema.

En efecto, el sistema ya no se pudo ampliar ni obviar, porque estaba ya demasiado anclado en el “subconsciente colectivo”. Por lo tanto, era necesaria una medida más drástica: crear obras que no permitiesen la menor identificación

figurativa o tonal. La pintura abstracta y la música dodecafónica nacieron exactamente de la misma intención, con el mismo objetivo frente al mismo problema. Esta compenetración teórica se refuerza y explica por los lazos personales que a menudo unieron a los protagonistas de ambos procesos (por ejemplo, los dodecafonistas de Viena y los maestros de la Bauhaus), muy conscientes de ser partícipes de una misma lucha.

La idea básica del dodecafonismo, desarrollado por A. Schoenberg (1) y sus alumnos, fue constituir una melodía a partir de los doce sonidos de la escala, citándoles a todos una sola vez. Se obtiene así una melodía de doce sonidos, todos diferentes, por lo cual resulta imposible que uno tome más protagonismo. De ese modo consiguieron acabar definitivamente con la jerarquización y la consonancia

Entre los compositores actuales hay una *escuela espectral*, que tiende a reunir altura y timbre en un sólo atributo: el espectro frecuencial. Por otra parte, los músicos definen a veces parámetros complejos, como el *ataque*, brusca modificación de intensidad y frecuencia debida al modo de producción del sonido. Pero, por mucho que se modifiquen las definiciones, el número de atributos fundamentales del sonido es limitado, y su conjunto describe la totalidad del fenómeno.

Por lo tanto, hablar de música del modo que precisa el compositor se reduce a hablar bien del sonido, a través de sus atributos, en cada una de sus dimensiones: frecuencia, intensidad, tiempo y espacio.

Lo primero que podemos decir de tal medio expresivo concreto, es que la música no lo considera de manera absoluta, sino relativa: comienza por observar una serie de *contrastos*, como “grave-agudo”, “forte-piano”, o “largo-breve”, y no describe un sonido como “grave”, “forte” o “largo” sin añadir “con respecto a sus vecinos”.

Pero tales contrastes comparativos no son suficientes para elaborar un sistema de composición; por ello, la música desarrolla en el contraste un sistema de proporciones, que le permite, sin salir del aspecto relativo, establecer, por ejemplo, una escala de alturas o una precisa notación del ritmo. No es necesario repetir la operación en cada atributo: en la partitura clásica, la intensidad se indica sólo como contraste y el aspecto espacial no se considera en absoluto.

En el momento de la ejecución, se vuelve necesario fijar este sistema relativo en coordenadas absolutas, mediante *módulos*, como el *diapasón* o el *compás* (que asocia la unidad rítmica con una fracción del segundo).

Fue precisamente un empeño de los compositores de mitad del siglo XX establecer sistemas de proporción en los contrastes que la música anterior había menospreciado. Gracias al aporte de la música electrónica, los compositores pueden trabajar con toda libertad hasta en la elección adecuada de los timbres.

Por lo tanto, en función de su medio expresivo, podríamos decir que la música *es el arte de establecer proporciones en el sonido*.

Con tal definición, resulta muy claro que una teoría musical, orientada hacia la composición, consistiría en la descripción o en la creación de un sistema compositivo, más o menos innovador según el autor trate de criticar las concepciones imperantes o, al contrario, las pretenda erigir en reglas normativas, pero siempre organizado en series de *observaciones, opiniones y justificaciones*, con lo cual, aunque subjetivo en su desarrollo, resulta completo en su perspectiva; se puede aceptar así que, si el *Harmonielehre* de Schoenberg, por ejemplo, resulta históricamente marcado e ideológicamente criticable, la tratadística que lo enmarca permanece universal e intemporal.

Por *Observar*, se entiende la descripción del sonido, tal como lo permite el conocimiento actual de este medio de expresión: es la parte donde el Autor pone su sensibilidad, y la Ciencia sus recursos, para investigar más profundamente las posibilidades del material.

Opinar, significa definir lo que estéticamente se busca (el sistema tonal decía: que sea *consonante*).

Justificar implica luego defender la Armonía adoptada o inventada por el compositor.

Mientras una teoría musicológica procedería por movimiento centrífugo, yendo del arte al contexto, de lo frágil a lo ineludible, de lo vivo a lo muerto, un tratado musical, por el contrario, con su voluntad centrípeta, convierte el material sonoro en ideas, el medio expresivo en música.

2. Sobre arquitectura

De acuerdo a las anteriores argumentaciones, el discurso musical se desarrolla naturalmente a partir del sonido. Pero cuando se intenta trasladar esta conclusión al campo de la arquitectura, el problema se hace bastante más complejo, porque la arquitectura no admite, aparentemente, un discurso comparable, dado que no existe unanimidad en el momento de definir cual sería su propio medio expresivo.

Es por ello que el intento de establecer una comparación productiva y útil entre las artes, concretamente entre la música y la arquitectura, requiere no forzar los términos de tal comparación, como se hiciera en el Renacimiento, cuando se pretendió encontrar proporciones musicales en la arquitectura, a costa de caer en el oscurantismo o en invocaciones estériles.

¿Cómo hablar de la arquitectura si no se define el medio con que se expresa? Queda la práctica, la definición orgánica, a partir del proyecto.

Que el trabajo del arquitecto consiste en *proyectar* es una aserción universalmente aceptada, desde la antigüedad hasta nuestros días. Por lo tanto, mientras se hable de arquitectura en términos de proyecto, sin salir de su ámbito específico, se puede confiar en que no se producirían desviaciones importantes.

Intentaremos formular una definición de la arquitectura mediante el desarrollo de una metodología que se concretará en un proceso análogo al que tiene lugar en la elaboración de un

proyecto, con la única exigencia de que la definición que resulte permita efectuar comparaciones con la música y con otras artes.

Para aproximarnos a la arquitectura con las dosis necesarias de apertura y exigencia, de libertad e intuición, hemos elegido basarnos en distintos autores y creadores que fueron inspiradores o protagonistas de la gran revolución de las artes de principios del siglo XX, y en otros que hasta hoy continúan desarrollando ese camino aún vigente.

La obra de John Ruskin será siempre una importante referencia para cualquiera que intente aproximarse al conocimiento de la arquitectura. Se trata de uno de los más importantes teóricos de la arquitectura del siglo XIX, dibujante además, preocupado seriamente por definir el significado de la arquitectura de un modo que influenciaría indiscutiblemente a los arquitectos del siglo XX, comprometidos en la creación de una nueva arquitectura enfrentada a la academia. Respecto a la idea de la comparación entre artes nos parecen de fundamental importancia los aportes de Lessing y los textos de los maestros de la forma de la Bauhaus, especialmente los de J. Itten y P. Klee. Entre los historiadores del arte, Erwin Panofsky, nos aporta sus trabajos sobre historia y crítica de las artes visuales. Finalmente, los textos y proyectos de artistas de la Bauhaus, de constructivistas rusos y de arquitectos como Le Corbusier, Carlo Scarpa, Louis Kahn y Frank Gehry en la actualidad, serán una ayuda importante porque nos interesa, intuitivamente, que su influencia se refleje en la propuesta abierta que intentamos elaborar.

Estas fuentes nos remontan históricamente a Surger, el abad de Saint-Denis, uno de los principales artesanos del entonces nuevo estilo de arquitectura llamado “gótico”. Su entusiasmo por las nuevas formas se centraba en la Luz, relacionada conceptualmente con el pensamiento antiguo (Platón y Plotino). El pensamiento de Ruskin se apoyaría, no casualmente, tanto en el “espíritu del gótico” como en el “intelectualismo platonizante”. Así mismo, la artesanía y el idealismo propios del estilo gótico, fueron la base sobre la que se elaboró el primer manifiesto de la Bauhaus, escrito en 1919 por Walter Gropius, e ilustrado por Feininger, precisamente con una catedral gótica.

Cabe recordar aquí, no obstante, que aún cuando el mundo gótico ha constituido una cita permanente del discurso arquitectónico -reclamada u ocultada según la ocasión-, su idealización romántica llevó a convertirlo, a la vez, en uno de los sellos más evidentes del academicismo.

La antigua escultura del Laocoonte, descubierta en 1506 y restaurada por Miguel Ángel, se consideró como el mayor hallazgo arqueológico del Renacimiento y una obra cumbre de la antigüedad. La observación de Winkelmann

(2) sobre la serenidad que muestra el rostro del héroe troyano en el momento de ser ahogado con sus hijos por una sierpe monstruosa, motivó el ensayo homónimo de Lessing (3) que consideraremos en el capítulo siguiente.

En todos sus aspectos, el Renacimiento se nos presentó con dos caras: una mirando hacia la bella antigüedad clásica, y otra hacia el futuro. En el campo que nos concierne, esta segunda mirada se manifiesta particularmente en el desarrollo de la “visión perspectiva” que Panofsky investigó y

puso de relieve. Respecto a la antigüedad clásica este autor, mediante la arqueología y la erudición, dirigió su interés hacia el cánón de Policleto y el tratado de Vitrubio y volvió a descubrir aquellas ruinas de templos y teatros que los medievales, cristianos o musulmanes, habían habitado sin apenas prestarles atención.

En la segunda mitad del siglo XIX nació el fenómeno del viaje a Italia, considerado como una etapa esencial de la formación artística. El interés del mismo se desvió progresivamente desde Roma y Nápoles hacia Venecia y Florencia, desde la contemplación de los restos de la antigüedad hacia la de las obras maestras del Renacimiento y luego de los “primitivos” giottescos.

El entusiasmo particular de los europeos del norte por tal iniciación se explica, en parte, por un fenómeno que se observa a menudo: les era fácil arrodillarse ante las bellezas latinas en la misma medida que su propia religión les hacía sentirse superiores a los “idólatras paganos” o “papistas” que las habían producido. Este sentimiento de superioridad moral, junto con una sincera admiración por las bellezas artísticas de la península, fue un rasgo muy característico que se puede notar tanto en los artistas e intelectuales alemanes como en los ingleses. El viaje académico a Italia se transformó entonces en un verdadero fenómeno de sociedad, de alta sociedad, que ha permanecido hasta nuestros días.

Esta sensibilidad artística desarrollada hasta el extremo, a base de una paciente observación de las obras, combinada con un pensamiento políticamente conservador, es una marca que separa a los viajeros económicamente pudientes de sus contemporáneos más inquietos, los románticos alemanes o aquellos excéntricos ingleses que, como Borrow, prefirieron aventurarse por los entonces peligrosos senderos españoles en vez de pasear por las antiguas avenidas italianas.

Pero esta trabajada sensibilidad es también la que salvó a Goethe o a Ruskin en el juicio de sus adversarios ideológicos. Los románticos alemanes podían alabar al primer Fausto, aunque rechazaran su final; por otra parte, el “Esbozo de una teoría de los colores”, de Ruskin, ha tenido una importante influencia en el desarrollo de la estética alemana más progresista, hasta llegar a Itten y la propia Bauhaus.

En el caso de Ruskin, esta oposición entre su sensibilidad artística y su conservadurismo ideológico se marca mucho más que en el caso de Goethe, rigiendo naturalmente su conducta intelectual. Sin embargo, ello no parece preocuparle a Ignasi Solà Morales, quien, en su prefacio a una edición española de “Las siete lámparas de la arquitectura” dice:

“...Sólo la obediencia, la última palabra de la arquitectura como texto social, última lámpara del libro que comentamos, puede reconstruir una arquitectura perdida y una sociedad desmembrada. La idea de que el estilo es la lengua de la sociedad lleva a Ruskin a plantear al término del libro la cuestión del lenguaje del presente de una forma no distinta a la cuestión planteada en estos mismos años por tantos teóricos de la arquitectura preocupados por superar el debate ecléctico. Pero si la respuesta concreta de Ruskin es demasiado limitada, al tomar ingenuamente partido por unos determinados modelos de arquitectura románica pisana, gótico giottesco y veneciano y primitivo gótico inglés, en cambio lo que será en el futuro muy influyente es

la relación establecida entre el valor de la arquitectura y del orden social: la libertad que se encuentra en la obediencia es el fundamento de la vida individual y colectiva.

La paz religiosa que debe extenderse a todos los individuos de las modernas sociedades industriales es el principio a través del cual se podrá restaurar la economía de los pueblos y la fraternidad entre los individuos.

(...)

El reaccionarismo de Ruskin, tantas veces denunciado, es la mejor muestra de su lucidez ante la situación de su tiempo, de los tiempos modernos. Lo que Ruskin hace en este libro es, ante la crisis, proponer palabras bíblicas, palabras clave, palabras morales en el sentido no sólo de diseñar una cierta actitud, sino también de definir conductas, de orientar el comportamiento social, en el trabajo y en el goce, como techo máximo al que es posible acceder en la situación actual.

Evidentemente, el discurso sobre la arquitectura se transforma de formal-compositivo en ético-político y, al igual que en Courbet, Baudelaire o Semper, ante la explosión de las contradicciones de una sociedad desamparada se busca en el arte el modelo de conducta con el que entender desde ahora en adelante la relación entre lo visual y lo social. Que este modelo se resuelva en palabras no puede extrañarnos cuando se produce en el ámbito de una cultura, la moderna, la nuestra, en la que la experiencia agobiante de la realidad, de muchas realidades, sólo parece que puede ser descifrada a través del universo abierto, flexible y cambiante de la palabra que sustituye a la imposible entidad de las cosas “(4).

3. Las siete lámparas

Sin necesidad de compartir las conclusiones de Solà Morales respecto al significado del conservadurismo de Ruskin, o a pesar de ello, elegimos “Las siete lámparas de la arquitectura” como primera referencia de este trabajo, porque se trata de un texto que se presenta muy rigurosamente como un tratado de arquitectura, en el mismo sentido definido aquí: toda la argumentación se articula en los tres niveles que hemos mencionado: *observación, opinión y justificación*.

a) - Ruskin ha observado las obras maestras de la vieja arquitectura italiana, inglesa y francesa con los ojos de un dibujante, con la misma mirada aguda que ilumina sus otros grandes textos: “Los elementos del dibujo”, “Las piedras de Venecia” o “Pintores Modernos”. Para él, el dibujo era una práctica diaria. La precisión y la originalidad de sus observaciones forman la parte más indiscutible de su legado.

b) - En cuanto a sus opiniones, se ordenan siempre en torno al precepto siguiente:
Aforismo 19 - “*Toda la belleza está basada en las leyes de las formas naturales*”

La *Armonía, la bella proporción*, se obtendría, para Ruskin, siguiendo la naturaleza. Es una Armonía universal, que se aplica también, explícitamente, a la pintura y a la escultura. Si las otras artes no son mencionadas, se deduce sin embargo del aforismo citado que han de perseguir la misma meta.

Entre sus opiniones más originales, merece destacarse la siguiente, referida al color:

“... En primer lugar, pienso que al hacer esta referencia debemos considerar nuestro edificio como algo organizado; al darle color deberemos fijarnos en lo que es individual y con organización propia en la Naturaleza, y no a sus combinaciones paisajísticas. Si nuestro edificio está bien compuesto, será algo individual y deberemos darle color como la Naturaleza daría color a algo individual - a una concha, una flor o un animal; no como daría color a grupos de cosas.

La primera conclusión general que podemos deducir de la observación del color natural en tales casos es que nunca sigue a la forma, sino que está dispuesto de acuerdo con un sistema distinto por completo. Desconozco qué relación puede existir entre las manchas de la piel de un animal y su sistema anatómico, o si tal relación se ha investigado de algún modo: pero nuestra vista los percibe como sistemas completamente distintos, y el sistema del color suele variar caprichosamente. Las rayas de la cebra no siguen las líneas de su cuerpo ni de sus extremidades, y menos todavía las manchas del leopardo. En el plumaje de las aves, cada pluma forma parte del dibujo que se extiende de modo arbitrario por todo el cuerpo, aunque de hecho está en cierta y graciosa armonía con la forma de éste, empequeñeciéndose o agrandándose según direcciones que a veces siguen, aunque también suele oponerse, a las de los músculos. Sean cuales sean las armonías, se parecen a las de dos piezas musicales, coincidiendo en algunos momentos - sin discordancias, pero esencialmente distintas. Considero que éste es el primer gran principio de color en arquitectura. Dejad que sea claramente independiente de la forma. No pintéis jamás una columna con líneas verticales, sino horizontales. No deis jamás colores distintos a molduras distintas (sé que esto es una herejía, pero nunca me retracto de las conclusiones, por contrarias que sean a la autoridad de los hombres, a las que me conduce la observación de los principios naturales); y en la ornamentación esculpida no pintéis las hojas o figuras (no puedo aprobar el friso de Elgin) de un color y su fondo de otro, sino que debéis variar tanto el fondo como las figuras según una misma armonía. Observad cómo lo hace la Naturaleza en el caso de una flor jaspeada; en vez de darle un pétalo rojo y uno blanco, le pinta una mancha roja sobre fondo blanco, u otra forma cualquiera, en cada pétalo. En ciertos lugares, podéis situar los dos sistemas uno junto a otro, y en algunos puntos pueden ser paralelos, pero debéis cercioraros de que los colores y formas sólo coincidan como lo harían dos molduras: uniéndose en un cierto lugar, pero siguiendo cada una su propio curso. De este modo, los elementos que sean distintos a veces podrán ser también de colores distintos: al igual que la cabeza de un pájaro es a veces de un color y su torso de otro, vuestro capitel podrá ser de un color y el fuste de otro distinto; pero en general las grandes superficies son el mejor lugar para el color, mejor que los puntos de interés de las formas. Los animales tienen manchas en el pecho y en la espalda, pero no suelen tenerlas en los pies o alrededor de los ojos; no dudéis en colorear las paredes lisas y los fustes gruesos, pero debéis conteneros en los capiteles y molduras; en cualquier caso, la regla más segura es la de simplificar el color cuando la forma sea compleja, y viceversa; pienso que en general sería deseable esculpir los capiteles y ornamentos delicados en mármol blanco, y dejarlos así “(4).

c) - En cuanto a las justificaciones, siguen el precepto siguiente:

Aforismo 2 - *“Toda ley práctica es el exponente de una ley moral”*

Una justificación final de orden religiosa, pues la naturaleza sería bella por ser obra de Dios.

De lo anterior, resulta que, trasladadas a la música, las “7 lámparas” conformarían un tratado de musicología. Cada observación arquitectónica se ve irremediamente llevada al nivel moral en un proceso centrífugo de justificación que quita siempre al arte la última palabra.

Veamos como el Autor define la arquitectura, al iniciar el libro:

*“La Arquitectura es el arte que dispone y orna los edificios erigidos por el hombre, cualesquiera que sean los usos de éstos, de modo que su contemplación pueda contribuir a la salud, entereza y deleite del espíritu.” **

“Es indispensable, en el inicio de todo estudio, distinguir cuidadosamente entre Arquitectura y Construcción.”

“Construir - literalmente, confirmar- es, en su acepción común, reunir y ajustar las diversas piezas de cualquier edificio o receptáculo de tamaño considerable. Así, tenemos la construcción de iglesias, construcción de casas, construcción de navíos y construcción de carruajes. Que un edificio se levante sobre el suelo, otro flote y otro se suspenda sobre muelles no afecta a la naturaleza del arte -si así puede llamársele- de la construcción o edificación; Aquellos que profesan este arte son constructores: eclesiásticos, navales, o de cualquier otra denominación que su trabajo justifique; pero la construcción no alcanza a ser arquitectura por la mera estabilidad de lo que erige; y no es más arquitectura la que levanta una iglesia, o la que la adecua al fin de acoger y acomodar un determinado número de personas dedicadas a ciertos oficios religiosos, que la arquitectura que hace comfortable un carruaje o rápido un navío. Desde luego, no quiero decir que el término no se aplique a menudo - legítimamente incluso - en tal sentido (como al hablar de arquitectura naval); pero entonces la arquitectura deja de ser una de las Bellas Artes. En consecuencia, es mejor no arriesgarse a la confusión que resultaría -y a menudo ha resultado, a causa de una nomenclatura vaga- de extender los principios propios de la construcción a la esfera de la arquitectura propiamente dicha.

Reservemos, pues, el término para aquel arte que, adoptando y admitiendo como condiciones de su desempeño las necesidades y usos establecidos de la construcción, imprime a su forma cierto carácter venerable o bello, aunque innecesario. Por ello, nadie calificará de arquitectónicas las leyes que determinen la altura de un parapeto o la posición de un baluarte. Pero si al paramento de piedra del baluarte se le añadiera un rasgo innecesario, una moldura en funículo, por ejemplo, habrá Arquitectura. De modo similar, sería poco razonable calificar las almenas o los matacanes de elementos arquitectónicos cuando consistan solamente en una galería destacada, soportada por grandes ménsulas y con suelo aspillerado para la ofensiva. Pero si las hiladas inferiores de estas ménsulas están redondeadas, lo cual carece de utilidad, y si las terminaciones de las aspilleras están arqueadas y trifoliadas, lo cual es también inútil, habrá

Arquitectura. Quizá no sea siempre fácil distinguir con tanta precisión, puesto que hay pocos edificios que no ofrezcan cierta pretensión o apariencia de ser arquitectónicos. Tampoco puede haber una arquitectura que no esté basada en la construcción ni una buena arquitectura que no esté basada en la buena construcción; pero es bien sencillo, y muy necesario, distinguir entre ambas ideas y dejar bien sentado que la Arquitectura se ocupa únicamente de aquellos caracteres de un edificio que están por encima y más allá de su uso establecido. Digo establecido porque un edificio elevado en honor a Dios o en memoria de los hombres tiene un uso al que se adecua su ornamentación arquitectónica; pero no un uso que limite, por necesidades ineluctables, su planta o detalles “(4).

** Aforismo 4: Toda arquitectura propone un efecto espiritual y no un mero servicio material al hombre.*

Ruskin parte de la construcción y, luego, para mantener la arquitectura entre las “Bellas Artes”, la define como lo “inútil” de la obra, lo que está “por encima y más allá” de la utilidad. La arquitectura no se define en relación a su medio de expresión, sino, al contrario, restando de la construcción su parte útil.

En su prefacio a la segunda edición (1855), lleva aquel enfoque a sus últimas consecuencias:

“De hecho, sólo puede haber dos bellas artes en la raza humana, la escultura y la pintura. Lo que llamamos arquitectura no es más que la asociación de éstas en masas nobles, o su colocación en lugares adecuados. Cualquiera otra arquitectura será mera construcción; y aunque a veces podrá ser elegante, como las juntas del tejado de una abadía; o sublime, como las almenas de una torre fronteriza; en estos ejemplos la aplicación de los poderes del gran arte no es mayor que en la elegancia de un aposento bien ordenado o la nobleza de un buque de guerra bien armado”.

“Todo gran arte consiste en esculpir o pintar objetos naturales, principalmente figuras: con un tema y un significado en todos los casos, sin reducirse nunca a simples disposiciones de líneas, ni aún de colores. Siempre pinta o esculpe algo que ve o algo en lo que cree; nada que sea ideal o que no pueda creerse. En la mayoría de los casos, pinta y esculpe las figuras humanas y las cosas visibles que lo rodean. Tan pronto como poseamos un cuerpo de escultores capaces y dedicados, y el público inglés les permita esculpir en las fachadas de nuestras catedrales retratos de los obispos, deanes, cánones y coristas que aún estén vivos; y esculpir retratos en las fachadas de nuestros edificios públicos de los hombres que ejerzan en ellos; y en general, cuando puedan esculpir en nuestros edificios los pájaros y las flores que cantan y florecen en los campos que los rodean, entonces tendremos una escuela de arquitectura inglesa. Pero no antes “(4).

En resumen, tras negar a la arquitectura su propio medio expresivo, le quita hasta su autonomía entre las artes plásticas y disuelve su sustancia entre sus “artes hermanas”. Esto obliga a preguntarse porqué un espíritu tan artístico y tan preocupado por la arquitectura se ve así obligado a negar este arte para defender mejor sus obras.

La respuesta estaría en el enfoque constructivo que adopta. Del mismo modo que podemos decir que la música *construye* con sonidos, insistiendo en la *materialidad* de ese medio, diremos que la arquitectura construye con la piedra y el metal, con el hormigón y el cristal, y, en definitiva, con la materia misma. Todos los sólidos pueden intervenir en un edificio, y luego los líquidos, y hasta los gases, si se consideran, por ejemplo, aquellas estructuras plásticas inflables donde el gas comprimido participa como elemento estructural. Por lo tanto, con tal enfoque, siguiendo el mismo camino trazado para definir la música, se llegaría a la definición siguiente: *La arquitectura es el arte que establece proporciones en la materia.*

El mismo Ruskin saca las conclusiones de tal definición, aparentemente evidente, pero en realidad lo hace debido a un enfoque constructivo que hemos procurado evitar al hablar de música:

“... Ahora bien, se ha escrito tanto sobre la Proporción que creo que los únicos aspectos que gozan de aplicación práctica han sido desbordados y ocultados por la vana acumulación de ejemplos y opiniones. Hay infinitas proporciones (en todo, en los colores, las líneas, las sombras, las luces y las formas), tantas como posibles melodías hay en la música: y es tan racional tratar de enseñar a un joven arquitecto cómo proporcionar bien mostrándole las proporciones de las obras bellas, como lo sería enseñarle a componer melodías por medio de mostrarle las relaciones matemáticas entre las notas de la Adalaida de Beethoven o el Réquiem de Mozart. Todo aquél que posea buen ojo e intelecto creará bellas proporciones de modo natural; pero no podrá explicarnos cómo hacerlo, al igual que Wordsworth no podía explicarnos cómo escribir un soneto ni Scott pudo decirnos cómo crear una novela. Pero hay una o dos leyes generales que sí puede enunciarse: su única utilidad reside en prevenir crasos errores, pero de momento merecen enunciarse y ser recordadas; especialmente porque mientras los arquitectos discuten las sutiles leyes de la Proporción (que jamás llegarán a enumerarse ni a conocerse), infringen y se olvidan continuamente de los preceptos más fundamentales “(4).

Se expresa aquí otra comparación con la música, pero esta vez perfectamente opuesta a la hipótesis desarrollada. Efectivamente, se ha visto que la música se aprende precisamente estudiando “relaciones matemáticas”, pues es con ellas que se define un sistema de composición.

Sin embargo, lo que importa es la observación que hace Ruskin sobre el carácter innumerable de las proporciones arquitectónicas. En efecto, y es un problema que había preocupado ya a toda la filosofía griega, los contrastes de la materia nos aparecen en un número ilimitado: duro-mórbido, liso-rugoso, alto-bajo, cuadrado-oblongo,....

Resulta en consecuencia que sería imposible concebir una teoría de arquitectura análoga a un tratado musical de composición, porque, en vez de cuatro o cinco contrastes, deberían abordarse un número infinito de ellos, un repertorio sin fin.

Pero la elección de la materia misma como medio expresivo trae un problema más grave aún: es que engloba los medios de otras artes. De ahí esta tan característica pretensión de la arquitectura a la hegemonía, que resume la fórmula de “Madre de las Artes”.

De estas dos observaciones, podemos deducir que la materia, por demasiado genérica, no puede constituir un medio expresivo. Si bien es verdad que “sin la materia, no habría arquitectura”, resultaría en cambio absurdo afirmar que “sólo la arquitectura nos enseña lo que es la materia”.

La consecuencia de tal definición es que impide la comparación con las otras artes. Y lo que buscamos es, precisamente, poder hacer una comparación productiva.

Las cuatro razones que se indican a continuación se presentan como poderosas ventajas para profundizar en el conocimiento de cualquier arte capaz de reconocerse en un medio expresivo, incitando a la búsqueda de un modo de comprensión de la arquitectura que permita satisfacer tal exigencia. Por lo tanto, se hace necesario investigar más a fondo el significado de los medios expresivos y su utilidad analítica dejando, por ahora, al “posible arte” de la arquitectura entre paréntesis.

4. La fuerza del medio expresivo

El reconocerse en un “medio expresivo” permite a un arte crear su microcosmos, abarcar su historia, afirmarse universal y establecer comparaciones productivas con otras artes.

En “Ion”, uno de los primeros diálogos de Platón, el filósofo griego critica a un rapsoda que pretende sacar de su arte la capacidad de interpretar a Homero, aunque, al mismo tiempo, se reconoce incapaz de hablar bien de los otros poetas.

Para demostrarle que su habilidad no puede emanar del arte, Platón afirma que cada arte es universal en su campo, y que el campo de cada arte le es propio y exclusivo.

Es este el primer texto que relaciona claramente el arte con su propio medio de expresión.

El “campo del arte” aparece como un pequeño mundo, un microcosmos.

Es curioso como Ruskin deduce de Platón una noción de “autoridad sobre la materia” que, aplicada a la arquitectura implica, según se ha observado, una posición hegemónica inaceptable para un filósofo socrático, quien jamás hubiera reconocido tal dimensión hegemónica a una disciplina que no fuera la misma filosofía.

Tras provocar la revolución dodecafónica, A. Schoenberg contestó a los críticos: “mi música quedará, porque se inscribe en la tradición”.

Quería decir que, al escribir una música que consagraba la abolición del viejo sistema tonal y negaba al oyente los placeres de la consonancia que formaban el gusto anterior, seguía los mismos mandamientos de su arte, ya que sólo pretendía así restablecer la verdad del fenómeno sonoro frente al estéril mantenimiento de un orden “cultural” que consideraba ya caduco.

Es en tales procesos de cambio radical que las artes suelen manifestar con más fuerza su vínculo esencial al medio que las legitima y les permite expresarse.

No se trata de negar la historia, sino de volver a interpretarla en las nuevas condiciones que resultan de cada paso que permite profundizar en el conocimiento de los medios de expresión, de la “materia prima” de cada arte. La música no está ni en Bach ni en Schoenberg, sino entre ambos, entre la memoria y la innovación, entre la sensibilidad y la imaginación.

En este sentido, es muy significativo el que la historia de la arquitectura no se manifiesta de este modo en la obra de Ruskin. En vez de una sucesión ininterrumpida, describe una alternancia de cumbres radiantes -la Antigüedad y el Gótico- frente a valles oscuros. Eso le permite, cosa impensable en un pensamiento organizado en torno a los medios de expresión propios de cada arte, proponer una vuelta atrás: la recuperación de un momento pasado y la consiguiente negación de todo cuanto aconteciera en el intervalo.

La escala musical europea está construida sobre siete notas. Ésta fue una decisión de carácter arbitrario, como se constata al observar que los músicos chinos, por ejemplo, crearon una escala de solo cinco notas para desarrollar y componer su música.

En el mismo sentido se puede afirmar que un tratado de composición chino, se integraría directamente al occidental, su emplazamiento está ya reservado.

Por el contrario, daría un trabajo enorme leer y comprender un tratado de musicología china, pues implicaría un estudio previo de la sociedad oriental, de la sucesión de sus imperios, de sus sistemas religiosos y filosóficos.

La consideración del medio expresivo no sólo implica la universalidad, sino que la exige. Para profundizar en las posibilidades expresivas de un arte es necesario construir sistemas de proporciones que dosifiquen el uso de sus recursos específicos. Pero es necesario tener presente que, a su vez, los sistemas establecidos tienden a institucionalizarse. Lo que se generó de modo arbitrario termina pareciendo algo “natural”. La innovación, al agotarse, se convierte en academicismo y las propuestas se convierten en prejuicios. En este punto, el estudio de los sistemas elaborados en otros contextos permite relativizar las decisiones propias de cada uno de ellos, aliviarse del peso de la historia genuina, reconocer los prejuicios, y consolidarse en el conocimiento de los recursos expresivos del arte.

Una última ventaja, que ya hemos insinuado, es que sólo se puede establecer una comparación productiva entre dos artes partiendo del reconocimiento de sus propios recursos expresivos. Para aclarar esta idea, hace falta introducir un segundo arte al lado de la música, y no se podría encontrar otro más próximo al Arte del Sonido, que el que define J. Itten en su “Arte del Color” (5).

5. Arte del sonido, arte del color

El mismo título de este libro suena como un homenaje al “Arte de la fuga” de J. S. Bach, y no es nada casual, pues la influencia de la música en el pensamiento del creador del curso preliminar de la Bauhaus (6) se revela tanto más profunda en tanto que la recibió de los mismos compositores dodecafonistas, durante su estancia vienesa, cuando pintores y compositores compartían una misma actitud frente a la evolución paralela de sus respectivos artes.

Si Itten habla del color de un modo tan musical, no es “por afinidad”, sino porque procede a la misma construcción en el color que la que hemos descrito en el sonido.

El color y el sonido son dos fenómenos muy parecidos. El arte los considera con la misma relatividad: un color no es “claro”, sino “más claro que su vecino”.

Luego, Itten observa una serie de contrastes: del color en sí, claro-oscuro, cálido-frío, de los complementarios, simultáneo, de calidad y de cantidad.

El paso siguiente consiste en establecer proporciones en estos contrastes, y luego definir una Armonía.

Itten construye su sistema de composición exactamente como lo hace un músico.

De ese modo establece una comparación con toda propiedad, sobre bases muy firmes, que le llevan de la relación *teórica* definida en el capítulo anterior a la relación *por afinidad*.

Se aprenderá algo más aún sobre el Arte del sonido y el Arte del color si se resaltan las diferencias de los medios que les separan.

Estas diferencias, en orden creciente de relevancia artística, resultan de la *física*, de la *fisiología* y del *recurso*. Curiosamente, la tercera, la más relevante, no suele explicitarse en los tratados teóricos. El “demonio de la analogía” es un vicio tan compartido que pocas veces los artistas advierten que hablarían con mucha más agudeza de su arte oponiéndolo a todas las otras artes, en vez de buscar metáforas de similitud.

1. La luz es una onda electromagnética y el sonido es una onda material. Aquella diferencia física engendra muchas diferencias de comportamiento entre ambos fenómenos, que se reflejan en el vocabulario. Así, “ver” y “oír” no tienen un sentido paralelo, pues vemos especialmente imágenes reflejadas cuando oímos principalmente fuentes directas.

Sin embargo, se puede recrear la visión de las llamas del fuego, fuentes luminosas, si escuchamos el efecto sonoro de crepitar o chispear; también podríamos decir que “escuchamos a la montaña” cuando el eco de un lejano disparo nos manifiesta su presencia, o decir que los rayos del sol, por la noche, nos “informan” de la luna; pero lo cierto es que se concentra nuestra visión en la observación de imágenes, y nuestro oído al escuchar las fuentes mismas del sonido. Podemos decir que tal diferencia entre ambos sentidos se debe a causas exteriores, y en concreto al mismo sol, que ilumina homogéneamente nuestro variado mundo de imágenes, mientras que nuestro espacio sonoro se conforma en el murmullo o los sonidos de la naturaleza.

2. La diferencia fisiológica entre el oído y la vista tiene una consecuencia artística fundamental. El hecho de que la mirada se pueda dirigir e interrumpir con mucha más precisión que el oído permite al ojo recrearse en la contemplación de una imagen inmóvil, cuando un sonido continuo, por rica que sea su estructura frecuencial, aburre y aturde rápidamente. Por esta razón, tanto el color estático como el color en movimiento son medios expresivos posibles de un arte, mientras que sólo se puede considerar artísticamente al sonido en movimiento.

3. En “La interacción del Color”, J. Albers (7), sucesor de J. Itten en el curso preliminar de la Bauhaus, empieza por observar que, cuando varias personas miran un mismo color, “nadie puede asegurarse de que todos tengan la misma percepción”. Y añade que “es muy difícil, por no decir imposible, recordar los diferentes colores. Esto confirma el importante hecho de que nuestra memoria visual es muy pobre en comparación con nuestra memoria auditiva. A menudo esta última es capaz de repetir una melodía que sólo se ha oído una o dos veces.”

Esto se debe precisamente a la tercera diferencia entre color y sonido, la más importante: es que el ser humano dispone, para el sonido, no sólo de un órgano receptor (el oído), sino también de un emisor: la voz.

Basta imaginar lo que pasaría si fuéramos capaces de modificar a voluntad la pigmentación de nuestra piel y hacer aparecer, por ejemplo en el dorso de la mano, cualquier color que imagináramos; es fácil deducir cómo nuestra aptitud para concebir el color se vería extraordinariamente afinada, y cómo el mismo arte del color se vería transfigurado.

En el siglo XIX, se consideraba que la música era un arte más abstracto que la pintura. Sin embargo es todo lo contrario: para que la música alcance el grado de abstracción al cual se enfrenta directamente el arte del color, ha de sobrepasar las posibilidades de la voz individual, lo cual sólo ocurre con la polifonía o con la modulación del timbre.

Cuando queremos referirnos a un sonido, lo podemos imitar directamente con la voz. En cambio, para describir un fenómeno visual, tenemos que adoptar medios artificiales que implican a su vez decisiones convencionales. Es así como, por razones técnicas, podemos encontrarnos tratando de dibujar un rayo de luz con un lápiz negro sobre un papel blanco, por sustracción de luz y representando la sombra. Sería más lógico proceder al revés. El ejercicio que consiste en dibujar la luz con un lápiz blanco sobre un papel negro da, en efecto, resultados sorprendentes.

El problema se repite y se amplía con el color: ¿qué selección de colores dejaría de parecer artificial, si el sentimiento de naturalidad, tal como lo sugiere la música, no nace ni de la representación, ni de la cosa representada, sino más bien de la capacidad imitativa de los seres humanos?

Se puede llegar a decir que la música, a pesar de ampliar sin límites sus posibilidades instrumentales, mantiene siempre la referencia vocal en su centro y que, en última instancia, toda música puede ser canto. En cambio, las artes visuales, a pesar de su continua atracción por la figuración, de los intentos más esforzados por restituirnos la naturaleza visible, permanecen siempre

en la abstracción, no ya en el silencio de la mirada, sino más bien en la ausencia de disposición corporal directa para la imitación visual.

En este sentido, se entiende porqué la época moderna, con su inclinación hacia la razón y la ciencia, consideraba la vista como el primero de los sentidos, el más objetivo, el que no engaña, aunque, en verdad, tal impresión se debe esencialmente a la distancia forzosa que se establece entre nuestro cuerpo “visualmente mudo” y el mundo visible. En cambio, la época contemporánea, más inquieta por lo subjetivo y lo interior, convirtió la música en el arte de referencia, y el ideal del canto vital como meta última, hasta para las artes mudas.

De esta forma se deduce que una comparación entre artes se hace firme y , consistente cuando parte del reconocimiento de sendos medios expresivos estudiando sus semejanzas y diferencias. Así enfrentados, iluminándose el uno el otro, estos diferentes medios pueden enseñarnos algo de su naturaleza que difícilmente advertiríamos al considerarlos por separados.

Citas y referencias bibliográficas

- 1- “Tratado de Armonía”, Arnold Schoenberg, trad. cast. de R. Barce, ed. Real Musical, Madrid, 1995 (título original: “Harmonielehre”, Viena, 1911-1922)
- 2- “Réflexions sur l’imitation des œuvres grecques en peinture et en sculpture”, J. J. Winckelmann, trad. fr. de Léon Mis, de. Aubier, 1990
- 3- “Laocoonte”, G. E. Lessing, trad. Cast. de E. Barjau, Editorial Tecnos, 1990
- 4- “Las siete lámparas de la arquitectura”, John Ruskin, trad. cast. de X. Costa Guix, 1989
- 5- “Art de la couleur”, Johannes Itten, trad. fr. de Ré Soupault, ed. Dessain et Tolra, Paris, 1981.
- 6- “Pedagogía de la Bauhaus”, Rainer Wick, de. Alianza Forma, 1993.
- 7- “La interacción del color”, Josef Albers, ed. Alianza Forma, 1998

Tercera Perspectiva

SOBRE LA FOTOGRAFÍA

David Hockney



Billy Wilder lighting his cigar, D.Hockney, Los Angeles, 1982

Hasta hace un par de años, realmente no había dedicado demasiado tiempo a la cámara fotográfica. Hacía fotos, simples instantáneas. Como la mayoría de la gente, cuando más hacía, era durante las vacaciones. Retrataba a la familia, a los amigos; ordenaba las fotos en álbumes (los negativos no me interesaban, solo quería ver copias), pero no las exponía. La gente decía que eran como los álbumes de todo el mundo, unas vacaciones permanentes. Yo no le daba importancia, sin embargo, con el paso del tiempo se fueron acumulando (tengo ciento veinte o cieno treinta libros), y, a medida que se hacen viejas, como todas las fotografías, se van volviendo un poco más interesantes.

Dos años atrás, me vino a visitar un conservador del Beaubourg de París, Alain Sayag. Había organizado exposiciones de fotografías hechas por pintores y quería hacer una con las mías. Le dije que la fotografía no me interesaba, que nunca la había tomado seriamente. Por excusarme le dije que en aquel momento mis álbumes estaban en alta mar (efectivamente los había embarcado desde Londres hacia California), y que tardarían meses en llegar. Pero, ante su insistencia, permanecimos cuatro días discutiendo tarde tras tarde sobre fotografía.

Yo sostenía que la fotografía no es un buen medio artístico. Percibía un defecto, pero durante mucho tiempo no sabía definirlo, descubrir donde estaba el fallo. Comencé a dedicar bastante tiempo a observar fotos. Me parecía, que a diferencia de lo que pasa con los dibujos, o las pinturas, una foto no se puede mirar durante mucho tiempo seguido. No era consciente de ello hasta que un día lo comprendí mirando fotos eróticas. Son fotos que quisieras ver lo mas vivas posible, pero cuando más las miras, más inertes te parecen. La mirada permanece fija, y eso es una desventaja considerable respecto a la pintura o el dibujo. Un cuadro realmente bueno puede ser contemplado durante mucho tiempo, incluso uno malo, a mi parecer, mucho más que a ninguna fotografía. Comencé a notarlo en las exposiciones de fotografía. Recuerdo haber visto en San Francisco la de Cartier Bresson, después de ver las fotos, observé a la gente. Puede ser que permanecieran frente a cada foto unos veinte segundos, después se movían. Evidentemente en una galería de pintura se ve mucha gente que no se detiene a mirar los cuadros, pero tu sí puedes hacerlo, te puedes entretener mucho tiempo y ves que otras personas también lo hacen.

Así comencé a comprender el defecto de la imagen fotográfica. Ahora lo veía claro: me parecía que el problema radicaba, principalmente, en la falta de tiempo. Que no retratan el tiempo, que no tienen duración en el mismo sentido que forzosamente ha de tenerlo una pintura o un dibujo, simplemente porque necesitan tiempo para su realización, porque la mano necesita cierto tiempo para trazar una línea de un costado a otro de la tela, y porque tu vista necesita el tiempo equivalente para seguirla y creo que este tiempo es visible, somos conscientes de él.

Es claro que el invento de la cámara es mucho más antiguo que el de la fotografía, las cámaras oscuras, según tengo entendido, se conocían hace ya dos mil años, aunque no hay ningún

indicio de que se hiciesen servir con fines artísticos hasta el siglo XVII. Sin embargo, la cámara oscura en las manos de un artista no padece de esta falta de tiempo. Podemos verlo en las pinturas del Canaletto. La cámara oscura proyectaba la imagen sobre una superficie plana, y el Canaletto, o su ayudante, iba dibujando todas aquellas complicadas líneas. Cuando la pintura estaba acabada, el efecto final parecía confirmar la teoría abstracta de la perspectiva, porque la cámara oscura tenía un solo ojo. Pero se trata de un efecto engañoso, porque a pesar de tener un solo punto de vista, la figura no aparece en un instante. Cualquiera que sea el fragmento de tela que miremos, tiene un tiempo diferente, porque ha sido realizado por la mano, y esta duración se ha ido acumulando dejando un estrato de tiempo.

En el siglo XIX, con la invención química de la fotografía, se produce un cambio. La imagen se fija sola, toda al mismo tiempo, instantáneamente, por un proceso químico. Es aquí donde comienza a operar el fallo que yo intuía. Porque la cámara ve la imagen rápidamente y la congela. Al comienzo tardaba unos minutos, dos o tres minutos era la exposición que requería una fotografía antigua, pero en un lapso de unos treinta años esto se había reducido a unos segundos, y después a una fracción de segundo. Y lo que yo sostengo es que esta reducción del tiempo es, efectivamente, visible, precisamente porque nosotros no lo vemos de esa forma: verlo demanda bastante tiempo. Ahora bien, cuando apareció la fotografía, funcionaba aparentemente igual que la pintura porque en el siglo XIX todavía se utilizaba la perspectiva monofocal. En la pintura no parece que esto importe tanto, porque ya hay un tiempo, el que se tarda en realizarla. En efecto, dentro de una pintura, dentro de un óleo, ya hay más tiempo del que probablemente nadie pasará mirando la obra. Un cuadro puede haber costado cincuenta horas a su autor, pero habrá muy poca gente que lo mire durante tanto tiempo. Una fotografía, cuya exposición puede haber requerido uno o dos segundos, seguramente será contemplada más tiempo que el que la cámara tardó en producirla. Yo creo, y eso es una teoría particular, que a medida que la fotografía fue evolucionando, esta anomalía comienza a percibirse. Sospecho que Picasso y Braque lo intuyeron y comenzaron a tantear, a su manera, nuevas formas de visión. Seguramente entendieron que la fotografía producía un distanciamiento de la realidad que nunca había ocurrido en la pintura; porque la fotografía ve el mundo por un agujero, literalmente por un agujero, y esa no es la manera de ver las cosas. Nosotros las vemos con dos ojos, y vemos y sentimos el espacio, y no lo vemos en un instante, sino con un intervalo de tiempo, con duración, y la memoria es parte activa de la visión.

Veamos, cuando la pintura académica europea del siglo XIX comenzaba a bordear el ridículo con su imperiosa exigencia de realismo, Manet, en el comienzo de la pintura moderna, pone sus ojos fuera de Europa buscando otras maneras de pintar. Y los pone precisamente en lugares como Japón, China y África, donde con toda probabilidad no se había utilizado nunca la cámara oscura, y donde no se utilizaba la perspectiva monofocal. En la pintura europea, y desde el Renacimiento, a causa de la perspectiva monofocal, el cuadro se había concebido como una ventana. y una ventana implica un muro a su alrededor, un muro que te impide acercarte a aquello que ves. Yo diría que los chinos y los japoneses no parecen mirar por una ventana en su pintura,

sino más bien a través de una puerta, y la diferencia está, naturalmente, en el hecho de que una puerta se puede traspasar: estás más conectado con lo que ves.

Ahora bien, creo que el Cubismo intentó destruir la idea de la ventana. Fue difícil, ya que se trataba de una idea intuitiva, que difícilmente los pintores cubistas habrían sido capaces de articular teóricamente, pero que sí abordaron prácticamente, visualmente. En efecto, parece que las pinturas cubistas tratan de la proximidad, nos hacen conscientes de estar muy cerca de las cosas. Son pinturas difíciles de ver, no nos asaltan desde la pared, nos hemos de acercar mucho para mirarlas. Además, generalmente representan cosas muy próximas a nosotros, naturalezas muertas o paisajes muy íntimos.

Nuestra historia parece decirnos que del Cubismo vamos directamente al Constructivismo, a la abstracción, al Minimal Art, etc. Pero podemos verlo de otro modo. En realidad, Picasso nunca abandonó el Cubismo, ni renunció jamás a la representación del mundo visible. Siempre pintó cosas que nos rodean, y creo, o sugiero, que una de las razones para que el arte emprendiese este camino, es que, al mismo tiempo que el Cubismo, había otro invento que parecía representar la realidad de una manera mucho más viva que nunca antes se había representado: era el cine. En los años veinte todo el mundo conocía el cine. Probablemente hemos olvidado cuán emocionante habrá sido para la gente ver cosas que efectivamente se movían. El tiempo pasa, lo puedes ver literalmente pasar. Pero el tiempo que pasa es idéntico al tiempo de verlo, al tiempo que le dedicamos. Aquí también la visión es monofocal, la cámara de cine tiene un solo ojo, pero no se notaba, simplemente era maravilloso. Creo que fue eso lo que impulsó a los artistas a desplazarse hacia otras formas de expresión, ya que la fotografía podía ocuparse, y muy bien, de un terreno temático que antes había pertenecido con exclusividad a la pintura. Pero, como decía antes, con un fallo, la falta de tiempo, la falta de duración.

Pongamos un ejemplo. No hace mucho, el Museo Getty de Malibu organizó una exposición de dibujos de Holbein hechos para la corte de Enrique VIII. Eran unos setenta dibujos. Podías pasar muchísimo tiempo contemplándolos. Estoy seguro que Holbein utilizó de alguna manera la cámara oscura para su realización. Hay pruebas de que la empleó en el retrato de los Embajadores Franceses, de la National Gallery de Londres: la calavera está pintada haciendo unas proyecciones sobre el lienzo, en una perspectiva deformada. Así mismo, los dibujos son increíbles escrutinios de las personas que posaron para él. Trescientos años después, podemos admirar aquellos dibujos por lo que nos dicen de aquellas personas. Al salir de la exposición, comenté a un amigo: "...es sorprendente que hoy no retratemos nada así de bien, dudo que el gabinete de Reagan haya sido retratado igual de bien, y que de aquí a trescientos años la gente vaya a ver las fotografías de sus rostros con tanto interés como nosotros podemos poner en los retratos de Holbein". Mi amigo me respondió: "Bien, hoy no tenemos exactamente la misma cantidad de tiempo para eso, para posar para Holbein". Le sugerí que tenemos la misma cantidad de tiempo, pero que la invertimos de otra manera, por distintas razones. Un retrato se puede hacer en un segundo, sólo hay que ir un momento al fotógrafo. Pero creo que Holbein lo hacía muchísimo mejor.

Todo eso ha surgido a propósito del uso de la cámara. Cuando hablaba con Sayag, el conservador del Beaubourg, le decía que la fotografía no se puede usar como un medio pictórico satisfactorio a causa de todas estas cosas. Nunca, nunca me había sentido tan emocionado por un retrato fotográfico como por una pintura. ¿Porqué? Nosotros no experimentamos la detención del tiempo. Cuando el tiempo se nos detiene es que estamos muertos. Nosotros experimentamos la duración, la experimentamos todo el tiempo: pasa. Puede ser que algunas personas lo experimenten más que otras, quizás por eso para cada persona el tiempo tiene un ritmo diferente.

A partir de estas reflexiones comencé a experimentar conscientemente con la cámara. Alguna vez había utilizado un gran angular. Era muy popular entre los fotógrafos, hacia los años sesenta, pero no me gustaban los resultados, porque todo salía distorsionado. Así que para ampliar un poco el campo de visión comencé a juntar fotos, montándolas, sin provocar demasiada distorsión. Al principio no era mas que un tipo de juego. Solía tener mi cámara a mano, en el estudio, y fotografiaba las pinturas y los objetos que pintaba, o la gente que venía a visitarme. Una vez tenía una naturaleza muerta y, al verla reflejada en el espejo, se me ocurrió fotografiarla. Hice lo mismo con mi padre y su reflejo. Eran simples instantáneas con la Polaroid, donde podían verse las mismas cosas cotidianas del estudio y los cuadros que pintaba. En una oportunidad hice cinco fotos de un cuadro porque me interesaba comprobar lo que sucedía con los pliegues de una chaqueta que aparecía en la pintura. Hasta ese momento no me había percatado de que si enganchas cinco fotos juntas, has de mirar cinco veces. Son cinco vistas diferentes y has de dedicarles cinco miradas diferentes. No puedes verlas de un solo golpe, y por tanto necesitas más tiempo para verlas, forzosamente.

Cada una de aquellas fotos era el equivalente de una larga exposición. La Polaroid es paradójicamente lenta, porque para cada foto has de esperar que se revele la anterior. Tiempo para hacerla, tiempo para componerla, y el hecho de que cada toma comportase unos quince minutos me pareció que les confería un poco más de intensidad. Hacía fotos de la casa, el jardín, la piscina. Me comenzaba a fascinar el proceso. Sentía que las composiciones eran más interesantes, que se podían contemplar durante mas tiempo, se podían escrutar.

Así fui descubriendo otras posibilidades. Al componer la foto de un nadador en la piscina, no conseguía encajar la forma de la piscina, pero eso no tenía importancia, porque la foto no trataba de eso, sino de alguien que nadaba. Vi que las formas podían alterarse, y fui comprendiendo que era como dibujar. Y cuando expuse por primera vez estas composiciones, las denominé "Dibujos con la cámara", porque parecía que las decisiones que había tomado para hacer cada una de las fotos eran muy similares a las que se toman en la elaboración de un dibujo descriptivo, el dibujo de una cosa que tienes delante. A diferencia del fotógrafo, para dibujar un modelo no debes encuadrar nada. Miras con los dos ojos, y puedes poner todo aquello que quieres en el papel: toda la estancia, o sólo un trozo, es lo mismo, depende de tu decisión. Y en esas fotografías sucedía una cosa semejante.

Todo esto me dio mucho trabajo. Por ejemplo, para fotografiar unas piernas tuve que hacer treinta polaroides, y sólo pude utilizar nueve. Pero procediendo de este modo tuve la sensación de

estar rompiendo la idea de la ventana Un día estaba en la cama, decidiendo si me levantaría o no, y lo que decidí fue de hacer una fotografía. Fue una locura, porque tuve que levantarme muchas veces, hacer la foto, volver a la cama, ponerla en el lugar, esperar, mirarla y decidir cuál sería la siguiente. Entonces, empecé a pensar en el Cubismo, lo relacioné con el Cubismo: con el problema de obtener una visión simultánea de aspectos que hemos ido percibiendo a lo largo de cierto tiempo. Tenemos dos ojos; nos movemos. La cabeza se mueve, y también cada ojo en su órbita. Incluso desde una posición fija, tenemos muchos puntos de vista posibles. Y más próximos estamos de lo que miramos, más nos damos cuenta. Si la vista se mueve, el tiempo interviene, y lo que vemos cambia, se ve de otra manera. En cierto modo, nos representa. El ojo, moviéndose, nos dice que somos vivos, y eso es la razón por la cual, teniendo que mirar fijamente una fotografía, yo sentí que la vida estaba fuera, que se eliminaba.

Pasé una tarde trabajando en una composición deliberadamente semejante a una pintura cubista. Conscientemente traté de que recordara a un Picasso o un Juan Gris, en homenaje a los pintores que crearon esta corriente. Dispuse cuidadosamente la naturaleza muerta, utilizando los motivos cubistas conocidos, la botella, la guitarra, etc. y al hacer las fotografías pude advertir otro aspecto relacionado con el Cubismo: que sólo puedes trabajar con modelos que estén muy cercanos. Quizás por culpa de la máquina, la Polaroid, pero las cosas distantes no quedaban bien. El Cubismo se ocupa de cosas próximas, en realidad se ocupa de la visión, porque al eliminar la idea de la ventana, al acercar tanto los objetos, que puedes rodearlos, se ven de otros modos. Cuando expuse estos trabajos en Londres, algunos críticos señalaron que malinterpretaba el Cubismo. Yo explicaba que se trataba de montajes que no se deben mirar con la mirada fija. Puedes moverte y verlos de muchas formas, y cada vez te parecen diferentes. Las cosas pueden adoptar un número enorme de permutaciones. Dentro de la obra de Picasso me interesaba especialmente la de los últimos años. Contra la opinión generalizada en el mundo del arte, yo había arribado a la conclusión que normalmente, en los artistas verdaderamente grandes, sus mejores obras son las últimas. Diré algo que podrá parecer ridículo, cuando Picasso pinta una cara con tres narices, se trata, naturalmente, de la misma nariz vista con diferentes miradas, simultaneadas en la pintura. Nuestra vista no puede detenerse en un solo aspecto, se ve obligada a moverse: este movimiento está en el cuadro, nuestra propia vista se lo da.

Pensé que este trabajo representaba mejor la verdad de las cosas que una fotografía, que así reproducía mejor lo que veía y sentía, así que continué por este camino haciendo muchas composiciones. En una de ellas aparece el cuadro que estaba pintando, de una habitación, dentro de la misma habitación. El cuadro está en el medio de la fotografía, y a sus costados se pueden ver las mismas cosas que adentro del cuadro. Lo denominé "Cuadro inacabado en fotografía acabada", porque supuse que no se puede hacer una fotografía inacabada, pero un cuadro sí.

Respecto a los retratos, son muy difíciles, has de conocer íntimamente a las personas para obtener una buena semejanza. La mayoría de las personas a las que pedí que posen para mí se mostraron deseosas de hacerlo. Pero una Polaroid es una cámara muy formal, y las fotos han de hacerse muy formalmente: los modelos han de posar un buen rato. También en eso encontré una

gran afinidad con el dibujo: las sesiones solían durar tanto como si se estuviesen haciendo retratos dibujados, y lentamente. A veces llevaba seis o siete horas acabar una sesión. Durante este tiempo, los modelos iban alterando sus posturas, y yo iba descubriendo que estas alteraciones se podían incluir en los retratos. Frank, el jardinero, estaba muy entusiasmado, no podía quedarse quieto, de modo que procuré reflejar sus movimientos e inquietud en el retrato. Lo mismo sucedió con los niños de mi amiga Celia: durante las dos horas que tardé en retratarlos, no pararon de moverse, se sentían muy intrigados con mi método, y creo que sus rostros lo delatan. En este sentido, el retrato es muy auténtico. Christopher Isherwood y Don Bachardy también comenzaron muy formalmente, al principio me miraban, pero al cabo de una hora comenzaron a ignorarme y a mirarse entre ellos, incluso a conversar. Yo recogía todos estos cambios decidido a incluirlos. Otro amigo tuvo que fumarse diez cigarrillos mientras lo fotografiaba: yo quería que en el retrato apareciese fumando, la imagen de la persona que conocía bien, una verdadera lucha, la misma que si hubiese tenido que dibujarla.

Para darles mas espacialidad, a veces dejaba mucha distancia entre las figuras y el fondo. En una fotografía normal, habría sido imposible de conseguir que todo, desde el primer plano hasta el ultimo, esté bien enfocado. Nosotros nunca vemos desenfocado. Nuestra vista se mueve en todos los sentidos, incluso en profundidad, reajustando permanentemente el foco. Con mi método, podía hacer exactamente lo mismo. Al ir enfocando, cada vez encontraba en el cuadro cosas interesantes, miradas puntualmente, en cualquier sitio en el que pusiese la vista. Así creo que sucede en la realidad, que siempre encuentras algo interesante, mires donde mires. Lo cual quiere decir que lo interesante en sí es el hecho de mirar, lo que te hace sentir vivo: el placer no está en la cosa en sí. Sino en la mirada.

He de advertir que nunca utilizo el flash. La idea de fotografiar con flash me parece ridícula, porque fotografiar algo que no vemos va contra la naturaleza de la cámara. Es fotografía falsa, fotografía teatral, se crea un efecto de luz que nuestros ojos no pueden ver, se obtiene una imagen que no hemos experimentado. Es perfectamente posible hacer fotografías con cualquier luz, si hay luz para ver, hay luz para fotografiar.

Algunos de los retratos han sido hechos en Londres. La mayoría son muy claros, porque dispuse de un verdadero estudio con mucha luz cenital. Retraté a David Graves, Vera Rusell, Wayne Sleep, bailarín, con su amigo George Lawson. Se bebieron tres botellas de vino durante la sesión fotográfica. Entonces comprendí que por más interesante que fuera este método, tenía sus limitaciones. En primer lugar, ya he explicado que, al revés de lo que se piensa, la Polaroid es una cámara muy lenta, obliga a los modelos a posar durante demasiado tiempo, y por lo mismo, las fotos deben hacerse en interiores (para que no cambie la luz), es decir que son fotos de estudio. Además, las fotos tienen un margen blanco que no puedes eliminar, y crea una retícula blanca en la composición. Algunos críticos malinterpretaron esta retícula asociándola a un recurso del Minimal Art. No es así: simplemente se trata de que no puedes prescindir de ese margen. No obstante no era esto, la retícula, lo más molesto, te acostumbras a ella, lo peor era la lentitud de todo el proceso, y

la complejidad incontrolable cuando las composiciones eran grandes: no te daban ganas de seguir mirando.

De todas maneras, seguí utilizando este método durante algún tiempo. Hice un retrato de Henry Moore que tiene unas manos maravillosas que, como estaba dibujando, estaban en movimiento así que en el retrato aparecen varios pares de manos.

En ese verano en Inglaterra comprendí que aquello que había experimentado con la cámara se podía intentar incorporar de alguna manera en la pintura. Al volver a América compré una cámara pequeña, una Pentax, y comencé a hacer fotos automáticamente. Fui al Grand Canyon con unos amigos y con la nueva cámara, que era mucho más rápida que la Polaroid, pero que en cambio te obliga a trabajar a ciegas, porque los resultados no se ven hasta que han sido reveladas las fotos. Cuando compuse las fotos de aquel viaje, vi que con la Polaroid nunca podría haber hecho lo mismo: porque no funciona bien con vistas grandes, solo con cosas íntimas, pequeñas. Me gustan los grandes espacios abiertos del Oeste americano, pero son difíciles de fotografiar, e incluso de pintar. Su inmensidad, la sensación maravillosa de ese dilatado espacio abierto me resultan tonificantes. Me gusta conducir por esos desiertos, recorrerlos, simplemente recordarlos, te hace sentir pequeño, y muy espiritual.

Posteriormente, volví solo al Grand Canyon, y también a Bryce Canyon, ya Yosemite Valley. A estos sitios normalmente se va a mirar, expresamente. Pero me interesaba la idea de que no es necesario que una cosa sea bella para que su representación también lo sea. En el Grand Canyon, entendí que era tan importante el paisaje, como la tierra que me rodeaba, así que incluí en mis fotos todo esto, hasta mis zapatos, mis tobillos. Parece una broma, pero la realidad es que la foto es autobiográfica, es inevitable. Así también se destruía la idea de la ventana. La composición de estas fotografías repite los movimientos de la mirada. Del cuerpo incluso. y contemplarlas te permite descubrir esos movimientos, y sus múltiples puntos de vista. Nunca he usado el trípode, porque esta herramienta contribuye a acentuar el concepto de visión monofocal, del ojo fijo. Deja fuera nuestro propio movimiento.

Comprendí que no pueden desligarse el espacio y el tiempo, no se puede percibir el espacio sin tiempo, y esta es la razón de que una fotografía normal no pueda hacerte sentir realmente el espacio. Camino de Zion Canyon se me ocurrió fotografiar el volante del coche, efectivamente yo estoy dentro del coche, y las fotos son tomadas desde muy cerca. En cierto sentido, es una fotografía imposible con una lente corriente. Las hice con la Pentax, pero con una lente de aproximación, un "macro", en todo caso no se puede confiar sólo en la lente, se puede hacer pensando bien en cómo vemos las cosas. En otra composición, estaba en Nueva York, en el hotel, un domingo por la mañana. Estaba leyendo el New York Times. Pensé que ese sería un buen motivo. Fui fotografiando lentamente toda la habitación, sus rincones, sus detalles, de punta a punta. Nos podemos mover por la composición, podemos ver desde la lámpara de un costado, hasta la del otro costado con el teléfono a su lado. Nuestros ojos no podrían ver tantas cosas al mismo tiempo, sus músculos no lo permitirían. Se producían complicados problemas de perspectiva, porque a pesar de que la composición tiene un punto de vista general, cada foto tiene el suyo propio, de modo que al final

deben funcionar juntos, ese punto de vista general con al menos doscientos particulares, y todo cuadrar. También incluí mi mano en la escena, sobre el diario. Así el espectador puede convertirse en mí mismo cuando lo ve todo.

Hay otro aspecto importante que señalar respecto a la fotografía. Ésta, como técnica de expresión plástica, tiene sus peculiaridades, que no comparte, por ejemplo, con la pintura. La fotografía es forzosamente autobiográfica. Yo podría ahora mismo hacer una pintura de la Torre Eiffel, pero no una foto. Has de estar en el lugar, has de participar de aquello que fotografías. Y, si juntas todas las fotografías que una persona ha hecho en su vida, aunque no sean mas que instantáneas de partidos de fútbol, te dirán al menos eso, que le interesaba el fútbol. Siempre llega un momento en que te haces preguntas sobre la persona que ha hecho las fotos.

Hace poco leí una crítica que cuestionaba al cuadro "Matanza en Corea", de Picasso. En éste aparecen soldados, vestidos con una especie de trajes medievales, que disparan sobre mujeres y niños. Da igual que se llame "Matanza en Corea", u otra cosa, porque trata de cualquier matanza. Esta escena no se habría podido fotografiar nunca. La fotografía debería haber sido hecha desde al lado de los soldados, -porque en caso contrario habrían disparado también contra el fotógrafo. Por otra parte, a los que hacen matanzas no les gusta que se los fotografíe. Podemos ver fotos de los resultados, pero no de la acción. La fotografía tiene unos límites muy severos, que no se pueden transgredir. Sin embargo, un pintor puede retratar esta acción porque la puede imaginar. La imaginación, a veces trabaja muy intensamente, sobre todo cuando leemos. A pesar de este hecho tendemos a creer que la fotografía es un medio más auténtico que la pintura. Hay cosas que no se pueden dejar en manos de la fotografía, porque ésta involucra al fotógrafo. Pensemos por ejemplo, en la famosa instantánea de la niña vietnamita que huye desnuda por una carretera en llamas. Solo podemos tolerar esta imagen porque al ser algo borrosa suponemos que ha sido hecha desde mucha distancia, con un teleobjetivo. Si la foto fuese más nítida nos sentiríamos incluso horrorizados de la persona que la hizo.

A lo largo de mi proceso experimental, comencé a descubrir en la fotografía algunas posibilidades narrativas. Había leído un libro sobre la duración, en donde se sugería que, en el cine, la realidad se desarrolla, que no se puede exponer toda al mismo tiempo. Me pareció una idea curiosa, e hice el experimento de fotografiar una partida de Scrabble. Mi madre jugaba con dos amigos: yo también jugaba mientras hacía las fotos. La sesión duró tanto como la partida, quizás una hora y media. Al juntar las fotos me resultó" emocionante como una película muda.

Pero una película habría durado una hora y media, ¿dónde se colocaba la cámara?, ¿cuál era el mejor punto de vista?, ¿se movería la cámara?, y ¿a quién le hubiera interesado ver esa película tan larga? No creo que fuese interesante. En mi trabajo había puesto el tiempo en acciones diferentes, de una manera sencilla, de una manera que no se puede aplicar en el cine, porque la película siempre avanza en el tiempo, y nunca hacia atrás. Al hacer la composición, en cambio, puedes ir delante y atrás, lo cual me parece que abre posibilidades inmensas, que apenas estamos comenzando a percibir. El juego del Scrabble, además, me pareció una buena metáfora de la idea

que quería expresar, porque en este juego se avanza y retrocede, sin preocuparte de los puntos ganados, lo cual era perfectamente adecuado a la naturaleza de esta forma narrativa.

Hice otro experimento parecido con unos amigos de Minneapolis, que tienen la costumbre de llenar crucigramas los domingos por la mañana. Compiten cada uno con una pluma, para no perder tiempo dejándose al otro en el momento de encontrar una solución. Me gustaba la idea de esta especie de competición intelectual, y su forma me pareció más compleja que en el Scrabble. La sutileza de esta composición me hizo pensar nuevamente en el dibujo.

Continué haciendo montajes de este tipo, me apasionaba la idea de contar una historia. En una cena en la Embajada Británica de Tokio, el resultado de la composición me hace pensar que es mejor que si se hubiera hecho un vídeo. Porque éste habría de enfocar distintas cosas cada vez, y en muchos momentos nos olvidaríamos del resto del espacio, mientras que en el montaje fotográfico siempre tenemos una sensación de totalidad, pongamos la vista donde la pongamos. En otro montaje, aparece un amigo, Paul, mostrando unas diapositivas a una señora japonesa. Al verlos pensaba en el dibujo, la forma de las dos personas implicaba, en sí, un dibujo, porque la señora era delgada y esbelta, y Paul redondo y bajo.

Todo esto nos permite intuir que este campo tiene muchísimas posibilidades que aun no están exploradas. Por ahora yo volveré a la pintura, ya lo he decidido. Pero creo que con la fotografía se pueden hacer más cosas, se puede operar con más libertad. Hemos estado engañados respecto a la fotografía, haciéndonos creer que la química resolvía todo en un instante. Hoy, al cabo de bastante tiempo, hay otras personas que comienzan a ser conscientes de esta falta de tiempo de la fotografía. Cuando podamos emplear naturalmente más tiempo en contemplar fotografías, lo notaremos. y habrá llegado el momento de buscar otra cosa, o volver definitivamente a la pintura.

Resumen de las conferencias de David Hockney "On photography" y "Photography and Art", pronunciadas respectivamente en Oakland, el 14/8/82 y en Tokio, el 16/2/83.

III. Los medios expresivos

las artes visuales
el movimiento 1
la poesía
la escultura y la danza
artes no europeas
la identificación de los medios expresivos
el laocoonte
el movimiento 2
dibujo y proximidad

LE CORBUSIER - "La arquitectura"

1. Las artes visuales

Si se estudia el desarrollo histórico de la pintura podemos observar que diversos aspectos que parecían fundamentales en determinada época han terminado por desaparecer completamente.

Eso sucede con la línea, un concepto primordial para los “primitivos” italianos que termina por desvanecerse en el manierismo; la búsqueda de una representación “fotográfica” de la realidad, meta recurrente de la pintura figurativa, se ve totalmente rehusada por los pintores abstractos y la investigación de la perspectiva, que absorbió varias generaciones de renacentistas, pasó luego a un segundo lugar, e incluso algunos artistas plásticos le deniegan toda importancia.

No obstante, lo que siempre queda, con lo cual hasta los pintores del siglo XX definen su arte, es: “el color y la forma”.

Sin embargo, la forma es un concepto universal que reviste la misma importancia en todas las artes, y cuya consideración nos llevaría a un callejón sin salida en la búsqueda del medio expresivo de la pintura, similar a lo que sucede con la arquitectura respecto al concepto de materia.

La definición de la música, primera referencia adoptada, parece ofrecernos una solución.

Los filósofos afirman, siguiendo a Aristóteles, que “forma” y “color” son dos atributos, dos *accidentes* de la materia. Pero, en la pintura, pasa lo contrario: la forma no es más que un atributo del color, del mismo modo que el “aspecto espacial” es atributo del sonido en la música.

Siguiendo esta premisa procede Itten al introducir el “contraste de cantidad” que subyace en el atributo espacial del color: mayor o menor cantidad de un color con respecto a sus vecinos, de este modo se puede abarcar en un mismo concepto al puntillismo, al *dropping* o la abstracción geométrica, como diferentes sistemas de proporciones establecidos en el contraste de cantidad, es decir, diferentes modos de extender y repartir los colores sobre una superficie.

Pero, ¿qué sucede con el color en sí?

Cuando la física estudia el color en la luz o en los pigmentos, define el negro o el blanco, respectivamente, como ausencia de color. Alternativamente, el blanco o el negro aparecen como la suma de todos los colores o, simplemente, como dos colores complementarios.

La suma de dos colores es también un color y, para el pintor, que estudia el color en todos sus aspectos, el blanco y el negro se definen positivamente entre los colores: los fabricantes de lápices y acuarelas tienen toda la razón al incluirlos a ambos en sus selecciones.

En pintura todo es siempre color, desde antes del inicio de la obra. De lo cual podemos concluir en que *sin color, no hay pintura*.

El color puede intervenir en muchas otras artes, como por ejemplo en la escultura o la arquitectura. Pero, si queremos aprender y experimentar sobre los colores, nos referiremos a la pintura, y no encontraremos mejores maestros que Grunewald, El Greco, Delacroix o Mondrian. Es evidente que el arte que tiene por misión enseñar lo que es el color no es otro que la pintura.

De este modo, el color se manifiesta como el medio expresivo de la pintura, y podríamos afirmar, con la misma seguridad con que se hizo con la música, que: *La pintura es el arte de establecer proporciones en el color.*

Ese es precisamente el sentido del libro de Itten. Su descripción del color tiende así a una historia de la pintura. En particular Itten insiste en que los siete contrastes que analiza forman un sistema completo que describe enteramente al color:

“... Hablamos de contraste cuando, entre dos efectos de colores a comparar, podemos establecer diferencias o intervalos sensibles. Cuando estas diferencias alcanzan un máximo, hablamos de contraste de oposición o polares. Así, los términos grande-pequeño, negro-blanco, cálido-frío en su punto más elevado son contrastes polares. Los órganos de nuestros sentidos no pueden percibir sino mediante comparaciones. Discernimos que una línea es alargada si otra más corta se halla cerca de ella para comparar. La misma línea nos parece corta si para la comparación tenemos otra más larga. Igualmente, los efectos de colores pueden intensificarse o debilitarse mediante contrastes colorados.

(...) Cuando investigamos los modos de acción característicos de los colores, podemos establecer siete efectos de contrastes diferentes. Estos son tan diversos en sus leyes que cada uno se debe estudiar por sí mismo. Cada uno de estos siete contrastes es tan particular y único en sus caracteres especiales y su valor de formación, en su acción óptica, expresiva y constructiva, que podemos reconocer en él las posibilidades fundamentales de la formación de los colores.

Goethe, Bezold, Chevreul y Hölzel han indicado la importancia de los diversos contrastes de los colores “(1).

En la misma tradición clásica de Goethe, Itten pensaba la pintura a través del pincel y de la paleta de colores. Es así como reúne todos sus contrastes en torno al color cuando, en comparación con el sonido, resultaría preferible hablar de luz.

En efecto, el color, aunque manifestado en los pigmentos, no es más que un atributo de la luz (en el cual se establece el contraste que Itten llama “del color en sí”), al igual que la intensidad (contraste “claro-oscuro”) o la forma (contraste “de cantidad”).

En la actualidad, frente a un holograma, una combinación de luces con ricas proporciones formales, de color e intensidad, nadie dudaría en reconocer una evolución lógica de la pintura: las técnicas cambian, pero la meta, el “microcosmos”, permanece.

A este holograma, se le podría incluso añadir el movimiento, la modificación rítmica del conjunto y de las partes, con lo cual se obtendría un trabajo completo sobre la luz, que utilizaría todos sus aspectos, obrando en todas sus dimensiones. A este peculiar “teatro de luces”, cuya prefiguración se puede observar en ciertos ensayos del cine de animación, lo llamaremos, por conveniencia, *animación*, entendiendo por este término el arte cuyo medio expresivo es la luz, con todos sus atributos, incluyendo el aspecto temporal. Este arte parece no haber evolucionado

demasiado, aunque es previsible que con la revolución tecnológica digital que estamos viviendo, el campo de desarrollo y experimentación que se abre para la animación, sea o no figurativa, está completamente abierto y parece infinito. No obstante, para imaginarlo conviene puntualizar tres observaciones:

1. Como se puede ver muy tempranamente en algunos trabajos de la Bauhaus, el cine pareció tomar esa dirección de acuerdo con el interés general de la época en la abstracción y la experimentación. Luego de su hibridación con la música, la narración dramática, y la más tardía incorporación del sonido, volvió en su conjunto a formas más discursivas y más figurativas, convirtiéndose en el cine, el gran arte popular del siglo XX. Sin menospreciar tal ineludible evolución, se puede notar que las primeras obras indicaban una meta artística visual diferente.

2. El arte de la animación constituiría el verdadero correspondiente, en el campo visual, de lo que es la música en el campo auditivo. Siendo la luz y el sonido dos ondas, tienen atributos semejantes. Simplemente, el oído es más sensible al aspecto frecuencial (al sumarse dos o más colores, sólo se percibe un color compuesto: si se suman sonidos, oímos un sonido compuesto - el acorde-, pero seguimos oyendo los diferentes sonidos constituyentes). Mientras que la vista es más sensible al aspecto espacial (el ser humano es ciertamente incapaz de percibir un “paisaje sonoro” con la misma precisión con que lo hace la vista).

3. Si restáramos el aspecto temporal a las dos artes comparadas, se haría evidente su diferencia fundamental. En el caso del sonido, quedaría un material tan pobre que ya no sería suficiente para constituir el medio expresivo de un arte. En el caso de la luz, se podría aún reducir el atributo espacial restándole una dimensión, y nos encontraríamos todavía frente a un arte completo: la pintura.

Algunos artistas de hoy hacen pintura espacial; que el espacio pintado tenga dos o tres dimensiones no parece tan trascendente en sí mismo. Por el contrario, el añadido de la dimensión temporal que implica la materialización visual del movimiento resulta tan fundamental que justifica que se diferencie otro arte.

Siguiendo este razonamiento, *Pintura* sería el arte que establece proporciones con la luz fija y *Animación* el que establece las proporciones con la luz en movimiento.

En su obra “Elementos de dibujo”, Ruskin nos recuerda constantemente a la luz como concepto esencial de la pintura, aunque no debemos olvidar que su época fue netamente figurativa. No obstante, podemos afirmar que la luz también es dueña del cuadro más abstracto, pues, siempre que se requiere la vista necesitamos la luz.

2. El movimiento (I)

Para ilustrar la importancia de la presencia del movimiento como atributo del medio expresivo de un arte, intentaremos resolver el siguiente problema:

“Lo absoluto y el contrapunto en pintura son, para mí, productos de la razón. Kandinsky se ha orientado mucho hacia la pintura entendida como música, sin encontrar ni de lejos una ley parecida a la de ésta, de veras, creo que esta búsqueda ha puesto en evidencia su total inutilidad. Tal vez los cubistas están más próximos a la meta, pero donde parecen haberlo logrado no hay más que pura rigidez. La teoría es como un dique que obstaculiza el camino de Hoelzel. (Carta del 19/08/1918) “(2).

En el arte que hemos llamado “animación” podríamos identificar un equivalente visual perfecto al del sistema tonal en la música.

La sustancia entera del sistema tonal está contenida en la sucesión de dos acordes: una disonancia que se resuelve en una consonancia.

Para formar un acorde consonante de colores, se parte de la siguiente observación de Itten: “Dos colores o más son armoniosos cuando su mezcla produce un gris neutro”.

Con ese precepto podemos crear toda una serie de acordes que serán más o menos discordantes en cuanto su mezcla se vaya alejando del gris neutro. Perfectos ejemplos de disonancias se encuentran entre los pintores que Itten califica de “expresionistas”, como El Greco.

De esta forma se pueden constituir sin mayor dificultad reglas de “harmonía” y de “contrapunto” que permitirían crear, siguiendo el ejemplo de la música tonal, a contracorriente, una sucesión de acordes progresivamente orientados desde las más intensas disonancias hasta las más luminosas consonancias.

Quién dude que tal tipo de “animación tonal” pueda ser tan expresiva como la propia música tonal, debe tratar de vencer sus prejuicios y hábitos. Un ritmo de luz puede ser tan expresivo como un ritmo musical, si es verdad que la vista es menos sensible que el oído al aspecto frecuencial, esto se podría compensar mediante un mayor aprovechamiento del aspecto espacial.

Pero, en este caso, lo fundamental seguirá estando en el movimiento. La característica del aspecto temporal es que arrastra por fuerza al espectador, quitándole libertad. Lo mismo sucede en el melodrama, en el cine o en la novela. Todo el efecto del recurso de la intriga se consigue porque se conduce al lector o espectador a situaciones inquietantes, a las que no sería capaz de llegar por sí mismo. Por eso siente tanta expectación, y luego tanto placer, ante un desenlace feliz y tranquilizador.

Bien se pueden yuxtaponer una disonancia y una consonancia en una misma pintura, pero, sin el apremio, no hay desenlace, y, por lo tanto, es imposible establecer una armonía ni mucho menos un contrapunto.

Ahora bien, ¿Cómo actúa el movimiento en la pintura?

Itten escribe en 1921:

“Todo lo vivo se manifiesta al hombre por medio del movimiento, Todo lo vivo se revela en formas. Así, toda forma es movimiento y todo movimiento se manifiesta en forma. Las formas son el envase del movimiento y los movimientos el ser de la forma...”

Cada punto, cada línea, cada superficie, cada sombra, cada luz y cada color son formas nacidas del movimiento, que a su vez producen también movimiento... Si yo quiero ver una línea, tengo que mover la mano conforme a la línea, o si no, debo seguir la línea con mis sentidos, esto es, moverme anímicamente. Por último, me puedo imaginar una línea, verla, para lo cual he debido mover mi espíritu.

Estos son tres grados diferentes de movimiento. Si dibujo la línea con la mano, me muevo físicamente, y éste es el primer grado del movimiento. Si trazo una línea con el sentido, me encuentro en el segundo grado, en el grado anímico. Cuando me imagino espiritualmente la línea, aparece el tercer grado, el espíritu del movimiento...

Ante mí se encuentra un cardo. Mis nervios motores experimentan un movimiento desgarrador, brusco. Mis sentidos, el tacto y la vista, conciben la cortante agudeza de su forma y mi espíritu contempla su aspecto...

Sin más, es comprensible que la forma dibujada de un cardo sólo puede ser correcta cuando el movimiento de mi mano, mis ojos, mi espíritu, corresponde exactamente a la forma puntiaguda, punzante, dolorosa del cardo. Esto quiere decir:

El carácter de movimiento es igual al carácter de forma. Esto es el tema principal de toda nuestra investigación “(3), -Itten citado por Rainer Wick-.

En el arte sin movimiento, el tiempo está a disposición del espectador; le permite viajar en la obra según su fantasía: es un movimiento libre. Al respecto, en el texto de David Hockney sobre sus experimentaciones con las fotografías, que acompaña a este capítulo, pueden leerse sus agudas y originales reflexiones acerca del tiempo en el proceso de creación respecto al tiempo que utilizan los espectadores en la contemplación de las obras de arte.

En el arte que cuenta con el aspecto temporal entre los atributos de su expresión, el movimiento es una obligación y una fuerza irresistible.

Sería equivocado conceder trascendencia en eso a los nuevos modos de grabación y reproducción musical: la mayor libertad que conceden al oyente sólo asemeja la audición a la lectura: el lector puede detenerse o volver atrás, pero tal posibilidad no quita nada al carácter intrínsecamente móvil del modo de expresión: la comprensión verdadera de las obras literarias o musicales exige abandonarse al caudal del movimiento narrativo o rítmico.

En las artes que incorporan el movimiento, el tiempo no se considera como en la física o en la filosofía: es simplemente un atributo de su expresividad que se manifiesta como “dirección

obligatoria”. No se puede tomar un “instante” del sonido, de la frase o de la imagen de animación, pues sólo existen y tienen un sentido insertas en el movimiento.

3. La poesía

Degas visitó un día a Mallarmé y le expuso lo siguiente: “Yo también quisiera escribir sonetos, tengo muchas ideas. Pero cuando quiero escribirlas, siempre me quedo en blanco”. A lo cual contestó Mallarmé: “...es que los poemas no se hacen con ideas, sino con palabras” (4).

El medio expresivo propio de la poesía es el idioma.

Si la vinculación esencial entre lengua e idioma es evidente, cabe aquí precisar hasta que punto un idioma se presenta al escritor de modo semejante a los “medios expresivos” que hemos discutido hasta aquí: el sonido y la luz.

En primer lugar, se puede calificar indiferentemente como “literatura” o “poesía” a cualquier texto escrito con una pretensión artística. En efecto, las distinciones formales entre prosa, poesía rimada o poesía rítmica nos aparecen exactamente comparables al sistema tonal o a la pintura cubista, como sistemas expresivos históricos.

Que la lengua se presente bajo un número definido de atributos, se puede comprobar en cualquier gramática. Los escritores pueden definir y utilizar toda una serie de tropos más complejos, pero todos ellos se reducen, en última instancia, a las diversas categorías gramaticales. La poesía encarna el mayor nivel de abstracción en el arte puesto que se expresa con el idioma, y este se estructura con las palabras que le dan significado al pensamiento.

Si las palabras tienen un sentido absoluto, en los textos científicos por ejemplo, la poesía la considera siempre de manera relativa: una palabra no es “poética” o “anti-poética”, sino por el uso que el escritor hace de ella, o sea por el contexto.

Sería muy útil encontrar una voluntad metódica semejante a la descrita en el análisis de la teoría musical y que también hemos observado, con una estructura similar, en el “Arte del color” de Itten.

La obra “Agudeza y Arte del Ingenio”, de Baltasar Gracián, constituye un excelente ejemplo en este sentido:

“He destinado algunos de mis trabajos al juicio, y poco ha el Arte de Prudencia; éste dedico al Ingenio, la agudeza en arte, teórica flamante, que aunque se traslucen algunas de sus sutilezas en la Retórica, aún no llegan a vislumbres: hijos huérfanos, que por no conocer su verdadera madre, se prohijaban a la Elocuencia. Válese la agudeza de los tropos y figuras retóricas, como de instrumentos para exprimir cultamente sus conceptos, pero contiénense ellos a la raya de fundamentos materiales de la sutileza, y cuando más, de adornos del pensamiento.

Afecté la variedad en los ejemplos, ni todos sacros, ni todos profanos, unos graves, otros corrientes, ya por la hermosura, ya por la dulzura, principalmente por la diversidad de gustos para

quienes se sazonó. El predicador estimará el sustancial concepto de Ambrosio; el humanista, el picante de Marcial. Aquí hallará el filósofo el prudente dicho de Séneca; el historiador, el malicioso de Tácito; el orador, el sutil de Plinio; y el poeta, el brillante de Ausonio, porque el que enseña es deudor universal.

Tomé los ejemplos de la lengua en que los hallé, que si la latina blasona al relevante Floro, también la italiana al valiente Tasso; la española, al culto Góngora, y la portuguesa, al afectuoso Camoens. Previne la explicación a los de extraña lengua, y recientemente la ajustada traducción a los de Marcial y otros de nuestro elegante aragonés don Manuel de Salinas, canónigo de la catedral de Huesca. Si frecuento los españoles es porque la agudeza prevalece en ellos, así como la erudición en los franceses, la elocuencia en los italianos y la invención en los griegos “(5).

Aplicando las figuras de la retórica a la poesía, Gracián establece toda una serie de contrastes (correspondencia y proporción, desproporción y disonancia, ponderaciones, semejanza, desemejanza, exageración...). Estudia la composición de conceptos como la forma más alta del arte de la escritura. En todo su desarrollo discute el paso del contraste a la proporción y de la proporción a la Armonía.

4. La escultura y la danza

Tras leer el siguiente texto de Panofsky, es fácil comprender que el *cuerpo humano* se presenta como un posible medio de expresión tanto para la escultura clásica como para la danza. La longitud de la cita se justifica por la precisión con que describe al cuerpo humano como sistema abierto de proporciones:

“Los principios del arte griego arcaico eran todavía similares a los del arte egipcio; el adelanto que supuso el estilo clásico respecto al arcaico consiste en que el primero aceptó como valores artísticos positivos aquellos factores mismos que los egipcios habían descuidado o rechazado. El arte griego clásico tuvo en cuenta las dimensiones mudables que derivan del movimiento orgánico, el escorzo resultante del proceso de la visión, y en fin, la necesidad de corregir, en ciertos casos, la impresión óptica del observador por medio de ajustes «eurítmicos». En consecuencia, los griegos no podían apoyarse sobre un sistema de proporciones que, fijando las dimensiones «objetivas», definiera también irrevocablemente las dimensiones «técnicas». Sólo podían admitir una teoría de las proporciones con la condición de que ésta permitiera al artista la libertad de variar las dimensiones «objetivas» en cada caso particular mediante combinaciones libres; en suma, con la condición de que la teoría se limitara a desempeñar el papel de una antropometría.

Por esta razón, disponemos de informaciones mucho menos exactas sobre la teoría griega de las proporciones, tal como fue desarrollada y aplicada en la época clásica, que sobre el sistema

egipcio. Una vez han dejado de ser idénticas las dimensiones «técnicas» y las dimensiones «objetivas», el sistema (o los sistemas) no puede ya percibirse directamente en las obras de arte. Sin embargo, es posible espigar algunas noticias en las fuentes literarias, a menudo vinculadas al nombre de Policleto, el padre (o el formulador al menos) de la antropometría clásica griega.

Así, por ejemplo, leemos en los *Placita Hippocratis et Platonis* de Galeno: «Crisipo... sostiene que la belleza no consiste en los elementos, sino en la proporción armoniosa de las partes, en la proporción de un dedo con relación a otro dedo, de todos los dedos respecto al resto de la mano, del resto de la mano respecto a la muñeca, de ésta respecto al antebrazo, del antebrazo respecto al brazo entero, y de todas las partes, en fin, respecto a todas las otras, como se halla escrito en el canon de Policleto.»

En primer lugar, este pasaje confirma lo que desde un principio habíamos sospechado: que el canon de Policleto tenía un carácter puramente antropométrico, esto es, que su designio no era el de facilitar el tratamiento compositivo de los bloques de piedra o de las superficies murales, sino exclusivamente el de definir las proporciones «objetivas» del ser humano normal; de ningún modo servía para predeterminar las medidas «técnicas». Al artista que observaba este canon no se le pedía que se abstuviera de representar las variaciones anatómicas y miméticas, ni de recurrir a los escorzos, ni mucho menos se le impedía adaptar, de ser ello necesario, las dimensiones de su figura a la experiencia visual objetiva del observador (lo que sucede cuando el escultor prolonga las partes superiores de una figura que debe ser colocada en lugar elevado, o engorda el lado opuesto de un rostro presentado de tres cuartos). En segundo lugar, el testimonio de Galeno caracteriza el principio de la teoría de las proporciones de Policleto como un principio que podría llamarse «orgánico»

“Como ya hemos visto, el artista-teórico egipcio comenzaba por construir una red de cuadros iguales y luego insertaba dentro de esta red los contornos de su figura, sin preocuparse por hacer coincidir cada línea de la retícula con una de las articulaciones orgánicamente importantes del cuerpo. El artista-teórico griego procedía de manera opuesta. No tomaba como punto de partida un cuadrículado mecánicamente construido en el que seguidamente acomodaba la figura; en lugar de esto, principiaba por la figura humana, orgánicamente diferenciada en torso, miembros y partes de los miembros, y trataba seguidamente de averiguar cómo estas partes se relacionaban entre sí y con el todo. Cuando, según Galeno, Policleto definió la relación adecuada entre uno y otro dedo, entre los dedos y la mano, entre la mano y el antebrazo, entre el antebrazo y el brazo, y finalmente, entre cada miembro y el cuerpo entero, ello significó que la teoría clásica griega de las proporciones había renunciado a la idea de construir el cuerpo humano sobre la base de un módulo absoluto, como partiendo de bloques pequeños e iguales de construcción: trataba de establecer relaciones entre los miembros, anatómicamente diferenciados y distintos entre sí, y el cuerpo entero. Así, pues, no es un principio de identidad mecánica, sino un principio de diferenciación orgánica lo que constituye la base del canon de Policleto; hubiera sido del todo imposible incorporar sus preceptos a una red de cuadros. Para poder tener una idea sobre el carácter de la perdida teoría de los griegos, hemos de acudir, no al sistema egipcio de proporciones, sino al sistema de acuerdo con

el cual se miden las figuras en el libro I del tratado de Alberto Durero sobre las proporciones humanas.

Las dimensiones de estas figuras son todas expresadas en fracciones comunes de la longitud total, y la fracción común es en realidad el único símbolo matemático legítimo para las «relaciones entre cantidades commensurables». El pasaje transmitido por Galeno muestra que también Policleto expresaba siempre la medida de una parte más pequeña como fracción común de una cantidad mayor (y finalmente del todo), y que no pensaba en expresar las dimensiones como múltiplos de un modulus constante. Es precisamente este método, que pone directamente en relación las dimensiones entre sí y las expresa una en función de la otra, en lugar de reducirlas separadamente a una única unidad neutra (esto es, $x = y/4$, y no $x = 1$, $y = 4$), el que realiza esa inmediatamente evidente «Vergleichlichkeit Eins gegen dem Andern» (Durero), que es característica de la teoría clásica. No es casualidad que Vitrubio, el único autor antiguo que nos ha transmitido algunos datos efectivos y numéricos sobre las proporciones humanas (datos que es evidente que proceden de fuentes griegas), las formulara exclusivamente como fracciones comunes de la longitud del cuerpo 16, y se ha establecido que en el Doríforo del propio Policleto las dimensiones de las partes más importantes del cuerpo pueden expresarse por tales fracciones.

El carácter antropométrico y orgánico de la teoría clásica de las proporciones se halla íntimamente relacionado con una tercera característica: su ambición resueltamente normativa y estética. Mientras el sistema egipcio se propone sólo reducir lo convencional a una fórmula fija, el canon de Policleto pretende captar la belleza. Galeno lo llama expresamente una definición de aquello «en que consiste la belleza». Vitrubio presenta su breve lista de medidas como «las dimensiones del homo bene figuratus». Y la única afirmación que se puede remontar con seguridad hasta el mismo Policleto declara lo siguiente: «la belleza viene poco a poco, a través de muchos números». Así, por tanto, el canon de Policleto apuntaba a llevar a la práctica una «ley» de la estética, y es un rasgo bien característico del pensamiento clásico el que no haya podido éste concebir una semejante «ley» sino en forma de relaciones expresables en fracciones. Con la sola excepción de Plotino y de sus seguidores, la estética clásica identificaba el principio de la belleza con la consonancia de unas partes con otras y con el todo.

La Grecia clásica, por consiguiente, contraponen al código artesanal inflexible, mecánico, estático y convencional de los egipcios un sistema de relaciones elástico, dinámico y estéticamente relevante. Y de tal contraste fue ciertamente consciente la Antigüedad “(6).

Aquí, se vuelven a encontrar las nociones de contraste, proporción, módulo y Armonía (o sea: de “bella proporción”, expresada por los griegos mediante un *canon*).

El cuerpo humano y sus medidas constituyen el campo de estudio de disciplinas científicas - la anatomía, la antropometría - y pueden también aparecer en varias artes, como, por ejemplo, en la pintura figurativa o en la arquitectura. Sin embargo, para el arte que describe aquí Panofsky, el

cuerpo se presenta como un verdadero medio expresivo, y se establece la misma relación vinculante que habíamos observado entre el sonido y la música, hasta en las consideraciones de Armonía.

Aunque la misma noción de “canon” puede resultar anticuada y academicista, es fácil imaginar que más de un artista contemporáneo podría hacer suya la máxima de Policleto: “la belleza viene poco a poco, a través de muchos números”.

En este capítulo, llamaremos *escultura* (clásica) al arte de Policleto, que establece proporciones en el cuerpo humano estático, sabiendo que no todos los escultores actuales se reconocerían en tal definición, que intentaremos matizar más adelante.

Si añadimos el movimiento a los atributos expresivos del cuerpo humano no tendríamos dudas para identificar un nuevo arte: la *danza*.

La danza se expresa mediante el *cuerpo humano en movimiento*, y se podría establecer la misma Diferencia entre danza y escultura que la que hemos podido observar entre animación y pintura.

Si se pide a un escultor que talle una marioneta, deberá seguramente renunciar a algunos de sus conceptos de belleza escultórica para concentrarse en algo, en este caso, mucho más importante: conseguir que el títere se pueda convertir en un grácil bailarín conducido por la mano experta del titiritero, cuyo arte tiene mucho más que ver con la danza que con la escultura.

Es precisamente lo que describía Kleist en su texto “Sobre el teatro de marionetas” (séptima perspectiva), que ejercería tanta influencia en Schlemmer y su “ballet triádico”. En ese artículo, el escritor romántico planteó una cuestión más precisa que se podría formular, siguiendo el enfoque adoptado, del modo siguiente: ¿Es la fuerza de la gravedad un atributo del “cuerpo en movimiento”, cuando lo consideramos como medio expresivo propio de la danza?

Si bien es cierto que la gravedad terrestre ejerce su evidente influencia en la escultura, y aún más agudamente en la danza, ¿debe sin embargo ser considerada como un factor ineludible en tales artes? En la actualidad no nos costaría mucho imaginar una coreografía de ballet para un ambiente ingravido, y es justamente lo que Kleist observó con las marionetas, ya no sometidas a la gravedad, sino a un simple principio físico de acción – reacción, “...sus títeres suspendidos sólo tocan el suelo para recobrar un nuevo impulso”.

5. Artes no europeas

Hasta este momento hemos considerado las seis “Bellas Artes” europeas: arquitectura, música, pintura, escultura, poesía y danza; otras artes no han tenido la misma vigencia en este continente, pero sí en otras partes del mundo. A modo de ejemplo podemos analizar cómo se comportan dos artes específicamente orientales.

Los musulmanes han desarrollado la *geometría artística*. Si se considera, además de palacios como la Alhambra, la práctica de los artesanos musulmanes actuales, se puede apreciar que

en su experiencia las formas geométricas y sus relaciones de contrastes y proporciones, actúan como el medio expresivo de su actividad creativa.

La diferencia entre tales obras y los cuadros con motivos geométricos que han pintado algunos artistas europeos residiría entonces en lo siguiente: cuando, para estos, la forma sigue siendo un atributo del color, para aquellos, el color es un atributo de la figura.

Sólo la observación de la práctica en ejemplos de ambas artes podría aclarar si tal aserción es correcta.

Este caso ilustra la fragilidad del concepto de medio expresivo cuando nos alejamos de los casos más evidentes. Un arte profundiza en el conocimiento y el manejo de su medio de expresión para gozar de autonomía. Sin embargo, sólo la experiencia histórica termina por consolidar y legitimar el medio expresivo reivindicado por cada arte.

Así, los europeos tienden a considerar como simple decoración los ejemplos geométricos que encontramos en la fachada de la catedral de Génova y en tantas otras iglesias románicas.

Otro reconocido arte oriental es la caligrafía. Pero, ¿tiene por objeto la escritura? Si se estudia cualquier tratado de caligrafía árabe, por ejemplo, vemos que el recurso expresivo este arte es la *línea*, que se comporta como su propio medio expresivo. Estudiosos de la caligrafía musulmana, como Clément.Huart, "Los calígrafos del oriente musulmán" (7), utilizan el "punto romboidal" como módulo; los puntos siguen la línea e indican las proporciones: relación entre alto y ancho de la letra, acentuación de las curvaturas,...

Incluso en esta caligrafía, cuando las líneas se desligan, un aficionado puede reconstituir el gesto del artista, es decir la exacta sucesión de sus rasgos. La línea de la caligrafía tiene una dirección y, por lo tanto, un aspecto temporal, como el sonido y el idioma. La diferencia entre la caligrafía y la pintura, sería que la primera incluye el movimiento y la palabra entre sus atributos expresivos.

De esta forma podemos comprender mejor el sentido del ejercicio que Itten proponía a sus alumnos de la Bauhaus:

"...las clases comienzan, generalmente, con ejercicios gimnásticos para así despertar en el cuerpo la expresividad. Primero, el cuerpo tiene que experimentarse, para ello se utilizan ejercicios de gimnasia, para experimentar, sentir, promover movimientos caóticos, sacudir bien el cuerpo. Sólo entonces vienen los ejercicios de armonización" (1).

Este método, que puede parecer algo restrictivo, y que recuerda el dibujo instantáneo y rítmico practicado ya a finales del siglo XIX (según el método americano de escritura al compás), no se debe malinterpretar en modo alguno como que Itten trataba de "condicionar" al alumno en el sentido de la enseñanza de una habilidad (como era el caso también del llamado dibujo al dictado en las escuelas). Estaba previsto lo contrario: los alumnos debían mover el cuerpo para ser "libres", contraerse convulsivamente, al tiempo que experimentaban físicamente el movimiento y el ritmo

como el principio existencial básico y como principio organizativo plástico. En una escuela de arte privada de Berlín propuso "escribir" formas rítmicas con ambas manos, para adiestrar la coordinación motora del cuerpo y reducir el déficit de habilidad de la mano izquierda. En el marco de estos ejercicios rítmicos se crearon, entre otras cosas, libres improvisaciones que recuerdan la caligrafía asiática oriental, si bien se diferencian de ella porque representan apuntes espontáneos de situaciones psíquicas y no fijaciones artificiales de dibujos codificados. Es sorprendente la cercanía de algunos estudios rítmicos, en los que «la línea está liberada del objetivo de dibujar un objeto y funciona como una cosa», con imágenes del expresionismo abstracto, que aparecerían entre dos y tres décadas después.

El trabajo semestral propiamente dicho se componía de una sucesión relajada de ejercicios de improvisación y de construcción, empezando con estudios bidimensionales y hasta intentos de composiciones tridimensionales con diferentes materiales. Según Itten, todo lo perceptible es percibido por su divergencia, y así, toda su enseñanza se basó en un *estudio general de contraste*. El claro-oscuro, los estudios de materiales y de texturas, la enseñanza de formas y colores, el ritmo y las formas expresivas fueron conceptos discutidos y presentados en sus *efectos* de contraste.

6. La identificación de los medios expresivos

Autores tan diferentes como Gracián, Itten o los maestros persas de caligrafía adoptan un mismo enfoque para hablar de sus variadas artes:

- Identificar el medio expresivo particular de cada arte
- Nombrar sus diferentes aspectos, o atributos
- Considerar su relatividad mediante un sistema de contrastes
- Desarrollar en varios contrastes un sistema de proporciones
- Discutir de las “bellas proporciones”, o sea de Armonía

Esta Armonía puede resultar personal, general (“Armonía objetiva”), estilística (“Armonía construida”) o incluso universal (cuando se declara válida para todas las artes).

En nuestro análisis se perfilan cuatro características del medio expresivo que progresivamente van adquiriendo cualidades de “condiciones del Arte”:

1- Lo que un arte consigue al identificar su medio expresivo es, en primer lugar, una gran *autonomía* respecto a las otras artes, cosa que observó Kandinsky con mucha precisión:

Sobre composición escénica

Escrito en 1911-12, publicado como introducción a la obra teatral Der gelbe Klang (El sonido amarillo) en el almanaque Der Blaue Reiter, Munich, 1912.

“Cada arte tiene su propio lenguaje, es decir, únicamente los medios propios de sí mismo. Así, cada arte es una unidad cerrada en sí misma. Cada arte tiene una vida propia. Es un reino por sí solo.

Por eso, los medios de diferentes artes son totalmente distintos exteriormente.

Sonido, color, palabra. ..

En el último y más recóndito fondo, estos medios son exactamente iguales: la meta final anula las diferencias exteriores y descubre la identidad interna.

Esta última meta (entendimiento) se logra en el alma humana a través de delicadísimas vibraciones de la misma. Pero estas delicadísimas vibraciones, que son idénticas en la meta final, encierran en sí diferentes movimientos internos que las diferencian entre sí.

El proceso espiritual (vibración), indefinible pero certero, significa la meta de cada medio de arte individualmente.

Un determinado complejo de las vibraciones - la meta de una obra.

El pulimento del alma, producido por la suma de complejos - la meta del arte.

El medio bien escogido por el artista es su vibración de espíritu materializada, al sentirse obligado a encontrar una expresión para ella.

Si este medio es correcto, provocará una vibración casi idéntica en el alma del receptor
“(8).

2- La exigencia de profundizar en el conocimiento de su medio expresivo le da al arte carácter *experimental*. A la vez, dispone de una memoria histórica y, entre memoria e innovación, se instala una noción de progreso y de continuidad.

En este aspecto resulta muy interesante el aporte de Gracián. Mientras que su época se perdía en el debate estéril entre Antiguos y Modernos, su libro supera brillantemente tal antagonismo. Las citas de los viejos autores latinos y de sus contemporáneos se entremezclan con toda naturalidad, ilustrando los mismos conceptos, correspondiéndose a través de los siglos.

Esta característica constituye lo mejor del libro de Gracián, una constante apología de la erudición, de la creación y de la admiración.

3- Gracias a la *universalidad* de la idea del medio expresivo el arte integra con igual naturalidad las más lejanas manifestaciones de su existencia. Como ejemplos del contraste claro-oscuro, Itten introduce sin ningún complejo, en su “Arte del color”, una aguada del chino Liang K’Ai y un paisaje del japonés Sesshuse entre una aguafuerte de Rembrandt y un dibujo de Seurat, sin necesidad de justificarse, ni de abandonar un solo momento el hilo de su demostración. En este

aspecto la concordancia entre las preocupaciones intelectuales de los cuatro artistas resulta asombrosamente evidente.

4- Resaltando la *diferencia* más que la semejanza es como se establece una comparación instructiva y productiva entre dos artes. El teatro y el cine son dos medios de expresión aparentemente tan similares que pueden parecer dos fases sucesivas del desarrollo de un mismo arte (el arte dramático). Sin embargo, si pedimos la opinión de un actor, nos describirá dos artes asombrosamente diferentes. En efecto, frente a la cámara, el actor debe interpretar su papel con la mayor naturalidad posible; por el contrario, en el teatro debe siempre sobreinterpretar para que su actuación “parezca” natural. Si se moviera y hablara con naturalidad, el público no vería más que una silueta inexpresiva perdiéndose en murmullos ininteligibles.

El “Laocoonte” de Lessing nos servirá como referencia para comprender mejor este concepto fundamental: la *Diferencia*.

7. El Laocoonte

Es fácil considerar un texto como el Laocoonte simplemente como un hito del desarrollo europeo de la estética, aduciendo la caducidad de las formas artísticas que contempla -la pintura figurativa y la poesía homérica- cuando, en realidad, su elevación teórica salva con creces tan estrechas fronteras.

Lessing se proponía, en una segunda parte, ampliar su estudio a la música y a la danza. Eso es lo que, en cierto modo y salvando las diferencias de contexto, tratamos de hacer con este trabajo, así como considerar en qué medida la evolución tecnológica en los dos siglos que nos separan del texto, pudo modificar la idea que hoy tenemos sobre el arte, sus maneras de operar, y sus posibilidades expresivas.

“... *El Laocoonte [esculpido] no profiere gritos horribles como aquel que canta Virgilio [en la Eneida]: la apertura de la boca no lo permite; es más bien un gemido angustiado y oprimido...*”

(Winckelmann, “Reflexiones sobre la imitación de las obras griegas en pintura y en escultura”)

Esta opinión fue la que impulsó a Lessing para escribir el Laocoonte. Tras advertir que si el grito es un motivo que la poesía puede evocar, se reduce en cambio, en las artes plásticas, a una mueca, una fea deformación del rostro. Afina así su opinión:

“Yo creo que, si nos detenemos a pensar en este momento único al que, por las limitaciones naturales del arte se encuentra ligada toda representación de la realidad, llegaremos a consideraciones parecidas.

Si es verdad que de esta naturaleza en constante transformación el artista jamás podrá utilizar más que un momento único, y si, además, el pintor no puede aprehender este momento más que desde un único punto de vista; si las obras del artista están hechas no para ser vistas simplemente, sino para ser contempladas -para ser contempladas despaciosamente y repetidamente-, ¿qué duda cabe de que el artista nunca se habrá esforzado lo suficiente para lograr que este momento y este punto de vista únicos sean los más fecundos de cuantos puedan escogerse? Pero sólo es fecundo aquello que permite el juego libre de la fantasía. Cuanto más penetramos en una obra de arte, más pensamientos tiene que suscitar ella en nosotros. Cuantos más pensamientos suscite, tanto más firme debe ser nuestra convicción de que estamos penetrando en ella. Ahora bien, en el desenvolvimiento de un proceso afectivo, el momento en que éste cobra su máxima intensidad es el que menos goza de las ventajas que acabo de señalar. Por encima de este clímax ya no hay nada; en consecuencia, poner ante la vista lo extremo y último significa cortarles las alas a la imaginación, y, dado que ésta no puede elevarse por encima de la impresión sensible, significa tenerla ocupada en imágenes más pálidas que la que tiene delante, cuidando muy bien de no traspasar los límites de la plenitud de expresión que tiene ante los ojos. Por esto, si Laocoonte gime, la fantasía puede oírle gritar; en cambio, si grita, no puede aquélla ni elevarse ni descender un grado con respecto a esta imagen sin verle en un estado más soportable y, por tanto, menos interesante. O bien le oye sólo suspirar o bien le ve ya muerto.

Hay más todavía. Si, por obra del arte, este momento único cobra una inmutable permanencia, entonces tal momento no debe expresar nada que no se conciba de otro modo que como algo transitorio. Todos aquellos fenómenos que, por su modo de ser, contamos con que pueden producirse y desaparecer en un momento, con que solamente pueden ser lo que son en un instante de tiempo; todos estos fenómenos, ya sean placenteros o terribles, adquieren, por este efecto de duración que les impone el arte, un aspecto tan contrario a la naturaleza, que cada vez que los miramos la impresión que ejercen sobre nosotros se va debilitando hasta llegar a un punto en que el objeto entero acaba por inspirarnos aversión y repugnancia. La Mettrie que, como una especie de segundo Demócrito, se hizo retratar en un cuadro y en un grabado no se ríe más que la primera vez que se le mira. Observadlo varias veces, veréis cómo el filósofo acaba convirtiéndose en un bufón, y su risa inteligente en una risita de conejo. Lo mismo ocurre con los gritos. El dolor violento que los arranca, o bien cede rápidamente o bien acaba destruyendo al sujeto que sufre. Porque, si bien es cierto que aún el hombre más paciente y más fuerte puede llegar a gritar, también es cierto que este hombre no va a estar gritando continuamente. Y la sola apariencia de este grito que no cesa, algo de lo que la imitación material debida al arte es capaz, haría de este gritar la expresión de una impotencia afeminada, de una incapacidad para sufrir impropia de un ser adulto. Cuando menos, el artista que esculpió el Laocoonte tuvo que evitar esto, aunque admitiendo que el

grito no perjudicara la belleza y que a su arte le estuviera permitido representar el dolor sin belleza” (9).

El verdadero tema del libro consiste en establecer una comparación entre los medios expresivos de la pintura y de la poesía, como indica el prólogo:

“La brillante antítesis del Voltaire griego, según el cual la pintura era una poesía muda y la poesía una pintura parlante no se encontraba probablemente en ningún manual. Era una de las ocurrencias de Simónides; un pensamiento cuya parte de verdad es tan evidente que uno cree tener que olvidar lo que de vago y falso contiene.

No obstante, a los antiguos esto último no les pasó inadvertido. Por el contrario, al aplicar la tesis de Simónides única y exclusivamente al efecto que estas dos artes ejercen sobre el hombre, no olvidaron precisar que, a pesar de la completa similitud de tal efecto, estas dos artes difieren una de otra, tanto por sus objetos como por el modo en que imitan a la realidad.

Sin embargo, como si en modo alguno existiera tal diferencia, he aquí que muchos de los críticos de última hora, partiendo de aquella similitud de efectos que existe entre pintura y poesía, han llegado a las conclusiones más peregrinas que pueda uno imaginar. Tan pronto encierran a la poesía en el estrecho coto de la pintura como dejan que ésta invada la dilatada esfera de aquélla. Todo lo que es bueno para una debe serlo también para la otra; lo que agrada o desagrada en una debe necesariamente agradar o desagradar en la otra; y, poseídos de esta idea, con un tono de absoluta seguridad, emiten los juicios más superficiales cuando, comparando las obras de un pintor y de un poeta que versan sobre el mismo tema, consideran como defectos las desviaciones que puedan observar entre una obra y la otra, recriminando tales defectos al poeta o al pintor, según tengan preferencia por la poesía o por la pintura.

Es más, hasta cierto punto, esta pseudocrítica ha llegado incluso a descarriar a los maestros de estas artes. En la poesía ha producido la manía descriptiva, en la pintura, el prurito por la alegoría; porque se ha querido hacer de la poesía una pintura parlante, sin saber exactamente lo que puede y lo que debe pintar, y se ha querido hacer de la pintura una poesía muda, sin haber reflexionado sobre en qué medida este arte es capaz de expresar conceptos generales sin apartarse de su misión y su destino propios, y sin convertirse en una forma de escribir arbitraria.

Salir al paso de esta manera equivocada de ver y de sentir estas dos artes, así como de los juicios infundados que de este modo de verse derivan, es el designio fundamental de las consideraciones que siguen “(9).

Lo que llamamos aquí “Diferencia del medio expresivo” repercute, según Lessing, hasta en los temas mismos que pueden tratar diferentes artes, o por lo menos en la perspectiva bajo la cual dos artes pueden contemplar el mismo tema:

“La belleza material surge del efecto concorde y armónico de distintas partes que la vista abarca de una vez y en su conjunto. Esta belleza exige, pues, que estas partes se encuentren unas al lado de otras; y, dado que las cosas que se encuentran unas al lado de otras constituyen el auténtico objeto de la pintura, este arte, y sólo él, puede imitar la belleza material.

De ahí que el poeta, que únicamente es capaz de mostrar los elementos de la belleza de un modo sucesivo, se abstenga completamente de describir la belleza material en tanto que belleza. Se da cuenta de que no es posible que estos elementos, ordenados de un modo sucesivo, puedan causar la misma impresión que causan cuando se encuentran en una ordenación simultánea; de que la mirada de conjunto que después de la enumeración de tales elementos queremos lanzar sobre la totalidad de ellos no puede depararnos ninguna imagen de un todo en el que entre sus distintas partes se dé una concordancia y una armonía; de que la capacidad imaginativa del hombre no llega a poder representar en su interior el efecto que causan esta boca, esta nariz y estos ojos, formando un conjunto, a menos que, ya sea tomándolo de la naturaleza ya sea tomándolo del arte, pueda recordar un conjunto parecido de estos elementos “(9).

En el siguiente pasaje, Lessing nos da un segundo concepto que caracterizaría a la metodología comparativa:

“Sigue en pie el principio del que ya hemos hablado: la sucesión temporal es el ámbito del poeta, así como el espacio es el ámbito del pintor.

Reunir en un solo y único cuadro dos momentos necesariamente alejados en el tiempo, lo que ha hecho Fr. Mazzuoli con el rapto de las sabinas y la reconciliación, conseguida por éstas, de sus maridos con sus padres, o lo que ha hecho Tiziano con la historia entera del hijo pródigo: su vida licenciosa, su miseria y su arrepentimiento, todo ello supone una intrusión del pintor en el terreno del poeta; algo que el buen gusto no aprobará nunca.

Enumerarle al lector, una tras otra, con el fin de hacer surgir en su mente una idea de conjunto, distintas partes o distintas cosas - algo que yo en la naturaleza sólo puedo ver de un golpe - es una incursión del poeta, en el terreno del pintor, lo que exige de aquél un derroche inútil de imaginación.

Con todo, del mismo modo como ocurre con dos buenos vecinos que, aunque guarden una buena relación de amistad, no permiten que el uno se tome libertades indebidas que pertenecen al dominio de la intimidad del otro, pero en los límites más externos de su vida dejan que reine una condescendencia mutua que, por ambas partes y de un modo pacífico, compensa las pequeñas intromisiones que cada uno de ellos, llevado por las prisas y forzado por las circunstancias, se ve obligado a hacer en el terreno de lo que pertenece al otro, así ocurre también con la pintura y la poesía.

En este sentido no quiero insistir en un hecho: en los grandes cuadros históricos el momento único e irrepetible que el autor ha escogido se encuentra casi siempre ampliado en cierta

medida en la dimensión del tiempo, y quizá no hallaremos ninguna obra muy rica en figuras en la que cada una de ellas esté en la actitud dinámica y en la posición que corresponde al momento de la acción principal; unas se encuentran en un momento ligeramente anterior, otras en un momento ligeramente posterior. Es ésta una libertad que el maestro debe justificar por medio de determinados artificios en la disposición de los elementos de su obra, acercando o alejando sus personajes de modo que les permita tomar parte de una forma más o menos presente en lo que está sucediendo. Voy a utilizar únicamente una observación que el señor Mengs hace sobre los ropajes de Rafael. «En él – dice - todos los pliegues tienen su razón de ser; ya sea su propio peso ya sea la actitud de sus miembros, A veces viendo cómo están ahora se ve cómo han estado antes; hasta en esto ha intentado Rafael que sus cuadros hablen al espectador. Por los pliegues se ve si una pierna o un brazo, antes de la actitud en que se encuentran en este momento, han estado delante o detrás; se ve si un miembro que antes estaba en flexión se ha extendido, o se está extendiendo, o si, habiendo estado antes extendido, ahora se está flexionando.» No hay duda alguna de que en este caso el artista ha juntado en uno solo dos momentos distintos. Porque, ya que al pie que ha estado detrás y se mueve hacia delante le sigue de un modo inmediato la parte del vestido que lo recubre - a no ser que la tela sea muy rígida, cosa que para la pintura es muy poco adecuada -, resulta que no hay ningún momento en el que el vestido forme ni un solo pliegue que no corresponda al estado del miembro en aquel momento; en cambio, si el artista hace que el vestido presente otro pliegue, entonces nos muestra el momento anterior del vestido y el momento presente del miembro. Sin embargo, ¿quién habrá que hile tan fino y sea tan exigente con el artista por el hecho de que haya preferido mostrarnos estos dos momentos de un modo simultáneo? Más bien hay que preguntarse; ¿quién será que no le alabe por haber tenido la inteligencia y el valor de cometer esta falta insignificante con el fin de alcanzar una mayor perfección en la expresión?

La misma indulgencia merece el poeta. Propiamente su imitación progresiva no le permite tocar más que un solo aspecto, una sola propiedad del objeto material que quiere presentarnos. Pero si el genio feliz de su idioma le permite hacer esto con una sola palabra, ¿por qué no va a poder añadir de vez en cuando otra de estas palabras? ¿Y por qué no, cuando vale la pena hacerlo, una tercera, o incluso una cuarta? Ya he dicho que para Homero una nave es, por ejemplo, o bien solamente la negra nave, o la hueca nave, o la rápida nave, o, cuando menos, la negra nave bien guarnecida de remos. Por supuesto que hablo de su estilo en general. De vez en cuando se encuentra un pasaje en el que el autor añade un tercer epíteto de carácter pictórico: “las ruedas redondas, de cobre, de ocho radios»; e incluso un cuarto: “un escudo completamente bruñido, bello, de cobre, cincelado». ¿Quién va a reprocharle esto como un defecto? Por el contrario, ¿quién no le va a agradecer este pequeño derroche si siente el buen efecto que puede llegar a causar en unos pocos pasajes escogidos?

Sin embargo, mi intención no es aquí justificar ni al poeta ni al pintor a partir de un parangón como el que he presentado entre dos buenos vecinos. Un simple paralelismo no prueba ni justifica nada. Lo que debe justificar al pintor y al poeta es lo siguiente: así cómo en el primero dos momentos distintos se encuentran tan cercanos y limitan el uno con el otro de un modo tan

inmediato que, sin llamar la atención, pueden pasar por un solo y único momento, del mismo modo, en el poeta los distintos rasgos correspondientes a los distintos elementos y propiedades de los cuerpos que se encuentran en el espacio se suceden uno tras otro en un lapso de tiempo tan estrecho y de un modo tan rápido que creemos que los estamos oyendo todos a la vez” (9).

Necesitamos un concepto bajo el cual discutir la relación de afinidad que puede aproximar a dos o más artes. Ampliando la metáfora que Lessing utiliza, lo llamaremos *Proximidad*, entendiendo que jamás un arte puede pasar, en su imitación de otro, los límites que separan los campos respectivos, sino a la manera de los dos vecinos que nos describía Lessing.

Lo que está en cuestión, es aquel uso exagerado de la metáfora que borra artificialmente la Diferencia que separa a diferentes medios de expresión.

En la actualidad está muy de moda decir que cada arte tiene su propio “lenguaje”.

Cada arte, en efecto, busca la expresión. No hay nada que criticar si por “lenguaje” entendemos simplemente, como en el texto de Kandinsky que hemos citado, los modos de expresión del arte.

Pero el lenguaje sólo pertenece *propiamente* a un arte: la poesía. Por lo cual, siempre nos hemos resistido, en este texto, a la tentación de hablar de “lenguaje de los colores” o “de los sonidos”, porque nos interesa mucho más resaltar las diferencias entre poesía, pintura y música, que dejar suponer, mediante tan ambiguas fórmulas, una similitud entre sus medios de expresión que creemos no existe.

Un excelente ejemplo, doblemente ambiguo, nos lo ofrece la clásica definición de la música como “idioma universal”.

La universalidad de un arte reside sólo en su medio expresivo, y existe en el mismo grado en todas las artes, aunque todas las civilizaciones no desarrollan todas las artes hasta el mismo punto. El Sonido, la Luz, como también el Idioma son universales en cuanto medios expresivos. Homero es tan universal como Mozart. ¿Pero Homero, acaso, no escribió en griego? Pues Mozart lo hizo en el sistema tonal, el cual es genuinamente europeo. Incluso, se podría decir que la poesía es más directamente universal que la música. En efecto, mientras que la *Ilíada* se puede traducir a cualquier otro idioma, el sistema tonal sólo se puede *imponer* a otras regiones del mundo. Para restituirse a la universalidad, la música debe entregarse completa, con su parte creadora y crítica.

Más ambiguo aún resulta el calificar a la música de “idioma”. El sonido es puro significante, al contrario de las palabras. Con la “música concreta”, se ha experimentado la composición con sonidos naturales. Es muy notable que, en su inmensa mayoría, los compositores contemporáneos se negaran a incluir tales recursos en sus obras. Consideraban, con razón, que es un procedimiento anti-musical. Si quisieramos evocar el alba a través del canto de un gallo, sería mejor escribir simplemente: “... el canto del gallo”. O filmarlo. O recurrir a un nuevo arte: la “dramática radiofónica”, que incluye los efectos sonoros entre sus medios expresivos. Para evocar el despertar del alba, la música dispone de sus propios recursos, y sería negarlos de la manera más inoportuna el introducir el canto de un gallo concreto en la partitura. La música no ha de trabajar con el

significado, sino que debe crear su propio significado a partir de su material propio. De no ser así, nos encontraríamos ante meras y toscas redundancias de la poesía.

Por *Proximidad*, entenderemos, de aquí en adelante, la justa relación que puede establecerse entre dos artes, permitiendo un sinfín de incursiones, de préstamos, de guiños y de homenajes, pero sin que el medio de expresión de un arte llegue a disolverse en la imitación de otro.

8. El movimiento (II)

Antes de concluir este capítulo con algunas consideraciones sobre el dibujo, nos parece útil volver a insistir en la importancia del concepto artístico de movimiento. Queremos, en particular, matizar una opinión de Klee que aparece en el texto “Confesión creativa” (segunda perspectiva):

“El movimiento es la base de todo devenir. En el “Laocoonte” de Lessing, en el que en una ocasión malgastamos juveniles esfuerzos del pensamiento, se da mucha importancia a la diferencia entre arte temporal y arte espacial. Y examinándolo más detenidamente, resulta que no es sino una manía erudita; pues también el espacio es un concepto temporal.

(...) ¿Es que acaso la obra plástica nace de golpe?

(...) Y el espectador, ¿acaba de golpe con la obra?”

El tiempo y el movimiento desenvuelven, en efecto, un papel fundamental en la pintura: es una opinión que compartimos con Itten (3) y que Hockney vuelve a afirmar con gran precisión y claridad en su texto “Sobre la fotografía” (tercera perspectiva).

Tampoco leemos que Lessing haya negado en el “Laocoonte” la evidente duración del acto de pintar y del acto de contemplar un lienzo.

Lo que afirma Lessing, y que nos permitiremos expresar con nuestras palabras, es la *Diferencia* fundamental, desde la perspectiva del espectador, entre el movimiento *libre* que puede experimentar en las artes plásticas y el movimiento *forzado* que lo arrastra en las artes temporales: la poesía, pero también la música, la animación (el cine) o la danza, donde el movimiento aparece como atributo de los medios expresivos.

Este movimiento forzado se puede también imponer en una imagen fija, pero en ese caso necesita la adopción (consciente o no) de una convención.

Retomemos el ejemplo que Klee desarrolla al inicio de su texto, en el “pequeño viaje al país de la mejor comprensión”:

Al inicio, hay una línea. Una línea tiene una sola dirección, pero dos sentidos. Y aquí interviene la convención. Por poco que esta línea parezca horizontal, y por muy ondulada y retorcida que se presente, un espectador occidental la leerá siempre desde la izquierda hacia la derecha,

reproduciendo, aunque inconscientemente, la convención de escritura que ha integrado. Por la misma razón, un espectador árabe la leería en el sentido contrario.

Es lo que observamos al detenernos en la caligrafía: la línea puede abstraerse de su empleo tradicional, el de soportar la escritura, pero sigue manifestando un movimiento forzado, sigue dirigida... mientras el espectador siga “leyéndola” con las convenciones de la escritura.

En los cómics, diferentes imágenes, generalmente enmarcadas por cuadros, se ordenan también desde la izquierda hacia la derecha, y de arriba hacia abajo. Cuando eso no resulta posible el dibujante suele indicar el orden de sucesión incluso mediante flechas: otros signos convencionales integrados a nuestra cultura.

¿Y qué ocurre con los dibujos de Klee?

De ellos pueden inferirse una serie de acontecimientos: dibujos separados que nos parecen distintos episodios de una narración.

Pero, ¿cómo ordenarlos sin la ayuda de una convención?

Podemos intentarlo, interpretando las formas, tratando de recomponer una historia semejante a la que el pintor expone en su artículo. Sin embargo, suele resultar imposible convencerse de que el resultado obtenido sea el único posible. Discernimos variantes. También podríamos intentarlo al revés, empezando por el final: pero, ¿dónde está el final?

Se parece a una de estas barajas de naipes que nos cuentan mil historias según como las mezclamos.

Allí reside justamente el encanto: los ojos son libres de ir y de volver, de repetir cien veces un movimiento o de fijarse un tiempo indefinido en un detalle misterioso.

Pero allí reside también la Diferencia con la música, donde esta libertad no existe.

Tal privación no impide, por supuesto, el “juego libre de la fantasía” en las artes temporales.

¿Acaso no se puede dejar errar la imaginación mirando el paisaje en movimiento a través de la ventanilla de un coche?

Lo que cambia, son los medios y los recursos: las artes de la inmovilidad no disponen de la intriga, de la expectativa; en las artes de la movilidad, las obras no pueden ser percibidas en su conjunto, de un modo sintético, completo e instantáneo.

Las artes gráficas han jugado a menudo con la ambigüedad, entre libertad e imposición, en el “retrato de fumador” (Billy Wilder), que Hockney realiza con una composición de fotografías, podemos reconstituir el gesto del protagonista, pero no llegamos a ordenar todas las instantáneas en una secuencia temporal indiscutible.

La indecisión - y por lo tanto la libertad - aquí preservada asimila esta obra al arte pictórico: permite, en palabras de Lessing, el “juego libre de la fantasía”.

Lo mismo ocurre con las composiciones “partida de *scrabble*” o “el crucigrama”. Podríamos pasar horas -y es justamente lo que el autor espera- tratando de recomponer la partida.

Sin embargo, como observa Hockney, la misma escena que aquí nos intriga y nos motiva seguramente sería muy aburrida en una película.

Diríamos que estos ejemplos, lejos de anular la Diferencia, la ilustran y resaltan, precisando esta verdad del arte que Lessing, en su “Laocoonte” fue el primero en enunciar: *la poesía* (o la música, o la danza, o el cine) nunca será *como la pintura* (o la escultura, o la fotografía).

9. Dibujo y Proximidad

Considerando al dibujo manual como simple actividad, ¿qué puede hacer el lápiz? Si discurre libremente, traza la “línea liberada” de Itten y se convierte en caligrafía. El medio expresivo no es más que la *línea* en sí, la línea viva, dirigida, el gesto.

Si ahora esta línea se cierra, forma una figura. Esta forma que aparece a nuestros ojos es un atributo de la luz. Lo mismo si, descompuesta en rayitas, se convierte en una textura que va llenando la superficie. Es el dibujo que nos enseña Ruskin. Ha dejado de ser dibujo para ser pintura: su medio expresivo ha dejado de ser la línea, ahora es *la luz*.

Si el dibujo no se busca a sí mismo, si tiende a algo ajeno, haciéndose *boceto*, entonces, su medio expresivo es el del arte al que sirve: escultura, arquitectura,...En su uso más pobre, como en la partitura musical clásica o en la escritura, es pura notación. Pero también puede poner todos sus otros aspectos al servicio del arte: representación, intuición,...

Entonces, se hace cada vez más partícipe de su arte, y por lo tanto cada vez más dependiente del medio expresivo del arte al que sirve.

Tras acabar una partitura, Stockhausen comenzó a mancharla, borrando zonas aleatorias de la misma y llamó “Manchas” a la obra así acabada. La pregunta es: ¿cómo se oiría aquel acto de “dibujante” en la obra interpretada? Aquí, el lápiz (o la goma de borrar), se ha convertido en herramienta del sonido. El medio de expresión de tal dibujo es *el sonido*.

Desde luego, todas estas formas del dibujo no se reúnen en un arte; lo único que comparten es el aspecto técnico, la destreza. Pero no hay continuidad entre ellas: cada una se desarrolla en torno a su propio medio de expresión, y se distinguen por las mismas diferencias que distinguen a sus respectivos medios.

Un dibujo de arquitectura puede tener un toque pictórico, pero no es esencial que tenga calidad pictórica: lo que persigue es la calidad, la excelencia, la belleza de la arquitectura, y el concepto que estructura la relación entre arquitectura y pintura sería la Proximidad.

Citas y referencias bibliográficas

- 1- “Art de la couleur”, Johannes Itten, trad. fr. de Ré Soupault, ed. Dessain et Tolra, Paris, 1981
- 2- “Escritos sobre Arte: pintura, teatro, danza; cartas y diarios”, Oskar Schlemmer, trad. cast. de R. Ribalta, ed. Paidós Ibérica, Barcelona, 1987
- 3- “Pedagogía de la Bauhaus”, Rainer Wick, ed. Alianza Forma, 1993.
- 4- “Poésies”, Stéphane Mallarmé, Le livre de poche, 1977.
- 5- “Agudeza y Arte de Ingenio”, Baltasar Gracián, en “Obras completas, II”, Biblioteca Castro, ed. Turner, Madrid, 1993
- 6- “La historia de la teoría de las proporciones humanas como reflejo de la historia de los estilos”, Erwin Panofsky, 1921, en “El significado de las artes visuales”, E. Panofsky, trad. cast. de N. Ancochea, ed. Alianza editorial, Madrid, 1995.
- 7- “Los calígrafos del oriente musulmán”, Clément Huart, trad. cast. de V. Argimón, ediciones de la tradición unánime, Barcelona, 1987.
- 8- “Cartas, cuadros y documentos de un encuentro extraordinario”, con textos de Arnold Schoenberg y Wassily Kandinsky, Alianza Editorial, Madrid, 1993.
- 9- “Laocoonte”, G. E. Lessing, trad. cast. de E. Barjau, Editorial Tecnos, 1990

Cuarta Perspectiva

LA ARQUITECTURA

Le Corbusier



La Femme et le Moineau, Le Corbusier, 1957

Desearía tratar de colocar ante vuestros ojos, a vosotros a quienes se ha impuesto el estudio del Vignola y de los "tres órdenes de la arquitectura", el verdadero rostro de la arquitectura. Él está diseñado por los valores espirituales provenientes de un especial estado de conciencia, y por factores técnicos que aseguran la materialización de la idea, la resistencia de la obra, su eficacia, su duración. Conciencia = razón de vivir = el hombre. Técnica = contacto del hombre con su ambiente. Producto del estudio: la técnica. La otra, nacida de la pasión, producto de una lucha consigo mismo -Jacob y el ángel. Una virtud personal dada, grande, media o mediocre, según los juegos del destino, que una acción personal, atenta, asidua y maestra puede, a cada minuto de la vida y de la infancia, sublimar, elevar o mejorar, al igual que una falta de atención desenvuelta, perezosa o negligente, podría dejarla declinar en el transcurso de los días y de los acontecimientos de la vida. La técnica es cosa de la razón, también del talento. Pero la conciencia depende del carácter. Aquí, trabajo interior; allí, el ejercicio sabio. Ciencia y apreciación no son otra cosa que cultura. Y siendo numerosos los dominios aquí abrazados, la arquitectura bien puede definirse: cultura general. Lo que significa, por lo menos, que ella desborda a muchos de los feudos del ingeniero. ¿O, queridos amigos, a qué bajo grado de reclutamiento ha decaído la arquitectura? La arquitectura es hoy esa actividad que uno llama arte, colocando allí la palabra para servir de pantalla a las vanidades y a los negocios. ¿Acaso las enseñanzas de las escuelas son capaces de alimentar, por sí mismas, la doble fuente de la creación arquitectónica? No lo creo. Parecería que el corazón ha sido dejado demasiado lejos del circuito. Tratemos, obedientes a las necesidades de la escritura, de alinear una serie de sucesos que, en la realidad, sólo pueden ser sincrónicos.

1 El cielo domina, sobresaliendo sobre todas las cosas, el cielo que es el cielo de un clima. El ángulo de incidencia solar sobre el meridiano impone condiciones fundamentales al comportamiento de los hombres. Tropical húmedo, continental tórrido, zona templada, fría o glacial, tantos otros contrastes diversos imponiendo modalidades particulares a la vida. Considero natural la aspiración del hombre a la luz. En un clima templado, no temería ver afluir rayos de luz y el sol mismo en la vivienda. He remitido en 1942, al Prefecto de Argel, un plan director de la ciudad y de su región, destinado a orientar, por cincuenta o cien años, el porvenir de la ciudad y de las veinte comunas que la rodean. Mi plan fue el resultado de diez años de estudios incansables; no se componía de páginas inmensas e innumerables, abigarradas como una alfombra marroquí, sino solamente de los diseños, quince esquemas de formato papel de máquina y un informe de treinta páginas. El conjunto poseía, sin embargo, en una realidad arquitectónica, las condiciones climáticas de África del Norte, las condiciones panorámicas del lugar (el mar, el Sahel, los montes de Kabília, Atlas) las condiciones topográficas de la región. Elementos arquitectónicos suficientemente apoyados sobre las realidades de la naturaleza para poder servir de soporte a una legislación. Esta fijaría, entre otras cosas, el Estatuto de la tierra, gran gesta revolucionaria que

habría que realizar algún día y sin la cual resulta imposible emprender cosa alguna, pero gracias a la cual, en revancha, la casa construida encontrará nuevamente una regla, una forma y una unidad desprovistas de arbitrariedad. En nuestro plan, esta regla se halla en concordancia con el sol-nord-africano, y aunque los elementos arquitectónicos preconizados tuvieran una actitud profundamente nueva por la disposición, la dimensión y el material, su sumisión a la ley solar otorgaría a nuestras proposiciones un parentesco indiscutible con las arquitecturas tradicionales árabes. Ley del suelo, dueña de las primeras disposiciones.

2 *El sitio, compuesto de extensión y elevamiento del suelo, napas acuáticas, verdores, de rocas o de cielo, vestidos con sabanas o con cabelleras de vegetación, abierto a las perspectivas, cercado de horizontes, es el pasto ofrecido por nuestros ojos a nuestros sentidos, a nuestra sensibilidad, a nuestra inteligencia, a nuestro corazón. El sitio es el plato de la composición arquitectónica. Lo comprendí durante un largo viaje que realicé en 1911, con la mochilla en la espalda, de Praga hasta Asia Menor y Grecia. Descubrí la arquitectura, instalada en su sitio. Y más que eso: la arquitectura expresaba el sitio, -discurso y elocuencia del hombre convertido en señor de los lugares: Partenón, Acrópolis, estuario del Pireo y las islas; pero también, el más pequeño muro cercando ovejas; y nuevamente el muelle arrojado al mar y la cintura del puerto; y además, esos tres dados de piedra, en Delfos, haciendo frente al Parnaso, etc. En Argel, por ejemplo, la reserva arquitectónica que mantiene la altura cuando, desde el borde del mar, uno asciende con tanta rapidez a los doscientos metros, sobre el Fuerte del Emperador: uno ha visto extenderse sucesivamente el plano del mar, al punto de ascender hasta la parte más alta de la meseta; aparecen entonces los montes de Kabilia, después la cadena del Atlas. ¡Qué potencial poético! Todo esto es vuestro, arquitectos, vosotros la podéis hacer entrar en nuestras casas; limitando vuestras piezas a algunos pocos metros cuadrados de habitación, extenderéis el imperio hasta el fin de estos horizontes descubiertos y que vosotros podéis conquistar. El amo a quien servís con vuestros planos y vuestros cortes posee ojos y, detrás de su espejo, una sensibilidad, una inteligencia, un corazón. Desde el exterior, vuestra obra arquitectónica se unirá al sitio. Pero desde el interior, lo integrará. Nuestro plan del Palacio de las Naciones, en 1927, era valioso por este tipo de razones. Mientras que la mayoría de las demás composiciones, deseosas de manifestar su majestad, sólo eran fortalezas extranjeras caídas pesadamente sobre bucólicas imágenes de lago y de Alpes, colinas bañadas de agua, plantadas con árboles seculares y vestidas con praderas esmaltadas de colores, pude haberles dicho a los responsables de la decisión: "Nuestro palacio se posa sobre el suelo entre los altos montes, en medio del césped y no molestará a una sola rosa silvestre..." Todas las ventanas se abrían sobre el paisaje. Excelente atmósfera para trabajar para la paz del mundo.*

3 *Una escala se adosa a las empresas, una escala de época, medida del espíritu, medida de los medios técnicos y de los poderes del mandato. Escala de empresas, magistral si se quiere, bajo el empuje de las técnicas cuyo poder comparado con el pasado es casi ilimitado. Son las velocidades mecánicas que reaccionan sobre la dimensión de los objetos a construir. La nueva*

escala de las empresas modernas quiebra los cuadros estrechos en los cuales se dejó encerrar la sociedad actual. Por un lado, los timoratos; por otro, los audaces. Por ejemplo, y para no salir de Argel, el ingeniero Renaud y el arquitecto Cassan han adoptado, para trazar su estación ferroviaria sintética, marítima y terrestre, la nueva escala de los tiempos modernos dada por nosotros en 1931, ese primer plan general de urbanización de Argel, tan brutal, tan avasallador, tan nuevo, que habíamos denominado: plan-obus. Si examinamos a París, a través de los siglos, también veremos crecer la escala de las empresas no aquí, bajo el empuje de las técnicas nuevas, sino a favor de una organización cada vez más dominante: plazas de Vosgos, Vendôme y Concordia, Explanada de los inválidos y Campo de Marte. Hoy, la vista de avión pasa un gran golpe de escoba sobre nuestras reticencias, abate nuestras pequeñeces, acusa nuestra impericia.

Sobrevolad las ciudades y ateneos, particularmente la obra del siglo xx: todo es sólo fragmentario, individual, local y sin coherencia. Desánimo del pensamiento que se apodera de muchos de aquellos que se hallan encargados de enunciar, en la actualidad, las reglas de la reconstrucción del país. Dimisión, abdicación que ya tanto nos han abrumado y que aquí nos valdría, de no reaccionar, la pérdida de escala de nuestras empresas.

4 *La arquitectura se camina, se recorre y no es de manera alguna, como ciertas enseñanzas, esa ilusión totalmente gráfica organizada alrededor de un punto central abstracto que pretende ser hombre, un hombre quimérico munido de un ojo de mosca y cuya visión sería simultáneamente circular. Este hombre no existe, y es por esta confusión que el período clásico estimuló el naufragio de la arquitectura. Nuestro hombre está, por el contrario, munido de dos ojos colocados ante él, a 1,60 metros por encima del suelo y mirando hacia adelante. Realidad de nuestra biología, suficiente para condenar tantos planes que ruedan alrededor de un eje abusivo. Munido de sus dos ojos y girando hacia adelante, nuestro hombre camina, se desplaza, se ocupa de sus quehaceres, registrando así el desarrollo de los hechos arquitectónicos aparecidos uno a continuación del otro. Él siente resentimiento por la emoción, fruto de sucesivas conmociones. Tan bien, que durante la prueba las arquitecturas se clasifican en muertas y vivas, según si la regla de recorrido haya sido observada o no, o que al contrario ella sea explotada brillantemente.*

5 *Tratándose de circulación exterior, hemos hablado de vida o de muerte, de vida o de muerte de la sensación arquitectónica, de vida o de muerte de la emoción. Acontecimiento que se vuelve más pertinente aún cuando se trata de circulación interior. Se dice, sin ceremonia alguna, que un ser viviente es un tubo digestivo. También, sucintamente, decimos que la arquitectura es circulación interior y no por razones exclusivamente funcionales (sabemos que para responder al rigor de los problemas modernos, la arquitectura de usinas, de locales de administración, de edificios públicos, está obligada a alinear en un orden impecable, a lo largo de un cable conductor, la serie regular de diversas funciones), pero muy especialmente por razones de emoción, los diversos aspectos de la obra, la sinfonía que, en realidad, se ejecuta, sólo aprehensibles a medida que nuestros pasos nos llevan, nos sitúan y nos desplazan, ofreciendo a nuestra vista el pasto de los muros o de las perspectivas, lo esperado o lo inesperado de las puertas que descubren el secreto de nuevos*

espacios, la sucesión de las sombras, penumbras o luces que irradia el sol penetrando por las ventanas o los vanos, la vista de las lejanías edificadas o plantadas, como también la de los primeros planos sabiamente dispuesta. La calidad de la circulación interior será la virtud biológica de la obra, organización del cuerpo construido ligado en verdad a la razón de ser del edificio. La buena arquitectura "se camina" y se "recorre" tanto adentro como afuera. Es la arquitectura viva, La mala arquitectura está coagulada alrededor de un punto fijo, irreal, ficticio, extraño a la ley humana. La pequeña casa de 60 metros cuadrados al borde del lago Lemán, la villa Savoye de Poissy, nuestro proyecto del Palacio de las Naciones, la del Museo situado sobre el muelle de Tokio como la de ese Palacio de los Soviets para el cual fuimos invitados, en 1932, en un concurso internacional restringido, a presentar nuestras ideas, todas estas obras tan diversas están determinadas muy particularmente por una circulación interior implacablemente ordenada. No obstante, el seguir las disciplinas de tales reglas esenciales no nos valió ni atención ni consideración, y si en Moscú nuestra arquitectura fue calificada de capitalista y medianamente burguesa, en París, ella fue catalogada a menudo de bolchevique.

6 Por otra parte, este palacio de los Soviets hacía un llamamiento a los inventos más atrevidos ofrecidos a la imaginación por las técnicas modernas. Algunas veces, los resultados pueden ser sorprendentes, pero son concluyentes y sería insensato o criminal privarse de ellos bajo el pretexto de las consideraciones debidas a las arquitecturas tradicionales. Así, esta sala de espectáculos y de conciertos con una capacidad de catorce mil personas fue diseñada bajo la forma más pura de un navío, similar a la doble vulva de una concha entreabierta, teniendo cada sitio del anfiteatro, y por consiguiente, cada espectador, su equivalente en un elemento del techo encargado de reflejarle las ondas sonoras. Matemática pura, clave de armonía pura. Además, cada punto del anfiteatro debía beneficiarse con una visibilidad total sobre el escenario, como también sobre la masa misma de los espectadores. De ahí que se evitaba todo elemento que se interpusiese entre el escenario y los espectadores. Por otra parte, el problema imperativo de la acústica no recurría de manera alguna a las leyes de la gravedad, sino reclamaba para sí soluciones más próximas a la biología que a la estática y a la resistencia de los materiales. Es inútil adoptar caminos trillados. Un gran arco parabólico de hormigón armado, de cien metros de altura, lanzado por encima de la orquesta de la sala, apoyado en el exterior sobre el terreno libre, llevaba a los dos tercios de su altura una formidable viga maestra suspendida por tensores. En esta viga maestra se encajaban las extremidades de ocho vigas de igual resistencia, cuya otra extremidad se apoyaría sobre el mismo número de columnas que se levantaban por detrás de la sala. Una infinidad de tensores, que descendían de las ocho grandes vigas, sostienen luego el techo de la sala, manteniéndolo suspendido en el aire. Este techo se compone de dos membranas de hormigón de muy pocos centímetros de espesor, distantes dos metros la una de la otra, y ofreciendo de esta manera las condiciones de un techo sonoro y de un aislamiento térmico. Resultado: esta sala, casi tan grande como la plaza de la Concordia, está desprovista de todo punto de apoyo molesto; jella es sostenida, al igual que Judith sostiene la cabeza de Holofernes, por los cabellos!

7 *Las iniciativas tan agudas se sustraen a toda presión regionalista. Las técnicas, hijas del cálculo y del laboratorio de experimentación, pertenecen al patrimonio universal. Bien lo hemos visto en la Edad Media, cuando el descubrimiento del arco ojival comenzó a resplandecer sobre todo el mundo conocido por la raza blanca, de Occidente a Oriente y del Norte al Sur. Y otro tanto desde nuestros días, la técnica del acero y del hormigón armado tienen un carácter universal; pertenecen a todo el mundo, no tienen ni un cielo ni un suelo propios. Es necesario señalar que, haciendo funcionar las fuerzas hasta sus límites extremos, ellas sólo pueden emplear materiales seguros, probados, controlados y constituidos, siempre que sea posible, artificialmente y portadores de coeficientes de resistencia invariable. Materiales modernos tales como los cementos Portland o eléctricos, y diversos aceros. En el curso de la preparación de la obra, se observará que el edificio puede no recurrir exclusivamente a una técnica rígida, sino también que tales elementos como paredes, solados, bóvedas; etc., se compondrán como de costumbre y con materiales locales: carpinterías, mamposterías de piedras, de ladrillos, etc. Estos materiales son productos naturales (madera o piedra, pizarra), o de productos artificiales, regionalizados por la costumbre (tejas, ladrillos). Desde siempre, constituyendo el espectáculo cotidiano, los rasgos familiares los unen en la profundidad del tiempo; una costumbre milenaria que nos liga a algunos de ellos, los han convertido en compañeros de nuestra vida. Podemos llevar la cuenta de ese pacto amistoso celebrado con el vecindario. Una sensación de seguridad, de apego, puede sobrevenirnos, fuente preciosa brotando del secreto de las arquitecturas. Ejemplo: ese muro curvo de la biblioteca del Pabellón Suizo de la Ciudad Universitaria de París, levantado con la misma simple piedra de siempre, por un albañil enamorado de su obra; se viene a enlazar a esas cosas alimentadas de pilotes recientemente salidos de las técnicas, simples, poderosos y razonables como huesos, pero sin embargo, trastornadores en muchos aspectos. Y bien, este muro de tradiciones nos fue reprochado por los grandes maestros de la Ciudad Universitaria; nos ofrecieron las semillas de una planta trepadora "que, en menos de seis meses, recubrirá este horroroso muro"... Luego, darán orden de plantar arbustos destinados a ocultarlo. Los mayores, haciendo prevalecer las tradiciones, nos abrumaban; los jóvenes, ante el éxito de nuestro muro tradicional, aplaudían...*

8 *He aquí cómo se prepara una sinfonía: ley del suelo, sitio, topografía, escala de empresas; circulación exterior revelando la actitud de la obra; circulación interior; recursos infinitos de las invenciones técnicas pudiendo, en ocasiones, obrar de común acuerdo con los medios más tradicionales; en fin, introducción de materiales nuevos y mantenimiento de materiales eternos... También, podría tratarse de una casa de fin de semana o de un palacio inmenso, de una represa hidráulica, o de una fábrica: el llamado a la imaginación permanece constante. A través de todo el territorio del país, no existe ninguna obra que nos otorgue el derecho a calificarla de indiferente: todo tiene su importancia, desempeña su papel, carga con la responsabilidad de tornar más hermoso o más infame el país. Cada cosa es un total y sin embargo, sólo es un fragmento. La patria se compone de esa alianza que liga a la naturaleza con la casa construida. De un paso a otro, de*

una calle a otra, de un barrio a otro, ¿por qué debería existir una ruptura del encantamiento proveniente de tanto fervor consagrado a la construcción de cada objeto?

9 *He hablado de una alianza y he evocado el desastre de una ruptura del encantamiento presenciado por nosotros. Terminología que convendría a la música... Precisamente, la arquitectura y la música son hermanas, proporcionando la una y la otra el tiempo y el espacio. El instrumento que provoca el encantamiento es la proporción en la cual están tan íntimamente ligados los sentimientos que, al llegar al extremo de sus posibilidades, tocamos lo esotérico, utilizando el lenguaje de los dioses. La sensación, ante la arquitectura, la obtendréis mediante la medición de las distancias, de las dimensiones, de la, alturas, de los volúmenes, matemática poseedora de una clave que dará (o no dará) la unidad, según que tenga éxito o fracase ¿Lo creeréis? Esta clave de la arquitectura, la proporción, se ha perdido, olvidado. Ella que, en cierta época fue todo y conducía hasta el mismo misterio; ya no pensamos más en ella, no nos ocupamos más de ella, la hemos abandonado. Hasta tal punto hemos llegado. Función eminentemente visual (¿acaso no se trata de los objetos que mide el ojo?), ella puede convertirse en metafísica, reuniendo materialismo y espiritualidad. Juego peligroso donde los imbéciles se desenvuelven a sus anchas. Haciendo prevalecer el factor óptico, tornaremos menos amenazador el peligro. Los llevaré junto a este hombre sentado a una mesa, levantándose luego y recorriendo el dominio de su vivienda. Oye los discursos que parten de esos objetos testigos de las intenciones alineados con un bello pensamiento, hablando a medida que él se va desplazando -esos muebles, esas paredes, esas aberturas hacia el exterior, nido de minutos, de horas, de días, de años de vida. Vosotros comprendéis que ni por un instante es cuestión de fachada, esa palabra convertida en consigna de vuestros estudios que bien puede convertirse en la máscara que disimula vuestros errores. No, se trata de un ser nacido de vuestros pensamientos, poseyendo un corazón en su interior y que, mediante simples planos exteriores que lo separa de lo externo, se presenta sin afeites ni jactancia. De los muros llenos, de los huecos de las ventanas, de los cuales se han hecho siempre todas las casas o chozas en todas las épocas y lugares, anteriores a las escuelas de arquitectura y a las peligrosas insuficiencias que diplomaron.*

10 *El Vº Congreso de los C.I.A.M., celebrado en París en 1937, se consagró a la preparación de una vivienda digna. ¿Cómo construirla? ¿Acusando o no acusando la construcción? Por "acusar", no deseo significar: "poner en picota", sino por el contrario: afirmar los elementos de estructura, ponerlos en evidencia, ver, hacer de esta tendencia el postulado mismo de la arquitectura. Mostrar o no mostrar columnas que, por otra parte, cumplen obedientemente con su deber de soportar el edificio, no es más que una cuestión de estética personal sobre la que no hay ninguna necesidad de discutir. Podemos pasar de un extremo a otro, teniendo de los dos extremos y marcando solamente el límite de las modalidades infinitamente diversificadas de las soluciones posibles. Podemos, si así nos place, instaurar sobre este tema discusiones de iglesia. La cuestión planteada actualmente es más grave: "¿Qué son esas cosas cuya construcción se comenta? La salud*

que hay que introducir en un sistema de estructura es del mismo orden que aquella que debe regir el programa y expresarlo por el plano y el corte. En esas cosas que no son de apariencia, sino de esencia, se juega precisamente el destino arquitectónico.

11 *Recién acabáis de ver que arrastrado por la defensa de los derechos a la invención, he tomado como testimonio el pasado, ese pasado que fue mi único maestro, que continúa siendo mi único amonestador. Todo hombre ponderado, lanzado hacia lo desconocido de la invención arquitectónica, sólo puede apoyar verdaderamente su esfuerzo en las lecciones dictadas por los siglos; los testigos respetados por los tiempos poseen un valor humano permanente. Podemos llamarlos folklores -noción mediante la cual deseamos expresar la flor del espíritu creador en las tradiciones populares, extendiendo su imperio más allá de la morada de los hombres, hasta la de los dioses. Flor del espíritu creador, cadena de tradiciones que lo encarnan y cuyos eslabones son cada uno, exclusivamente una obra que fuera en su hora, innovadora, a menudo revolucionaria: un aporte. La historia, que se apoya en jalones, sólo ha conservado estos testigos leales; las imitaciones, los plagios, los compromisos se hallan alineados más atrás, abandonados, hasta destruidos. El respeto hacia el pasado es una actitud filial, natural para todo creador: un hijo siente, hacia su padre, amor y respeto. Les demostraré cuánta atención he consagrado desde mi juventud al estudio de los folklores. Más adelante, pude intervenir con todas mis fuerzas para salvar, aquí, la prestigiosa Casbah de Argel que deseaban destruir porque albergaba demasiados jóvenes de mal vivir; allí, el Viejo Puerto de Marsella que los ingenieros en puentes y caminos pensaban poder transformar prematuramente en un recolector de autopistas del Sur; en otra parte, la vieja Barcelona que me proporcionaba la ocasión de proponer un método de valoración del patrimonio histórico de las ciudades. ¡Todo esto no ha impedido que los detractores me acusaran de querer destruir sistemáticamente el pasado!*

12 *No confundáis ese respeto, ese amor, esta admiración, con la insolencia y la indolencia de un hijo mimado decidido a evitarse todo esfuerzo personal, prefiriendo vender a sus clientes el trabajo de sus antepasados. O, bajo el efecto de la más triste dimisión de pensamientos, el país ha sido invitado a revestirse de espolios folklóricos. Un grupo numeroso de miedosos, de indigentes, de timoratos, se prepara, listo para cubrir la ciudad y el campo -todo el país- de falsedad arquitectónica. Solón hubiera castigado semejantes crímenes. Yo tenía veintitrés años de edad cuando llegué, tras cinco meses de viaje, ante el Partenón de Atenas. Su frontón se mantenía erguido, pero la larga nave del templo se hallaba en ruinas, las columnas y el entablamento habían sido volteados por la explosión de los polvorines que los turcos habían encerrado antaño en su interior. Durante semanas, toqué con mis manos inquietas, respetuosas, asombradas, esas piedras que, puestas de pie y a la altura deseada, interpretaron una de las músicas más formidables que existen, clarines sin llamado, verdad de los dioses. Palpar es una segunda forma de la vista. La escultura o la arquitectura pueden acariciarse cuando el éxito inscrito en sus formas provoca el avance de la mano. De vuelta en Occidente, habiendo pasado por Nápoles y por Roma donde vi a*

los "órdenes de la arquitectura" hacer un eco discutible a esta verdad conocida sobre la Acrópolis, me resultó imposible -bien lo comprendéis - aceptar las enseñanzas "del Vignola". ¡Este Vignola! ¿Por qué Vignola? ¿Cuál es el pacto infernal que uniría las sociedades modernas a Vignola? Me sumergía en el abismo académico. No nos ilusionemos: el academicismo es una manera de no pensar que conviene a quienes temen las horas angustiosas de la invención, compensadas sin embargo por las horas de gozo del descubrimiento.

13 Pero Vignola no es el folklore. Ante el hormigón armado y el acero y el fracaso inevitable de Vignola, el folklore parece convertirse, en la actualidad, en el arma de reemplazo que algunos desearían esgrimir contra ese cemento armado y este acero aún y siempre amenazadores, ya triunfantes. El estudio del folklore no proporciona fórmulas mágicas capaces de resolver los problemas contemporáneos de la arquitectura: informa íntimamente acerca de las necesidades profundas y naturales de los hombres, manifestadas en las soluciones experimentadas por los siglos. Nos muestra al "hombre desnudo" vistiéndose, rodeándose de utensilios y de objetos, de habitaciones y de una casa, satisfaciendo razonablemente a lo indispensable, y permitiéndose un exceso capaz de hacerle saborear la abundancia de los bienes materiales y espirituales. Todo ello experimentado por las generaciones, ajustado por los siglos y dando una sensación de unidad como también de profunda armonía con las leyes del sitio y del clima. A la locomotora le siguieron otras velocidades mecánicas. El mundo fue puesto fuera de sí. Cien años de angustias y de delicias, de destrucción y de liberación. A nosotros nos corresponde hoy ver claro, salir y encontrar en el tumulto acontecimientos que sobrepasen el control humano, la única escala capaz de poner fin a la falta de medida y, con ella, a la desgracia. El folklore pone en juego la intención poética, la intención de agregar materialismo en beneficio de la sensibilidad, la manifestación de un instinto creador. Folklore, flor de las tradiciones. Flor... Por flor, deseamos expresar la expansión, el resplandor de la idea motriz... Y no invitar a copiar las flores en pintura o en escultura, en bordado o en cerámica... El folklore, un objeto de estudio y no de explotación. El estudio del folklore es una enseñanza. Nuestras grandes escuelas harían bien en enviar a sus estudiantes a los campos de Francia, y no a Roma. Desembarazados de las molestias de Roma y alimentados con la savia del país, los arquitectos, teniendo en sus manos los instrumentos de la técnica moderna, se unen luego en un esfuerzo unánime para constituir un nuevo folklore -la obra maestra que debe acoger la vida de los hombres de la civilización maquinista. Personalmente, he llegado a un acuerdo total acerca de todas estas cuestiones, con Georges-Henri Rivière, conservador del Museo Nacional de Artes y de Tradiciones Populares, y Urbain Cassan, quienes, con una fe ardiente, y ayudados por una cohorte de jóvenes arquitectos, se ocupan de reunir a través de todo el país los elementos de una información total. Antes de que zozobren en el abandono o en la destrucción los testigos de nuestro comportamiento secular, y aguardando que la civilización maquinista haya edificado a su vez una cultura, desean hacer un inventario y poner al resguardo, mediante una clasificación científica, lo que el tiempo corroe y destruye y lo que desecha a su paso la era maquinista. Los jóvenes dedicados a este piadoso deber recibirán una enseñanza y una iluminación. ¡Más vale tarde que nunca!

14 *El estudio de los folklores no es más que una sección de una ciencia mayor descubierta con la reciente aparición de los excepcionales métodos técnicos de información: la fotografía (bajo su extraordinaria forma manuable actual), la cinematografía, el registro sonoro, etc. Esta ciencia es la etnografía, cuya primera materia es el documento exacto. El documento exacto, sonoro u óptico, acumulado innumerablemente en los casilleros de la fototeca o de la discoteca, nos proporciona en adelante las imágenes más límpidas acerca de la existencia de los pueblos, del estado de las civilizaciones hasta ahora lejos de nuestro alcance. Con él, nos sumergimos a pique en los abismos de las edades, pero también, inmediatamente podemos estudiar, comprender, envidiar o admirar. El hombre desnudo de Juan Jacobo, el Hurón de Voltaire que, en un período premonitorio similar al nuestro, sirvieron de testigos virtuales, se hallan en nuestras manos y podemos, con sólo tomar el subterráneo y franquear el umbral del Palacio de Chaillot, entrar en su morada, verlos, escucharlos, sorprenderlos en lo vívido de sus costumbres, de sus creencias, de sus ritos. Aún más, una masa de objetos reales se reúnen y se exponen aquí. En fin, el documento fotográfico pequeño o inmenso nos muestra el conjunto y la intimidad del ambiente, el sitio, su flora, su fauna y los utensilios de las aglomeraciones, de las viviendas, del templo o de la guerra. No os dais cuenta de lo que ha significado para nuestras generaciones, para nuestra ignorancia, la revelación de esas civilizaciones tan diferentes a la nuestra. Sobre el terreno de las artes se dirigió el golpe más directo, más inmediato. Un sentimiento, una pasión arqueológicas totalmente recientes, provenientes de las nuevas posibilidades maquinistas de la impresión ("la edad del papel" es de nuestro siglo) habían atropellado el principio de contigüidad naturalmente ligado a nuestros destinos: conocíamos (en general) lo que nos rodeaba a 30 kilómetros a la redonda: recibíamos las enseñanzas directas del padre: una generación sucedía a otra sin choques. Las revoluciones del pensamiento, después del ahogo de la civilización antigua por la invasión de los bárbaros, sólo habría obrado, cada vez, en la ocasión de una nueva: las Cruzadas, la toma de Constantinopla, el descubrimiento de América. Desde hace mucho tiempo, no habíamos sufrido una conmoción similar. Y el runrún académico pudo haber conducido a la pintura y a la escultura a plenitudes insospechadas. De súbito, la etnografía, ciencia moderna, nos ofreció la ocasión de reajustar nuestros puntos de vista; Las artes mayores: pintura y escultura, fueron violentamente revitalizadas, y ello es todo lo que recubre ese extraño vocablo: el cubismo. La arquitectura, desde la post-guerra anterior, recibió los fermentos fecundantes. Pero los verdaderos programas del urbanismo aún se están gestando; no han aparecido, no han sido formulados; la tarea es profunda, fundamental, pues el problema de la conciencia reaparece infaliblemente, y en ese sentido, aún debemos saldar una cuenta. Entonces, bien podéis comprender que la naturaleza, la conciencia y las artes son, para nosotros, un conjunto que nos llama al estudio. Tal es la unidad que debemos comprender.*

15 *El desarrollo de mi razonamiento, mediante el cual deseo colocaros delante de la arquitectura, me condujo a ese ángulo de donde parte toda luz: la intención. Los agentes concretos o abstractos que son como los asientos de la pirámide de la arquitectura, se hallan dominados por*

una intención. Las técnicas llamadas en nuestro auxilio, la elección de materiales, la satisfacción aportada al programa, etc., todo ese esfuerzo realizado sólo tendrá valor por la calidad de vuestra intención y quizás así habréis logrado que vuestra casa se convierta en un palacio milagroso de sonrisas, después que, por una atención consagrada a cada detalle de la construcción, habéis insistido en que ese palacio soñado fuera, ante todo, una casa, una simple y honesta casa del hombre. En el transcurso de toda mi carrera, me agitó esta preocupación: obtener con materiales simples, hasta pobres. Y aun con un programa dictado por el mismo Diógenes, que mi casa fuera un palacio. ¡El sentimiento de dignidad reglamentando el juego!

16 *En ese sitio del pensamiento, los abismos, las acechanzas, los abrojos pueden traicionar y herir al arquitecto que cese de mantenerse vigilante. Pues esta grandeza que buscamos no es la grandilocuencia. La pureza la traerá consigo. Ahora bien, la pureza inspira miedo. Para proteger sus ojos de albino, nuestra sociedad de temerosos ha esparcido la pátina y los claroscuros. El poderío de los colores del dórico o de la Edad Media, la pureza y el resplandor de los oros, de los espejos, de las sedas, los paños, los fieltros de Luis XIV y de Luis XV son cosas hoy ignoradas. Fuerza, salud, alegría de los señores de antaño, se asemejan a los tenderos desprovistos de la distinción necesaria. La revolución de la conciencia surgida de este estado de alerta que desde hace tanto tiempo pesa sobre las sociedades, se inscribirá algún día en nuestra misma vestidura. Las mujeres ya han tomado la delantera: la costura y la moda son audaces, sensibles, expresivas. Observad esas jóvenes de 1942: sus cabelleras testimonian salud y optimismo. Ellas se pasean con cascos de oro o de ébano. Bajo Luis XIV y el Renacimiento, sois vosotros, jóvenes, quienes con esos cabellos hubieseis resplandecido como arcángeles, siendo fuertes como Marte, hermosos como Apolo. ¡Las jóvenes os han aventajado! Ahora bien, nos hallamos en el punto más inadaptado de la forma de vestimenta, habiendo renunciado además al color que es uno de los signos de la vida. Desde 1910, creí en la virtud tonificante y purificante de la leche de cal. La práctica me ha demostrado que, para hacer destacar la alegría del blanco, era necesario rodearlo del poderoso rumor de los colores. Discerniendo en el hormigón armado el germen del "plano libre" (un plano liberado de las trabas del muro), fui conducido a la policromía arquitectónica, hacedora de espacio, de diversidad, respondiendo a los ímpetus del alma y pronta, en consecuencia, a acoger los movimientos de la vida. La policromía se presta a la expansión de la vida misma. Insisto: prestándose a la expansión de la vida misma. Y discierno que la vida, actualmente, en esa cuestión de viviendas que nos interesa, no se expandirá sino donde encuentre un equivalente arquitectónico de la ventilación totalmente nueva traída por el libro, la T. S. F., el disco, el periódico, la revista. Obertura súbitamente tan grande sobre los tiempos y los lugares, las edades y las costumbres. Sensibilidad de nuestra sociedad extendida hacia adelante sobre un teclado infinitamente más vasto. No establezco una separación, de ninguna manera afirmo que hay un acontecimiento feliz o deplorable. La investigación de nuestros espíritus es otra, por consiguiente también la elección de nuestros compañeros, deseo hablar de estos objetos con los cuales nos gusta rodear nuestra vida cotidiana, manteniendo con ellos una conversación constante. Objetos compañeros que pueden ser*

objetos poéticos. Tendremos el placer de reunir series de objetos que declararemos contemporáneos a nuestra sensibilidad, aunque en el tiempo no lo sean de manera alguna. Aquí, el anacronismo no se mide con la escala del tiempo: sólo surge en el hiato de las cosas dotadas de almas extrañas. En este plano de la sensibilidad, lo contemporáneo es el reencuentro de las almas gemelas. Y los objetos provenientes de todos los tiempos y lugares pueden pretender a esta fraternidad. Así, los libros se hallan plenos de una iconografía mágica e incitadora. A estos testigos nacidos artificialmente de los hábiles dedos de los hombres, la naturaleza puede, a su vez, agregar un contingente maravillosamente sensible. Testigos calificados de objetos de reacción poética y que, por su forma, su dimensión, sus materias, sus posibilidades de conservación, son capaces de ocupar nuestro espacio doméstico. Ello puede suceder con un guijarro traído por el océano o con un ladrillo partido redondeado por las aguas del lago o del río: he aquí osamentas o fósiles o ramas de árbol o algas, a veces casi petrificadas; y conchillas enteras, lisas como porcelanas o esculpidas al estilo griego o hindú: ved también esas conchillas quebradas revelando su asombrosa estructura helicoidal; esas pepitas, ese sílice, esos cristales, esos trozos de piedra, de madera, breve infinidad de testigos que hablan el lenguaje de la naturaleza, acariciados por vuestras manos, escrutados por vuestro ojo, compañeros de evocación... Es por ellos que se mantiene un contacto amistoso entre nosotros y la naturaleza. En un momento dado, los tomé como tema de mis cuadros o de mis pinturas murales. Mediante los mismos, podemos enunciar caracteres: el macho y la hembra, el vegetal y el mineral, el brote y el fruto (aurora y mediodía), todos los matices (el prisma y sus fulgores de siete colores ácidos o las gamas sordas de la tierra, de la piedra, de la madera), todas las formas (esfera, cono y cilindro o sus diversas composiciones). Y nosotros, hombres y mujeres colocados en medio de la vida y reaccionando con nuestras sensibilidades aguerridas, acechantes, agudizadas, creando en nuestro espíritu cosas de nuestro espíritu, reaccionando y no quedando pensativos o desatentos; reaccionando y, en consecuencia: participando. Participando, calculando, apreciando. Feliz en esta carrera "en contacto directo" con la Naturaleza que nos habla de fuerza, pureza, unidad y diversidad. Y desearía veros dibujar con vuestros lápices esos acontecimientos plásticos, esos testigos de la vida orgánica, esas manifestaciones tan elocuentes bajo su volumen restringido aquí por las leyes y reglas naturales y cósmicas: guijarros, cristales, plantas o sus rudimentos, prolongando su lección hasta las nubes con sus lluvias, y hasta la erosión en el seno de las realidades geológicas, y hasta esos espectáculos decisivos, descubiertos desde el avión (el avión, uno de los instrumentos de nuestra vocación) donde la naturaleza -nuestro asilo- no es más que el incesante campo de batalla de los elementos en disputa. Esto reemplazaría esos estudios vulgares de los yesos antiguos que han manchado la consideración así adquirida de los griegos y romanos, del mismo modo que el catecismo había deflorado para nosotros el resplandor de las Escrituras.

Nos sustraemos a la firmeza de los colores como negamos del mismo modo la firmeza de las soluciones construidas. Vuestros mismos maestros lo confiesan: aún no se ha dado el paso. El director de una de vuestras mejores escuelas, la de Bellas Artes, ha dicho hace algunos días: Comenzamos a construir en hormigón, pero continuamos pensando en la piedra. Esta afirmación de M. Toumon demuestra que la etapa de cuarenta años inaugurada por Auguste Perret aún no es

suficiente. Tal fue la leal confesión del responsable en la actualidad de la enseñanza oficial de la arquitectura en Francia, país donde se inventó el hormigón armado. Pero, una vez alejado su interlocutor, ¿no presentaría él a sus alumnos, como un ejemplo a no seguir jamás, la imagen de ese inmueble de inquilinato de la calle Nungesser-et-Coli, construido en hormigón y que proclama precisamente que aquí sí se ha "pensado en hormigón"? La lámpara de la verdad (Ruskin) ya no está encendida. Técnica y sensibilidad, condición de la arquitectura, constituyen una yunta delicada. Los maestros que vigilan vuestra instrucción sólo deberían abriros las puertas ante extensiones irremediabilmente liberadas de límites. El diploma que corona vuestros estudios debería conferir un solo derecho: el de traspasar el umbral. Una vez terminados vuestros estudios, descubriréis todas las dificultades. Titulares de un oficio o invención, pureza y calidad modelan el producto, virtudes que dependen del carácter, os encontraréis, cada vez más, lanzados a la vida con sus luchas de vanidad, de ansia o simplemente de adversidad. Seréis entonces el único artífice de vuestro destino, en adelante, estaréis solos. Vuestro diploma no os otorga ningún derecho a participar en los trozos de una torta distribuida por el Gobierno. Evidentemente, estoy hablando del tema que nos interesa: la arquitectura. ¡Fuera de ella, bien podéis "hacer negocios" y "triunfar"!

IV. Artes y ciencias

cuatro conceptos
la proporción
arte, sistemas, obras
el medio expresivo
el tratado (la teoría)
artes y ciencias
el proceso histórico
conceptos compartidos
la proximidad
la arquitectura

KAHN - "Forma y proyectación"

1. Cuatro conceptos

La necesidad de respuestas a nuestros interrogantes acerca del modo de operar del proceso creativo en la arquitectura nos llevó a su comparación con otras disciplinas artísticas. En ese camino hemos intentado no caer en un simple y ambiguo discurso poético, una metáfora de moda, como las que Lessing criticó con tanta razón. En esa comparación, basándonos en la claridad que nos ofrecía el ejemplo de la música, intentamos hallar qué podrían compartir las artes en su estructura y en su concepción y qué las diferenciaría, ayudándonos a precisar su definición y mejor conocimiento.

Para ello necesitábamos una estructura dinámica que organizara nuestra comparación como una “descripción sistemática”, y no como un “discurso normativo”. A partir de ese criterio y procurando evitar todo tipo de prejuicios hemos decidido finalmente postergar la discusión sobre la Armonía, dejando abierto el tema bajo el supuesto de que la Armonía existe y que cada obra tiende a manifestar la perfección en su propia expresión, intentando definirla y acercarse a ella de muy diversas maneras, todas válidas para nosotros.

Siguiendo con las referencias musicales hemos discernido entre dos tipos posibles de tratados teóricos: uno dirigido a la creación que describe el sonido para fundamentar la obra, y otro que analiza las obras y sus autores en determinado contexto histórico.

Ambos se complementan y nos permiten entender mejor la música, aunque no siempre hablan de lo mismo. Un musicólogo puede enfocar su estudio sobre el período grecorromano, buscando las raíces de la música europea, pero un músico preferirá hacer “nacer” la música en el canto gregoriano, puesto que apenas se han conservado obras de las épocas anteriores, y resulta imposible concebir un discurso musical sin obras.

Tal oposición, entre el tratado de “historia del arte” y el tratado “artístico”, existe en todas las artes. Simplemente nos hemos limitado a observar que los músicos no han tenido prejuicios para el empleo de viejas palabras. Mientras la arquitectura intentando huir del academicismo consideraba abolida la “época de los tratados”, Schoenberg no dudaba en llamar “tratado de armonía” a su libro sobre la composición.

Como eso parece ser un simple problema de vocabulario, no hemos dudado en llamar “tratados” al *Arte del color* de Itten y a *Las siete lámparas de la arquitectura* de Ruskin, del mismo modo que hablamos de “Armonía” o de “proporciones”. Es preferible obviar las connotaciones históricas negativas que tales términos pueden despertar en cada arte y centrarnos en el sentido más amplio de los mismos.

Así entendemos que Proporción es “la relación de las partes con el conjunto o de las partes entre sí”, y Armonía “la excelencia de las proporciones en un sentido dinámico”, es decir, la parte del proceso creativo en que el artista, tras establecer su particular concepto de proporciones, define las mejores según su juicio y su práctica.

En el ámbito de la Arquitectura nos hemos encontrado frente al siguiente problema: existen muy pocos tratados modernos de arquitectura, y el más completo y más declaradamente artístico que

hemos hallado, el de Ruskin, nos planteó a su vez una doble dificultad. Nos ha parecido más “historicista” que “artístico” por la propensión del autor a llevar sus justificaciones fuera del arte, es decir hacia la concepción moral propia de su época. Al mismo tiempo parecía negarnos la posibilidad de emprender el camino contrario, dándonos a entender que una teoría de la arquitectura sería imposible, por infinita.

Tal aserción la vemos repetida en otra notable ocasión. A principios del siglo XX varios pintores, músicos, coreógrafos, poetas, y escultores, emprendieron una relación comparativa de sus artes y, a pesar de contar con arquitectos entre sus amigos, no incluyeron a la arquitectura. El experimento pedagógico y creativo de la Bauhaus pretendió integrar las artes bajo el mando de la arquitectura. Su director era un arquitecto, sin embargo en sus inicios la escuela no impartió ningún curso de arquitectura.

La complejidad de variables que se perciben cuando queremos referirnos a la arquitectura, sugiere que en un principio sería más práctico poner a la arquitectura entre paréntesis, y buscar otras artes que se dejen comparar más fácilmente con la música.

Se trataría de aquellas artes que reconozcan el mismo tipo de relación esencial con un medio expresivo, similar a la que se evidencia entre la música y el sonido.

Tal enfoque aparece de modo más o menos explícito en el “Laocoonte” de Lessing, en los cuentos de Hoffmann, en los escritos de Kleist o en las preocupaciones de los “maestros de la forma” de la Bauhaus. Permite fundamentar con especial claridad la necesidad de cada arte, su relación con su historia y con la universalidad y, además, conduce a desarrollar un discurso muy profundo y una comparación particularmente instructiva que nos ayude a su mejor conocimiento.

Y es esta última noción la que nos interesa, pues queremos introducir la arquitectura en su campo, y aprender así “algo de su naturaleza que difícilmente advertiríamos al considerarla por separado”, de acuerdo a lo que pudimos concluir en cuanto a la pintura y la música.

Tal como hemos esbozado en el primer capítulo, la comparación que proponemos se basa en cuatro conceptos:

El primero y más práctico, la *Complementariedad*, es el que describe la relación forzosa que se establece entre dos o más disciplinas artísticas cuando colaboran o participan en la expresión de una misma obra.

En cuanto al segundo, la *Armonía*, se trataría del mismo concepto que expresaba Kandinsky. A pesar de haber postergado su estudio, se puede intuir que tal concepto ha de relacionar a todas las artes, aunque sea “en el último y más recóndito fondo”.

Con el tercero, que llamaremos *Proximidad*, pretendemos ofrecer un marco más seguro para la relación “por afinidad” que, utilizada frívolamente, suele producir metáforas poéticas estériles que confunden este tipo de relaciones.

El cuarto concepto sería el más importante. La *Diferencia* permite justificar la existencia de artes autónomos y diferentes, impidiendo al mismo tiempo una demasiado rápida identificación.

Para avanzar en el análisis comparativo propuesto, sería necesario concebir la arquitectura de un modo compatible con la música y las otras artes que venimos definiendo, sintetizadas en esta idea: *El arte establece proporciones en su medio expresivo*.

Desde esta perspectiva será necesario aclarar el significado de las *proporciones*. Entender cómo se organiza un *arte* así concebido y estudiar atentamente el concepto de *medio expresivo* en las artes plásticas sin dejarnos confundir por el ruido que suelen generar las relaciones de “transversalidad” tan características de nuestra época.

Con este proceso intentamos conocer qué distingue al arte de otras disciplinas, particularmente respecto a la ciencia, así como qué pueden compartir.

2. La proporción

En el capítulo anterior observamos que las mismas pautas de análisis que usamos con la música pueden ser aplicadas a otras artes.

Las artes se ordenan en torno a su medio expresivo, perciben contrastes en cada uno de sus aspectos, y, en la medida que un artista o una época lo necesitan, establecen sistemas de proporciones más o menos arbitrarios en los contrastes que más les interesan, para afinar su descripción, formando la “escala”, la “paleta” o el “lenguaje” necesarios para componer una obra, un conjunto de obras o un estilo de composición.

Respecto al sonido, medio de expresión de la música, lo primero que podemos destacar es la relatividad que se prolonga hasta que la ejecución impone la necesidad de especificar un módulo que, según el caso, viene impuesto por una convención (diapasón) o por el artista (compás), cuando no se deja a la libre elección del intérprete.

En todos los casos, la parte más artística del arte parece residir precisamente en la relatividad y no en la magnitud absoluta. Así, los compositores nos afirman que la música está en los *intervalos* más que en las notas, los pintores que la luz se capta mediante *contrastos*, y los escritores que la poesía nace de oponer, contrastar, comparar o confrontar palabras y no de transcribir ideas.

La proporción, en su sentido más amplio, parece estar en la base del arte, de cualquier arte.

Hemos definido la proporción como “relación de las partes con el conjunto o de las partes entre sí”. En su forma más simple, se resume al planteo siguiente: ¿dónde situar un tercer punto C entre dos puntos dados A y B? Posibles respuestas serían: a igual distancia de ambos, o intentando establecer intuitivamente la distancia óptima. Con más puntos, estableceríamos progresiones aritméticas o geométricas; y así, podríamos añadir dimensiones al espacio...

Ahora bien, todo aquello sucede en un espacio geométrico donde no interviene la medición pues no es preciso expresar las distancias para definir una proporción.

Y este espacio nos aparece como la intersección del espacio visual y del espacio auditivo, es decir lo que tienen en común: el espacio de la percepción sensible, pero orientado por nuestra

singular capacidad de captar dos fenómenos ondulatorios, a distancia y con diversos enfoques visuales.

Nuestro oído percibe el mismo intervalo entre frecuencias de 100 y de 200 hercios que entre 1000 y 2000. Pero nuestras piernas no sienten un mismo intervalo entre un metro y dos metros como entre uno y dos kilómetros.

No dudamos de la importancia del tacto, del cuerpo, del espacio cinético en las artes materiales, pero nos preguntamos si es posible imaginar un arte puramente táctil, la percepción de una escultura en la oscuridad absoluta. ¿Seríamos capaces de reconocer siquiera la identidad de forma entre un objeto y su reproducción a otra escala?

Los escolásticos distinguían entre los dos sentidos *nobles* y los tres *sensuales*. Todas las artes se vinculan con los dos primeros, mientras que la poesía escapa totalmente al mundo de los sentidos. Sin embargo, no queremos entrar en el debate cuyas dos posiciones extremas se podrían resumir en las aserciones siguientes:

El ennoblecimiento de la vista y del oído y la consiguiente superioridad acordada para las artes visuales y auditivas han tenido tanta influencia en nuestra cultura, que todas nuestras artes se definen a partir de las características compartidas por el ojo y el oído, esencialmente la relatividad que se expresa en el contraste y la proporción; todo ello en detrimento de aquellas artes que, como la escritura, no están directamente relacionadas con aquellos sentidos.

El contraste y la proporción son tan esenciales en nuestra concepción artística que, en el caso de las artes materiales, hemos tenido que privilegiar entre nuestros modos de percibir, el oído y la vista, los dos únicos sentidos frente a los cuales podemos dirigirnos artísticamente, ya que sólo ellos pueden concebir los contrastes y las proporciones con la precisión y libertad suficientes.

Se puede observar que las artes buscan desplegarse en el espacio que les confiere mayor libertad; y eso lo encuentran en la relatividad.

No cuesta el menor esfuerzo al ojo pasar de lo cercano a lo lejano, mientras esté en el campo visual, y lo mismo ocurre con el oído.

Las magnitudes absolutas sólo traducen ideas simples: la importancia de la inmensidad, el dominio de la miniatura; pero, lo esencial del arte, su máxima libertad y por tanto su mayor capacidad expresiva, parece jugarse en la relatividad de las proporciones.

Recordemos que la desproporción es también una forma de la proporción. No estamos tratando de imponer una idea de equilibrio o de “justa medida”, sino definir el campo en el que las artes encuentran sus más amplios medios expresivos, siempre desde nuestra hipótesis comparativa.

Sin embargo se puede observar en la historia de las artes toda una serie de casos en los que se expresa una franca atracción hacia las magnitudes absolutas.

Los polifonistas del Renacimiento tardío escribían misas para veinte voces (o más), y Gustav Mahler llegó a componer una sinfonía para mil ejecutantes. En la caligrafía árabe existe una

escritura tan diminuta que sólo puede leerse con lupa. La pintura se ha dirigido muchas veces hacia la miniatura, y otras hacia las obras murales gigantescas.

Este tipo de obras suelen señalar el inicio de un proceso de decadencia. Parecen decirnos: “si seguimos así, terminaremos por salir del arte”, y suelen preceder un cambio de sistema de composición. Son obras fronterizas, a veces muy expresivas, que reclaman una vuelta a la proporción tras una renovación de las reglas.

Sin embargo, la siguiente cita indica que tal opinión no es unánime.

Carta de Schoenberg (14-12-1911):

“... Los demás cuadros no están demasiado bien expuestos. Hay una cosa que no me termina de convencer: el formato, el tamaño. Además, tengo una objeción teórica: puesto que se trata de proporciones, por ejemplo:

Blanco 120 : Negro 24

Rojo 12 : Amarillo 84

No puede ser sólo problema de formato. Pues tengo que poder decirlo igualmente si lo divido, por ejemplo, entre 12:

Blanco 10 : Negro 2

Rojo 1 : Amarillo 7

Creo que esta ecuación se entiende mejor “dividida”. Hablando prácticamente: entiendo menos estos pesos de colorido porque se escapan de mi horizonte. (Algunos se me pierden por completo). Tendría que colocarme muy alejado y entonces, con la ecuación “dividida”, el cuadro se vería más pequeño.

Tal vez no me hicieron tanto efecto los cuadros más grandes, al no ser capaz de percibirlos completamente”

Carta de Kandinsky (12-01-1912):

“... ¡Pero, naturalmente, tengo que discrepar! Matemáticamente, $4:2 = 8:4$. Artísticamente, no. Matemáticamente, $1+1 = 2$; artísticamente también puede ser $1-1 = 2$. Segundo: ¿está Vd. en contra de duplicar las fuerzas orquestales? Bueno, pues eso es sólo agrandar (y con ello complicar) los medios. Tercero: sin embargo yo pretendo justamente (algunas veces) evitar el que se pasen por alto momentáneamente los cuadros. Cuarto: la dimensión es una fuerza, un medio. Un candelabro así (dibujo pequeño) y un candelabro así (el mismo, agrandado) son dos objetos totalmente distintos!” (1).

Más de un pintor, escultor o arquitecto darían aquí la razón a Kandinsky. Pero, según venimos diciendo, es Schoenberg quien expresa la opinión más artística. Más artística, por lo menos, en una perspectiva musical.

Artísticamente, los dos candelabros de Kandinsky sólo dejan de aparecernos idénticos si se presentan juntos, si entran en comparación.

Allí donde el medio de expresión se somete solo a la proporción, cuando nos libramos de la contingencia de las magnitudes absolutas, de los bordes apenas perceptibles y de los excesos deslumbrantes, es donde disponemos de la mayor fuerza expresiva.

“La musica è tutta relativa”, escribe Luigi Berio en “Laboryntus2”. Aquella percepción puramente proporcional es el reino de la música, el del “Arte de la Fuga” de Bach, que ni siquiera menciona sus instrumentos.

Pero es también el reino del “Arte del Color” de Itten, del canon de Policeto, o del “Arte del Ingenio” de Gracián.

Lo que establecemos aquí parece fundar las artes sobre conceptos científicos. Pero se trata sólo de una apariencia. En efecto:

1.- Las matemáticas no suelen contarse entre las ciencias: se definen más bien como una *abstracción*. Se entiende luego que, si son muy útiles en las ciencias lo pueden ser también en otras actividades, sin conferirles necesariamente un carácter científico.

2.- Se habló de proporciones en las artes mucho antes de que geometría, aritmética y proporciones se juntaran en una misma disciplina.

3.- Si la proporción nos parece hoy tan estrechamente vinculada a las matemáticas, y a las ciencias, es porque suele expresarse con la misma notación algebraica. Pero no pasa así en las proporciones poéticas, tal como las describe el libro de Gracián.

La proporción, tal y como la consideramos aquí, se vincula sólo y directamente a la percepción sensible. Si música y pintura la suelen expresar con números, relacionándola con magnitudes físicas, es porque ambas artes se vinculan a las ciencias de otro modo.

3. Arte, sistemas, obras

No hablamos de las obras de arte. No queremos establecer lo que buscan los artistas, porque no quisiéramos quitarles - aunque sólo sea en el espacio de este texto - ni una pizca de su imprescindible libertad.

Pero resulta que ellos mismos suelen ajustar sus obras a un arte, solicitando su autonomía, instalándose en su historia y reivindicando la universalidad del medio con que se expresan.

Si los artistas y sus obras son libres (hay quien quiere expresarse, quien busca la belleza, quien provoca, quien sigue la tradición, quien improvisa,...), las artes, en cambio obedecen a una necesidad: profundizar en sus recursos expresivos.

Un compositor bien puede rehusar el empleo de los medios electrónicos, pero la música no, porque siempre habría otro músico que lo haría, y eso también sería música. La música incorpora

todos los adelantos que le proporcionen las ciencias y las técnicas en el conocimiento y el manejo del sonido.

Por el contrario, nos cuesta imaginar que un arte pueda sobrevivir al agotamiento de sus medios expresivos.

En resumen: las obras son libres, no tienen ningún tipo de límites, pero el arte busca siempre profundizar en el conocimiento experimental de sus propios recursos expresivos.

Por lo tanto, entre el arte y las obras, habrá de mediar algún sistema, a través del cual el medio de expresión se transforme en “material” utilizable.

En la música de occidente vivimos inmersos en un mundo “tonal”, en un ambiente sonoro que, a través de melodías y canciones, de obras de música clásica, populares o folclóricas, nos viene repitiendo e imponiendo en todos los géneros musicales, nota tras nota, la estructura y las reglas del sistema tonal de composición permanentemente.

Así, resulta que tal sistema, que tardó siglos enteros en construirse, desarrollarse e imponerse, primero en la sombra de los monasterios y luego en palacios, en salas de concierto y de ópera, nos parece hoy casi tan natural como el mismo canto de los pájaros.

Incluso si pretendemos ampliar nuestros horizontes y variar nuestro repertorio, escuchando, por ejemplo, música árabe o andina, volvemos a encontrarnos, fundamentalmente, con lo mismo, porque la mayor parte de esta música, la más difundida, bajo la influencia directa o indirecta de la colonización o del prestigio de la composición europea, ha adoptado lo esencial del sistema tonal, singularizándose ya tan sólo por los timbres de idiomas lejanos o de instrumentos exóticos.

De modo que olvidamos fácilmente lo más ingenioso y difundido que tal sistema tiene de arbitrario.

Elaborar un tratado de composición, en el caso de la música, es lo que hace posible al arte musical a la vez que lo libera de prejuicios.

Para que un sistema de composición sea aceptado e incorporado al uso creativo de los artistas, debe permitir siempre la mayor expresión: según hemos reconocido, esto es lo que se encuentra en la relatividad de la relación proporción - desproporción. Es decir que a través del sistema el arte es impulsado a la búsqueda de la mayor fuerza expresiva.

4. El medio expresivo

En el capítulo anterior, en un primer acercamiento a las artes visuales consideramos la introducción del movimiento como algo fundamental para justificar la definición de dos artes diferentes: la pintura y la animación.

Tal diferencia se nos hace más evidente si la consideramos desde el punto de vista técnico del dibujo.

Un pintor puede llenar una imagen estática con detalles y escenas múltiples: es el medio de expresión de la vieja pintura flamenca, de Bruegel o del Bosco por ejemplo, que permanece en más

de una obra abstracta de Kandinsky o de Miró. Pero, si tal imagen se ha de integrar en una animación, es bien sabido que para mantener el mismo nivel de complejidad en la impresión del espectador, el dibujo ha de simplificarse mucho; si esas imágenes se expusieran aisladas entre sí, sacadas del contexto de la animación que les daba sentido expresivo, parecerían tan pobres y sin sentido como los sonidos aislados de una obra musical: habrían perdido su belleza pictórica.

En cambio, cuando hemos considerado la introducción de la tercera dimensión, no nos ha parecido necesario justificar la definición de un tercer arte. Aunque no olvidamos que aquella dimensión existe incluso en la pintura clásica: textura, empaste, etcétera. En el diario de Schlemmer leemos lo siguiente (08/01/1924):

“... La esencia de la plástica debe demostrarse como es natural en su variante más pura, la plástica redonda, y su contraposición, la esencia de la pintura debe demostrarse con motivo de la superficie.

La figura plana se representa en dos dimensiones (altura y anchura).

Por lo demás, en un momento dado, se capta en su totalidad desde el punto de observación. La plástica es tridimensional (altura, anchura, profundidad). No se puede captar en un solo momento, sino al contrario: en una sucesión temporal de puntos de observación: enfoques. La plástica no se agota con la primera mirada, por lo cual el observador se ve en la necesidad de moverse, y no consigue la comprensión de la plástica, hasta después de haber dado una vuelta a la misma y haber sintetizado la suma de las impresiones. Por lo tanto, aquellos conjuntos plásticos que al ser rodeados no brindan una sucesión de sorpresas, sino que dan una misma visión repetida (y esto ocurre en todos los cuerpos estereométricos), no pueden ser considerados como importantes desde el punto de vista de la plástica”.

“... Notemos de paso que cualquier cuerpo estereométrico puede representarse por proyección plana, lo cual en el caso de una plástica importante no debería ser posible. También se puede representar el cuerpo en cuestión sobre la superficie de manera tan convincente con el claroscuro, que con ello se haga superflua su figura corporal. Con la plástica verdadera no se puede hacer eso. De veras, hay que llamarla plástica, en mayor medida cuanto más inagotable sean las visiones diferentes que permite.

La «forma expresiva más pura» es imposible de definir; en conceptos podemos expresar sólo los requisitos previos. Un alfabeto no es todavía un idioma, un instrumento no es todavía música. Del cúmulo de creaciones plásticas del pasado habría que fijar un caso ideal, derivar un canon de este caso ideal, que se tendría por impecable sólo en la medida en que demostrara ser vivo y fructífero” (2).

En casos extremos, en obras monumentales, admitimos que el movimiento pueda verse introducido como atributo de la obra. Sería el caso de aquella obra que sólo se nos desvela a través

de un recorrido impuesto, o si, expuesta a lo largo de una carretera, por ejemplo, está pensada para manifestar su belleza con la velocidad.

Pero, en casos menos extremos, ¿sería verdad que toda la percepción habría cambiado porque, en lugar de desplazarse con la mirada, la fantasía debiera ahora basarse en el desplazamiento del cuerpo?

Nuestra dificultad aquí, es que más bien vemos continuidad y no diferencia entre pintura y plástica así definidas; si siguiéramos por esta senda, deberíamos considerar conceptos más diferenciadores, como la ley de la Gravedad, atributo forzoso de la plástica que no tiene incidencia directa ni en la pintura, ni en el holograma, ni en la animación.

Por otra parte hemos considerado otro arte, esencialmente visual, con medios expresivos totalmente diferentes de la pintura.

En efecto, nos dejamos convencer por Policleto y por Panofsky de que el cuerpo humano constituía un perfecto medio de expresión, y lo volvemos a encontrar en las obras de Giacometti, o de Miró, comprobando que en la actualidad permanece vigente.

Simplemente, se ha abolido el viejo canon y se buscan otras proporciones, otras desproporciones. También hemos asistido a un verdadero movimiento hacia la abstracción, comparable al pictórico, con la diferencia de que la pintura, abstrayéndose de la figuración, puede concentrarse más aún en el estudio de la luz, mientras que la escultura, en un movimiento paralelo, parece alejarse del cuerpo anatómico, como si quisiera ponerlo a distancia, sabiendo, por otra parte, que siempre lo podremos identificar en la raíz de la obra, por poco que el artista nos lo permita.

La importancia del cuerpo humano - y luego del individuo - en la historia de la escultura, creemos que es consecuencia del mismo punto de partida en la elaboración del objeto esculpido: el bloque informe, pero ya individualizado.

Y la *individualización* es un concepto artístico tan fundamental que lo vemos presente con las mismas consecuencias en todas las artes. Ver Ruskin, -segundo capítulo (2)-.

¿Qué hicieron los pintores cuando pasaron del fresco al cuadro? Esencialmente, un sinnfín de retratos, y también aprovecharon toda una serie de ideas que se dejan unificar por el marco del cuadro.

Itten incluyó en su “Arte del color” el cuadro programático realizado por el primitivo francés Charonton para una orden monacal de Avignon: dos mellizos coronan la Virgen, el bordado del vestido de uno baja del cielo formado por el traje azul de su madre, hacia el mundo terrenal. Y todo eso en un cuadro: no es sólo una ciudad o un paisaje, sino el mundo entero en una unión mística. Otro ejemplo, más sublime si cabe: la “Santa trinidad” de Masaccio. Representa dos personajes (un anciano sujetando a Cristo en la cruz) cubiertos por una bóveda, una de las primeras perspectivas modernas. No hace falta ni mirar el título: aquella bóveda que, a la vez enmarca y está enmarcada, no puede ser otra cosa que la tercera persona divina: *uno* y *trino* a la vez.

Respecto a la música, habría que estudiar el repentino interés de muchos compositores de música contemporánea de los años ochenta por la monodía o la obra para una sola voz (cuando

cantaban varias voces lo hacían al unísono o con solo una octava de diferencia): el conjunto de las “*sequenzae*” de Luciano Berio o el “diálogo de la sombra doble” de Pierre Boulez.

Del otro lado, el fenómeno de la “masa orquestal”: un conjunto de instrumentos que, por hallarse enmarcados por la disposición agrupada de la orquesta, quedan identificados como un solo instrumento: la misma orquesta. En reacción, no han faltado los intentos de romper esta individualización de la orquesta, dispersando sus componentes, como ya lo intentaron los hermanos Gabrieli en la Venecia del siglo XVII, lo mismo que Monteverdi o Purcell en sus óperas siguiendo los pasos de Ives. Casi todos los compositores contemporáneos han desarrollado experimentos de esta índole.

Respecto a la escultura, las tres figuras surgidas de la misma materia, ¿no forman *uno solo*, en “El abandono” de C. Claudel? ¿Y qué significan los diferentes personajes emergiendo del bronce o del mármol de cualquier monumento, sino *la patria, la nación* en armas o alguna otra unión de tipo místico?

Hasta las rocas aisladas de la naturaleza suelen convertirse en cualquier personaje metamorfoseado en las leyendas populares; aunque es cierto que, cuando la forma es demasiado amorfa, se trata simplemente de “la roca del diablo” o de “la mesa de las brujas”. En paralelo se desarrolla con fuerza toda una corriente de la escultura moderna que ya no permite ninguna identificación anatómica.

En tiempos de Schlemmer, se podía sin embargo considerar aún que tal “magma” de experimentaciones no prefiguraba otra cosa que la aparición de un nuevo medio de expresión, o incluso una vuelta a la anatomía, con un nuevo enfoque.

Pero los artistas y las obras son libres y, en nuestra época, en su mayoría, ya no parecen buscar una teoría de tal índole.

Ahora, substrayéndose a cualquier teoría, se encuentran frente a una forzosa dispersión de su capacidad expresiva: vagos conceptos ecológicos o lúdicos, búsqueda de hazañas -o sea de anécdotas- o la mera apropiación paisajística del libre horizonte constituyen los objetivos de muchas obras contemporáneas.

5. El tratado (la teoría)

Hemos aclarado que la libertad de los artistas y de sus obras no puede sufrir restricción alguna y que, a nuestro entender, la concepción del medio expresivo que tratamos de generalizar a partir del “Laocoonte” y del arte musical no puede valerse de ninguna ambición normativa ni clasificadora: debemos más bien quedar siempre dispuestos a redefinir o modificar la definición de cualquier arte según lo exijan nuevas obras, siempre que reconozcamos en las mismas aquella voluntad aquí considerada de participar de un arte para gozar de sus ventajas: autonomía, relación con la historia y universalidad.

Es precisamente tal apertura, tal generosidad y tal entusiasmo creador el que reconocemos en los mejores tratados a lo largo de la Historia: los de Aristóteles (“Poética”), Horacio (“Epístola a los Pisonés”), Vitrubio, Alberti, Gracián, Schoenberg, Brecht (“Pequeño Organon”), o Itten.

Sin embargo, el siglo XX se ha declarado, más que cualquier otro, enemigo resuelto del tratado. No podemos argumentar aún sobre la validez de las reglas o la posibilidad de definir la calidad, pues ambas participan del concepto de Armonía que sólo discutiremos más adelante, pero podemos ya matizar el significado de otras críticas recurrentes.

Una consiste en afirmar que la extraordinaria acumulación de conocimientos que caracteriza nuestra época hace quimérica cualquier ambición sistematizadora. A esta idea oponemos nuestro concepto de los medios expresivos, con su número limitado de atributos, y nuestra experiencia docente: cuando la enseñanza se hace demasiado fragmentaria, pierde toda eficacia.

Otra opinión se basa en despreciar los tratados porque estarían siempre atrasados con respecto al arte que pretenden definir o, peor, porque establecen reglas abstractas sin aplicación práctica. Es verdad que el tratado de Schoenberg, por ejemplo, es un poco decepcionante porque se detiene en el mismo punto donde su autor revoluciona la música. Sin embargo ha logrado apasionar a los compositores más innovadores de la generación siguiente. Lo mismo podemos decir de la obra teórica de B. Brecht.

Pero la crítica más recurrente y fácil, consiste en decir que los artistas mayores -los genios- prescindieron de teorías; que ni las escribieron, ni las precisaron. De este modo se expresa una nostalgia romántica por los tiempos pasados, cuando la enseñanza directa del maestro a sus discípulos organizaba la vida del arte en filiaciones limpias, sin plantear problemas pedagógicos.

En todo caso, lo que nos importa aquí, más que cualquier tratado particular, es la vigencia y utilidad de la teoría. En nuestra perspectiva, la producción teórica no se limita a los ejemplos mencionados, algunos incluidos en este trabajo apoyando nuestras argumentaciones, sino que se trasluce también en muchos ensayos, manifiestos, discursos, programas (como el de la Bauhaus) o artículos (como el de Strindberg que incluimos más adelante).

Cuestionar un arte, describir o establecer un sistema de composición, criticar una serie de obras con exigencias metódicas, reflexionar sobre la situación actual, sobre el “estado del arte”, diseñar el programa de estudios de una escuela de arte o emprender la redacción de un tratado teórico son esfuerzos convergentes y, en nuestra perspectiva, equivalentes.

Reconocer el medio de expresión de un arte, su materia prima, es abrir la teoría de este arte, buscando iluminar su sentido para incitar a su renovación, su vigencia y su continuación.

El sistema de composición hace del medio expresivo un material para los artistas, y la teoría revitaliza el sistema que, sin su acción crítica, se congelaría en el academicismo, ahogado por sus reglas rígidas e ineptas para la innovación, justamente lo que desde siempre ha combatido la modernidad.

De este modo buscamos y reivindicamos el movimiento en el arte: la propia vida del arte es, nada menos, la que ahí está en juego.

Secuencia de decisiones

Con el objeto de precisar nuestro análisis sobre la relación arte – ciencia, para que nos ayude a definir la arquitectura, creemos necesaria una observación atenta del tipo de decisiones que, encadenadas históricamente, pueden conducir a la consolidación de un sistema creativo. Basándonos en los ejemplos que venimos utilizando podemos definir tres tipos de decisiones, según el carácter que revisten.

“*Vinculante*”: carácter de una decisión que se vale de una observación objetiva.

En la pintura como en la música, tales decisiones se deducen de una observación más atenta de la naturaleza. Sin embargo, cuando el escritor se pregunta “¿Qué es el idioma?”, parece cuestionar su arte del mismo modo que el pintor se interroga sobre la naturaleza física de la luz. Por eso, hemos preferido calificar estas decisiones como “vinculantes” en vez de “naturales”, ya que la noción de naturaleza puede ser algo ambigua.

Es importante notar que tales decisiones no aparecen sólo en el fundamento del arte, sino que vuelven con mucha intensidad en determinadas etapas de su evolución. Aquellas “vueltas a la naturaleza”, que suelen expresar más bien una re-afirmación del vínculo esencial del arte con su propio medio de expresarse, o si se quiere, de la verdadera “naturaleza” del arte, permiten poner en duda la vigencia del sistema establecido, y han sido particularmente frecuentes en las épocas de cambio radical.

Así, los pintores impresionistas prestaron especial atención tanto a los adelantos de la química de los pigmentos como a las nuevas teorías del color surgidas de la física óptica de su tiempo; los poetas del siglo XIX se han valido también de un estilo “más natural” para justificar su abandono de la rima y, como ya hemos mencionado, la revolución dodecafónica consistió esencialmente en revalorizar el “material sonoro” por encima del imperante sistema tonal.

“*Arbitrario*”: carácter de una decisión que, si no es perfectamente libre, depende a lo sumo del contexto.

Ej.: Los europeos redujeron arbitrariamente la escala musical “natural” de doce sonidos (formada por la escala de quintas) a otra de siete sonidos. Los musicólogos bien podrían convencernos de que tal elección era la única concebible en el contexto ideológico de aquellos tiempos, pero tal demostración no modificaría en nada al carácter arbitrario de esta decisión, sobre todo si se observa con mayor distancia, por ejemplo, que los orientales y americanos de la época optaron por una escala de cinco sonidos.

De la literatura latina antigua, se ha podido deducir que los romanos no distinguían entre el verde y el azul, porque su idioma los reunía a ambos bajo un solo vocablo. Los nombres de los colores, convencionales, son una decisión arbitraria de gran importancia en la percepción de los colores. La importancia concedida a la rima o a la métrica en poesía es también una decisión arbitraria.

“*Necesario*”: carácter de una decisión enteramente determinada por la causalidad; sigue siendo una decisión, en el sentido de que se puede posponer u obviar.

Del mismo modo, en la poesía, las posibilidades de la métrica son definidas por las reglas prosódicas. Así, aprovechando la existencia de sílabas largas y breves en el idioma griego, en el latín o en el árabe, los teóricos definieron un cierto número de unidades métricas, con las cuales formaron varios metros, aunque sin emplear jamás todas las posibilidades ofrecidas.

En la arquitectura medieval, la elección de un tipo de arco particular influía en las formas posibles de bóveda, y luego en los tipos de solución para los diferentes cruces e intersecciones. Sin embargo, veríamos que algunas bien particulares han sido explotadas hasta las últimas posibilidades de desarrollo, formando los estilos clunisiense, cisterciense, etcétera, mientras que otras apenas aparecen en casos aislados o han sido totalmente obviadas, sin razón evidente.

En todas las teorías artísticas, vemos aplicados razonamientos causales y deducciones lógicas; no obstante, ya que tales procesos jamás se ven desarrollados en todas las direcciones hasta sus últimas consecuencias, siguen presentándose como decisiones: se obvia, se posterga, se prefiere...

Una obra de arte suele juzgarse como mejor lograda cuando deja algo en suspenso, cuando mantiene su “parte de sombra”, asegurándose así una resistencia última al descubrimiento crítico de sus intenciones.

La perfección artística no se parece, desde luego, a aquella que el sentido común emplaza en la lógica o en la ciencia, y que en realidad suele no ser más que una construcción mecanicista, un sueño positivista.

Pero el positivismo, a su vez, ya no se considera como un distintivo de la ciencia, sino más bien como el sello de ciertas épocas (siglos XIII o XIX en Europa). Al arte, le conviene el proceso en desarrollo, siempre abierto, no el proceso mecánico: la estructura como incitación, no como desencadenamiento ineludible. Por otra parte, ¿pretende otra cosa la ciencia de nuestro tiempo?

6. Artes y ciencias

Si buscamos diferenciar claramente el arte de la ciencia, es porque intentamos definir la arquitectura, y sabemos que, en esta disciplina, los aspectos artísticos, técnicos y científicos aparecen particularmente entremezclados.

Además, como no queremos abandonar la exigencia comparativa que sustenta nuestro análisis: sólo deberíamos reconocer una diferencia que separe todas las artes de todas las ciencias, y que se verifique entre cada arte y cada ciencia.

Por tanto, buscamos una diferencia irreductible, universal e irrevocable.

En la práctica, los artistas y los científicos suelen creer que no estudian los mismos objetos, que están trabajando en campos distintos.

Pero aquí estamos definiendo cada arte en torno a un medio expresivo y nos es fácil averiguar que éste constituye siempre, a la vez, el objeto de estudio de una ciencia: la acústica, como la música, observa el sonido; la óptica y la pintura comparten el estudio de la luz; al lado de la poesía, la gramática y la retórica también nos hablan del idioma.

Hemos afirmado luego que las disciplinas artísticas consideraban sus medios expresivos bajo el doble ángulo limitativo de la percepción sensible y de la relatividad; sin embargo, resulta fácil imponer la misma doble restricción a las ciencias: es así cómo la física de la luz se hace óptica, y ello permite que un físico óptico pueda concentrar su atención en el estudio, por ejemplo, del contraste claro-oscuro en la luz visible.

En el punto que hemos alcanzado en nuestra definición de las artes, no hemos encontrado nada aún que distinga irrevocablemente entre un arte y una ciencia.

Teoría y práctica

Al mismo tiempo, nuestra metodología comparativa nos incita claramente a reagrupar bajo un mismo concepto actividades tan diversas como la física, la gramática, e incluso la retórica. A las matemáticas no hemos querido considerarlas de un modo monolítico al hablar de proporción, recordando que no se presentaron siempre unificadas por la notación algebraica moderna. Los pensadores antiguos no estaban muy desencaminados cuando las describían como una serie de abstracciones autónomas (geometría / proporción / aritmética), con carácter especulativo, y no sólo como el mero sustento operativo de las ciencias positivas en que las fueron convirtiendo los seguidores de Descartes. Éstos las reunieron bajo un mismo vocablo singular obviando el carácter aún marcadamente metafísico que revestía la “Matemática Universal” que los primeros cartesianos identificaban con el idioma pre-babélico que anhelaba su ideal ilustrado.

Sin embargo, aún con tales reservas, llamaremos “ciencias” a todas estas disciplinas, porque importan de un modo bien particular: cuando el campo de estudio que las define encierra a su vez el propio medio expresivo de un arte. En tal caso, bien pueden limitar su campo al espacio exacto de ese medio, aunque difieren aún del arte correspondiente, y esta diferencia, que según intuimos es del mismo tipo que hay entre la acústica y la música o entre la lingüística y la poesía y luego entre cada arte y cada ciencia, es precisamente lo que nos importa precisar.

Desde este mismo instante hemos de relativizar la opinión clásica según la cual el conocimiento es la meta de la ciencia exclusivamente. Pues, si bien es verdad que la acústica, por ejemplo, pretende entender y enseñarnos el fenómeno sonoro, también lo pretende la música, aunque lo haga de otra manera.

Una primera e importante consecuencia de las definiciones de cada arte deducidas mediante la identificación y definición de su propio medio de expresión, es el hecho de que la profundización del mismo se manifiesta como una misión ineludible para el arte así abstraído de sus obras.

Trasladar esta misión a las obras sería imponerles un insoportable yugo didáctico y no podemos limitarnos a juzgar la cualidad de una pintura por lo que nos enseña de la luz. No obstante,

¿quién negará que en cualquier museo de pintura se podría aprender algo sobre el color que no hallaríamos ni en la contemplación de la naturaleza, ni en una facultad de física?

Si comparamos las teorías del arte con las teorías científicas observaremos que comparten toda una serie de conceptos y descripciones: la estructura armónica del sonido, el contraste claro-oscuro, el uso de los tiempos verbales o la descripción del arco de medio punto pertenecen tanto al arte como a la ciencia.

Muchas de las definiciones del tratado sobre el color de Itten parecen directamente extraídas de un tratado de óptica.

El concepto de “teoría científica”, nos recuerda además que en el mundo científico, al igual que en el arte, se da la misma relación dialéctica entre el nivel teórico y el práctico, con un mismo grado de autonomía para cada uno, separando el desarrollo de las realizaciones técnicas del afán sistemático que gobierna la ciencia pura.

Lo mismo que en el arte, a veces puede verse que la tecnología incita, por el factor productivo de la industrialización, a una renovación del sistema científico, mientras que otras veces es la ciencia pura la que abre nuevos y sorprendentes caminos para la técnica. Encontramos un claro ejemplo del primer movimiento en la renovación de las teorías algorítmicas, que ha sido impulsada por el trabajo informático práctico de los ingenieros. Por el contrario, las teorías relativista y cuántica han inducido una serie de experimentos, y luego de realizaciones, que jamás se hubiesen ideado sin las especulaciones de la ciencia más abstracta.

Una vez recordada esta similitud entre ambas visiones del mundo -la coexistencia, tanto en el arte como en la ciencia, de la teoría y la práctica como dos “niveles” autónomos- podemos referirnos a una opinión muy común que pretende resolver la dificultad que nos ocupa limitándose a una simple consideración sobre las obras, con la introducción de un factor discriminante intuitivo entre “lo técnico” y “lo artístico”, que podría resumirse en la noción moral de “utilidad”: suele contraponerse la “utilidad” de un semáforo, o de un misil, a la perfecta “inutilidad” de una pintura, un soneto o una película de cine. Quizás el antídoto contra este tipo de razonamientos moralistas está en la esencia misma de la “sociedad de consumo”: ¿quién se atrevería a defender sin cinismo el carácter útil y moralmente superior de unas actividades productivas regidas por modas deliberadamente diseñadas para aumentar el consumo?

La opinión moral de “utilidad” se halla tan arraigada entre nosotros que las mismas artes parecen tener que justificarse de alguna utilidad, aunque fuera puramente moral: combatir los vicios, fomentar la tolerancia o el diálogo, amansar o apaciguar. Cómo si cualquier arte no fuese capaz, a la vez, de sublime violencia o de intolerancia fecunda.

Por lo tanto, nos parece necesario demostrar la paradoja que encierra la noción de “utilidad”, y la consiguiente imposibilidad de definir un concepto semejante que sea discriminante entre el arte y la ciencia.

La utilidad

Por si persistieran las dudas, imaginemos este absurdo: un arquitecto diciendo a un constructor “¡Ocupese de lo útil, que de lo inútil, me encargo yo!” y, sin embargo, es precisamente lo que parecía proponer Ruskin, al definir la arquitectura como “lo inútil de la construcción”.

No obstante, parece que ni el mismo autor quedó satisfecho con tal definición, y no consta que semejante idea haya jamás prosperado a un nivel teórico, si bien, como hemos mencionado, es en el nivel práctico donde asoma la noción moral de la eficiencia funcional como discriminante entre el arte y la ciencia, y es justamente entre las propias obras que la “utilidad” pretende introducirse como concepto válido de análisis.

De allí podemos postular que existe un concepto de utilidad que separa claramente las obras artísticas de las técnicas. Ahora bien, ¿qué pasa cuando pretendemos situarnos en el plano teórico?

Suponemos aquí que una realización técnica será aceptada y tendrá éxito con la condición de que se muestre funcional, útil: la utilidad serviría así de sanción entre las obras de la técnica. Pero, ¿se mantiene tal sanción en la ciencia pura? ¡En absoluto!

Si un matemático propone una nueva demostración, a nadie se le ocurrirá rechazarla porque no sirve: se admitirá o no según sea correcta. Las matemáticas como las ciencias poseen sus propios medios internos de sanción, basados esencialmente en el respeto de la notación en vigor y en la coherencia matemática del razonamiento propuesto.

La opinión según la cual “todo descubrimiento de la ciencia pura acabará un día por encontrar su utilidad práctica” es un simple acto de fe, que se alimenta de algunas famosas intuiciones históricas como el atomismo de Demócrito, que hoy se nos presentan como premonitorias y clarividentes. Pero tal opinión no puede resistir a la lectura de cualquier tratado científico antiguo.

¿En efecto, qué utilidad han hallado jamás las infinitas controversias sobre la naturaleza del éter, la consecución de la piedra filosofal, la formación del carácter humano por la influencia de los planetas o por la combinación de los cuatro humores, o de la materia por los cuatro elementos?

Sin embargo, todas estas contribuciones fueron, al igual que la concepción geocéntrica de Aristóteles, debidamente sancionadas por la comunidad científica de su tiempo. O sea: *fueron* la ciencia.

Hemos de concluir, por tanto, que el concepto de utilidad que hemos postulado como sanción de las realizaciones técnicas se desvanece totalmente cuando entramos en el dominio de la ciencia pura.

En el mismo sentido habría que admitir que las obras de arte son perfectamente inútiles. Imaginemos el más convencional de los tratados musicales. ¿Cómo justificaría su autor el haber dedicado tantos esfuerzos a describir la escala de siete sonidos sin consagrar ni un párrafo a las de seis u ocho notas? Seguramente explicaría que la primera le es muy útil para analizar la música de los últimos siglos, mientras las otras no le servirían para nada pues no conoce obras que las utilicen.

¿Para qué dedicarse a la teoría del arte, si no es para analizar obras del pasado o ayudar a la creación de nuevas obras?

¿Acaso ha existido jamás en cualquier arte una sanción interna comparable a la exactitud matemática en las ciencias?

Creemos que tal cosa es imposible y, debido a ello, que una teoría artística sólo se justifica por su utilidad artística. Es precisamente lo que afirma Boulez al separar lo “fértil” de lo “estéril” en el campo del arte.

Se nos presenta la curiosa paradoja siguiente: la “utilidad” que separaría las obras artísticas de las técnicas cambia de signo cuando pasamos al nivel teórico. Por lo tanto es difícil sostener que se mantenga su carácter discriminante entre el mundo de la ciencia y el mundo del arte.

El progreso

Aunque hemos refutado las supuestas diferencias “irrevocables” entre arte y ciencia (los conceptos de conocimiento y utilidad), las mismas parecen persistir en la noción de “progreso”, asentada nada menos que en una de las dos opciones que conforman el pensamiento occidental de los últimos siglos: “progresistas” y “conservadores”.

Tras ellas se puede ordenar toda una serie de pensadores que seguirían la senda de Pascal (en su controversia con Descartes), abarcarían luego a los “contrarrevolucionarios” del siglo XIX y a los “reaccionarios” del siglo siguiente, para terminar modernizándose a través de cierto existencialismo y de la voluntad de rehabilitar la metafísica que gira en torno a la figura de Heidegger.

En efecto, esta línea de pensamiento se estructura en un cierto recelo -cuando no en un profundo rechazo- de la evolución técnica y maquinista de la sociedad que se puede resumir con una vieja fórmula escolástica:

- Distinguen entre un mundo de la ciencia y un mundo moral.
- Conceden la existencia del progreso científico
- Niegan que impere también un progreso en el mundo moral.

Tal modo de pensar nos importa en la medida en que las artes son incluidas en un mundo moral desprovisto de un movimiento progresista similar al de la ciencia, cuando no en franca regresión desde una perdida edad de oro, la de las grandes catedrales, de la pintura pre-rafaelita o de la música de Mozart.

Tales ejemplos ilustran muy bien el aspecto conservador de semejante perspectiva.

A esta corriente se puede oponer el camino cartesiano, seguido por Leibniz, Spinoza y el mismo Lessing, cuya propia reivindicación de estos filósofos se ve reflejada en sus escritos, particularmente en su famoso encuentro con el pensador cristiano Jacobi (reeditando y actualizando la controversia entre Descartes y Pascal), que constituye así uno de los puntos de partida del idealismo alemán que culminaría alumbrando las obras de Hegel, de Marx y de sus seguidores.

Lo que caracteriza a esta segunda filiación progresista, en oposición con la primera, es una consideración más optimista, o por lo menos más voluntarista de la evolución social. Una postura que no precisa oponer tan drásticamente a la ciencia con la moral, y luego al arte.

Al hacer del “Laocoonte” una de las referencias principales de este estudio, podemos zanjar la cuestión del “progreso” de un modo más acorde con este segundo modo de pensar, el “progresista”, sin olvidarnos de la perspectiva musical que nos ha servido para sugerir la importancia del medio expresivo.

En consecuencia con las ideas de Lessing se puede afirmar que el desarrollo teórico evoluciona con autonomía respecto a la práctica, preservando para los artistas y sus obras toda la libertad, sin renunciar por ello a la crítica teórica.

Hechas estas aclaraciones estamos en condiciones de aceptar que las obras antes mencionadas (las catedrales góticas, la pintura prerrafaelita, la música de Mozart), puedan ser “perfectas en su género” y, ¿porqué no?, insuperables.

De este modo no sólo reconocemos el evidente progreso de las teorías científicas, sino que también lo afirmamos en las teorías artísticas, aunque ello se establezca de un modo distinto: por la “profundización” en el uso de sus medios expresivos.

Así, comparado con el sistema tonal, el sistema dodecafónico expresa un indudable progreso en la aprehensión del fenómeno sonoro, sin que por ello una obra dodecafónica se haya de juzgar superior, o más bella, ni siquiera mejor proporcionada o más profunda que una obra tonal. Del mismo modo, en la navegación a motor se pone de manifiesto un mayor conocimiento y aprovechamiento de las energías que en la navegación a remo o a velas, aunque nadie podría afirmar que un moderno y lujoso barco de pasajeros sea técnicamente más admirable ni más bello que un clásico velero de regatas.

Es tan inimaginable encontrar en el siglo XVI una pintura abstracta como un motor a explosión, aunque no exactamente por la misma razón: un inventor no habría sido capaz, un pintor no le habría encontrado el sentido.

Sin embargo, aunque las concepciones científica y artística tengan su propio y peculiar modo de definir el conocimiento y el progreso, sentimos que mientras haya memoria siempre existirá un progreso en la teoría, al margen de lo que se realice en la práctica.

Por lo tanto, el concepto de progreso tampoco constituye una condición que discrimina entre arte y ciencia.

Con una metáfora renacentista podríamos decir que Arte y Ciencia se presentan como dos ramas de un mismo tronco, buscando el conocimiento cada una con su propio sentido. Pero no conviene olvidar que fueron los mismos renacentistas quienes nos advirtieron sobre el carácter utópico que reviste cualquier intento de unificar estos dos irreconciliables modos del conocimiento. Por lo tanto, por ahora podemos concluir en que no encontramos ninguna expresión sintética, e intemporal, de la diferencia que parece separarlos.

Así, por ejemplo, no apreciamos ninguna diferencia lógica que distinga con claridad los aspectos científicos y artísticos del color, de la estructura armónica del sonido, o del arco de medio punto. De allí que para nuestro análisis resulta más productivo considerarlos desde un punto de vista histórico, preguntándonos si era simplemente casual la exposición genérica que habíamos observado en los tratados artísticos.

Visión histórica

Observamos, en efecto, que el conocimiento científico se organiza de un modo puramente sintético, sin que sea necesario desarrollar la evolución histórica de ningún concepto.

En la teoría del arte es posible prescindir de la mención explícita de obras y artistas resaltando el carácter “vinculante”, “arbitrario” o “necesario” de las decisiones que se analizan. En ello radica la diferencia con un tratado de historia del arte.

Respecto a la evolución del arte podríamos decir, por ejemplo, que “a inicios del siglo XX la reafirmación del estudio de la luz como meta esencial de la pintura hizo necesario abolir toda referencia figurativa en las obras, por lo cual aparecieron pinturas puramente abstractas”.

En cambio, resulta imposible exponer un concepto artístico de un modo tan sintético: ¿qué argumento lógico nos explicaría, por ejemplo, que los tratados de historia de la música describen las escalas de cinco o siete sonidos, pero jamás la de seis sonidos? La única justificación es que esta no ha sido utilizada en la historia que conocemos, y es de carácter genérico.

Los mismos conceptos que hemos citado para permitirnos abstraer la teoría del arte de la más estricta contingencia, precisan de una exposición genérica, que en este caso no sería una “concesión pedagógica”, sino más bien la expresión de la verdadera diferencia que existe entre el arte y la ciencia, que sólo parece encontrarse en el proceso histórico. La expresión genérica de una teoría del arte le es consubstancial.

7. El proceso histórico

En su respectivo desarrollo histórico, las artes y las ciencias se distinguen de un modo que Panofsky expuso muy agudamente en su artículo “La historia del arte en cuanto disciplina humanística”:

“... Los signos y las estructuras del hombre son testimonios o huellas porque expresan ideas separadas de los procesos de señalización y de construcción a través de los cuales se realizan. Estos testimonios tienen, por consiguiente, la propiedad de emerger fuera de la corriente del tiempo, y es precisamente en este aspecto que los estudia el humanista. Éste es, fundamentalmente, un historiador.”

También el científico se ocupa de testimonios humanos, especialmente de las obras de sus predecesores. Pero se ocupa de ellos no como objeto de investigación, sino como objeto que le ayuda a investigar. En otros términos, se interesa por tales testimonios no en la medida en que emergen fuera de la corriente del tiempo, sino en la medida en que ésta los absorbe. Si un científico moderno lee a Newton y a Leonardo da Vinci en el original, no lo hace como científico, sino como un hombre interesado por la historia de la ciencia, y por tanto, por la civilización humana en general. En otros términos, lo hace como un humanista, para quien las obras de Newton o de Leonardo da Vinci poseen una significación autónoma y un valor duradero. Desde el punto de vista humanístico, los testimonios o huellas del hombre no envejecen.

Así pues, mientras la ciencia intenta transformar la variedad caótica de los fenómenos naturales en lo que podría denominarse un cosmos de la naturaleza, las humanidades pretenden transformar la variedad caótica de los testimonios del hombre en lo que se podría llamar un cosmos de la cultura” (3).

Sin embargo, el punto de vista aquí sintetizado es el del historiador del arte, del *humanista* según su autor, y no el del artista que nos interesa.

Para el artista que intenta teorizar sobre su propia producción diríamos que la obra de arte del pasado le interesa menos como “objeto de investigación” que como “objeto que le ayuda a investigar”, o como fuente de inspiración, “impulso que le ayuda a idear obras nuevas”.

Es por ello que, aunque en la opinión de Panofsky se vislumbra la diferencia irreductible que venimos buscando, preferimos seguir nuestras propias deducciones para expresar la misma idea de un modo más acorde con el enfoque que hemos abordado.

Comencemos por recordar lo que hemos dicho de la relación entre el arte y su historia, con el fin de definir el “proceso histórico” bien particular que guía la evolución de las artes.

Un proceso interno

El concepto fundamental de Diferencia nos remite a la idea de que el vínculo esencial de cada arte con su medio expresivo, con su propia expresividad, lo individualiza e impide cualquier paralelismo evidente. Cada arte mantiene así su autonomía, su propia historia y su particular manera de interpretar al mundo. Con esos recursos se resiste a la pretensión contraria a sus intereses de ser encerrado en un contexto histórico, puesto que en un movimiento inverso dirigido a la creación pretende más bien abarcar al mundo entero en los atributos de sus recursos expresivos.

Para la música, el mundo es sonido, para la pintura es el color sobre una superficie. Tales aserciones no entran en contradicción con el rechazo de cualquier “pretensión a la hegemonía” que hemos expresado en el segundo capítulo, pues la universalidad así afirmada es inherente a su modo de expresión: es una pretensión intensiva y no extensiva, como ya lo afirmara Platón.

Un proceso cíclico

La idea misma de un “arte primitivo” ha sido abandonada por la mayoría de nuestros contemporáneos. En la actualidad resulta casi imposible describir la historia de un arte como un progreso continuo desde lo simple hacia lo complejo, desde la ignorancia hacia el conocimiento.

En las expresiones artísticas más antiguas, o más lejanas, se puede observar una sutileza y una maestría que resiste cualquier comparación con las formas más desarrolladas de las artes actuales.

Por lo tanto, el proceso histórico del arte habría de concebirse como cíclico: una nueva idea se desarrolla hasta su agotamiento, y otras ideas toman el relevo, formándose un intrincado sinfín de ciclos en distintas fases de desarrollo.

Todas estas ideas y las obras que las acompañan y concretan se conservan sin precisión en la memoria colectiva. Este es el único espacio que puede integrarlas a todas una vez agotadas sus posibilidades expresivas.

La organización de esta memoria y sus características determinarían en gran medida la idea que nos podemos hacer de las artes y de su desarrollo. Nuestras concepciones al respecto resultan muy diferentes de las que se formaría una cultura oral aislada, por ejemplo.

La “profundización del medio de expresión” -la forma de progreso que hemos identificado en el arte- mantiene una relación mucho más estrecha con la memoria colectiva que el progreso científico, porque al contrario que las artes las ciencias integran todos los descubrimientos de su pasado en su última formulación.

Si nuestra memoria colectiva se viese borrada de repente sería muy posible que las ciencias volvieran a evolucionar de un modo parecido al que conocemos. Mientras que las artes podrían seguir caminos inimaginables. Sería altamente improbable que volvieran a crearse el soneto, el sistema tonal o el estilo románico.

El progreso artístico se concreta en el espacio fértil generado por esa dinámica pendular entre memoria e innovaciones. El ida y vuelta, asentado en las características de sus recursos expresivos, es lo que le permite profundizar su capacidad creativa consolidando su progreso.

Un ejemplo: el arco ojival

El descubrimiento del arco ojival constituye un buen ejemplo de estos procesos históricos internos y cíclicos que forman la memoria de las artes.

El arco ojival tiene su sitio en un compendio de todos los tipos de arcos posibles, ordenados según sus características estructurales, su resistencia a la carga, etcétera.

En la actualidad, un ingeniero lo podría elegir para una obra particular si las características señaladas fuesen útiles para los requisitos de la obra.

En un enfoque artístico, el arco ojival tiene también su sitio en otro lugar: en nuestra memoria colectiva, y lo relacionamos especialmente con el estilo gótico porque se convirtió en su principal expresión estructural y plástica.

Cuesta imaginar que un arquitecto de la actualidad pudiese justificar el empleo del arco ojival. No podría repetir el entusiasmo que el sentimiento de novedad produjo en su época. Al revés, produciría un efecto totalmente opuesto a la novedad, decadencia.

Observamos así que el inicio del gótico se basó en una idea nada “primitiva” y a la vez irreplicable. Ese proceso creativo avanza y conserva su sentido hasta el momento en que se agotan las posibilidades expresivas de la idea original. Cuando las obras comienzan a sobrecargarse de adornos (estilo flamígero), o se fijan metas absurdas y extremas: la catedral más alta (Beauvais, con casi 50 metros en la nave), la más ancha (Gerona) o la más grande (Sevilla), hay señales inequívocas de que se ha producido el agotamiento de las ideas originales. Se ha pasado de lo relativo a lo absoluto abandonándose la búsqueda plástica de las proporciones.

Podríamos repetir esta descripción en el caso del sistema tonal, y de cualquier otra idea artística. Pueden pasar años o siglos, pero siempre se observan las mismas fases: descubrimiento, desarrollo expresivo y agotamiento.

La idea creativa integra la memoria colectiva con todo su desarrollo, incluyendo su propio agotamiento. Así lo que afirmaba Carlo Scarpa, refiriéndose a otro gran ejemplo clásico de la arquitectura: el templo griego:

“... El lenguaje moderno debería tener palabras y gramática propias, como las formas clásicas. Las formas y estructuras modernas deberían utilizarse siguiendo un orden clásico... Me gustaría que cualquier crítico descubriera en mis obras ciertas intenciones que siempre he tenido, es decir, mi deseo por formar parte de la tradición, pero sin construir capiteles y columnas, pues éstos ya no se pueden construir. Ni siquiera Dios podría construir hoy en día una basa ática, que es la única realmente bella; todas las demás sólo son escoria. Desde este punto de vista, hasta las diseñadas por Palladio resultan horribles. Los griegos son los únicos que pueden enorgullecerse de sus columnas y entablamentos” (4).

La diferencia irreductible

En el enfoque comparativo que estructura este análisis hemos colocado de un lado todas las artes, considerándolas como actividades equivalentes que solo difieren por su medio expresivo.

Del otro lado hemos agrupado a las demás disciplinas que se relacionan con los mismos medios expresivos. Disciplinas científicas tan diversas como la antropometría, la gramática, las ciencias clásicas o las matemáticas.

Así enfrentadas, artes y ciencias sólo se diferencian por su actitud, por su modo de manejar los conceptos. Podríamos resumir esta “diferencia irrevocable” con una simple fórmula: *El arte busca la expresión, la ciencia la integración.*

De esta forma se comprende cómo un mismo concepto puede verse desarrollado a la vez por una ciencia y por un arte: la primera buscará integrarlo a sus teorías, a sus modelos, mientras que el segundo lo utilizará si le ayuda a aumentar su capacidad expresiva.

Una misma idea se hallará integrada a la formulación más actual de la ciencia y también a la memoria artística abarcando todo su desarrollo histórico.

Por esa razón los intercambios entre artes y ciencias no resultan nada evidentes.

En general son las artes las que toman de las ciencias nuevas herramientas expresivas: la música electrónica, el cine, o la televisión.

Panofsky describe aquí un caso más completo, que ilustra toda la ambigüedad que puede llegar a manifestar tales intercambios:

“... Las civilizaciones clásica y renacentista, en la creencia de que una cosa simplemente útil no puede ser “bella” (“non può essere bellezza e utilità”, como dice Leonardo da Vinci), se caracterizaban por una tendencia a extender la actitud estética a creaciones que son “por naturaleza” prácticas; nosotros hemos extendido la actitud técnica a creaciones que son “por naturaleza” artísticas. También esto es una infracción, y en el caso de la “línea aerodinámica” el arte ha tomado su desquite. En sus orígenes, la “línea aerodinámica” era un principio genuinamente funcional fundado en los resultados de las investigaciones científicas acerca de la resistencia del aire. Su dominio legítimo era, por consiguiente, la especialidad de los vehículos ultrarrápidos y las estructuras sujetas a la presión de un viento de extrema intensidad. Pero cuando esta solución de carácter particular, y básicamente técnica, vino a interpretarse como un principio estético y general, que expresaría el ideal contemporáneo de la “eficiencia” (“streamline your mind!”, “aerodinamizad vuestra mente!”), y se aplicó a los sillones y a las cocteleras, se experimentó la necesidad de usar esta “línea aerodinámica” científicamente determinada como “embellecedora”; finalmente fue nuevamente transferida al dominio de su competencia originaria en una forma absolutamente no funcional.

El resultado es que hoy tenemos menos casas y muebles funcionalizados por el ingeniero, que vehículos y trenes des-funcionalizados por los diseñadores “(3).

8. Conceptos compartidos

Si volvemos a leer la advertencia de Gracián al lector, citada en el tercer capítulo, recordaremos que el filósofo aragonés pretendía, en su “Agudeza y arte del ingenio”, transferir los conceptos de la retórica hacia la poesía, “su verdadero marco”.

Los escritores posteriores percibieron que las posibilidades expresivas de tales conceptos se habían agotado con las poesías barroca y clásica, y fueron los gramáticos quienes los integraron a sus teorías, donde nuevos poetas los fueron a buscar ya actualizados y desvinculados de la vieja retórica.

En torno a la evolución del idioma, asistimos a una dinámica particular: los escritores consultan diccionarios y los lingüistas estudian literatura.

Sin embargo, se podría objetar que tal fluidez se debe al carácter finalmente poco científico de las disciplinas lingüísticas, comparadas con las “ciencias duras”.

Nos cuesta imaginar que los músicos o los pintores pudieran influir en la física, aparte de algunas intuiciones o ilustraciones artísticas que los científicos suelen mencionar para dar un “toque humanista” a sus investigaciones.

El constante esfuerzo integrador multiplicado por la extraordinaria eficiencia de las matemáticas actuales determina que las ciencias físicas hayan tomado una ventaja definitiva sobre las artes. Parecería increíble, por ejemplo, que un músico descubra en sus experimentos un fenómeno acústico que no esté descrito ya por las ecuaciones de la física.

El uso que las artes y las ciencias hacen de los mismos conceptos es tan diferente, que no parece que las relaciones entre ambas hayan sufrido un cambio esencial desde el Renacimiento.

En esa época los pintores y los arquitectos desarrollaron una “visión perspectiva” que sólo pudo ser integrada por la ciencia mucho más tarde.

Pero este mismo gran atraso nos indicaría que la ciencia, lejos de aceptar la visión del mundo del arte, siguió tranquilamente su propio camino, hasta descubrir de modo autónomo el mismo problema.

¿Y que ocurre en la actualidad?

En su libro sobre la “perspectiva curvilínea”, Barre y Flocon (5) desarrollan las ecuaciones de una forma de perspectiva que permite, por ejemplo, representar en un solo dibujo la totalidad de una sala paralelepípeda, incluyendo la parte que se encuentra detrás del observador.

Esta teoría, a pesar de su interés, no ha encontrado hasta ahora aplicaciones científicas o técnicas de gran envergadura.

A partir de sus experimentos de fotomontaje, Hockney desarrolla exactamente el mismo concepto, como se puede comprobar observando su montaje “habitación de hotel”.

En la tercera perspectiva, Hockney explica la procedencia cubista, o sea puramente artística, de su idea.

Este caso nos permite volver sobre la “paradoja de la utilidad” que describimos anteriormente: Barre y Flocon han desarrollado un concepto científicamente válido que no ha encontrado, hasta ahora, ninguna utilidad técnica relevante, mientras que Hockney desarrolla el mismo concepto en obras artísticas - y por lo tanto sin buscar la utilidad - encontrándolo sin embargo sumamente útil para profundizar en las concepciones de los pintores cubistas.

Pero lo que nos importa aquí es observar la perfecta autonomía de motivaciones y resultados, con la cual los matemáticos de un lado y el pintor del otro han desarrollado el mismo concepto.

Diríamos, generalizando, que la “voluntad integradora” de la ciencia y la “voluntad expresiva” del arte siguen su desarrollo paralelo con la misma autonomía.

9. La Proximidad

Volvamos ahora a los dos conceptos definidos en el capítulo anterior: la Diferencia y la Proximidad.

Observamos primero que la Diferencia señalada entre la música y la pintura no se repite entre la física del sonido y la física de la luz: la voluntad integradora de la ciencia no lo ha permitido. Por el contrario, comprobamos que la física utiliza las mismas ecuaciones para describir los distintos fenómenos.

Hay una continuidad entre las ciencias que quita todo sentido a la noción de medio expresivo en una perspectiva científica.

El concepto de Diferencia resulta ser puramente artístico, lo mismo que el concepto de Proximidad, definido como “un cruce a través de la Diferencia”.

En el tercer capítulo, nos limitamos a sugerir algunas aplicaciones útiles de este concepto, que intentaremos describir ahora con más detalle a partir de dos ejemplos.

El compositor Dufay (c. 1400-1474), a quien fue encargada una misa polifónica para la inauguración de la catedral de Florencia, utilizó las medidas del nuevo edificio en la composición de su obra. Tal idea podría interpretarse como la expresión de una creencia del compositor en una Armonía universal basada en proporciones ideales válidas tanto para la arquitectura como para la música. Después de todo, muchas iglesias fueron proyectadas con las proporciones de la escala musical, siguiendo preceptos pseudo-pitagóricos muy difundidos en la edad media. Sin embargo, en este caso, parece más probable que se haya tratado de un simple homenaje, de un guiño, de uno de esos “juegos mentales” que tantos compositores han repetido, desde G. de Machaut hasta Bach, Haydn y los compositores contemporáneos.

Siendo así se trataría de una típica relación de Proximidad: el compositor sabe que estas proporciones no van a mejorar la calidad musical de su obra, pero las emplea para “cruzarse” con la arquitectura a través de la Diferencia, que no pretende salvar realmente. Pero podría ocurrir que si la obra resultase mediocre y el público conociera la existencia de este pequeño juego, seguramente lo juzgaría como pedante y ridículo.

Notamos así que la Proximidad es, para los artistas, un concepto cuyo manejo requiere un gran dominio del arte.

“... Existe un momento en la navegación que se llama viraje decisivo. Cuando el barco gira, el viento está en contra durante una fracción de segundo mientras aflojas las velas y se quedan sin viento, justo antes del flameo -se llama la orza de la vela- ese ángulo de ataque que consigue este movimiento entre las dos maniobras de la vela es realmente hermoso. Empecé a utilizarlo en la fachada de Minnesota “(6).

Ese instante de suspenso y cambio nos remite al grito del Laocoonte esculpido, sorprendido en el justo momento donde podría producir la más intensa emoción plástica.

Gehry continúa:

“Sólo intentaba conseguir una sensación de movimiento en mis edificios, un tipo de energía sutil. Y la realización de un edificio con sensación de movimiento me atrae porque encaja en el entramado general de la ciudad... Los edificios forman parte de la vida urbana de la ciudad, que es cambiante; que tiene un carácter transitorio”

Esta voluntad de aludir al movimiento en un arte estático nos recuerda lo que Lessing decía de la pintura de Rafael: para aquellos movimientos de los trajes, para Gehry los de una vela. Tal resonancia de las ideas del Laocoonte en los pensamientos de un arquitecto que afirma que “un edificio es, por definición, una escultura” no deja de ser asombrosa.

10. La arquitectura

Este capítulo nos ha permitido introducir algunas consideraciones generales que nos podrán orientar hacia una definición la arquitectura de un modo compatible con la comparación que proponemos.

Hemos descrito el nacimiento del estilo gótico como parte de un proceso expresivo equivalente a cualquier otro proceso histórico del arte, según nuestra perspectiva, y también pudimos observar las reflexiones de Carlo Scarpa que ponen de manifiesto su punto de vista artístico sobre la arquitectura al referirse al agotamiento expresivo de una forma arquitectónica del pasado -la columna griega- con las mismas palabras que podríamos aplicar a cualquier otra forma artística antigua. El concepto de belleza, asumiendo la connotación clásica que induce a calificarlo de anticuado, aún sin profundizar en su definición, nos basta por el momento para describir el fundamento de la percepción artística.

¿Ocupa la proporción un lugar central en la arquitectura actual?

Recordemos cómo Mies van der Rohe describía una clase de dibujo arquitectónico:

“... Enfrentados al problema de cambiar una escuela cuyos estudiantes reunían todos los niveles posibles, desde el primer año de estudios hasta la prueba final, estaba claro que el único punto de partida posible era el nivel del primer año de estudios. A partir de ahí, como aprendices en formación que van haciendo progresos de escalón en escalón, podía ponerse en práctica gradualmente un plan de estudios que respondiese a nuestras ideas y a las metas que nos habíamos marcado. Según mi convicción, cada principiante con una formación y dirección correcta, podía convertirse en un año en un buen dibujante. Le pedí a Peterhans que, para ello, organizara un curso, de forma de conseguir estudiantes de cursos superiores que pudieran responder a nuestros

planteamientos. Tuvo un éxito pleno. El curso organizado por él se convirtió en la base para un trabajo limpio, claro y exacto, una premonición de la educación que continuaría a partir de ese punto”

“...Algo más tarde, hice el sorprendente descubrimiento de que los estudiantes parecían entender lo que yo les decía sobre el significado de las proporciones, pero que en sus ejercicios no habían desarrollado el menor sentido de ello. Se me hizo claro que, simplemente, sus ojos no podían comprender las proporciones. Comenté el problema con Peterhans y decidimos introducir una nueva asignatura con el objetivo específico de practicar la capacidad visual y madurar el sentido de las proporciones. Debía ser una continuación del año básico, del primer curso, aunque realizado a principios del segundo curso. Fue para conseguir ese objetivo que Peterhans organizó un curso al que llamó de adiestramiento visual. El éxito de esa enseñanza supuso una total transformación en la manera de comportarse los estudiantes. Todo lo accidental desapareció de su trabajo, aprendieron a abandonar cualquier línea que no tuviera un sentido concreto y apareció una auténtica comprensión de las proporciones. Aunque algunos estudiantes especialmente dotados hicieron a veces dibujos que podían engrosar las colecciones de un museo, la meta del curso no fue nunca conseguir obras de arte, sino enseñar a los ojos “(7).

Le Corbusier cuenta cómo se le “reveló” la arquitectura después de un viaje iniciático por Europa y Turquía:

“...La arquitectura me fue revelada. La arquitectura es el juego magnífico de las formas bajo la luz. La arquitectura es un sistema coherente del espíritu. La arquitectura no tiene nada que ver con el decorado. La arquitectura está en las grandes obras, difíciles y pomposas legadas por el tiempo, pero está también en la choza más humilde, en un muro de cercado, en toda cosa sublime o modesta que contiene una geometría suficiente para que una relación matemática se instale en ella “(8).

En la presentación de su estudio, F. Gehry habla sobre los problemas a los que se enfrenta como arquitecto, los factores que debe considerar y la manera de relacionarlos en su búsqueda particular de “ese momento de verdad”:

“Hacer un edificio implica un proceso que te permite avanzar, tienes un cliente, un contexto, un presupuesto, la época en que estás viviendo personalmente, en fin, todo tipo de cosas inciden y condicionan este proceso, hace falta comprender todas estas cosas. Con el cliente se produce una implicación de tipo intelectual. Mi proceso se apoya en dibujos y maquetas, dos o tres escalas de maquetas al mismo tiempo, que permiten avanzar y retroceder buscando el equilibrio. Hay un momento de verdad que es muy parecido en el arte y la arquitectura. Esa verdad se conseguirá finalmente con el edificio acabado,

porque ese es el tema, y no la maqueta. Algunos de mis colegas se concentran demasiado en los dibujos y suelen conseguir dibujos más hermosos que sus edificios. Lo que me interesa es el edificio finalizado.

Si tengo demasiada premeditación frente a un tema, el trabajo no es exitoso, necesito trabajar de forma muy intuitiva, y para ello me informo mucho sobre el lugar, la gente del lugar, y las expectativas del cliente. Observo todo tratando de encontrar las claves del proyecto, que están allí, en la adecuada interpretación de todos esos factores. Iniciamos el proceso con mis bocetos y las maquetas, probando diferentes soluciones. Intento algo y lo abandono, vuelvo a intentarlo, y el trabajo evoluciona lentamente, parte por parte. Si hay intenciones demasiado conscientes no disfruto del proceso, no lo encuentro excitante, y el resultado no es tan bueno, se nota. Los clientes piden que les explique hacia donde me dirijo, pero no puedo hacerlo. Puedo explicar la dinámica del propio proceso, las diferentes opciones escogidas, puedo darles una idea de la trayectoria, pero nada más, lo mismo le sucede a un pintor.

Al final quiero que cada edificio, como el Disney Concert Hall, sea una idea, por dentro y por fuera, coherente, en este caso diferente de las salas de concierto tradicionales, pero reuniendo las mejores condiciones. Quería que esta sala expresara la alegría y el sentimiento de la música.

Los esfuerzos por solucionar el problema del cliente están ahí, se ven. El objetivo de cumplir los plazos y los costes previstos, que el edificio esté en su contexto, etcétera, todos los temas que tratan el resto de los arquitectos son también mis temas. Sin embargo, todo esto son los datos de partida, hay que entenderlos, pero ya están establecidos. Tú, como arquitecto, eres responsable ante el cliente. Debes conseguir algo que: 1- les guste, 2- que tenga un buen rendimiento económico, y 3- conseguir algo duradero y que sirva eficientemente a sus fines. Soy muy exigente con los clientes, probablemente más que la mayoría de los arquitectos. Cuestiono sus programas, sus intenciones, desarrollando con el cliente una relación muy intensa que da resultados muy positivos porque se produce una síntesis simétrica, creo, porque el cliente se ha visto obligado a dedicar más tiempo al programa y a lo que realmente quiere, está más implicado.

Intento re-ordenar el programa del cliente buscando cuál es el tipo de expresión adecuado. No quiero cambiarlo, simplemente aclarar sus verdaderas prioridades, que a menudo están expresadas confusamente. Me produce un gran placer el ser capaz de que las cosas funcionen convencionalmente, con un carácter visual particular y todo ello dentro de los límites del presupuesto. Esto es desarrollar bien los potenciales propios del proyecto.

En el caso del Centro Americano de París, el edificio es como la misma institución. Trata de dos perspectivas, la europea y la americana. Una interpretación americana de París, sin hacer un edificio francés. He intentado reflejar la mezcla de culturas, una especie de "Americano en París" Es un edificio muy parisino y americano a la vez, y también muy festivo, porque trata de eso.

Los edificios tienen un lenguaje corporal. En este caso referida a su accesibilidad, te invita a entrar, te dice "entra", como el Temporary Contemporary o el Disney Hall de Los Angeles. La arquitectura no trata solo de accesibilidad, me refiero a que lo que me interesa es lo que el edificio le dice a la gente de la calle, cómo les da la bienvenida...

Mi lenguaje arquitectónico puede ser percibido como extraño o raro por algunas personas, pero aún así deberían sentirse cómodas en ellos. El edificio de Paris no compite con su programa, trata sobre el programa.

El edificio debe ser siempre una respuesta al cliente, al lugar, a sus requerimientos, su programa, su coste económico y, por supuesto, los plazos de tiempo...”(9).

Las opiniones de Scarpa, Mies, Le Corbusier o Ghery, no hacen más que afirmarnos en la intuición que nos guía desde el inicio de este trabajo: que la arquitectura es un arte, y como tal, susceptible de ser incluida en el análisis comparativo que desarrollamos.

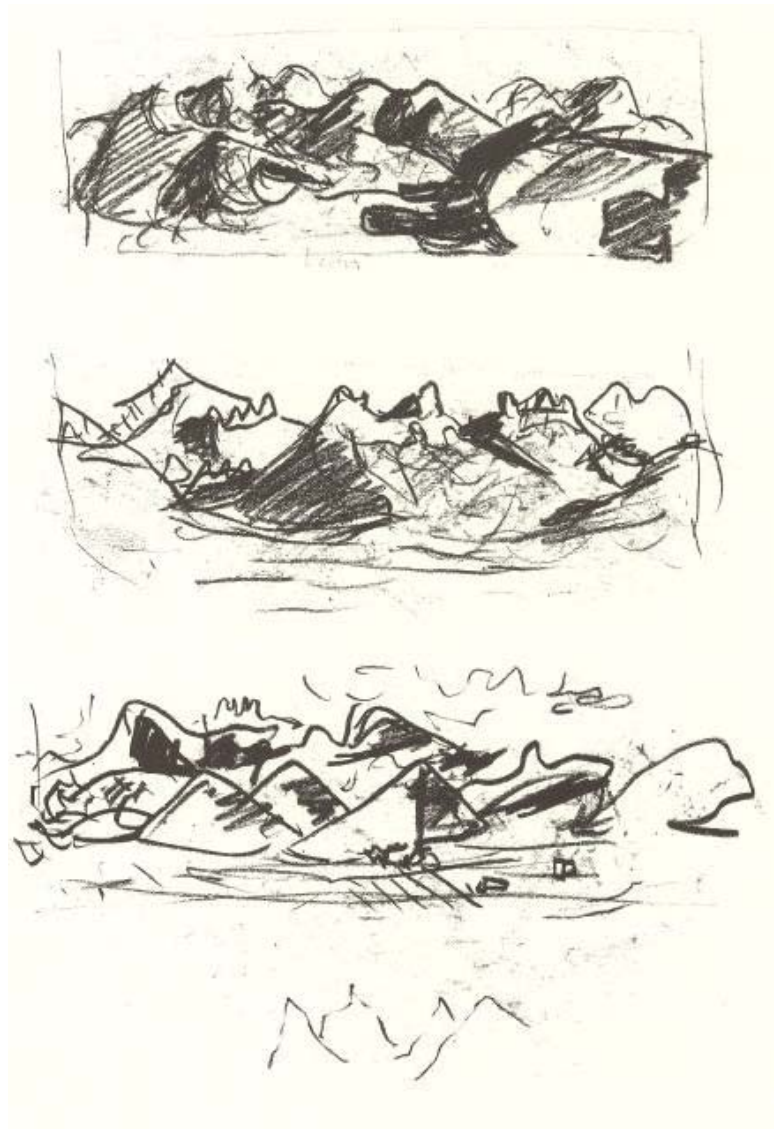
Citas y referencias bibliográficas

- 1- “Cartas, cuadros y documentos de un encuentro extraordinario”, con textos de Arnold Schoenberg y Wassily Kandinsky, Alianza Editorial, Madrid, 1993.
- 2- “Escritos sobre Arte: pintura, teatro, danza; cartas y diarios”, Oskar Schlemmer, trad. cast. de R. Ribalta, ed. Paidós Ibérica, Barcelona, 1987.
- 3- “La historia del arte en cuanto disciplina humanística”, Erwin Panofsky, 1939, en “El significado de las artes visuales”, E. Panofsky, trad. cast. de N. Ancochea, ed. Alianza editorial, Madrid, 1995.
- 4- “Scarpa, La arquitectura en el detalle”, B. Albertino/S. Bagnoli, trad. cast. de J. J. Lahuerta, Ed. Gustavo Gili, S.A., Barcelona, 1989.
- 5- “La perspective curviligne, de l’espace visuel à l’image construite”, A. Barre & A. Flocon, ed. Flammarion, 1968.
- 6- “Conversaciones con F. Gerhy”, A. Zaera, El Croquis N°74/75, Madrid, 1995.
- 7- “Escritos, diálogos y discursos” de L. Mies van der Rohe, trad. de L. Bravo, B. Goller, J. Quetglas, Colección de arquitectura 1, 1981.
- 8- “L’art décoratif d’aujourd’hui”, Le Corbusier, ed. Arthaud, París, 1980.
- 9- "Architecture and process ", presentación del estudio de Frank O. Ghery, Santa Mónica, Ca., 1998, vers. cast. G.Contepomi.

Quinta Perspectiva

FORMA Y PROYECTACIÓN

Louis Kahn



Peak of Arachova, on the road to Delphi, Greece, L. Kahn, 1954

Un joven arquitecto viene a plantearme un problema: "Sueño espacios llenos de maravilla. Espacios que se forman y se desarrollan fluidamente, sin principio, sin fin, constituidos por un material blanco y oro, sin juntas. Cuando trazo en el papel la primera línea para capturar el sueño, el sueño se desvanece".

He aquí un buen problema Una vez aprendí que una buena pregunta es más importante que la más brillante respuesta.

Este es un problema que concierne a lo inconmensurable y a lo mensurable. La naturaleza, la naturaleza física, es mensurable.

La sensación y el sueño no tienen dimensiones, no tienen lenguaje, y singular es el sueño de cada uno.

Sin embargo, toda cosa creada obedece a las leyes de la naturaleza El hombre es siempre más grande que su obra porque nunca logra expresar plenamente sus aspiraciones. Para expresarse a sí mismo en música o en arquitectura, se debe recurrir a los medios mensurables de la composición y de la proyectación. La primera línea sobre el papel es ya una medida de lo que no puede ser expresado plenamente. La primera línea sobre el papel es poca cosa.

"Entonces" -dijo el joven arquitecto- "¿Cuál será la disciplina, cuál será el ritual que nos lleve más cerca de la psiquis, en esta atmósfera de no-material y no-lenguaje? Yo creo, en verdad, que es el hombre".

Centrémonos en la Sensación y dejemos a un lado el Pensamiento. En la Sensación es la Psiquis. El Pensamiento es tanto Sensación como presencia del Orden. El Orden, el creador de toda la existencia, no tiene Ninguna Voluntad de Ser. Elegí la palabra "Orden" en lugar de "conocimiento" porque el conocimiento personal es demasiado limitado para expresar el Pensamiento en abstracto. La Voluntad está en la Psiquis.

Todo lo que deseamos crear tiene su origen sólo en la sensación. Esto es verdad para el hombre de ciencia. Es verdad para el artista. Pero he insistido en que basarse en la Sensación e ignorar el Pensamiento significaría no hacer nada.

El joven arquitecto siguió diciendo. "Vivir sin hacer nada sería insoportable. El sueño ya tiene en sí la voluntad de ser y el deseo de expresar esta voluntad. El Pensamiento es inseparable de la Sensación. ¿De qué modo, entonces, el Pensamiento puede entrar en la creación, de forma que esta voluntad psíquica se exprese más eficazmente? Esta es mi segunda pregunta".

Cuando el sentimiento personal se transforma en Religión (no en una religión, sino en la esencia de la religión) y el Pensamiento lleva a la filosofía, entonces la mente se abre a la comprensión. Comprensión -digamos- de qué es la voluntad de ser de cada uno de los espacios arquitectónicos. La comprensión es la fusión de Pensamiento y Sensación, cuando la mente está en relación estrechísima con la Psiquis, la fuente de lo que una cosa quiere ser.

Es el principio de la Forma. La Forma abraza una armonía de sistemas, un sentido de Orden y lo que distingue una existencia de otra. Por ejemplo, en la contraposición entre "una cuchara" y "la cuchara", la cuchara indica una forma compuesta de dos partes inseparables, mango y cavidad. Una cuchara implica un determinado proyecto realizado en plata o en madera, grande o pequeño, poco o mucho cóncavo. La forma es "qué". El proyecto es "cómo". La forma es impersonal. El proyecto pertenece al proyectista. El proyecto es un acto determinado por las circunstancias: el dinero de que se dispone, el lugar, el cliente, el grado de experiencia. La forma no tiene nada que ver con condiciones contingentes. En arquitectura significa una armonía de espacios adaptada a una determinada actividad del hombre.

Reflexionemos, pues, sobre las características abstractas de "la casa", "una casa", "la propia casa". "La casa" es la abstracta definición de espacios buenos para vivir en ellos. La casa es la forma: en la mente debería residir sin un aspecto preciso, sin dimensiones. "Una casa" es una interpretación condicionada de estos espacios. Esto es el proyecto. A mi entender, la grandeza del arquitecto depende más de su capacidad de comprender qué es "la casa" que de su proyecto de "una casa", que es un acto contingente. "La propia casa" indica la casa y quien vive en ella. Es distinta para cada uno de sus habitantes.

El cliente para el que se proyecta una casa dice qué superficies necesita. El arquitecto transforma en espacios las superficies pedidas. Se podría afirmar que una casa semejante, creada para una familia particular, debe poseer la cualidad de ser buena incluso para otra familia. Así, el proyecto refleja su fidelidad a la Forma.

Considero la escuela como un ambiente espacial en el que aprender es bonito. La escuela comenzó con un hombre bajo un árbol, un hombre que no sabía que era un maestro, y que se puso a discutir de lo que había comprendido con algunos otros, que no sabían que eran estudiantes. Los estudiantes se pusieron a reflexionar sobre lo que había pasado entre ellos y sobre el efecto benéfico de aquel hombre. Desearon que sus hijos también lo escucharan y, así, se erigieron espacios, y surgió la primera escuela. La fundación de la escuela era inevitable porque forma parte de los deseos del hombre. Todos nuestros complejos sistemas de educación, hoy delegados en las Instituciones, derivan de aquella pequeña escuela, pero hoy se ha olvidado el espíritu con que comenzó. Los locales exigidos por nuestras instituciones escolares son estereotipados y carentes de inspiración. Las aulas exigidas por el Instituto, los pasillos tapizados de armaritos y los otros locales y dispositivos llamados funcionales, son organizados -claro está- en bellas confecciones por el arquitecto, el cual obedece a los requisitos de superficies y costos establecidos por las autoridades escolares. Da gusto ver las escuelas, pero son superficiales como arquitecturas porque no reflejan el espíritu del hombre bajo el árbol. Todo el sistema escolar derivado de su comienzo no habría sido posible si el comienzo no hubiera estado en armonía con la naturaleza del hombre. Además, se puede afirmar que la voluntad de ser de la escuela existía ya antes que la circunstancia del hombre bajo el árbol.

Por esto es bueno que la mente retorne al inicio: porque, para cualquier actividad humana constituida, el inicio es el momento más maravilloso. Pues en él está todo su espíritu, todas sus

potencialidades, de las que constantemente debemos sacar inspiración para las necesidades actuales. Podemos hacer que nuestras instituciones sean grandes dándoles, en la arquitectura que les ofrecemos, nuestro sentido de esta inspiración.

Reflexionemos, pues, sobre el significado de "la escuela", "una escuela", la Institución. La institución y la autoridad de quien recibimos la demanda de superficies. "Una escuela", o un proyecto particular, es lo que la institución se espera de nosotros. Pero "la escuela", la escuela del espíritu, la esencia de la voluntad de ser, es lo que el arquitecto debería expresar en su proyecto. Y yo afirmo que debe hacerlo, aún a costa de que su proyecto no se corresponda con el presupuesto. Así el arquitecto se distingue del simple proyectista. En la escuela, entendida como una esfera espacial donde es bello aprender, el atrio, medido por el instituto con tantos metros cuadrados por estudiante, será un generoso espacio tipo Panteón en el que dé gusto entrar. Los pasillos, más grandes y dotados de hornacinas que dominan el jardín, se transformarán en aulas pertenecientes a los estudiantes mismos. Serán los lugares donde muchachos y muchachas se encuentren, donde los estudiantes discutan entre ellos la tarea del profesor. Un espacio así, al adquirir el valor de aula en lugar del valor de paso de un aula a otra, será enlace y punto de encuentro y dejará de ser un simple pasillo; vale decir que será un lugar de potencial autoeducación, un aula que pertenece al estudiante. Las clases deberán evocar su propia función mediante la variedad de espacios y no tendrán que seguir el usual criterio de igualdad dimensional, como si fueran un montón de soldados; porque uno de los aspectos más maravillosos del espíritu del hombre bajo el árbol es la consciencia de la individualidad de todo hombre. Un maestro o un estudiante no son el mismo cuando están entre pocas personas, en una sala recogida en torno a la chimenea, o bien en una sala grande y alta, entre otras muchas personas. Y el refectorio, ¿tiene que estar necesariamente en el semisótano aunque se use poco tiempo? ¿Es que el tiempo de descanso de la comida no forma parte también del proceso educativo?

Mientras escribo, solo en mi estudio, las cosas que dije hace pocos días ante muchas personas en Yale me parecen distintas. Los espacios tienen el poder de determinar las actitudes.

Esta consideración, junto a la de la individualidad de cada persona, sugiere una variedad de espacios diferenciados por tipos de luz natural y orientación. Tales espacios se prestan a nuevas ideas para la programación didáctica, a una mejor relación entre maestro y estudiante y a una mayor vitalidad en el desarrollo de la institución.

Una vez comprendido qué es lo que caracteriza la esfera de espacios ideales para la escuela, entonces un instituto de educación estimulará en el arquitecto la consciencia de qué quiere ser la Escuela, es decir, la consciencia de qué es la forma "escuela".

En el mismo espíritu, querría hablar de una Unitarian Church.

El primer día hablé ante la congregación usando una pizarra. Habiendo oído al pastor hablar a los fieles reunidos en torno a él, comprendí que la concepción formal de la actividad unitaria estaba ligada al concepto de Pregunta. La Pregunta eterna del por qué de todas las cosas. Debía llegar a comprender qué voluntad de ser y qué orden espacial fueran expresión de la Pregunta.

Dibujé en el encerado un esquema que me parecía que podía servir para delinear la Forma de la iglesia pero que, naturalmente, no estaba concebido como una propuesta de proyecto.

Dibujé un centro cuadrado en el que coloqué una interrogación. Digamos que con eso quería indicar el santuario. Lo rodeé con un deambulatorio destinado a quien no quisiera entrar en el santuario. En torno al deambulatorio dibujé un corredor que constituía un círculo exterior, que encerraba un espacio: la escuela. Estaba claro que la Escuela -el lugar de donde parten las Preguntas- se convertía en el muro que rodea a la Pregunta. Era la expresión de la Iglesia, no el proyecto.

Esto me recuerda el significado de la Capilla en una universidad.

¿Se trata acaso de los mosaicos, de las vidrieras, de los juegos de agua y de los demás artilugios usuales? ¿No se trata más bien del lugar de un inspirado ritual? Un ritual que podría estar bien expresado por un estudiante que, al pasar junto al lugar da un vistazo a la capilla, después de que un gran maestro le ha inspirado una sensación de devoción a su trabajo. No es necesario entrar.

Podría estar expresado por un lugar que, de momento, queda sin describir, pero que posee un deambulatorio para aquellos que no quieren entrar en él. El deambulatorio está rodeado por un pórtico, para quienes prefieran no entrar en el deambulatorio. El pórtico da a un jardín, para quienes prefieran no entrar en el pórtico. El jardín está cerrado por un muro, y el estudiante puede quedarse fuera de él y echarle un vistazo desde fuera. El ritual es inspirado y no preestablecido y es la base de la forma Capilla. Volvamos a la Unitarian Church. Seguidamente, mi primera solución proyectual consistía en un cuadrado perfectamente simétrico. En sus bordes, la construcción estaba destinada a las aulas escolares; las esquinas se caracterizaban por sus locales espaciosos. El espacio central del cuadrado contenía el santuario y el deambulatorio. El proyecto presentaba estrecha semejanza con el esquema dibujado en la pizarra. Y todos quedaron satisfechos de él, hasta que los intereses particulares de cada uno de los miembros del comité empezaron a arañar la sólida geometría. Pero la proposición original de la escuela en torno al santuario siguió en pie.

Función de la proyectación es adaptarse a las circunstancias. En un determinado punto de la discusión con los miembros del comité eclesiástico, algunos insistían en que el santuario quedara completamente separado de la escuela. Bien, dije yo, hagámoslo así: aislé el auditorio a un lado y lo uní a la escuela con un pequeño y límpido elemento de conexión. Inmediatamente todos se dieron cuenta de que la hora del café después de la ceremonia requería diversos ambientes adecuados junto al santuario, los cuales, por sí solos, resultaban demasiado toscos y autosuficientes y obligaban a crear duplicados de tales locales en el bloque separado de la escuela. Además, así separadas, las aulas escolares perdían su poder evocador de objetivos religiosos e intelectuales y, como atraídas por una corriente, todas retrocedían y se situaban en torno al santuario.

El proyecto final no corresponde al primer proyecto, pero la forma permaneció.

Quiero hablar de las diferencias entre forma y proyecto, de la realización de los aspectos mensurables y no mensurables de nuestro trabajo y de los límites del mismo.

Giotto, como gran artista que fue, pintó el cielo negro en pleno día. Y pintó pájaros que no pueden volar, perros que no pueden correr y hombres más grandes que las puertas; y lo hacía así porque era un pintor. Un pintor tiene esta prerrogativa. No tiene el deber de obedecer a los problemas a de la gravedad ni de presentar las imágenes tal como las vemos en la vida real. Como pintor, expresa una reacción frente a la naturaleza y, a través de sus ojos y sus reacciones, nos enseña acerca de la naturaleza del hombre. También el escultor es alguien que modifica el espacio con objetos que expresan sus reacciones frente a la naturaleza. Él no crea el espacio. Modifica el espacio. Un arquitecto crea el espacio.

La arquitectura tiene límites. Cuando tocamos los muros invisibles de sus límites, entonces sabemos más de lo que en él está encerrado. Un pintor puede pintar a las ruedas de un cañón cuadradas para expresar la inutilidad de la guerra. Un escultor también puede esculpir cuadradas las mismas ruedas. Pero un arquitecto debe usar ruedas circulares. Aunque la pintura y la escultura jueguen un papel espléndido en el campo de la arquitectura, del mismo modo que la arquitectura juega un papel espléndido en los campos de la pintura y de la escultura, no obedecen a la misma disciplina.

Se podría decir que la arquitectura es la meditada creación de espacios. No se trata de recubrir las superficies establecidas por el cliente. Se trata de crear espacios que evoquen la sensación de la función apropiada.

Para el músico, la página musical significa ver partiendo de lo que oye. La planta de un edificio debería leerse como una armonía de espacios en la luz.

Incluso un espacio que se pretende que quede oscuro debería tener un poco de luz procedente de alguna misteriosa abertura para decirnos lo oscuro que es en realidad. Todo espacio debe ser definido por su estructura y por el carácter de su luz natural. Está claro que no estoy hablando de las superficies menores, que están subordinadas a los espacios mayores. Un espacio arquitectónico debe revelar la evidencia de su proceso creativo mediante el espacio mismo. No puede ser un espacio si se ha sacado de un espacio más grande, porque la elección de una estructura es sinónimo de la luz, que traduce el espacio a imágenes. La luz artificial es un limitado y estático momento de luz: es la luz de la noche y jamás podrá igualar los matices de tono creados por la hora del día y por los prodigios de las estaciones.

En mi opinión, un gran edificio debe partir de lo no-mensurable, debe proceder a través de medios mensurables en el proceso compositivo y, al final, debe ser inconmensurable. El proyectar, el hacer, es un acto mensurable. En realidad, en esta fase, la acción es semejante a la de la misma naturaleza física, pues en la naturaleza física todo es mensurable, incluido lo que todavía es inconmensurable, como las estrellas más lejanas, que se supone que en un futuro serán medidas.

Pero lo que es inconmensurable es el espíritu psíquico. La psiquis se expresa en las sensaciones y también en el pensamiento, y creo que siempre seguirá siendo inconmensurable. Yo creo que la Voluntad de Ser psíquica recurre a la naturaleza para realizar lo que quiere ser. Creo que una rosa quiere ser una rosa. La Voluntad de Ser, el hombre, se hace existencia mediante las leyes de la naturaleza y la evolución. Los resultados son siempre inferiores al espíritu de ser.

Del mismo modo, para terminar una construcción, es preciso partir de la esfera de lo inconmensurable y proceder a través de lo mensurable. La única vía para construir, la única vía para poner en ser un edificio pasa a través de lo mensurable. Hay que seguir las leyes, pero, al final, cuando la construcción deviene parte de la vida, aquélla evoca valores inconmensurables. La fase proyectual -con sus ladrillos, sus sistemas constructivos, su ingeniería- ha terminado, y el espíritu de la existencia se impone. Aunque la obra, en los primeros intentos proyectuales, empiece siendo fea, será llevada a la belleza por la afirmación de la forma. Estoy proyectando un edificio en África, muy cerca del ecuador. El resplandor es demoledor; todos apartan la vista de la luz del sol. La luz es algo indispensable, pero también es un enemigo. Con ese sol allí arriba, implacable, el sopor se apodera de uno de golpe.

He visto muchas cabañas construidas por los indígenas. Allí no había arquitectos.

Quedé impresionado por la gran habilidad del hombre, que ha resuelto los problemas del sol, de la lluvia y del viento. Llegué a comprender que cada ventana debía tener enfrente un muro aislado. Este muro, expuesto a la luz del día, presentaría una generosa abertura hacia el cielo. El resplandor es modificado por el muro iluminado sin que la vista resulte obstaculizada. De este modo, se evita ese efecto deslumbrante fragmentado, producido por ventanas protegidas por parrillas. Otro descubrimiento vino del eficaz empleo de la brisa para el aislamiento térmico, obtenido añadiendo un tejado para el sol independiente del tejado para la lluvia y separado de él por una cámara de aire de 1,80 m. Estos proyectos del muro delante de la ventana y de los dos tejados para la lluvia y para el sol explicarán al hombre de la calle el modo de vivir en Angola.

Estoy proyectando un original laboratorio de investigación en San Diego, California. He aquí cómo se llevó a cabo el programa.

El director, un famoso personaje, me había oído hablar en Pittsburgh. Vino a Filadelfia a ver el edificio que había proyectado para la Universidad de Pennsylvania. Salimos juntos un día de lluvia. Dijo: "Muy agradable, un bello edificio. No sabía que un edificio que se levanta en el aire pudiera ser agradable. ¿Cuántos metros cuadrados tiene este edificio?". Le respondí: "8.360 metros cuadrados". Y él dijo: "Es aproximadamente lo que necesitamos".

De ahí partió el programa de las superficies. Pero él dijo algo más, que fue la Clave de todo el ambiente espacial. Esto es: el Medical Research no pertenece solamente a la medicina o a las ciencias físicas, Pertenece a la Población. Él quería decir que cualquiera que tuviera un interés por los estudios humanísticos, por las ciencias o por el arte, podía contribuir a los fundamentos de la investigación, que lleva a descubrimientos en el campo científico. Sin el corsé de un programa tiránico, fue una experiencia emocionante participar en la realización de un programa evolutivo de espacios sin precedentes. Ello fue posible sólo porque el director es un hombre único, capaz de intuir las inspiraciones del ambiente y de percibir la voluntad de ser y su realización en la forma de los espacios por mí producidos.

Conferencia en "The Voice of America", nov 19, 1960, vers. cast. J.W.Cooke

V. La arquitectura como arte

particularidades de la arquitectura
la forma
complejidad de la arquitectura
factores dinámicos
los recursos del mundo sensible
la arquitectura
actitud artística
la creación
la construcción

STRINDBERG - "Del azar en la producción artística"

1. Particularidades de la arquitectura

En los capítulos anteriores hemos tratado de analizar en qué medida el vínculo esencial que observamos entre la música y el sonido se repite entre otras disciplinas artísticas y sus propios medios de expresión: el conjunto de elementos o factores que constituyen la “materia prima específica” con que cada arte produce sus obras de manera experimental y progresiva.

La búsqueda de esta identidad que permite definir las particularidades de cada expresión artística nos permitió avanzar en nuestra tesis reflexionando sobre el desarrollo de diversas manifestaciones artísticas recientes -por la misma razón menos evolucionadas-, que evidencian una organicidad en constante estado de cambio. En esos procesos hemos verificado que así como algunas disciplinas se diluyen otras, que parecían olvidadas, recuperan su espacio sin encontrar más legitimidad que la que les otorga su medio expresivo reconocible en el tiempo, aunque en ocasiones el mismo se muestre frágil o fluctuante y en otras vivo y complejo como consecuencia de su propia condición dinámica.

Hemos procurado evitar la aplicación de la idea de “medio expresivo” para conceptos tan amplios y generales que en cada caso le darían una posición hegemónica incompatible con el concepto de Diferencia que reconocimos como el más importante de este análisis comparativo.

Fue precisamente éste el problema que se nos presentó respecto a la arquitectura. En los escritos de Ruskin observamos que su interpretación etimológica de “autoridad sobre la materia” resulta insuficiente para acercarse a una definición del carácter artístico de la arquitectura. Otra dificultad radica en que la arquitectura ha demostrado ser fácilmente influenciable por la deriva formalista presente en todas las artes. Además, el concepto genérico de “hábitat” trasladado a una perspectiva artística nos presentaría a la arquitectura como un arte total: la misma expresión de la vivencia humana.

Aún así, en el rico e intenso debate teórico de inicios del siglo XX, en varios aspectos bajo la influencia inspiradora del propio Ruskin, la arquitectura se presentaba más como una disciplina organizativa de funciones espaciales que como un arte, lo cual le impidió entrar plenamente en la discusión de “estructura comparada” que alimentó las concepciones musicales, plásticas o poéticas de la época.

En cualquier caso intuimos que el arte que estamos analizando debería presentar las características siguientes:

Tensión hacia la realización

La arquitectura sería comparable al teatro y a la música en el sentido que la creación se opera en dos etapas: en la primera, el proyecto, la “tensión hacia la realización” se asemejaría a la que encontramos en la partitura de música o en el texto de una pieza de teatro: siempre subyacente, aunque se pueda expresar de forma más o menos explícita. Así, ciertos textos van cargados de notas didácticas, mientras que otros sólo mencionan las entradas y salidas de los actores; ciertas partituras

manifiestan hasta la disposición de los músicos, mientras que otras dejan a la libre elección del intérprete incluso la selección de los instrumentos.

En todos los casos, la realización aparece en el proyecto como tensión esencial: los proyectos más utópicos no expresan otra cosa que una exacerbación de esta tensión (“Arte de la fuga” de Bach, “Segundo Fausto” de Goethe, las propuestas de Sant’Elía, Archigram, o Buckminster Fuller).

Relación con la ciencia

Hemos llamado “ciencias” a las disciplinas que corren en paralelo con cada arte, estudiando sus mismas herramientas creativas con un afán de integración, mientras que las artes lo harían buscando la expresión.

Cuando hablamos de “ciencias de la construcción” nos referimos a la tecnología, es decir al conjunto de disciplinas relacionadas con la realización de arquitectura, permitiéndonos desde ahora mismo la libertad de ampliar su número más allá de lo habitual, siempre que lo veamos necesario, para abarcar el amplio abanico de recursos con que parece estructurarse el medio expresivo con que la arquitectura construye su arte.

De este modo reuniremos a las disciplinas teóricas no artísticas que comparten conceptos con la arquitectura, suponiendo que se comportarán de un modo semejante al que hemos observado para otras artes en el capítulo anterior.

Las ciencias de la construcción o tecnologías se cruzan con el arte arquitectónico en la generación de cada edificio: la ciencia siempre sustentando las intenciones del arte, el arte siempre expresando la variedad de la ciencia.

Búsqueda del propio medio expresivo

Ahora bien, necesitamos una definición teórica de la arquitectura. Una definición válida desde sus orígenes y vigente, con una proyección totalmente abierta. Que deje libertad a las obras y que ayude a la discusión de tratados tan personales, subjetivos y criticables como pueden serlo, en otras artes, los de Gracián, Schoenberg, Brecht o Itten, pero que reivindique a la vez una concepción universal, tanto en el tiempo como en el espacio:

Buscamos un arte autónomo, universal en su propia historia y susceptible de ser protagonista de esta comparación.

Buscamos un arte diferente de los demás, pero capaz de relacionarse y cruzarse con otras expresiones artísticas autónomas, a la vez que progresa en armonía sin perder su perspectiva específica.

Buscamos sintetizar el medio de expresión propio de la arquitectura, asumiendo su evidente complejidad, del cual podemos decir que en él este arte establece sus proporciones, vive, se expresa, y progresa experimentalmente.

2. La forma

La decoración no es arquitectura. Es una herramienta de intervención puramente visual equívoca que suele generar confusión en sus resultados expresivos, tanto si se basa en el uso de recursos escultóricos, pictóricos, e incluso poéticos en el caso de inscripciones de textos. Por el contrario, cualquier observador, por ignorante que sea de las teorías del arte, no dudará en atribuir a la arquitectura el tipo singular de calidad que se encuentra en un espacio bien proporcionado: por ejemplo, una plaza italiana, un conjunto monumental, la simple nave de una capilla románica, la esbeltez de las construcciones góticas, la austeridad y contundencia de los proyectos de Mies van der Rohe, o la implantación armoniosa del Guggenheim de Bilbao, serían reconocidas expresiones del arte arquitectónico.

Es también lo esencial de lo que se suele pedir a un arquitecto: que, además de resolver necesidades, sea capaz de determinar las dimensiones para crear una armónica proporción, o una atrevida desproporción.

“... He tenido la suerte de haber contado con la ayuda de pintores y escultores vivos. Nunca me ha parecido que lo que hacen los artistas sea muy diferente. Siempre he sentido que hay un momento de verdad en el cual se toma una decisión: ¿qué color, qué tamaño, qué composición? Como se llega a ese momento de verdad es diferente y el resultado final es diferente, en la arquitectura el proceso es igual ”.

...en su tercer boceto, como recordaba Gehry, quería que le saliesen imágenes de forma casual, a la vez que intentaba conscientemente integrar el puente en la composición del edificio:

“... Pensaba que, si hubiera más espacio al otro lado del puente para el edificio, podría integrarlo mejor”.

Cuando hace poco miraba el boceto, Gehry comentaba la curva prominente en forma de proa de un barco al lado de este puente:

“... No sé qué pasó con ella. Acabé perdiéndola. Pero ya sabes, estaba equilibrando el boceto, que se convirtió también en una composición, ...y mientras estoy refinándola, empiezo a decir, bueno, es posible que esto pueda convertirse en un atrio y que estas formas puedan relacionarse con la escala de la ciudad, y que yo pueda conseguir colocar un acento escultórico junto a la ría...”(1).

Imaginemos que se proyecte un puente para salvar un obstáculo con los únicos criterios de la economía, la firmeza, la perennidad y la seguridad.

Tal obra sólo podría expresar sus criterios: no buscaría la expresión, sino la solución puramente funcional.

Pero podría pretenderse que tenga un “carácter artístico”, eligiendo uno de los dos modos siguientes:

- proporcionando un espacio donde colocar esculturas: el ingeniero invita al escultor; el puente, sin cambiar su naturaleza, se ofrece a la escultura, se hacen complementarios.

- añadiendo elementos decorativos: tal procedimiento no sería compatible con la perspectiva que nos hemos impuesto. No podríamos concebir, desde la música por ejemplo, una obra de arte que dejaría de serlo al quitarle su ornamentación: el primer contraste, la primera proporción, son ya elecciones artísticas.

Imaginemos ahora que se deje al diseñador toda la libertad, y los medios, para elegir la forma y el emplazamiento del puente, el puente *es* una escultura y *es* arquitectura al mismo tiempo.

Pondría todo su empeño en el ajuste de las proporciones: flotar en el aire salvando con ligereza distancias inauditas, basarse en la fuerza de un gesto contundente y macizo, fundirse en el contexto, mientras que otros lo singularizan contrastando deliberadamente con él, atrayendo las miradas, o tal vez sólo dejándose contemplar desde estrechas perspectivas, ...

La más alta torre no expresa más que el poder político, económico y técnico de su promotor. *El proceso de buscar proporciones* es, en cambio, un problema expresivo, discutible, opinable, y por lo tanto artístico.

Deducimos que el diseño de la forma arquitectónica se hace tanto más artístico cuanto lo *relativo* supera lo *absoluto*, cuando el arquitecto, alejándose de las magnitudes absolutas, encuentra, en su propio espacio relativo, la libertad suficiente para expresarse plenamente en su arte.

De este modo hemos dado un paso importante. Es posible intuir que la arquitectura también se dejaría definir por una fórmula que coincidiera con nuestro modelo, y comprender a Le Corbusier cuando afirmaba que la arquitectura, a semejanza de la música, también “establece proporciones”.

Sin embargo, el medio de expresión arquitectónica que se perfilaría detrás de estas primeras observaciones, la forma, contiene limitaciones que nos inducen a rechazarlo. La forma sería un concepto hegemónico debido a su presencia equivalente en todas las artes -similar al concepto de materia que en su momento también rechazamos-. Por otra parte no podemos olvidar que la pretensión de reducir el fin de cualquier arte al aspecto formal ha engendrado, en cada uno, la misma justa crítica: ¡formalismo!

En el caso de la arquitectura, podemos citar una carta de Mies van der Rohe:

CARTA AL DOCTOR RIEZLER

Título original: "Rundschau. Zum neuen Jahrgang (An Dr. Riezler)", Die Form, n. ° 2, 1927.

“Querido Dr. Riezler:

*No voy contra la forma, sino contra la forma como fin en sí mismo.
 He hecho este ataque por lo que he aprendido por mí mismo.
 La forma como fin acaba en mero formalismo.
 Este esfuerzo está dirigido hacia el exterior. Pero sólo lo que vive en el interior tiene un exterior vivo.
 Sólo lo que tiene intensidad de vida puede tener intensidad de forma.
 Todo "cómo" está basado en un "qué".
 Lo informal no es peor que lo sobreformal.
 Lo primero no es nada; lo último, sólo apariencia. La forma real presupone vida real.
 Pero no lo que "ha sido" o "podiera haber sido". Nuestro criterio es éste:
 No queremos juzgar tanto los resultados como el proceso creativo.
 Porque es justamente esto lo que revela si la forma deriva de la vida o está inventada para su propio uso.
 Por esto el proceso creador es tan esencial. La vida es lo decisivo para nosotros.
 En toda su plenitud y en sus relaciones espirituales y materiales.
 Una de las tareas más importantes del Werkbund, ¿no es acaso clarificar, analizar y ordenar nuestra situación material y espiritual, y así tomar la dirección?
 ¿No debemos dejarlo todo a las fuerzas de creación? "(2).*

Para Mies, la forma en sí, como resultado, no es importante. Lo que realmente le interesa es *la calidad del proceso creador* (el proceso de buscar proporciones), y allí residen, como intentaremos demostrar más adelante, las claves del arte arquitectónico que buscamos.

¿Puede un proyecto de arquitectura limitarse a la pura indagación formal?, ¿puede llegar a confundirse con un trabajo de geometría espacial?

Hemos afirmado que un proyecto arquitectónico debe tener, aunque sea del modo más implícito y recóndito, una tensión hacia la realización. De igual manera, en el proyecto arquitectónico siempre estará presente el concepto de la gravedad.

Cualquier forma que se use en un proyecto de arquitectura implicará siempre, aunque tácita, una relación con la ley de la gravedad; la forma, por lo tanto, no aparecerá nunca aislada y susceptible de ser estudiada por sí misma como ocurre en la geometría.

La forma entra en relación con todas las otras energías de la naturaleza: los vientos, el calor, la luz, el sonido, porque la obra construida interactuará necesariamente con estas fuerzas, perturbará sus campos de energía y será perturbada por ellos.

El arquitecto necesitará también, medir al ser humano, ya sea como módulo (el cuerpo y sus proporciones), por su ocupación del espacio (el cuerpo en reposo) o por la circulación en el mismo (el cuerpo en movimiento).

Tal vez el factor más importante sea *el factor humano*, la condición material y cultural del usuario de la obra arquitectónica, la carga simbólica que se le exige a la obra -lo que se espera del

arquitecto-, la memoria colectiva respecto al entorno con el que deberá relacionarse la obra, su proyección social.

E incluso, aunque las obras de arquitectura suelen ser objetos relativamente estáticos, intervendrá el tiempo: si no por el movimiento propio, por el de sus ocupantes, y sus acciones vitales, por el uso y el envejecimiento.

3. Complejidad de la arquitectura

En la definición de la pintura, pudimos resolver semejante problema con relativa facilidad procediendo a la comparación entre el sonido y el color, basándonos en las mismas particularidades de la música: considerar la forma como uno más de los factores del medio de expresión. Pero aquí, el problema se complica porque se hace evidente la complejidad que caracteriza a la arquitectura, en la que intervienen simultáneamente una enorme cantidad de factores y variables susceptibles de ser dosificados en “el proceso de buscar las mejores proporciones”.

Lo que sí podemos discutir es si alguno de esos factores mantiene constantemente la mayor importancia, de tal modo que los demás se reúnan en torno a él, o si, en la concepción más teórica del tema, podemos llegar a prescindir de los mismos o relegarlos a una posición secundaria.

La forma

Si una sala de conciertos es formalmente desagradable, pero presenta una acústica sublime, muy superior a lo común, de tal modo que el público entienda que se ha sacrificado todo lo demás para conseguir esta perfección esencial, se perdonará al arquitecto y se aplaudirá el resultado con entusiasmo.

En este caso, observamos que se han establecido buenas proporciones no tanto en la forma como en el sonido: es un desplazamiento, y no una eliminación, de la Armonía, pues la calidad arquitectónica no se ha sacrificado a favor de un requisito funcional: se ha convertido en calidad auditiva, pero siempre arquitectónica.

El usuario

El carácter artístico que reivindicamos para la arquitectura debe integrar el rol social que cumple la arquitectura..

El concepto de “hábitat” abarca la voluntad de dotar a cada ser humano, al usuario, de una vivienda digna, a cada barrio de las instalaciones que lo hagan confortable, a cada ciudad de un carácter propio que la distinga y trascienda, haciendo al final del mismo mundo una morada cada vez más humana. Este conjunto de preocupaciones sociales de la arquitectura no puede desligarse del sentido artístico de sus realizaciones. Si eso ocurriese habríamos dejado de hablar de arquitectura, estaríamos hablando solo de construcción.

La materia

Para interpretar una obra musical, es forzoso elegir los instrumentos. Sin embargo, el compositor puede dejar tal elección a los músicos, como hizo Bach con el “Arte de la fuga”. A veces, un segundo compositor orquesta la obra de un predecesor. Es un trabajo sutil, que exige mucha sensibilidad, y presenta la ambigüedad siguiente: no se crea una obra nueva, y tampoco se “completa” la anterior: la orquestación se presenta más bien como la primera etapa de la interpretación, y no como la última de la composición. En efecto, el autor de la obra original había ya expresado todo lo que quería a través de la armonía y el ritmo. Su misma indiferencia por el timbre nos aparece como un rasgo expresivo que se mantiene a pesar de la interpretación.

Así, el “Arte de la fuga” está en todas sus interpretaciones y en ninguna: es una simple exacerbación de una verdad que vale para todas las obras escénicas, sean musicales o teatrales, y más generalmente para todas las artes donde la creación se opera en dos etapas.

Si en un concurso de arquitectura, un arquitecto expresa completamente su idea a través del estudio de la luz y de la forma, podría dejar que los materiales se elijan en una etapa ulterior, considerando con razón que su proyecto artístico está acabado y completo.

La luz

Hemos podido mantener el concepto de arquitectura, incluso olvidándonos de la forma, ¿qué pasaría si eliminásemos la luz?

¿Puede existir una arquitectura en la más completa oscuridad?

Imaginemos que una sala de conciertos queda sumida en la oscuridad total. La orquesta continúa tocando, y el público la oye incluso mejor, no dejándose ya distraer por impresiones visuales. Pero, ¿oye sólo la música? Con mayor atención, distingue ahora claramente una y otra reflexión, y la reverberación, e incluso alguna vibración molesta: escucha los muros, el techo, el volumen de la sala. Si le gusta, goza de una arquitectura para el oído.

Tal caso es límite, aunque se puede admitir que casi toda la arquitectura que conocemos se ha proyectado también para el disfrute de la percepción visual.

Sin embargo, la arquitectura no es pintura y, si nos encargaran proyectar un colegio para ciegos, ¿no tendrían razón los alumnos ciegos en exigirnos un edificio que sea armónico, bien proporcionado, *para ellos*? En esa escuela, aprenderíamos que un techo no existe si absorbe el sonido, que una ligera variación en la inclinación de las paredes hace que ya no suenen igual, que un pequeño cambio de temperatura o la aparición de una corriente de aire serían fenómenos fundamentales...

¿Nos limitaremos sólo a procurarles seguridad y bienestar, o podremos encontrar una forma de Armonía arquitectónica que ellos perciban?

La forma, la luz, el sonido, el cuerpo humano, el tiempo, el lugar, las necesidades y cultura del usuario... son diferentes factores, *con igual importancia teórica*, del medio expresivo de la arquitectura.

4. Factores dinámicos

Todas estas consideraciones nos indican que estos factores dinámicos que hace posible la expresión arquitectónica se combinan y organizan del mismo modo que los atributos del sonido para la música o los del idioma para la poesía.

Sin embargo, nos queda por resolver una dificultad esencial. Los medios expresivos de las diferentes artes que hemos analizado se describen completamente con un número limitado de factores/atributos: es precisamente lo que permite abrir el discurso sistemático sobre el arte y que justifica a su vez el interés de nuestro punto de vista.

Así, el sonido es: frecuencia, duración, espacio e intensidad. Bien podemos escindir la frecuencia en timbre y altura, definir luego conceptos compuestos como el “ataque”, el “trino” o el “vibrato”, o incluso definir de otro modo los conceptos antes citados, pero sabemos que los cuatro factores fundamentales que determinan las cuatro “dimensiones” del espacio sonoro siempre se mantendrán, en la raíz de cualquier sistema descriptivo que inventemos.

Del mismo modo, hemos observado con Itten que el color se describe enteramente mediante siete contrastes, y nos hemos valido de la gramática y de la antropometría para intuir la posibilidad de una descripción sistemática del idioma y del cuerpo humano, antes de reconocerlos como medios respectivos de la poesía y de la escultura clásica.

En el caso de la arquitectura, al contrario, habíamos encontrado un obstáculo en la siguiente afirmación de Ruskin -segundo capítulo (4)-: “hay infinitas proporciones (en todo, en los colores, las líneas, las sombras, las luces y las formas), tantas como posibles melodías hay en la música”.

Si quitamos de esta aseercción la parte entre paréntesis, no nos plantea dificultad alguna, pues sólo manifiesta la “densidad infinita” de cualquier medio expresivo y su carácter de “microcosmos” que ofrece infinitas posibilidades para la expresión.

Por el contrario, si sumamos los diferentes términos que aparecen entre paréntesis, y que identificamos aquí como “factores”, reconstituimos el mundo visible; añadiendo luego los que hemos mencionado -el sonido, el calor,... -, vemos que juntos conforman nada menos que el mismo mundo sensible, el “todo” de Ruskin, y nos volvemos a topar con la pretensión hegemónica de una arquitectura así definida.

No obstante, lo que hemos aprendido identificando el medio expresivo de cada arte nos permite refutar que la música, la pintura, o la escultura se subordinen a la arquitectura, aunque esta trabaje con algunas de esas mismas herramientas.

En efecto, hemos observado que jamás un arte está en uno solo de los factores que lo expresan, sino en la combinación de todos.

Así, aunque un pintor sólo trabaje el contraste de temperatura, los otros seis contrastes (según Itten), también aparecerán en los colores del lienzo, impidiendo que el elegido se independice.

Del mismo modo, aunque un compositor escriba una obra puramente rítmica, sus intérpretes volverán a introducir el timbre de sus instrumentos y la intensidad de la percusión, en una disposición espacial particular, reconstituyendo por fuerza el sonido en su integridad.

Eso pasa exactamente con la arquitectura: aunque un arquitecto dedique todo su trabajo al estudio del sonido, en el proyecto de un auditorio por ejemplo, no lo hará como un músico. La acústica musical es a la vez más amplia y totalmente distinta de la acústica arquitectónica, que sólo se interesa por el sonido cuando intercepta las superficies del recinto o, a lo sumo, cuando interfiere con otras energías que modifiquen su propagación (calor, viento), fenómenos que no suelen interesar en absoluto al compositor.

Del mismo modo, podemos afirmar que el color del arquitecto tiene muy poco que ver con el color del pintor, como lo sugiere esta anécdota de Mies van der Rohe: “... *Un pequeño edificio estaba pintado de azul en un lado, rojo en otro, amarillo en otro y negro en otro. Dije al arquitecto: ¡Píntelo de blanco! Por el amor de Dios ¿no puede hacerlo mejor? Me respondió: Usted tiene miedo al color. Le dije: No, usted está ciego al color*” (2).

En muchos pueblos y ciudades del mediterráneo, las fachadas son rosa, blanco sucio, amarillento, colores pasados, lavados, viejos: no puros pictóricamente. Sin embargo, bajo los rayos rasantes del alba y del crepúsculo, un rojo profundo, se extiende progresivamente por los muros, los unifica, los hace vibrar, una fuerza sublime los transforma, los reúne y trasciende, se convierten en colores que difícilmente hubiera soñado la paleta del pintor: son colores arquitectónicos; no han sido creados por la naturaleza ni por los laboratorios de los fabricantes de enlucidos, sino por los departamentos de urbanismo, en las normas que prohíben pintar las fachadas con tonos vivos, y obligan al uso de los tonos mates, irregulares y discretos del estuco.

Tampoco precisamos, para proyectar un edificio, los conocimientos anatómicos del escultor. Del cuerpo humano, nos importan las dimensiones medias, que permiten diseñar las puertas y ventanas, los corredores y los muebles.

Le Corbusier profundiza mucho más en este aspecto, pero con preocupaciones totalmente diferentes de las que impulsaron a Policleto.

El medio de expresión de la arquitectura no puede identificarse con el mismo mundo sensible, pues su espacio no incluye los campos específicos de las otras artes materiales; sin embargo, vemos que sus preocupaciones se extienden por todo este mundo sensible, del cual tampoco podemos eliminar el sonido, la luz, o el cuerpo humano.

La expresividad de la arquitectura no es parte ni totalidad del espacio donde se expresa la música, la pintura o la escultura, sino que deberemos intentar abstraerla considerándola en su compleja especificidad. Se puede intuir que la arquitectura, aunque trabaje con factores materiales, no es precisamente un arte material, puesto que su medio expresivo se perfila como algo bastante abstracto.

5. Los recursos del mundo sensible

Hemos abierto una lista de factores que conforman el particular medio expresivo de la arquitectura que no pretendemos agotar: al lado de los aspectos relacionados con la forma geométrica, las energías, el ser humano y el tiempo, podrían existir otros que no hayamos mencionado.

En cualquier caso podemos afirmar que esta lista no puede hacerse infinita, que el número de los factores con los cuales se puedan establecer proporciones artísticas es, al contrario, bastante limitado.

En efecto, tratándose de un arte, sólo nos han de importar los aspectos que puedan participar en la elaboración de un sistema expresivo, y, por lo tanto, en cuyos contrastes se puedan establecer unas proporciones que formen, como decía Carlo Scarpa -cuarto capítulo (4)-, un “lenguaje propio”.

Un arquitecto puede trabajar con los perfumes de la naturaleza para aumentar el bienestar o crear una sensación de lujo. Pero, ¿puede establecer proporciones entre los olores y esperar luego de nosotros que no nos limitemos a percibirlos sólo por lo que son, sino que “leamos” en ellos como en un libro, que los “escuchemos” como música o que los “miremos” como a un lienzo?

Nos cuesta mucho imaginar un sistema expresivo de olores, a no ser que se haga de ellos un uso simbólico, semejante al que se puede instituir en el color, en la materia o en cualquier otro componente del mundo sensible (el oro como símbolo de la realeza, el color blanco como símbolo de la pureza, el olor a incienso como símbolo de la religión,...).

En tal caso, sin embargo, no se elabora una Armonía arquitectónica, pues sólo una explicación exterior nos puede desvelar el sentido del mensaje, remitiéndonos, en nuestra perspectiva, a una relación de proximidad.

Si observamos la arquitectura construida, notamos que se expresa casi exclusivamente para la vista, a través de las formas y de la luz.

En contados casos, encontramos un uso verdaderamente artístico de los otros factores que hemos mencionado. Así, si un acceso frío, oscuro y sordo nos introduce en un templo cálido, luminoso y reverberante, diremos que el arquitecto ha querido expresar el carácter religioso/simbólico de ese edificio contrastando el calor, la luz y el sonido.

Sin embargo, no vemos nada imposible en ello. Diríamos simplemente que es muy difícil y muy poco frecuente encontrar en la arquitectura sistemas de proporciones distintos de los puramente formales que encontramos en los tratados clásicos y que la reducen a un arte puramente visual.

Por lo tanto, nos parecería poco razonable sostener que los factores que permiten la expresión artística de la arquitectura sean innumerables, cuando, de hecho, cuesta mucho ampliar su número más allá de los dos que reconocía Kahn: la forma y la luz.

Creemos que este esfuerzo, aunque muy teórico e ilustrado solamente por casos marginales (la sala de concierto, el templo,...), nos aproxima al medio expresivo propio de la arquitectura, bajo la peculiar doble mirada del arte y de la teoría, a través de nuestra concepción comparativa.

La arquitectura es este arte que tiende a utilizar todos los recursos del mundo sensible. Como ya hemos sugerido, su medio de expresión es dinámico y abierto, soporta la introducción de nuevos factores: no se modifica porque un arquitecto descubre, por ejemplo, un uso artístico de los olores o de la temperatura.

Ello sugiere que lo que reúne y relaciona a esta complejidad de factores -no hegemónicos- sería la propia relación que el arquitecto establece entre los mismos, la confrontación expresiva de sus percepciones. Interesan al arquitecto no en sí mismos sino por sus posibilidades de combinación.

La tensión hacia la realización nos recuerda que la arquitectura se dirige siempre al mundo real determinada por el factor humano. Sin embargo, desde un punto de vista arquitectónico, este mundo ha de ser percibido artísticamente: *es* el “mundo sensible” que hemos descrito en el capítulo cuarto (4.2. La proporción). Por lo tanto, los diversos factores que integran el mundo sensible sólo se hacen arquitectónicos en su interacción: el medio expresivo de la arquitectura no es ninguno de ellos, sino lo que los reúne: *la proporción*.

6. La arquitectura

En la arquitectura la proporción no se nos presenta solamente como la herramienta de construcción para un sistema expresivo o de composición que comparten todas las artes, sino, al mismo tiempo, como su mismo medio de expresión. Es a través del concepto de proporción que se define el sentido artístico de la arquitectura.

Proporción en el mundo sensible que se establece por la combinación de diversos factores como la forma, la luz, el sonido, el espacio, el movimiento, el tiempo, y todos los otros aspectos mencionados que se dejan percibir mediante contrastes.

Sin la proporción, no habría arquitectura: apenas una construcción escasamente funcional, ciega, automatizada.

Por otra parte, ¿quién más que un buen arquitecto podría enseñarnos la óptima relación entre la luz y el calor o el sonido y la geometría?

Cuando todos estos aspectos entran en relación, la arquitectura nos propone sus mejores proporciones, conciliando las fuerzas divergentes, los esfuerzos contrarios, expresando el mundo a través del diálogo de los materiales, de las energías y de las formas, sometiéndolos a su carácter expresivo y fundamentalmente a sus diversos módulos siempre humanos, en éstos radica finalmente el sentido que buscamos. Peter Smithson dice:

“...La simetría es la manera academicista y tradicional de ordenar los edificios. Se trata de una ordenación formal. Otra manera de ordenar las construcciones es siguiendo un orden natural, que era como se construían antes las ciudades y los pueblos: a golpes de necesidad, o a golpes de disponibilidad de dinero. Poco a poco, se iba creando una ciudad singular, un lugar único cuya

organización estaba basada tanto en la orografía como en el uso de los edificios. El resultado nos parece estético porque es natural, pertenece al lugar, pero los criterios para su realización no fueron estéticos sino utilitarios. Si uno va a un pueblo antiguo y quiere encontrar la plaza central, lo hace subiendo cuevas y eligiendo calles intuitivamente. Se trata de una intuición más que de una razón, pero esas intuiciones eran las que decidían antes las formas de los pueblos y los edificios...
...El “orden conglomerado” que definiendo consigue ordenar los espacios a través de elementos que, en parte, no son visuales. Los críticos encontraron luego otras palabras para nuestra arquitectura - orden topológico, etcétera -, pero lo que estábamos haciendo era prestar atención al uso del edificio y al contexto en el que debíamos construir para luego trabajar con la intuición... Un arquitecto como Rafael Moneo, es técnicamente competente, pero utiliza la composición en lugar de la intuición, impone a sus edificios cuestiones formales, y eso los entorpece. Algo parecido le sucede a Henry James en el terreno de la literatura. Sus novelas resultan previsibles, se pierden por la forma... Las ideas abstractas no pueden decidir la manera de vivir de las personas... Nuestros escritos han sido siempre las reflexiones y las conclusiones de nuestra experiencia como arquitectos. Podían ser idealistas, pero se basaban en la experiencia. Al hacer un edificio, uno debe preguntar y escuchar al usuario. El arquitecto honesto diseñará un edificio capaz de solucionar esas necesidades. El buen arquitecto también, pero irá más allá: construirá algo que al usuario jamás se le podía haber ocurrido... La erudición de un arquitecto viene, fundamentalmente, de la observación. Es curiosidad, es querer entender mejor las cosas, pero no en abstracto: las cosas con las que te tropiezas. Es como cuando hablas con alguien y, de repente, tienes la necesidad de preguntarle: “¿Qué hacía tu madre?”, porque esa pregunta te proporciona más información de la que te está dando. Eso es para mí erudición“ (3).

7. Actitud artística

Cada artista puede inspirarse frente a la simple naturaleza, pero la obra resultante de ello no implica necesariamente ninguna modificación del paisaje: el músico se ha alimentado de sonidos, el pintor memoriza la luz, y el poeta intenta ordenar, en su idioma, toda esta variedad individualizando sus elementos, dando a cada uno un nombre, al conjunto una gramática.

Pero, ¿quién es el que sueña con aplanar los montes, erigir aquí un edificio, hacer pasar por allá una carretera? No necesariamente será un artista, más bien puede ser un promotor, un constructor o un propietario.

¿Qué ha de percibir entonces el arquitecto, como artista?

¿De qué puede inspirarse, sino de las proporciones que descubra entre los fenómenos de su entorno, del carácter de las masas edificadas que envuelven su sitio de trabajo, del contraste entre las luces y las sombras de esas masas, o del vacío de un espacio solitario, de las texturas, los colores, las

temperaturas, los vientos, las necesidades que ha de integrar y resolver, de la memoria del lugar, de la memoria de sus habitantes...?

8. La creación

En el texto que antecede a este capítulo como perspectiva, Louis Kahn (4) afirma que “la arquitectura *crea* el espacio”. ¿Significa que considera al arquitecto como un Demiurgo? Creemos más bien que ha advertido la siguiente particularidad de su arte:

Si el músico quita sus proporciones, queda el sonido natural, el ruido.

Si el pintor quita sus proporciones, queda la luz natural, el mundo visible.

Si el poeta quita sus proporciones, queda el lenguaje utilitario, el idioma.

Pero si el arquitecto quita sus proporciones, pierde al mismo tiempo sus medios y sus fines: no queda nada de su obra, más que un amasijo de mortero, que pertenece más bien al constructor; de allí la impresión de *crear* espacio: no se trata de modificar el mundo real (eso es: la construcción), sino de hacer aparecer un espacio a partir de la proporción.

“...Cuando enfoco la arquitectura examino la obra de los grandes artistas y me valgo del arte como fuente de inspiración. Procuró que tanto yo como mi equipo nos mantengamos libres de cargas culturales para buscar nuevas formulaciones a los problemas que se nos presentan. Quiero ser una persona abierta a todo. Ya no hay reglas. No existe lo correcto y lo incorrecto” (5).

Como lo recuerda Kenneth Frampton, en “Estudios sobre cultura tectónica” (6): “Semper consideraba que la arquitectura estaba mucho más próxima a la danza y la música que a la pintura y escultura, al igual que Sullivan y Wright”.

La evolución de nuestro análisis propone un vuelco semejante: La acción de establecer proporciones es para la arquitectura lo que el sonido para la música, la luz fija para la pintura, la luz en movimiento para la animación, el cuerpo, los volúmenes o el espacio para la escultura, el cuerpo en movimiento para la danza, el idioma para la poesía.

Llegados aquí, resulta que ya no consideramos a la arquitectura, por lo menos desde un punto de vista artístico, como el arte más concreto.

Efectivamente, definida de esta forma, la arquitectura, que – a priori – aparecía como un arte concreto, porque trabaja con la materia y la forma, se nos presenta en realidad (en su relación al mundo sensible), ocupando un lugar intermedio entre la poesía (único arte verdaderamente abstracto), y todas las artes materiales.

Por su abstracción, paradójicamente, establecer proporciones en el mundo sensible no indica la ilusión, sino la realidad. Es aquella “clave de la arquitectura”, que según Le Corbusier, “...es la cuerda de un arco: más la tensa el arquitecto, y más profundamente se clavará la flecha de su proyecto, cruzando el espacio sensible, en el terreno real”.

9. La construcción

Es en este sentido que la construcción ya no ocupa un lugar tan prominente, lo cual es lógico, ya que aquí sólo la consideramos como tensión.

Sin embargo, resulta que no ha perdido nada de su importancia teórica, y vuelve a imponer su marca, aunque de un modo algo sorprendente.

En efecto, hemos visto que una partitura, por ejemplo, puede obviar todos los módulos y permanecer en un espacio perfectamente relativo.

Creemos que un proyecto de arquitectura también, pero ocurre lo siguiente:

Si queremos expresarlo con una maqueta, nos encontramos con una dificultad única.

Tenemos claro que un proyecto ha de manifestar una relación, por ejemplo entre la forma, la luz y el sonido. Para que esta relación aparezca correctamente en nuestra maqueta, debemos resolver dificultades extremas. El sonido, a escala, se ha convertido en ultrasonido y debemos encontrar materiales que interactúen con este como lo harían, en el edificio construido, los materiales reales con el sonido real.

Y esta dificultad se repetirá, con más o menos importancia, en todas las proporciones proyectadas, de modo que resulta casi imposible obtener un modo de representación intermedio y correcto entre el proyecto y el edificio y, finalmente, se hace imprescindible integrar los módulos en el mismo proyecto.

“...En cambio, en las maquetas les es más fácil de entender, porque la maqueta es mucho más rudimentaria que el dibujo. En el papel puedes escribir con lápiz grueso, lápiz blando, con tinta, en directo, en bruto, en colores o a máquina, en todas las múltiples variedades posibles, pegatinas, collages, con desechos, etcétera. En las maquetas tienes las limitaciones del material que hay, sólo puedes hacerlo de una manera sencilla, casera, con un par de materiales, generalmente cartón. Como el objeto es la maqueta, insisto en que no intenten que la maqueta se parezca a la realidad, que es una realidad que no existe, que no intenten imitar los materiales, que la maqueta solamente puede explicar orden, proporciones, medidas, etcétera. Les digo que no piensen en materiales que no puedan ser reproducidos en maqueta, y que jueguen a favor de la maqueta, que me es igual que un cristal sea de madera, porque lo que importa no es que el paso de una puerta sea transparente o no, sino cómo está colocada aquella puerta en la pared; les explico una cosa, que supongo nos ha ocurrido a todos, que cuando hemos hecho una buena maqueta y estamos satisfechos de la misma, lo que tenemos que procurar es que la obra se parezca a la maqueta, y cuanto más se parezca mejor, porque la maqueta existe y la obra aún no” (7).

En verdad, observaríamos el mismo fenómeno tanto en la música como en el teatro, pero no creemos que se manifieste con el mismo vigor que en la arquitectura.

Creemos, en efecto, que resulta más difícil aún, para un arquitecto, hacerse una idea de la obra construida mirando los dibujos de un proyecto que, para un músico, oír la música que va descifrando en una partitura, porque el medio expresivo propio de la arquitectura es más abstracto que el de la música: la proporción no se localiza en un sentido, sino entre todos los sentidos implicados, precisamente en la relación dinámica que los une o los separa.

Por eso, no creemos que la arquitectura pueda encontrar jamás una notación tan práctica como la musical, ni un modo de representación tan preciso como la reproducción fotográfica de la pintura. Todos los modos, por tanto, que encontremos para representar, acotar, idear y criticar los proyectos han de desarrollarse al extremo, sin miedo a que sean excesivos nunca, pues la mayor habilidad que podamos adquirir en esas técnicas, ni nos devolverá del todo la precisión de las artes materiales, ni nos concederá la soltura que la escritura otorga a la poesía, cuya abstracción absoluta ella sola puede cobijar.

Las artes buscan la expresión a través de la Armonía. Pero, como no hemos estudiado aún tal noción, nos limitaremos aquí a desarrollar un ejemplo que será arquitectónico aunque no muy artístico, porque sustituiremos el criterio de Armonía por el simple Bienestar.

Supongamos el proyecto de una vivienda en un clima soleado.

Si el único criterio es “la mayor cantidad de luz”, la solución sería un simple lugar abierto. Casi no hay arquitectura.

Si el único criterio es “lo más fresco posible”, la solución sería un sótano. Casi no hay arquitectura.

Pero si el criterio es: “la mayor cantidad de luz y lo más fresco posible”, hay que establecer una proporción entre dos proporciones - la luz y el calor - y el problema se hace arquitectónico.

Para empezar, ya que estas dos exigencias son básicamente contrarias, habría que minimizar los criterios: suficiente luz para poder leer un libro, temperatura interior menor en unos cuantos grados a la temperatura exterior.

Tal doble exigencia no se puede cumplir con luz directa. Por lo tanto, lo primero que se diseñaría sería la forma de las persianas; luego, el tamaño mínimo de la ventana sur; luego la relación entre la ventana sur y la ventana norte, la altura del techo, la distancia entre ambas ventanas y sus alturas relativas, para que se establezca una corriente de aire de norte a sur, que refresque sin llegar a ser molesta, etcétera, etcétera, y así continuar este proceso de proyecto abarcando todos los aspectos que pudieran condicionar sus decisiones. Ahora bien, ¿cuáles de estos elementos que provocarían un gran bienestar podrían convertirse en los elementos expresivos de una Armonía?

Y también: ¿qué tipo de relación se podría entablar con otras artes que participen del proyecto?

Hemos concluido el tercer capítulo observando que el dibujo de arquitectura no podía mantener con el dibujo pictórico más que una relación de proximidad. En el cuarto capítulo, hemos observado, en cambio, que las artes y las ciencias podían vincularse tan estrechamente que llegaban

a compartir e intercambiar conceptos, lo cual podemos aplicar ahora a la relación entre arquitectura y ciencias de la construcción o tecnología.

La tecnología aporta soluciones para el control de los diversos atributos físicos de la arquitectura: forma, luz, sonido,... de ello podríamos deducir que estas ciencias tecnológicas se harán más arquitectónicas cuando más se concentren en las interacciones de estos aspectos.

Así, la acústica se hace arquitectónica cuando estudia la interacción del sonido con la materia, el color y el viento y, más particularmente, cuando trata de describir la influencia de la forma de un recinto sobre el campo sonoro.

Lo mismo se aplica a la física de la luz (luz y forma, luz y temperatura), a la física de las estructuras (forma y gravedad, vientos, movimientos sísmicos),... Hasta la mecánica de los fluidos encuentra sorprendentes aplicaciones arquitectónicas y urbanísticas, cuando sus ecuaciones se aplican a los flujos de personas o de automóviles.

A partir de un cierto grado de interacción, se observa que estas ciencias se hacen puramente arquitectónicas -o mejor dicho: tecnología para la construcción-, en cuanto encuentran sus más útiles aplicaciones en la arquitectura. Por lo tanto, sólo la arquitectura puede incitar a su desarrollo.

La complejidad de las interacciones que deben resolverse para lograr el “bienestar” es tal, que muy pronto dejan de pertenecer al terreno seguro de las técnicas eficientes. Al fin, entraría en el dominio del arte, donde la Armonía substituye al bienestar, donde el afán de integrar se convierte en voluntad expresiva.

Así pues, no se puede, desde la ciencia, definir la “mejor acústica” de una sala de conciertos, porque no existe: existen, en cambio, infinitas posibilidades expresivas, todas válidas en un principio. Aquí, el músico podría sugerir sus criterios estéticos, pero hacerlos realidad es tarea del arquitecto.

Citas y referencias bibliográficas

- 1- “Frank O.Gerhy - Museo Guggenheim Bilbao”, Coosje van Bruggen, Edición en español, The Salomon R. Guggenheim Foundation, New York, 1997.
- 2- “Escritos, diálogos y discursos” de L. Mies van der Rohe, trad. de L. Bravo, B. Goller, J. Quetglas, Colección de arquitectura 1, Murcia, 1981.
- 3- “Peter Smithson”, Entrevista de A. Zabalbeascoa, El País, 8 de abril de 2000.
- 4- “Forma y proyectación”, texto de la conferencia de L.Khan, emitida por Voice of America, nov 1960. vers. cast. J.W.Cooke.
- 5- “Gehry, escultor de arquitecturas”, M.Rodríguez y Ariño, C.I.C., N° 302, 1997.
- 6- “Estudios sobre cultura tectónica”, K. Frampton, trad. de A. Bozal, ed. Akal Arquitectura, 1999.
- 7- “Conversación con Enric Sória”, Conversaciones...G. Conte.pomi y L. Bravo, Barcelona, 1997.

Sexta Perspectiva

DEL AZAR EN LA PRODUCCIÓN
ARTISTICA

August Strindberg



The wave III, A. Strindberg, 1901

Cuéntase que los malos hacen agujeros en los troncos de los bambúes que crecen en los bosques. El viento llega, y los salvajes, tendidos sobre tierra, escuchan sinfonías ejecutadas por estas arpas eólicas gigantescas. Cosa notable: cada uno oye su propia melodía y armonía según el azar del golpe de viento.

Es conocido que los tejedores se sirven del caleidoscopio para encontrar nuevos dibujos, dejando que la ocurrencia ciega reúna los trozos de cristal pintado.

Llegando a Marlotte, colonia de artistas bien conocida, entro en el comedor para mirar los famosos paneles pintados. Qué veo: retrato de señora; joven, anciana, etc. Tres cornejas sobre una rama. Muy bien hecho. Se descubre enseguida de que se trata. Claro de luna. Una luna bastante clara; seis árboles; agua estancada, reflejos sobre el agua. ¡Claro de luna, entonces!

Pero, ¿qué es eso? - Es justo esta cuestión preparatoria que nos trae el primer gozo. Hay que buscar, conquistar, encontrar la fantasía en movimiento, nada es más agradable.

¿De qué se trata? Los pintores lo llaman “raspaduras de paleta”: una vez acabado el trabajo, el artista raspa los restos de colores, y si se atreve, hace un esbozo cualquiera. Quedé encantado ante este panel en Marlotte. Había una armonía en los colores, muy explicable por lo demás, pues todos habían pertenecido a una pintura. Liberado de la pena de hallar los colores, el alma del pintor dispone de la plenitud de sus fuerzas para buscar contornos. Y como la mano maneja la espátula al azar, recordando sin embargo el modelo de la naturaleza sin querer copiarla, el conjunto se desvela como esta mezcla de inconsciente y consciente. Es el arte natural, donde el artista trabaja como la naturaleza caprichosa, sin fin determinado.

A veces, desde entonces, volví a ver aquellos paneles de raspaduras, y siempre hubo algo nuevo, todo según mi estado de ánimo.

Busqué una melodía para una obra titulada Simún, que se desarrolla en Arabia. Con este fin, templé mi guitarra sin precisión, aflojando las clavijas al azar, hasta que encontré un acorde que me daba la impresión de algo extraordinariamente raro sin pasar los límites de lo bello.

La melodía fue aceptada por el actor que interpretaba el papel; pero el director, realista a ultranza, advertido que la melodía no era verdaderamente árabe, me pidió una auténtica. Hice buscar una colección de canciones árabes, las presenté al director, que las rechazó todas, encontrando finalmente mi melodía original más árabe que las verdaderas árabes!

La canción fue cantada ante el público y obtuvo cierto pequeño éxito cuando el compositor de moda vino a pedirme la autorización para utilizarla en la composición completa de la música de mi obra, mi melodía “árabe” lo había impresionado.

He aquí mi aire melodía tal y cómo el azar lo ha compuesto: Sol Do# Sol# Si Mi.

He conocido un músico que se divertía afinando su piano sin ton ni son. Al considerar terminada la afinación interpretó de memoria la sonata Patética de Beethoven. Era un gozo increíble oír rejuvenecer una vieja pieza. La había oído tocar durante veinte años, esta sonata, siempre la misma, sin esperanza de verla desarrollarse; fijada, incapaz de una evolución.

Desde entonces hago lo mismo con mi guitarra “desafinada” sin ton ni son interpretando viejas melodías. Los guitarristas me tienen celos, me preguntan de donde tomé esta música, y les contesto: no lo sé. Creen que soy compositor.

Una idea para los fabricantes de estos modernos órganos portátiles: horadad la redonda hoja de música, al azar, sin son ni ton, y obtendréis un caleidoscopio musical.

Brehm, en su Vida de los Animales, pretende que el estornino imita todos los sonidos que acaba de oír; el ruido de la puerta cerrada, la piedra del amolador, la muela, la veleta etc. Nada de eso. He oído estorninos en la mayoría de los países de Europa y cantan siempre la misma tonada, consistiendo en recuerdos del arrendajo, del mirlo, del zorzal y de otros congéneres, de modo que cada auditor pueda oír lo que quiere. El estornino posee un caleidoscopio musical.

Lo mismo pasa con los loros. ¡Porqué los loros grises con cola escarlata son llamados Jacob! Porque su sonido natural, su grito de llamada es Iako. Y los dueños creen haber enseñado al loro a hablar, empezando con su nombre.

¡Y las Cacatúas! ¡Y los Aras! Es curioso oír a una anciana enseñando a hablar a su cotorra. El bicho repite sus gritos incoherentes; la señora, haciendo comparaciones aproximativas, traduce, o mejor pone el texto sobre esta música confusa. Luego, para un extraño es imposible entender lo que “habla” el loro antes de oír la interpretación que hace su dueño.

Tuve la idea de modelar en arcilla un joven adolescente, reminiscencia del arte antiguo. Lo hice con los brazos elevados; pero me disgustó y, en un acceso de desesperación, dejé caer mi mano sobre su cabeza. ¡Vaya! Se produjo una metamorfosis que Ovidio no hubiera soñado. Bajo el golpe la cabeza griega se aplastó como si fuese una boina escocesa cubriéndole la cara; la cabeza se hundió con el cuello entre los hombros; los brazos bajaron de modo que las manos quedaron a la altura de los ojos escondidos bajo el gorro; las piernas se doblaron; las rodillas se juntaron y el conjunto se transformó en un niño de nueve años llorando y escondiendo sus lágrimas con las manos. Con un poco de retoque la figura fue perfecta.

A raíz de ello, en los talleres amigos, improvisé una teoría para el arte automático:

En los cuentos populares un jóven se pasea por el bosque y descubre a “la dama del bosque”. Es bella como el día con sus cabellos esmeralda, etcétera, etcétera. El jóven se le acerca y la dama le da la espalda, que se parece a una cepa.

Evidentemente el muchacho sólo ha visto una cepa y su fantasía puesta en movimiento poetisa todo lo demás.

Cosas parecidas me han pasado muchas veces.

Una bella mañana, caminando por el bosque, llego a un cercado en barbecho. Mis pensamientos se fueron lejos, pero los ojos observaron un objeto desconocido, raro, yaciendo sobre el campo.

Por un instante fue una vaca; en seguida dos campesinos que se abrazaban; después un tronco de árbol, luego... Esta oscilación de las impresiones me emociona... un acto de voluntad y no quiero saber más lo que es... siento que la cortina del consciente va a levantarse... pero no quiero... ahora es un desayuno campestre, se come... pero las figuras son inmóviles como en un panóptico... ah.... ya está... era un arado abandonado sobre el cual el labrador ha echado su vestido y suspendido sus alforjas! ¡Todo está dicho! ¡No hay nada más que ver! ¡El gozo se ha perdido!

Esto tiene su analogía con las pinturas modernistas tan incomprensibles para los filisteos. Primero, no se percibe más que un caos de colores; luego eso toma un aire, parece, pero no; no se parece a nada. De repente un punto se fija como el núcleo de una célula, aquello crece, los colores se agrupan alrededor, se acumulan; se forman rayos que brotan de las ramas, de las ramillas, como hacen los cristales de hielo en las ventanas... y la imagen se presenta para el espectador, que ha asistido al acto de procreación del cuadro. Y lo que vale más: la pintura es siempre nueva; cambia en relación con la luz, no aburre nunca, rejuvenece dotada del don de vida.

Hago pintura en mis momentos de ocio. Para poder dominar el material elijo una tela, o mejor un cartón no muy grande, para poder terminar el cuadro en dos o tres horas, tanto como dura mi disposición que conozco perfectamente.

Una intención vaga reina en mí. Apunto un interior de bosque sombreado, por donde se percibe el mar al acaso.

Bien: con el cuchillo que utilizo como herramienta, -¡no poseo pinceles!- distribuyo los colores sobre el cartón, y allí mismo los mezclo para obtener una aproximación de dibujo. El agujero en medio de la tela representa el horizonte del mar; ahora el interior del bosque, la fronda, el ramaje, se esparce en grupo de colores, catorce, quince, mezclados pero siempre en armonía. La tela está cubierta; me alejo y miro ¡Caramba! No descubro el mar; el agujero iluminado muestra una perspectiva al infinito, de luz rosada y azulada donde seres vaporosos, sin cuerpos ni calificación flotan como hadas con colas de nubes. El bosque se ha convertido en una caverna oscura, subterránea, cerrada por maleza: y el primer plano me recuerda a rocas cubiertas de líquenes indescriptibles- a la derecha el cuchillo ha alisado los colores tanto que parecen reflejos en una superficie de agua. ¡Vaya! Es un estanque. ¡Perfecto!

Pero, hay encima del agua una mancha blanca y rosada cuyo origen y significación no me puedo explicar. ¡Un momento! ¡una rosa! El cuchillo trabaja dos segundos y el estanque está enmarcado con rosas, rosas, ¡tantas rosas!

Un toque por aquí y por allá con el dedo, que reúne colores recalitrantes, funde y quita los tonos crudos, sutaliza, evapora, ¡y el cuadro ya está!

Mi mujer, de momento mi buena amiga, llega, contempla, se extasía ante la “caverna de Tannhäuser” de donde la gran serpiente (o sea, mis hadas voladoras) reptaba afuera hacia el país de milagro; y las lavateras (¡mis rosas!) se reflejan en una fuente de azufre (¡mi estanque!), y así continúa. Admira durante una semana la “obra maestra” que valora en miles de francos, le asegura un sitio en un museo.

Ocho días más tarde hemos entrado en un período de antipatía feroz, y no ve más que porquería en mi obra maestra!

¿Habéis compuesto poemas con rima? ¡Supongo! Habéis observado que es un trabajo execrable. Las rimas atan al espíritu; pero desatan también. Los sonidos se hacen intermediarios entre nociones, imágenes, ideas.

Maeterlinck, ¿qué hace? rima en medio del texto en prosa.

Y la bestia degenerada de crítico que le imputa por eso la alienación mental, rubricando su enfermedad bajo el nombre científico (!) de Ecolalia.

Ecolalistas, cuantos verdaderos poetas a partir de la creación del mundo. Excepción: Max Nordau, que rima, sin ser poeta. ¡Hinc illae lacrimae!

El arte por venir (¡y por irse como todo lo demás!). Imitar la naturaleza, más o menos; y sobre todo, imitar la manera de crear de la naturaleza.

VI. La noción de armonía

aproximación a la armonía
armonía comparada
reglas
armonía objetiva
armonía personal
armonía universal
un proceso abierto
la imaginación
estructurar la imaginación

Von KLEIST - "Sobre el teatro de marionetas"

1. Aproximación a la armonía

La ayuda de los textos de Lessing (1) nos permitió explorar el significado de los conceptos de *Diferencia* y *Proximidad* para poder aplicarlos en nuestro experimento comparativo.

En el cuarto capítulo, al definir el contexto de nuestro análisis, el modo de describir y entender las artes que dicho contexto implica y las relaciones que se establecen entre artes y ciencias, se nos hizo evidente la importancia de estos conceptos de *Diferencia* y *Proximidad*. Con un significado puramente artístico carente de sentido en las disciplinas científicas, ambas características, propias de las relaciones entre las artes, se presentan como dos conceptos *esenciales* y *específicos* de la propia comparación.

Sobre esta base pudimos aproximarnos a una definición de la arquitectura que permitiera estudiarla desde este punto de vista: ser complementaria de las demás artes y mantener un mismo plano de relación con las mismas. De esta forma pudimos restarle importancia a la relación ambigua con que la arquitectura se ha relacionado a menudo con otras expresiones artísticas.

Desde el comienzo habíamos identificado los cuatro principios que organizarían la comparación: a la *Diferencia* y la *Proximidad* le añadíamos la idea de *Complementariedad* para describir las relaciones prácticas entre dos artes y, por último, la *Armonía* para discutir sus relaciones teóricas, tal como lo hizo Kandinsky en su texto “Sobre composición escénica”:

“... Cada arte tiene su propio lenguaje, es decir, únicamente los medios propios de sí mismo.

Así, cada arte es una unidad cerrada en sí misma. Cada arte tiene una vida propia. Es un reino por sí solo.

Por eso, los medios de diferentes artes son totalmente distintos exteriormente.

Sonido, color, palabra...

En el último y más recóndito fondo, estos medios son exactamente iguales: la meta final anula las diferencias exteriores y descubre la identidad interna.

Esta última meta (entendimiento) se logra en el alma humana a través de delicadísimas vibraciones de la misma. Pero estas delicadísimas vibraciones, que son idénticas en la meta final, encierran en sí diferentes movimientos internos que las diferencian entre sí” (2).

Es necesario definir el concepto de Armonía sugerido, porque sin el mismo no habría comparación posible. En efecto, sin la Armonía que estamos concibiendo, solo podría haber una exclusión mutua de las artes debido a la *Diferencia* y relaciones limitadas a los guiños de la *Proximidad*. Necesitamos la Armonía para describir una “convergencia final” de las artes que legitime la comparación de sus medios y al mismo tiempo el enfoque adoptado.

Buscamos una Armonía capaz de reunir a todas las artes en su meta final dentro de la estructura comparativa desarrollada.

Hemos agrupado a cada disciplina artística en torno a su particular *medio expresivo* que constituye, si no una “misión”, por lo menos una inclinación natural, un movimiento necesario hacia la *profundización* de su propia especificidad, ya sea con sus propios recursos experimentales, o haciendo suyas las nuevas capacidades descubiertas por las disciplinas científicas afines.

El *sistema de composición*, construcción metodológica que transforma el medio de expresión en un material utilizable -lenguaje, escala, paleta-, se constituye a partir de una serie de decisiones *vinculantes, arbitrarias y necesarias*, mediante la cual el arte evoluciona en la búsqueda de su expresión.

El trabajo teórico ayuda a producir, criticar y renovar el sistema, asegurando así la *vitalidad* del arte a la vez que lo preserva de la mineralización del academicismo, en realidad meras recetas formales que aumentan su importancia en los momentos de decadencia al tiempo que, consecuentemente, paralizan su evolución.

El sistema de renovación del arte no se limita a abrir el camino de la expresión, sino que tiende siempre a completarse naturalmente indicando el camino de la excelencia, de la calidad.

Progreso, expresión, vida, belleza, calidad son metas que hemos ido asignando a las artes sin prejuzgar los objetivos individualmente manifestados por cada artista en su obra de arte.

Para respetar tal exigencia de libertad hemos limitado el uso de la noción de “belleza” a un plano puramente subjetivo: el que precisa cualquiera de nosotros para opinar que una obra particular es -o no- de su agrado, sin pretender amparar las emociones bajo la autoridad de algún sistema ideológico de conveniencia como la *moda*, por ejemplo.

Es esta la sensibilidad que expresa muy poéticamente Frank Gehry cuando afirma que una obra suya le parece lograda si percibe que el edificio “sonríe” a sus usuarios mientras “les invita” a entrar.

Una obra puede juzgarse artísticamente lograda no solo porque nos parezca *bella*, sino también porque su *vitalidad* despierte nuestro entusiasmo, porque nos convenza lo que *expresa* o porque nos parezca que abre nuevos caminos con sus *innovaciones*, sin que pretendamos proponer aquí ningún criterio práctico para el juicio estético, ni mucho menos imponer nuestras propias preferencias.

Sin embargo, en un nivel teórico, como el que intentamos organizar, ¿es posible mantener esta misma libertad identificando directamente Armonía y belleza subjetiva?

Eso sería cerrar las puertas a la crítica. Proclamar tal tipo de Armonía entre los conceptos de la comparación propuesta carecería de sentido: ¿Cómo comparar lo que no se puede discutir?

Al principio simplemente definimos la Armonía como sinónimo de “bella proporción”. Así pudimos observar que la transformación del medio de expresión de un arte en material utilizable por los artistas precisa de la construcción de sistemas de proporciones en sus contrastes, y que los sistemas de composición se completan indicando el modo de obtener “bellas proporciones” o, por lo menos, distinguiendo lo “consonante” de lo “disonante”, tal como pudimos comprender en el caso de las escalas musicales.

Esta definición pone de manifiesto un progreso con respecto a la simple identificación de Armonía y “belleza”, porque acota la noción subjetiva de esta última a la noción de “proporción” cuyo papel central hemos reconocido en la percepción artística y que nos permite profundizar sobre nuestro concepto de Armonía a partir de su definición más corriente.

En efecto, para muchos autores, Armonía significa básicamente “proporción” o “equilibrio”, aunque podría tratarse también de “desequilibrio”, del mismo modo que nuestro concepto de “proporción” incluye también las “desproporciones” puesto que lo definimos simplemente como “relación de las partes con el todo o de las partes entre sí”.

En el capítulo cuarto hemos debido matizar esta primera definición refiriéndonos a “la parte final del proceso en que el artista indica cuales proporciones son, a su juicio, las mejores”. Una definición más dinámica y, paradójicamente, menos subjetiva.

En la perspectiva histórica que adoptamos en ese momento, la noción de belleza nos pareció relativizada por la evolución de los gustos y dejó de parecer posible la ilusión del sostenimiento de una “bella proporción” intemporal.

Nada impide al espectador moderno opinar libremente sobre la belleza del arco gótico. Los primeros renacentistas lo habían rechazado unánimemente como la expresión de una época de cuyos prejuicios querían desprenderse: el arco gótico les parecía “feo” *en la misma medida* en que los medievales lo consideraban “bello”.

Pero este tipo de opinión característica del pensamiento artístico acaba restando la libertad subjetiva y espontánea a la noción de belleza. Así pudimos concluir en que la idea de una belleza pura e intemporal sólo podría germinar en el campo científico.

Un físico puede considerar la calidad estética intangible de las ecuaciones de Maxwell, por ejemplo, porque esta teoría está definitivamente integrada a su sistema de interpretación del mundo. En cambio, para sentir la belleza del acorde perfecto Mayor, un músico debe recrearse en el mundo musical de Monteverdi, y si desea encontrar una forma equivalente de belleza en la actualidad, deberá rechazar los prejuicios tonales, del mismo modo en que el compositor italiano fue capaz de rechazar en su tiempo los prejuicios del sistema modal.

Observamos así cómo las artes del pasado han dejado agotadas las posibilidades expresivas de sus propias formas de belleza en la memoria colectiva: consonancias tonales, órdenes de columnas, sonetos y sonatas nos han sido legados como lugares comunes ya inservibles con propósitos creativos.

La estética de una idea artística se ve así íntimamente vinculada a su capacidad expresiva, la cual depende a su vez de un progreso continuo, de una profundización permanente de su medio expresivo que sólo la misma vitalidad del arte puede asegurar.

En la medida en que avanzamos en el intento de precisar nuestro enfoque teórico, más percibimos la convergencia de las metas artísticas que habíamos sugerido, y menos nos satisface una definición de la Armonía a partir de una noción tan volátil como la de belleza subjetiva.

Buscamos un concepto que forme parte útil de la comparación. Las relaciones basadas sobre conceptos subjetivos son tan válidas como estériles: definir la poesía como “música interior”,

describir los monumentos antiguos como “poemas esculpidos” o como “plegarias mudas”, calificar una construcción narrativa de “arquitectónica” o “polifónica”, nos parecen definiciones tan poéticas como inútiles.

En el mismo texto de Kandinsky que acabamos de citar porque nos parece muy convincente, el pintor nos habla de “delicadísimas vibraciones”, y allí podríamos dejar de entenderlo si nuestro camino no fuese esencialmente intuitivo.

Se hace necesario buscar un punto de partida más firme. Si la “belleza” se nos escapa, empecemos por tratar de definir el arte a partir de su vitalidad, o sea por lo que tiene de fecundo. En esta línea nos pueden guiar los autores que nos han servido de referencia porque concuerdan con la aserción que Lessing expresó tan bien: “sólo es fecundo aquello que permite el juego libre de la fantasía”.

Klee (3) , Hockney (4) y Strindberg (5), también definen al arte por su capacidad de poner en movimiento la fantasía del espectador.

Es lógico pensar que esta agitación de las fantasías del espectador es consecuencia de una actitud semejante por parte del artista, o como mínimo que se corresponda con la misma. Una movilización de las facultades creadoras del artista que plasme su imaginación en la obra y sea capaz de despertar la fantasía del que la contempla.

Nos parece interesante emplazar esta “imaginación” en el punto de convergencia de los objetivos propuestos. Concebir al arte como tal en la medida que atraiga por su vitalidad, retenga por su armonía, deleite por sus innovaciones y convenza por su capacidad expresiva. Con el único fin de permitir “el más libre juego de la fantasía”, de la imaginación.

Por eso, en el desarrollo de nuestro enfoque nos parece más consistente y productivo vincular la Armonía con la imaginación.

Pero, ¿no será la “imaginación” un concepto tan subjetivo como el de “belleza”?

“... Suele considerarse como muy peligrosa la idea que la creatividad pueda ser estimulada por la teoría y se cree al contrario que un acercamiento teórico sofoca toda forma de inspiración. ¿No sería menos paradójico decir que sólo los problemas difíciles de resolver pueden excitar la creatividad? Ambos son clichés injustificables.

Sin embargo, no todo puede ser obra de la espontaneidad que se encuentra pesadamente condicionada por la memoria. Más se avanza en la carrera de compositor y más - es predecible - crece la autoridad profesional a expensas del resto; y eso porque se construye, aunque sea inconscientemente, una biblioteca de procedimientos, un conjunto de instrumentos que permiten escribir con mayor facilidad y habilidad. Pero he aquí, sin embargo, que una solución original, un descubrimiento espontáneo, puede ser sólo una burla de la memoria, especialmente cuando la memoria no debiera ser de ninguna ayuda, en el caso de afrontar una situación no reducible a reminiscencias inconscientes.

Por lo cual, resulta a veces necesario y útil cavar del otro lado del túnel y tratar de poner en juego elementos fuera de contexto, hacer algún esbozo sin objetivo preciso y ver qué cosa resulta del intento. Se puede llegar a una situación en la cual las ataduras con el propio pasado se han casi roto y donde uno se ve obligado por fuerza a inventar soluciones nuevas e imprevistas. Se trata por consiguiente de una interacción entre imaginación y rigor, de la cual resultará un impulso pleno de fuerza hacia la realidad de una obra.

Por cierto, composición y experimentación no se pueden dividir tan simplemente. Al contrario, son actividades inseparables, y si, cuando se compone, se debe a veces tomar alguna distancia, cada una permanece como el espejo de la otra” (6).

Al referirse a una “interacción entre imaginación y rigor”, Boulez describe una forma resultante de “imaginación” que queda siempre en cuestión, que se ha de estructurar constantemente para mantenerse libre de los prejuicios de la memoria: *una imaginación trabajada*, cuyos momentos espontáneos son inseparables de otros más preparados; una imaginación cuyo dominio y desarrollo por parte del artista y del espectador bien podrían ser la meta última del arte.

Esta preocupación constante, aplicable sin duda a toda la producción artística, hace de la imaginación un concepto más criticable y por lo tanto menos subjetivo que el de belleza.

Progresando en el conocimiento de su arte, un artista puede descubrir que las cosas que lo impresionaron en su infancia -melodías, dibujos, lecturas, o las imponentes proporciones de la casa solariega de un pariente rico- tal vez no eran tan trascendentes como había creído, ahora podría estar en condiciones de conocer la estructura musical de aquellas melodías, las convenciones figurativas del dibujo, los recursos narrativos de aquellas lecturas, y que la casa solariega no era tan importante como le había parecido. Pero también es muy posible que sus emociones hayan resistido tales descubrimientos.

Las enseñanzas artísticas modernas suelen sustituir la meta de “persecución de la belleza” por la de “desarrollo de las capacidades imaginativas”, lo cual puede observarse en todas las artes, y ello nos permite sugerir que: *la Armonía estructura la imaginación*.

Esta definición nos ayuda a consolidar la idea de que un mismo trabajo crítico sobre la imaginación ha de realizarse en todas las artes. En esta línea puede establecerse una comparación productiva entre las teorías y los medios de diferentes artes. Tal como ilustra el texto de Boulez, un compositor encuentra en la obra de un pintor la confirmación de su propia manera de aprovechar las facultades imaginativas, e incluso nuevas vías de desarrollo, estableciendo una estructuración equivalente de sus diferentes disciplinas. Diferentes posibilidades expresivas que son trasladables de un arte a otro si se comprende la Diferencia entre los medios y recursos, en este caso, del arte de la luz y el arte del sonido.

2. Armonía comparada

No pretenderemos, no podríamos, resolver preguntas tan complejas como ¿qué es la imaginación? sino, más simplemente, desarrollar nuestro enfoque con la suficiente coherencia para provocar una discusión de estos temas que parecen demasiado ocultos u olvidados, especialmente en el caso de la arquitectura.

Sin embargo, si nuestra premisa de que la arquitectura es arte se confirma, tal como lo sugerimos aquí, ¿cómo la arquitectura no se va a plantear las cuestiones del arte! ¿Cómo los arquitectos podrían permanecer al margen de los debates que atraviesa el arte actual?

Deliberadamente estamos utilizando términos que pueden parecer anticuados, tales como “proporción”, “belleza” o “Armonía”. Sin embargo son términos de uso cotidiano (podemos decir que un edificio es “bello” o una persona “bien proporcionada”). Tienen significados claros que se pueden entender igualmente en todas las artes, y los necesitamos por su misma generalidad y universalidad. Al hablar de “Armonía”, no pretendemos resucitar un “espíritu renacentista”, sino referirnos a lo que comparten las diversas artes en su planteamiento más teórico. Con nuestro enfoque no nos interesa generalizar el uso de términos propios de un arte para otras artes: no queremos hablar de “lenguaje” o de “contrapunto” arquitectónico sin el riesgo de caer en el mismo tipo de confusión que pretendemos evitar.

Intentamos integrar el concepto teórico de “Armonía” a la comparación. Discutir la posibilidad de una “Armonía comparada” semejante a la que opera en la “literatura comparada”, disciplina que trata de establecer relaciones entre literaturas que se han desarrollado de modo autónomo al hallarse separadas por la barrera de las diferencias idiomáticas, por ejemplo.

La pregunta más general que podemos formularnos en este campo sería la de saber si la literatura universal consiste en la suma de estas diversas contribuciones o si cada idioma la encierra enteramente en sus posibilidades. Es decir: saber si la universalidad de la literatura es extensiva o intensiva.

Contestar lo primero reduce extraordinariamente la posibilidad de comparación, de comprensión mutua y, especialmente, de traducción. Quienes así opinan suelen creer que un libro sólo se puede leer verdaderamente en la lengua en que fue escrito (olvidándose que toda lectura implica una traducción) y, más generalmente, que la traducción es limitada por los caracteres genuinos e irreductibles que su propia historia ha conferido a cada idioma.

En cambio, contestar lo segundo presupone reconocer una equivalencia entre los idiomas que no es tan evidente como puede parecer en un principio, y que en otros tiempos hubiera sido incluso considerada como herética.

En el arte, la jerarquización de los idiomas llegó hasta tal punto de extravagancia que un mismo escritor tenía que elegir un idioma distinto según el tema que quería tratar. Lo notable es que el cambio definitivo no vino del arte sino de la ciencia, cuando los lingüistas del siglo XVIII empezaron a descubrir las filiaciones entre las lenguas que se desvelaron progresivamente con distintos grados de parentesco.

Sin embargo, tal equivalencia teórica de los idiomas no ha llegado en la actualidad a imponerse del todo en la práctica. Por otra parte, si es verdad que todos los seres humanos viven -o vivirán- en condiciones cada vez más parecidas, es razonable deducir que habrán de pensar cosas muy comparables en sus diversas lenguas, y que si la equivalencia de los idiomas no se puede afirmar aún como un hecho, puede intuirse como horizonte.

Si nos hemos permitido recordar estas dificultades lingüísticas y literarias es para resaltar a qué tipo de dificultad superior nos enfrentamos al imaginar una “Armonía comparada” entre las artes.

De los idiomas podemos decir que cumplen todos con la misma función. Las artes no: ni siquiera se dirigen todas a los mismos sentidos. Sin embargo, al contrario de lo que sucede con los idiomas, todas están a nuestra disposición. Ello nos permite buscar en la música las emociones que no logramos encontrar en la literatura sin preguntarnos, como suele ocurrir, si tal carencia es estructural o contingente, o si solamente se debe a nuestra falta de preparación.

Cada artista pretende defender la importancia de su propio arte. Un arquitecto puede suponer que la arquitectura proporciona emociones tan intensas como la poesía o la pintura, sin saber de verdad cómo y a qué nivel establecer una comparación que nos informaría más precisamente acerca de tal intuición.

Un idioma puede atrasarse cuando los pueblos que lo hablan y las instituciones que lo representan no logran suscitar palabras nuevas para describir los cambios que sufre la sociedad. En tal caso, y por fuerza de la necesidad, otro idioma más desarrollado impondrá sus propios términos, como ocurre con el uso del inglés en las nuevas tecnologías.

Este fenómeno parece improbable entre las artes.

No resulta nada evidente convencerse del supuesto atraso de un arte con respecto a otros. Es fácil oponer a tal impresión el argumento de Lessing: “Usted pretende que la pintura se halla atrasada con respecto a la poesía, pero es porque se está imaginando una pintura *como la poesía*, lo cual es absurdo, ya que estas dos artes no comparten los mismos medios de expresión, y no se puede pretender que traten los mismos temas del mismo modo...”

Aunque nos llegáramos a convencer del atraso de un arte pensamos que resulta más improbable aún pensar que tal atraso se vea compensado por los aportes de otras disciplinas artísticas más desarrolladas.

En el capítulo cuarto observamos que la idea de un “movimiento hacia la abstracción” no podía tener el mismo sentido en la pintura y en la escultura: en el primer caso se podría entender como una exigencia de vuelta a su medio expresivo, mientras que en el segundo sólo podría significar un alejamiento o una toma de distancia.

Ahora bien, ¿qué sentido podría tener este movimiento para el arte de la proporción en el mundo sensible, la arquitectura?, y además, ¿qué impulso podría recibir la arquitectura de un concepto que no ha surgido de su seno y que tampoco responde a sus necesidades?

Es por ello que, más allá de las modas, nos parece absurdo evocar la posibilidad de una arquitectura, “simbolista”, “cubista” o “dodecafónica”.

A principios del siglo XX se produjo un rechazo conjunto de la figuración por parte de los pintores, y del sistema tonal por parte de los músicos. Sin duda alguna fue un rechazo del sistema dominante, o sea de los valores burgueses y conservadores refugiados en la música tonal y en las artes figurativas.

Por lo tanto resulta fácil establecer un paralelo ideológico entre las evoluciones de la música y de la pintura en esta época.

Pero el referente común -en este caso el enemigo común-, el academicismo, no es un concepto puramente artístico, se trata más bien de una influencia socio cultural sobre el arte.

Desde esta perspectiva no resulta nada fácil establecer un paralelo interior puramente artístico: una comparación armónica.

No es evidente que el sistema tonal sea el equivalente musical de la figuración en la pintura si los consideramos a ambos dentro de sus respectivos microcosmos, el del sonido y el de la luz.

Ni siquiera resulta evidente que la revolución dodecafónica y la revolución abstracta vayan en la misma dirección. No podemos decir, por ejemplo, que la música dodecafónica sea más abstracta que la música tonal. De hecho, el concepto de “abstracción” carece de sentido en un arte como la música que nunca ha imitado concretamente a la naturaleza.

¿Cuál podría ser entonces el referente común que nos permita una comparación armónica entre las artes?

Si la música europea hubiera imitado los sonidos naturales durante quinientos años antes de revolucionarse hacia la abstracción, tendríamos un paralelo evidente con la pintura europea. Pero no creemos que se pueda encontrar jamás un paralelismo tan simple entre dos artes, porque la Diferencia que separa las artes hace muy improbable una evolución conjunta tan mimética: las artes no se comunican entre sí como los idiomas, y gozan de una autonomía mucho mayor.

Por lo tanto, es en base al concepto de Diferencia, sobre cuya importancia no hemos cesado de insistir a lo largo de este estudio, que se ha de medir el referente común que intuitivamente hemos identificado en el apartado anterior con la imaginación.

Si podemos definir la imaginación de tal modo que salve la Diferencia, habremos demostrado la posibilidad de una Armonía comparada entre las artes.

Pero primero debemos convencernos de que es posible reunir todas las posibilidades armónicas que se dan en un mismo arte en un solo concepto, el de Armonía.

3. Reglas

Las tres unidades del teatro clásico francés, las progresiones armónicas del sistema tonal, los catorce versos del soneto, los módulos arquitectónicos de Scarpa y de Le Corbusier, la melodía dodecafónica, los pasos coreográficos, ... Los artistas se han impuesto -o dejado imponer- un sinnúmero de exigencias compositivas que reagruparemos aquí bajo el nombre conveniente de “reglas”.

Tales reglas pueden responder a muy diversas motivaciones, y no tienen todas la misma pretensión. Algunas reglas se elaboran sólo para una obra, como cuando el realizador japonés Oshima excluye de una de sus películas el color verde, el de la casa tradicional japonesa, para afirmar su rechazo de la tradición; otras definen un movimiento artístico, un estilo, una escuela, como el respeto de las unidades de acción, tiempo y lugar en el teatro de Racine y de sus seguidores; otras, por fin, pretenden aplicarse a todas las artes, como la exigencia de imitar la naturaleza.

Todas comparten, sin embargo la misma característica: estructuran la obra a la cual se aplican. Pero estructuran también la imaginación del artista, y ese es precisamente el sentido en que nos interesan: como elementos de una construcción armónica.

Es tarea de la crítica discutir el valor de cada regla: su actualidad, su coherencia con la historia del arte, su utilidad para profundizar en los medios expresivos,...

Incumbe al artista equilibrar en su obra lo impuesto y lo improvisado, el rigor y la espontaneidad. Nos limitaremos a observar, con Boulez, que una obra compuesta sin regla alguna quedaría totalmente librada a los prejuicios de su autor.

Refiriéndose a la rima en la poesía, August Strindberg observaba que “ata, pero desata a la vez”. Las reglas son ataduras que desatan, imposiciones que liberan.

La sobrevaloración de las reglas, conduciendo a conservar las que habrían perdido su capacidad de liberar, de desarrollar la imaginación, es el sello del academicismo. Sin embargo, rechazar este exceso no nos conduce a rechazar las reglas...

Llamemos “*normas*” a las imposiciones exteriores con las cuales una sociedad pretende regir sus artes. Estas normas pueden ser tan legítimas como las que fomentan el bienestar y la seguridad, o tan discutibles como las que censuran o imponen un “buen gusto” definido fuera del arte. Sin embargo, sean de orden práctico o moral, todas ellas son, desde un punto de vista artístico, igualmente exógenas, y no pueden por lo tanto participar de una construcción armónica en el sentido que nos ocupa.

Nos parece particularmente importante insistir en la diferencia entre las *normas* y las *reglas* cuando hablamos de la arquitectura, un arte que se ve sometido a más normas que todas las otras artes reunidas.

Sin embargo, estructurar un proyecto a partir de las normas de la construcción sería tan poco artístico como componer música a partir de las normas acústicas, y a esto lo saben, o intuyen, incluso los redactores de las normas de construcción y quienes velan por su aplicación.

Al contrario de las normas, las reglas son siempre relativas, no obligatorias: son parte de la naturaleza expresiva del arte.

En el capítulo cuarto llamamos “*decisiones*” a los elementos de un sistema de composición. Ahora llamamos “*reglas*” a los elementos de una construcción armónica, y nos preguntamos si *reglas* y *decisiones* se identifican.

En una perspectiva histórica, como la adoptada en el capítulo cuarto, el sistema de composición es determinante: lo vemos nacer, desarrollarse y agotarse. Las ideas armónicas se comportan como posibles remates del sistema, o, mejor dicho, posibles direcciones o metas para el sistema de composición.

Así, Góngora y Quevedo escriben en el mismo sistema de composición (la lengua española del siglo XVII), pero con distintos proyectos armónicos, que la crítica ha podido distinguir llamando “culteranismo”: la Armonía según Góngora, y “conceptismo”: la Armonía según Quevedo.

Las ideas armónicas de Góngora reaparecen en la poesía de Mallarmé, en otro sistema de composición, el idioma francés del siglo XIX: la construcción armónica no parece prestarse a un desarrollo histórico tan límpido como el sistema de composición.

Desde una perspectiva lógica, deteniendo el curso del tiempo e interrogando al arte desde el interior, nos emplazamos en la misma posición que un artista respecto a su trabajo. La construcción armónica se coloca ahora en primer plano. El sistema de composición se ve resumido a la paleta, al idioma, a la escala que propone el artista, y es la Armonía quien organiza este material, y lo estructura en una obra.

En una perspectiva histórica, la formación de la escala de siete sonidos se presenta como una *decisión* (de origen no totalmente desvelado) que se impuso a la música europea.

En una perspectiva armónica, la misma escala de siete sonidos se presenta como una *regla* que el compositor puede adoptar o no según su propia idea de la Armonía.

Nos preguntamos si las características vinculantes, arbitrarias y necesarias que habíamos identificado estudiando las decisiones volverán a manifestarse cuando los mismos conceptos son interpretados como reglas.

Una cuestión más fundamental consiste en saber si los distintos tipos de Armonía que acabamos de destacar son o no los diferentes aspectos de un mismo concepto.

4. Armonía objetiva

Entre los autores que nos han servido de referencia hasta ahora, Itten (7) y Schoenberg (8) son los que han desarrollado con más precisión una construcción armónica: el primero en su “Tratado de armonía”, al describir la elaboración del sistema tonal. El segundo en su “Arte del color”, aplicando una teoría equivalente a la historia del color.

Itten dedica un capítulo de su libro a “la armonía de los colores”:

“... La noción de armonía de los colores debe escapar al dominio de las sensaciones subjetivas y transformarse en una ley objetiva.

Armonía significa equilibrio, simetría de las fuerzas.

El estudio de los procesos fisiológicos ocurriendo en las percepciones coloreadas nos permitirá acercarnos a la solución del problema. (...) El físico Rumford, el primero, en 1797, ha afirmado (...) que unos colores son armoniosos si su mezcla produce un blanco. (...) El fisiologista Ewald Hering (...) ha mostrado que el ojo y el cerebro exigen el gris medio, o bien que se vuelven inquietos, si ese gris está ausente. (...) Los procesos de la sustancia visual provocan sensaciones psíquicas correspondientes. (...) En nuestro aparato sensitivo óptico, la armonía significa luego un estado psico-físico de equilibrio (...). Un gris neutro engendra este estado. (...)
“Dos colores o más son armoniosos cuando su mezcla produce un gris neutro”.
Toda otra composición coloreada, cuya mezcla no produce un gris, es de naturaleza expresiva o no armoniosa. (...) El principio fundamental de la armonía deriva de la ley de los complementarios exigida por la fisiología” (7).

También hemos justificado de un modo equivalente la regla básica de la música antigua:
“Dos sonidos o más son consonantes cuando su mezcla reproduce la estructura armónica del sonido”

En ambos casos la regla se establece a partir de la reunión de una observación física y de otra fisiológica. A partir de allí se puede evaluar la repercusión psicológica del fenómeno surgido de tal contradicción.

En otras palabras, el mundo material y la percepción humana se unen en el mundo sensible, cuyas leyes se construyen con una objetividad rigurosa, *científica*.

Los dos ejemplos de reglas objetivas que acabamos de dar se asimilan a las “decisiones vinculantes” que habíamos descrito en el capítulo cuarto desde un enfoque histórico. En efecto, estas reglas expresan siempre un vínculo entre el arte y su medio expresivo. Es por eso que su elaboración aprovecha sin dudar los aportes de las disciplinas científicas afines, tal como lo ilustra el ejemplo del “Arte del color” aquí citado.

Una teoría basada solamente en “decisiones vinculantes” elaboraría así una Armonía puramente objetiva, la que Itten parece anhelar.

Pero, ¿es eso posible?

¿Qué distinguiría entonces un arte así teorizado de una ciencia?

Y, más grave: ¿qué quedaría luego de la libertad artística?

En el arte, cuando enunciamos una regla objetiva, no nos importa tanto ver cómo los artistas se adaptan a ella, sino más bien cómo reaccionan a la misma. Eso es precisamente lo que hace Itten en el capítulo siguiente, uno de los más ricos de su libro, que dedica justamente a los acordes subjetivos de colores. Allí muestra cómo sus alumnos, invitados a seguir su libre criterio estético en una composición de cuadrículas de color, oponen a la Armonía objetiva otra personal que depende no sólo de sus propios gustos sino, también, de su carácter y hasta de su misma fisonomía, tal como pretende ilustrarlo con la presencia de una foto del alumno al lado de su obra...

Itten no duda tampoco en celebrar la particular fuerza expresiva que El Greco obtenía en sus lienzos, destacando, entre otras razones, que la mezcla de sus composiciones de color se mantiene siempre muy alejada del gris neutro...

De aquí podemos deducir que en el arte una construcción Armónica objetiva se vuelve productiva -enriqueciéndose en el sentido de la tensión creativa- al confrontarse con la subjetividad de cada artista.

5. Armonía personal

Pero, ¿la construcción de la subjetividad del artista se deberá entender como simple reacción (consciente o no) frente a una verdad científica indiscutible?

No necesariamente, encontramos un gran número de artistas -especialmente entre los contemporáneos- que pretenden construir su obra a partir de lo subjetivo y lo arbitrario, y no por reacción, sino de manera positiva, claramente reivindicada.

No cabe duda que de este modo apuntan a otro tipo de Armonía personal, sólo válida para su propia obra, que podría llegar a conformar una “firma propia”.

En ese sentido destaca entre los arquitectos la obra de Carlo Scarpa.

B. Albertini y S. Bagnoli nos dicen:

“La constante atención por la historia y los ejemplos, ese acercarse a múltiples fuentes para llegar a un producto personal, puede seguirse incluso en las menores cosas, en el detalle (...). No es cuestión de usar palabras ya dichas, sino de hablar la lengua propia, después de haber comprendido los conceptos de las otras todo será nuevo, separado definitivamente de senderos ya trazados: intentando no ser originales a cualquier precio o extraños; sin embargo, será necesario evitar los lugares comunes, rechazar la práctica convencional a la que acriticamente y tal vez de forma involuntaria se atienen.

Su alejamiento consciente, su deseo de separarse, aunque fuera mínimamente, de la norma corriente, están en el origen de la adopción de su propia medida, de su personal relación dimensional, esa medida y esa relación con la que se proyectará, por ejemplo, la totalidad del cementerio Brion, de los mínimos detalles a la propia estructura.

Usar como unidad 5,5 cm no es una extravagancia, el gesto de un maníaco, sino una búsqueda de proporciones inéditas, derivadas de la mínima separación de la corriente convención de los 5 cm; es como mirar desde un punto de vista más alejado, y eso hará aparecer cosas nuevas. Ya no es 5, sino 5 y un poco más, y después 11, 16,5, 22, 27,5, y así sucesivamente, en un sucederse de números redondos, imperfectos. Esta aproximación de números dejará márgenes de imperfección en la materia tratada y dará singularidad a las dimensiones mismas del objeto. Aunque el uso que

otros harán de este obsesivo módulo de 5,5 le hará sonreír y desmentir su eficacia, siguiendo su acostumbrada ironía, convencido de la relatividad de las cosas y de las decisiones.

Constantemente usará esta unidad de medida y al dibujar sus proyectos se atenderá escrupulosamente a sus múltiplos y submúltiplos, estableciendo esa relación de proporcionalidad entre las cosas que buscaba. Vemos con estupor que ya en un croquis, un primer boceto con lápiz blando, realizado con rapidez sobre papel de seda, se respeta esta proporcionalidad; ya está prevista la escala del 5,5, del 11, del 44, etc....

...El cementerio Brion se ha hecho famoso muy rápidamente y todos lo asocian al nombre de Scarpa, como el motivo que lo ha generado, hasta el punto que el autor pensaba que tan sólo él podía utilizar esa modulación, como si fuese la “propia firma”.

Así, en los proyectos sucesivos, ese motivo, variando las proporciones y los materiales, aparece ya no como parte de la estructura, sino como decoración de un revestimiento o en el modelado de una superficie. (...) Incluso en la estela de la Piazza della Loggia, de Brescia, el motivo aparece en el mármol, con elaboración minuciosa al milímetro: 11 x 5,5 x 3” (9).

Las reglas que se construyó a sí mismo Scarpa nos recuerdan sin duda a las “decisiones arbitrarias” que describimos en el capítulo cuarto: se trata de una decisión que deja claro que habría podido ser otra.

Anteriormente nos habíamos centrado en reglas arbitrarias elaboradas de modo colectivo (la elección de la escala musical de siete notas, el número de pies de los versos clásicos, el simple nombre de los colores en cada idioma,...); sin embargo, en la mayoría de los casos estas reglas constituyen una marca individual, el sello de una personalidad única e irrepetible.

En efecto, el artista que reproduce la decisión arbitraria de otro difícilmente podrá demostrar que lo hizo por azar y no por imitación. De allí que ningún arquitecto actual se atrevería a hacer suyo un módulo de 5.5, a no ser que quisiera rendir un homenaje a Scarpa.

Deducimos que la Armonía resultante nos parecerá siempre personal: tenderá a una firma propia, por poco que la misma se apoye en una regla arbitraria reivindicada por su autor.

Pero tal regla arbitraria despertará seguramente la atención de la crítica: el hecho de que por definición no puede justificarse dentro del arte no significa que su autor la sacara de la nada.

Que sea esta la explicación (o más probablemente una de las motivaciones) de la elección del arquitecto no es lo que nos importa aquí. Lo interesante es observar que frente a una regla arbitraria nos vemos impulsados a considerar al arte en un contexto más amplio: el que contiene las justificaciones últimas de decisiones que nos parecen arbitrarias en el espacio del arte.

Sin embargo, según dice L.Nono, no siempre se encuentra una explicación tan clara:

“Escribo siempre con mucho rigor, y suelo desarrollar en mi trabajo las reglas de composición que he adoptado tras una larga reflexión sobre lo que debiera ser la música actual. Sin embargo, al inicio de una nueva obra, necesito un punto de partida: un grupo de notas al cual aplicaré aquellas operaciones rigurosas. Para elegirlo, no he encontrado nada más satisfactorio que sentarme al piano y dejar discurrir libremente mis dedos sobre el teclado, sin pensar. De repente, oigo algo que me gusta: un acorde surgido del azar de mi ensoñación. Averiguo que no sea nada conocido para mí. Si descubro un conjunto de notas extraño, pero que me sigue gustando una y otra vez cuando lo vuelvo a escuchar, sé que encontré lo que buscaba. En la obra que compondré sobre esta base, seguiré sintiendo este mismo primer gusto, a pesar de todos los desarrollos que impondré a esta semilla original. Cosa más curiosa: he podido observar en más de una ocasión que mis amigos sentían lo mismo: no sabían explicarme muy bien lo que les gustaba especialmente al oír una obra mía, pero entendía a través de sus explicaciones que se trataba precisamente de este acorde inicial” (6).

Se puede notar que esta descripción parece sacada literalmente de la forma de trabajo de Klee, así como del artículo de Strindberg “Del azar en la producción artística”, aunque este título resultaría aquí engañoso porque nos encontramos frente a un proceso mucho más arbitrario que aleatorio.

Es muy probable que un músico formado en el molde clásico, si se librara al mismo experimento, se detendría siempre ante acordes casi tonales, muy consonantes en el sentido antiguo, cosa que el compositor italiano se cuida mucho de evitar, controlando siempre sus primeros resultados. Está aquí en cuestión la relación entre espontaneidad y memoria, y si profundizamos en esa línea, podrían formularse un sinnúmero de preguntas sobre cómo se estructura la consciencia humana, que no podríamos resolver.

Los compositores contemporáneos también han utilizado para sus obras ideas verdaderamente aleatorias, como los ritmos de la lluvia, o incluso las emisiones de un pulsar. En estos casos vuelve a surgir una idea armónica muy antigua: la imitación de la naturaleza.

6. Armonía universal

Nos vemos así conducidos a la siguiente cuestión: ¿sería posible crear, desde lo más general, una estructura armónica válida para todas las artes?

Acabamos de mencionar una orientación: imitar a la naturaleza. En su introducción a la edición del “Laocoonte” que manejamos, E. Barjau recuerda que:

“Es sabido de qué modo la teoría del arte como imitación de la realidad -una idea que, si bien no tiene su origen en Aristóteles, adquiere en su obra una clara definición- ha planeado a lo largo de milenios sobre la reflexión estética y se encuentra detrás de toda orientación realista del arte. En efecto, sea cual fuere la concepción que en cada momento se haya tenido de la mimesis - imitación de la realidad tal como es, creación de una obra basándose en los elementos de la realidad, selección de lo que la realidad tiene de bello, idealización de la realidad, imitación de las leyes de la Naturaleza, descubrimiento y explicitación en la obra de arte de la estructura oculta de las cosas...-, lo cierto es que, con pocas excepciones, al arte se le ha visto siempre como una actividad dependiente de la Naturaleza, un modo de crear una especie de segunda realidad” (1).

Existen aún otras formas de la Armonía universal que de alguna manera escapan a la mimesis o, por lo menos, pretenden trascenderla, como es el caso de las justificaciones armónicas por lo divino de Ruskin (10).

Un caso aparte es el de la *Armonía por los números* de los Pitagóricos, que tanta influencia ha ejercido en las artes, especialmente en aquellas que se dejan estructurar fácilmente por relaciones matemáticas, como la música y la arquitectura.

Al lado de las decisiones vinculantes y arbitrarias habíamos identificado un tercer tipo, ciertamente el más difícil de comentar: las decisiones necesarias.

Hablábamos de “causalidad”: razonamientos lógicos que encontramos en toda teoría artística, pero con un uso radicalmente diferente del que conformaría un pensamiento mecanicista, porque siempre es posible obviarse o postergarse. De este modo, para un espíritu de tendencia científica habituado a un pensamiento integrador más que a la voluntad expresiva, la lógica artística suele quedar algo oculta o incompleta.

Pero, ¿qué ocurre si se hace especial hincapié en tales desarrollos lógicos?

Respecto a la idea de completar una teoría artística desde una orientación científica, podemos observar que los diversos intentos artísticos de completar un sistema expresivo, intentos de rellenar un hueco que la historia había dejado, suelen ser muy decepcionantes porque son incapaces de corregir el sentimiento de “agotamiento expresivo” que generaciones artísticas anteriores habían experimentado frente a un sistema exhausto.

De allí que nos parecen anti-artísticas las ideas de vuelta a la tonalidad, a la poesía rimada o a los arcos y columnas clásicos: sería como rechazar la profundización en el medio expresivo desarrollada en los intervalos históricos.

La misma observación puede hacerse frente a una teoría nueva. Si su autor se empeña en desarrollarla persiguiendo una suerte de perfección matemática en vez de seleccionar posibles alternativas inesperadas, azarosas, que le podrían prometer mayor fuerza expresiva, el mismo tratado perdería todo su alcance artístico, reduciéndose a un vano compendio de reglas indiferentes, una vez más la parálisis con el sello del academicismo.

En cambio, una teoría que siendo capaz de exponer el modo en que la “voluntad expresiva” impone además su propio desarrollo lógico, mediante la acción de un principio de “causalidad expresiva” donde las causas sólo originan aquellas consecuencias que se muestran particularmente expresivas, conduciría, creemos, a la construcción armónica universal que subyace en nuestro enfoque.

Las diferentes expresiones como “imitar la naturaleza” o “imitar el modo de crear de la naturaleza” sólo se presentarían entonces como posibles analogías para una teoría que resulta particularmente difícil de exponer con expresiones directas y generalizables, debido a la falta de una lengua común entre las artes.

En una teoría semejante, ¿conservaría la Armonía su lugar preponderante como objetivo final de la expresión? ¿Tendríamos que abandonar todas las pretensiones artísticas a las especulaciones de la estética?

Los artistas han respondido siempre con una reafirmación de sus medios de expresión, de sus herramientas, recordando que la Diferencia entre las artes reduce considerablemente el posible alcance de las teorías estéticas generales:

“La poesía no se escribe con ideas, sino con palabras” -Mallarmé- (11)

“La pintura no busca la mimesis, sino la luz” -Los pintores abstractos-

“La clave de la arquitectura es la proporción” -Le Corbusier- (12)

7. Un proceso abierto

En este recorrido por distintas formas de Armonía hemos podido comprobar que, lejos de propiciar construcciones armónicas autónomas, cada una de ellas necesita de las otras:

Con los medios expresivos sería posible construir una “Armonía objetiva” que permanecería estéril sin su confrontación con las reacciones subjetivas frente a sus reglas.

Desde las reacciones subjetivas, se construye una “Armonía personal” que se mantendría aislada de la crítica sin su confrontación con el contexto general.

Desde el contexto general, se construye una “Armonía universal” que resultaría pura especulación, de no ser relativizada por una re-afirmación del medio de expresión.

Esta dialéctica continua, circular, de confrontación entre las diferentes categorías armónicas parece ser una condición necesaria para garantizar la fertilidad de la construcción resultante.

La meta del arte, la Armonía, se manifiesta de esta forma como un proceso. Un proceso abierto y continuo que opone alternativamente objetividad a subjetividad, subjetividad a universalidad, universalidad a objetividad... En ese proceso opera la imaginación.

8. La imaginación

¿Qué es la imaginación?, ¿cómo puede ser estructurada la misma?

¿Nos conviene partir de las ideas de Platón, de la imaginación trascendental de Kant, de la imaginación creadora de los idealistas alemanes, o acaso de un planteo fenomenológico?

Podemos contestar ahora que una interrogación tan ambiciosa - si es que fuéramos capaces de abordarla - no nos convendría porque nos llevaría en una dirección demasiado precisa: la de una Armonía universal, por encima de las artes.

El concepto de imaginación que precisamos ha de ser más general: debiera poder aplicarse también a las formas objetivas y personales de la Armonía, a los trabajos de los alumnos de Itten, a los dibujos de Scarpa y a los experimentos de Boulez.

En vez de iniciar una gran especulación nos conviene decir aquí lo menos posible sobre la imaginación: es algo tan evidente, tan admisible, que los artistas más diversos la hicieron suya sin dificultad, llegando a concordar en una definición del arte convincente y, precisamente por su carácter evidente, consensual: el arte como “juego libre de la fantasía”.

“Juego libre”... ¿Acaso no residiría la solución en esta expresión? En efecto, si no podemos definir de forma positiva la imaginación, nos resulta mucho más fácil describir su contrario, lo que no es imaginación:

No es imaginativo un camino cuyo trazado y destino conocemos. Tampoco es imaginativo un proceso mecánico y automatizado. Difícilmente despierta nuestra imaginación lo familiar y cotidiano, conocido, sin sorpresa y sin el azar, porque no ayuda al “juego libre de la fantasía”.

Pero no es fácil, ideas que en principio pueden parecer el fruto de la más pura imaginación, suelen ser reminiscencias de cosas conocidas, trampas entre los pliegues de nuestra memoria, repeticiones o incluso imitaciones inconscientes de ideas ajenas que, en el entusiasmo creativo, habíamos olvidado.

En “Del azar en la producción artística”, Strindberg describe un fenómeno parecido:

“...Una bella mañana, caminando por el bosque, llego a un cercado en barbecho. Mis pensamientos se fueron lejos, pero los ojos observaron un objeto desconocido, raro, yaciendo sobre el campo.

Por un instante fue una vaca; en seguida dos campesinos que se abrazaban; después un tronco de árbol, luego... Esta oscilación de las impresiones me emociona... un acto de voluntad y no quiero saber más lo que es... siento que la cortina del consciente va a levantarse... pero no quiero... ahora es un desayuno campestre, se come... pero las figuras son inmóviles como en un panóptico...

ah.... ya está... es un arado abandonado sobre el cual el labrador ha echado su vestido y suspendido sus alforjas! ¡Todo está dicho! ¡No hay nada más por ver! ¡El gozo se ha perdido!” (5).

Sin embargo no todo conocimiento es enemigo de la imaginación, por el contrario, la mayor parte de lo que aprendemos, al ensanchar nuestra cultura aumenta, simultáneamente y por la misma razón, nuestra capacidad de imaginar.

El tipo de conocimiento que trabaja contra la imaginación es muy particular: se trata del conocimiento limitativo.

Un niño que no sabe aún lo que viene después de siete, sueña con los números, no para de preguntar: ¿y después de ocho?, ¿y de diez?, ¿y de mil? El mundo de los números le parecerá misterioso y atractivo hasta que descubra que, si bien la serie de los números es infinita, la teoría de los números es, precisamente, acotada. La aritmética no resulta ser una llave de la imaginación, sino una materia escolar, más bien fastidiosa y sin sorpresas, en una palabra, limitada.

Sin este conocimiento de los límites, nuestra vida intelectual se convertiría probablemente en una pura ensoñación. Pero como tal conocimiento nos es necesario y agradable, porque nos proporciona una impresión de superación y madurez, no es extraño que abusemos del mismo afirmándolo a menudo sin excesivas comprobaciones.

Deducimos, pues, que un campo de reflexión es imaginativo cuando sus límites son desconocidos. Que la imaginación es la facultad intelectual con la cual estudiamos lo que no está acotado.

La fuerza de esta definición reside en que no importa saber si tal imaginación es *realmente* ilimitada o no, pues basta que los límites se nos escapen para que se pueda manifestar.

Esta imaginación definida como “concepto no acotado” parece ser precisamente la que permite desarrollar el trabajo artístico.

Ahora bien, ¿Cómo se estructura algo no acotado?

Para describir una hoja de papel, el centímetro es un buen módulo. Esta hoja mide veinte centímetros por treinta. También se puede dividir en dos partes iguales con una línea...

Pero, ¿qué pasa frente a una superficie tan grande en la que no se vean sus límites? Ningún módulo nos serviría. Se puede trazar una línea y suponerla infinita. Habríamos dividido la superficie en dos. Con otra línea sucedería lo mismo. ¿En dos partes iguales, o desiguales? En ese marco especulativo no progresaríamos demasiado en el conocimiento de esa superficie...

Sin embargo, observándola más detenidamente, se perciben en ella contrastes - en el color, en la textura... Esta parte parece dos veces más oscura que esta otra. Para precisar esa impresión, se puede establecer un sistema de proporciones en el brillo, otro en el tono,....

De este modo sería posible aproximarnos a una descripción detallada de la parte de la superficie que observamos que podría extenderse a cualquier otra parte que la vista alcanzara...

Partiendo del ejemplo de una superficie visible, hemos dado un sentido matemático a la noción de proporción. Pero hemos visto, con Gracián (13), que hay proporciones también en el idioma que difícilmente podríamos traducir en términos matemáticos...

Sin embargo mantienen una misma característica: apuntan a un conocimiento local, abstraído de los límites.

Estas proporciones pueden establecerse en el color, en el idioma, en el sonido, en el mundo sensible para el que trabajan los arquitectos, en el cuerpo humano, haciendo coincidir estas materias con nuestras facultades imaginativas. Es decir que también mediante la proporción podríamos intentar describir esta imaginación pura.

9. Estructurar la imaginación

En la primera parte de este capítulo sugerimos que la imaginación es estructurada por La Armonía.

Ahora estaríamos en condiciones de avanzar un paso más en el mismo sentido precisando que la *Armonía efectivamente estructura el desarrollo creativo de la imaginación estableciendo proporciones en su desarrollo.*

Y esto coincide con nuestra intuición original respecto a lo que las artes comparten entre sí: el concepto común que serviría de base para una comparación creativa entre dos artes, la idea de que todo artista puede relacionarse y aprender de otro salvando la diferencia entre sus variadas posibilidades expresivas.

Cuando el arquitecto dibuja persigue dos metas indisolubles pero diferenciables. El medio expresivo de su arte es la proporción. El dibujo de arquitectura actúa como una herramienta para representar, acotar, idear y criticar la proporción arquitectónica.

Pero además, como la meta de todo arte es la Armonía, el dibujo de arquitectura actúa también como la herramienta que estructura la imaginación arquitectónica en busca de su meta armónica.

El arquitecto cuando “proyecta” su imaginación en la búsqueda de respuestas arquitectónicas, con la herramienta del dibujo, por ejemplo, busca la Armonía mediante la proporción: con este fin necesita adquirir la mayor precisión y la mayor soltura posible.

Un arquitecto capaz solo de reproducir con mucha precisión algo que ya existe no sería artista, con nuestra lógica, tampoco buen arquitecto. Tal vez sí un buen constructor.

Alguien capaz de imaginar con mucha soltura las formas, las luces, los movimientos, las escalas, los materiales, los ambientes, el uso, los colores, pero todo ello por separado, sin lograr una buena y adecuada proporción en la dosificación de sus diferentes factores, tampoco sería un buen arquitecto.

En el dibujo de arquitectura, que no tiene un fin en sí mismo, todo es recurso, empezando por la hoja de papel.

Existe un sinfín de recursos y luego una infinidad de maneras de lograr, mediante el dibujo, un trabajo imaginativo, un trabajo de la imaginación.

En este capítulo hemos evocado dos arquitectos, excelentes dibujantes, que han hecho un uso muy diferente de esa herramienta común. En efecto, los esbozos de C. Scarpa no parecen compartir nada con los de F. Gehry.

El texto sobre el arquitecto italiano que hemos citado, dice:

“Vemos con estupor que ya en un croquis, un primer boceto con lápiz blando, realizado con rapidez sobre papel de seda, se respeta esta proporcionalidad; ya está prevista la escala del 5,5, del 11, del 44, etc.” (9).

Por el contrario, en los primeros bocetos de Gehry no vemos nada semejante: son garabatos. Pero el primer esbozo engendra un segundo, un tercero. Una serie entera se conforma, como las cascadas de Klee; la idea se va precisando y es debatida con sus colaboradores habituados a esta forma de trabajar.

Un dibujo más preciso, más cuidado en el sentido clásico - el de las tres vistas, de la perspectiva o de la axonometría - sería una pérdida de tiempo en este modo de trabajo, o incluso una molestia, un obstáculo, el resultado se haría tal vez más convencional: seguramente sería necesario definir las curvas con más exactitud, con una precisión innecesaria para esa instancia en el desarrollo de la idea...

“... Normalmente soy muy feliz cuando dibujo, lo hago cuando estoy solo en casa, o en un avión, o cuando estoy metido en una habitación de hotel, y tengo que hacer algo para divertirme. Entonces, cuando vuelvo de un viaje, entrego los dibujos a Edwin (Chan) o a quien esté trabajando en las maquetas. Ese es el punto de partida (...) Es así como dibujo cuando estoy pensando. Así es como pienso. Sólo muevo la pluma. Pienso en lo que hago, pero no me fijo en mis manos (...) Miro a través del papel para intentar extraer la idea formal; es como si algo estuviera ahogándose en el papel. Y ésa es la razón por la que nunca pienso en ellos como dibujos: no puedo. Sólo cuando los miro una vez acabados...”(14).

De esta forma, Gehry, de autor ocupado en su garabatear semiautomático, pasa a asumir el papel de lector investigador dispuesto a desenmarañar las formas potenciales que se enredan en las múltiples líneas y contornos atrapadas en sus dibujos... De forma intuitiva, Gehry logra combinar lo consciente con lo inconsciente, la planificación esquemática conforme al programa preliminar y las características del solar con su garabatear semiautomático. Aunque deje la pluma, señalando así el

fin de su etapa de dibujo, el proceso creativo continúa una vez que Gehry vuelve a sus bocetos como lector.

“...El dibujo es una herramienta. La maqueta también lo es... Cuando estas se convierten en esquemáticas y libres, tiendo a dejar los bocetos. Sin embargo, con frecuencia las maquetas me llevan a un callejón sin salida, y vuelvo a hacer bocetos. Se convierten en el vehículo para impulsar el proyecto hacia delante cuando me encuentro bloqueado... Todo son herramientas, el edificio es lo único que tiene un significado – el edificio acabado...” (15).

Con el edificio ya construido podemos comparar una fotografía con los primeros garabatos confusos y casi abstractos en los que no se veía nada.

¿Nada? Con estupor comprobamos que en esos primeros garabatos estaba contenido todo el espíritu del edificio, su escala y sus proporciones. Sin embargo no *estaba*, claro, como *estaba* en el primer croquis de Scarpa. No, se trata de dos modos muy diferentes de dibujar, de dos modos peculiares de desarrollar la imaginación, de ejercer el “juego libre de la fantasía”, el momento más creativo del artista. Se trata, en fin, de dos concepciones diferentes en búsqueda de una misma Armonía arquitectónica.

Citas y referencias bibliográficas

- 1- “Laocoonte”, G. E. Lessing, trad. cast. e introducción de E. Barjau, Editorial Tecnos, 1990.
- 2- “Sobre composición escénica”, W. Kandinsky en: “Cartas, cuadros y documentos de un encuentro extraordinario”, con textos de Arnold Schoenberg y Wassily Kandinsky, Alianza Editorial, Madrid, 1993.
- 3- “Confesión creativa”, P. Klee, Bern, 1920.
- 4- “On photography”, D. Hockney, Conferencia en The Oakland Museum Theater, agosto 1982, y “Photography and Art”, en Tokio, febrero 1983.
- 5- “Du hasard dans la production artistique”, A. Strindberg, L'Échoppe, 1990.
- 6- “Écrits”, L. Nono, Christian Bourgois Éditeur, París, 1993.
- 7- “Art de la couleur”, Johannes Itten, trad. fr. de Ré Soupault, ed. Dessain et Tolra, Paris, 1981.
- 8- “Tratado de Armonía”, Arnold Schoenberg, trad. cast. de R. Barce, ed. Real Musical, Madrid, 1995 (título original: “Harmonielehre”, Viena, 1911-1922).
- 9- “Scarpa, La arquitectura en el detalle”, B. Albertino/S. Bagnoli, trad. cast. de J. J. Lahuerta, Ed. Gustavo Gili, S.A., Barcelona, 1989.
- 10- “Las siete lámparas de la arquitectura”, John Ruskin, trad. cast. de X. Costa Guix, 1989.
- 11- “Poésies”, Stéphane Mallarmé, Le livre de poche, 1977.
- 12- “Hacia una arquitectura”, Le Corbusier, trad. cast. de J. Martínez Alinari, ed. Poseidon S.R.L., Buenos Aires, 1964.
- 13- “Agudeza y Arte de Ingenio”, Baltasar Gracián, en “Obras completas, II”, Biblioteca Castro, ed. Turner, Madrid, 1993.
- 14- “Frank O. Gehry – Museo Guggenheim Bilbao”, Coosje van Bruggen, Edición española The Salomon R. Guggenheim Foundation, New York, 1997.
- 15- “Architecture and process”, presentación del estudio de Frank O. Gehry, Santa Mónica, Ca., 1998, vers. cast. G. Contepomi.

Séptima Perspectiva

SOBRE EL TEATRO DE MARIONETAS

Heinrich Von Kleist

Sy kann nicht sterben, oder nicht
zürück zu sein, wie ich bin,
mit der ganzen Welt, nicht sonst nicht,
vor allen Menschen, und in Freundschaft
leben, mit die versetzt zu leben. Lass
sie nicht, die Person, die ich bin, die in
den Dingen an die Erde angeschlossen ist
lass sie nicht zurücklassen; nicht, nicht,
die jetzt an mich angeschlossen, ist jetzt nicht, nicht
nicht in Dingen nicht angeschlossen, sondern
in Dingen nicht angeschlossen, wie
nicht zu sein: die Person ist jetzt nicht
nicht angeschlossen nicht zu sein. Und nicht
leben nicht; nicht die die Dingen nicht
nicht angeschlossen, nicht die die Dingen nicht
nicht angeschlossen nicht zu sein. Das einzige
nicht: die ist die Person nicht angeschlossen
nicht die ist für die angeschlossen nicht.
nicht angeschlossen nicht zu sein. Die
nicht.

Última carta, H. Von Kleist, Postdam, noviembre 1811

Pasaba yo el invierno de 1801 en M cuando una tarde me encontré en un parque al señor C, quien desde poco antes estaba empleado en la ópera de esta ciudad como primer bailarín, haciendo las delicias del público.

Le manifesté mi sorpresa por haberle hallado ya varias veces en un teatro de marionetas que se había instalado en la plaza del mercado, y que divertía a la gente con pequeñas farsas dramáticas entreveradas de cantos y danzas.

Me aseguró que las pantomimas de los muñecos le complacían sobremedida, y me dio a entender sin recovecos que un bailarín deseoso de mejorar su formación podría aprender mucho de ellos.

Esta opinión, por la manera en que la formuló, me pareció más que una ocurrencia casual, así me acomodé a su lado decidido para oír las razones con las que pudiera justificarse una afirmación tan curiosa.

Me preguntó si, de hecho, algunos movimientos de los muñecos -en especial los de los más pequeños- no me habían parecido llenos de gracia.

No pude negar este extremo. Teniers no hubiera sido capaz de pintar más bellamente a un grupo de cuatro campesinos, que bailaban la ronda con rápido compás.

Quise saber más acerca del mecanismo de esas figuras, y cómo resultaba posible gobernar cada uno de sus miembros y articulaciones, según las exigencias del ritmo de los movimientos o de la danza, sin tener que manejar miríadas de hilos.

Respondió que yo no debía figurarme que el titiritero, en los distintos momentos de la danza, accionase cada miembro en particular y tirase de él.

Cada movimiento, dijo, tenía su centro de gravedad; bastaba con gobernar éste, en el interior de la figura; los miembros, que no eran sino péndulos, seguían por sí mismos el movimiento de manera mecánica. Añadió que tal movimiento era muy sencillo; que cada vez que el centro de gravedad se movía en línea recta, los miembros describían directamente curvas; y que a menudo todo el mecanismo, meneado de modo meramente casual, se ponía en movimiento rítmicamente, de manera semejante a la danza.

Esta observación me pareció arrojar alguna luz sobre el placer que el bailarín pretendía hallar en el teatro de marionetas. De momento yo estaba muy lejos de barruntar las conclusiones que más tarde iba a extraer de ella. Le pregunté si creía que el titiritero que manejaba las marionetas tenía que ser él mismo bailarín o por lo menos poseer una noción de la belleza de la danza.

Replicó que aun siendo sencillos los aspectos mecánicos, no se debía deducir que pudiese llevarse a cabo careciendo de sensibilidad. La línea que el centro de gravedad tenía que describir era ciertamente muy sencilla y, a su parecer, recta en la mayoría de los casos. De ser curva, por lo menos la ley de su curvatura parecía de primer o como máximo de segundo orden; e incluso en este

último caso sólo elíptica, por ser la forma de movimiento más natural para las extremidades del cuerpo humano (a causa de las articulaciones) no ofrecía grandes dificultades de ejecución al titiritero. Al mismo tiempo esta línea, desde otro punto de vista, era algo harto misterioso. No se trataba sino del recorrido del alma del bailarín; y él dudaba que pudiese hallarse a menos que el titiritero se situase en el mismo centro de gravedad de la marioneta, esto es, dicho con otras palabras, si el mismo titiritero bailaba.

Le dije que me habían pintado la tarea del titiritero como algo bastante trivial: semejante al hacer girar la manivela de un organillo.

En modo alguno, respondió. Más bien se relacionan los movimientos de sus dedos con los movimientos del muñeco fijados a ellos de manera bastante artificial, aproximadamente como los números a sus logaritmos o la asíntota a la hipérbola.

Afirmó creer también que, incluso de este último resto de inteligencia mencionado, era posible prescindir en el manejo de las marionetas, de modo que su danza se desarrollase por completo dentro del reino de las fuerzas mecánicas y pudiera generarse, como yo había pensado, por medio de una manivela.

Expresé mi asombro al ver cuánta atención consagraba a tal remedo de una de las bellas artes. No sólo lo consideraba capaz de mayor desarrollo, sino que incluso parecía ocuparse personalmente de ello.

Sonrió y dijo atreverse a afirmar que, si un buen mecánico le construía una marioneta según sus requerimientos, le haría ejecutar una danza cuya excelencia ni él ni ninguno de los más consumados bailarines de la época -sin exceptuar siquiera a Vestris- serían capaces de igualar.

Me preguntó, al verme bajar los ojos silenciosamente: ¿ha oído usted algo sobre esas piernas mecánicas elaboradas por artesanos ingleses para mutilados que han perdido las suyas?

Dije que no: nunca había visto nada semejante.

Es una lástima, replicó; pues si le digo que esos mutilados bailan con ellas, casi temo que no me va a creer. ¿Qué digo, bailan? Claro que el repertorio de sus movimientos es limitado; pero los que están a su alcance los ejecutan con tal sosiego, ligereza y donaire, que pasan a cualquier ingenio propenso a cavilaciones.

Manifesté, en son de broma, que en tal caso ya había dado con su hombre. Pues el artesano capaz de construir tan curioso muslo mecánico, sin duda también podría ensamblarle una marioneta entera que respondiese a sus exigencias.

¿Cómo, -le pregunté, pues él a su vez había bajado los ojos algo confuso-, cómo formula usted esas exigencias a la habilidad de su artesano?

Nada, respondió, que no esté ya presente en lo que hemos visto: euritmia, movilidad, ligereza, sólo que todo en mayor grado; y sobre todo una distribución de los centros de gravedad más conforme a la naturaleza.

¿Y qué ventaja ofrecería tal muñeco frente al bailarín vivo?

¿Ventaja? En primer lugar una ventaja negativa, dilectísimo amigo, a saber, que nunca mostraría afectación. Pues la afectación aparece, como sabe usted, cuando el alma (vis motrix) se

localiza en algún otro punto que el centro de gravedad del movimiento. Pero siendo así que el titiritero, en nuestro caso, mediante el hilo o el alambre, no tendría absolutamente ningún otro punto a su disposición sino éste: entonces los restantes miembros serían lo que deben ser, puros péndulos muertos, y obedecerían meramente a la ley de la gravedad; un atributo envidiable, que buscaríamos en vano en la mayoría de nuestros bailarines .

Observe por ejemplo a P, prosiguió, cuando interpreta a Dafne y perseguida por Apolo, mira en derredor: tiene el alma asentada en las vértebras del sacro; se encorva como si fuera a romperse, cual una náyade de la escuela de Bernini. Observe al joven F cuando, caracterizado como Paris, plantado en medio de las tres diosas, le alcanza a Venus la manzana: tiene el alma asentada (da miedo verlo) en el codo. Semejantes torpezas, añadió como conclusión, son inevitables desde que comimos del Árbol del Conocimiento. El paraíso está cerrado con siete llaves y el ángel detrás de nosotros; tenemos que dar la vuelta al mundo para ver si por la parte de atrás, en algún lugar, ha vuelto a abrirse.

Reí, en cualquier caso, pensé, no puede errar el intelecto allí donde no hay intelecto ninguno. Pero observé que se había dejado cosas en el tintero y le rogué que prosiga.

Profundizando en el tema, dijo, estos muñecos tienen la ventaja de ser ingravidos. Nada saben de la inercia de la materia que es, entre todas las propiedades, la más perjudicial para la danza; pues la fuerza que los levanta por los aires es mayor que la que los encadena a la tierra. ¿Qué no daría nuestra buena G por pesar un buen par de arrobas menos, o por que una fuerza de semejante magnitud viniese en su auxilio en los entrechats y piruetas? Los muñecos necesitan el suelo sólo para rozarlo, como los elfos, y para relanzar el ímpetu de los miembros por medio del obstáculo momentáneo; nosotros lo necesitamos para descansar sobre él, y para recobrarlos de los esfuerzos de la danza; momento éste que obviamente no pertenece a la danza, y con el que no se puede hacer nada mejor que eliminarlo, si es posible.

Le dije que, por mucho ingenio que gastase en la defensa de su paradoja, no iba de ninguna manera a convencerme de que un títere mecánico pudiese poseer más donaire que la estructura del cuerpo humano.

Repuso que al hombre le resultaba prácticamente imposible ni siquiera igualar al títere en este respecto. Sólo un dios podía, según él, competir con la materia en este terreno; y precisamente en este punto se engranaban los dos extremos del mundo anular .

Yo estaba cada vez más asombrado y no atinaba a hallar réplica alguna para tan singulares afirmaciones.

Al tiempo que tomaba una pulgarada de rapé, repuso que parecía que yo no había leído con atención el tercer capítulo del primer libro del Pentateuco; y que con quien no conocía este primer período de toda crianza humana no se podía discutir adecuadamente sobre los siguientes, y muchísimo menos sobre el último.

Afirmé estar familiarizado con los trastornos que la conciencia causa en la gracia natural del ser humano. Un joven conocido mío había perdido la inocencia a resultas de una observación casual, ante mis mismísimos ojos, y pese a todos los esfuerzos imaginables no había logrado

después recobrar nunca el paraíso de esta inocencia. - Mas, con todo, ¿qué consecuencias podía él extraer de ello ?

Me preguntó por el suceso al que me había referido.

Hará unos tres años, narré, me estaba bañando con un joven, cuya constitución irradiaba entonces un maravilloso donaire. Debía de tener dieciséis años aproximadamente, y los primeros atisbos de vanidad -despertados por el favor de las mujeres- sólo se podían columbrar a lo lejos. Se daba el caso de que poco antes habíamos contemplado en París al adolescente que se está sacando una astilla del pie; el vaciado en molde de esta estatua es bien conocido y se halla en la mayoría de las colecciones alemanas. En el momento en que el joven apoyaba el pie en un taburete para secárselo, echó una ojeada a un espejo de cuerpo entero, y su imagen le recordó esta estatua; sonrió y me comunicó su descubrimiento. De hecho yo había descubierto lo mismo en el mismo instante. Pero, o bien para probar la firmeza de la gracia que en él moraba, o bien para atajar su vanidad provechosamente, el caso es que le repliqué riendo que veía visiones. Sonrojándose, alzó el pie por segunda vez para convencerme; mas el intento -como era de esperar- no tuvo éxito. Molesto, alzó el pie por tercera y cuarta vez, lo levantó hasta diez veces: ¡en vano! Era incapaz de reproducir el movimiento, ¿qué digo? , los movimientos que hacía tenían algo tan extraño que me costó reprimir la risa.

Desde aquel día, desde aquel mismo momento, se operó en el joven una misteriosa transformación. Comenzó a pasar días enteros mirándose en el espejo; y le abandonaron sus encantos uno tras otro. Un poder invisible y misterioso pareció apresar como una red de hierro el libre discurrir de sus gestos, y cuando hubo transcurrido un año, no se podía descubrir en el joven ni siquiera una huella de su pasada hermosura, que había deleitado a cuantos lo rodeaban. Todavía vivían testigos del singular y desgraciado suceso que podían corroborar palabra por palabra mi narración.

En este punto, dijo el señor C amistosamente, he de contarle yo otra historia, y no le costará apreciar que viene como anillo al dedo.

Me hallaba de camino hacia Rusia en la finca del señor de G, un aristócrata livonio, cuyos hijos se entrenaban asiduamente por aquel entonces en el arte de la esgrima. Sobre todo el mayor, recién vuelto de la universidad, se las daba de maestro, y una mañana cuando yo estaba en su cuarto me ofreció un florete. Hicimos unos lances pero resultó que yo le superaba; por añadidura le obcecó la pasión; casi cada una de mis estocadas lo alcanzaba, y por último su florete voló a un rincón. Medio en broma, medio contrito, me dijo al tiempo que recogía el florete que había dado con la horma de su zapato; pero que tal horma existía para toda criatura, y que me iba a conducir ante la mía. Los hermanos prorrumpieron en carcajadas gritando: ¡jea! ¡jea! ¡ja la leñera con él!, y cogiéndome de la mano me llevaron ante un oso que el señor de G, su padre, hacía criar en la finca. El oso, cuando me acerqué a él, sin salir todavía de mi asombro, estaba erguido sobre las patas traseras; apoyado contra un poste al que se hallaba atado, alzaba la zarpa derecha presta a la réplica, y me miraba a los ojos: tal era su posición de guardia. Confrontado a un adversario semejante, yo no sabía si soñaba o estaba despierto; pero el señor de G me decía, ¡ataque! ¡ataque,

e intente asestarle siquiera una estocada! Así que me hube recobrado un poco de mi estupefacción, me lancé sobre él florete en mano; el oso movió ligerísimamente la zarpa y paró el golpe. Ahora yo me encontraba casi en la misma trampa. La seriedad del oso me sacaba de mis casillas, se sucedían estocadas y fintas, me empapaba el sudor: ¡todo en vano! El oso no sólo paraba todos mis golpes, como el mejor esgrimista del mundo, sino que además ni siquiera se inmutaba por las fintas (y en ello ningún esgrimista del mundo hubiera podido imitarlo): con los ojos fijos en los míos, cual si en ellos me pudiese leer el alma, allí estaba plantado, con la zarpa alzada y pronta a la réplica, y cuando mis estocadas no iban en serio, ni se movía.

¿Cree usted esta historia?

¡A pie juntillas!, exclamé, aplaudiendo alegremente; se la creería a cualquier desconocido, de verosímil que es; ¡cuánto más a usted!

Ahora, dilectísimo amigo, dijo el señor C, está usted en posesión de todo lo necesario para comprenderme. En la medida en que en el mundo orgánico se debilita y oscurece la reflexión, hace su aparición la gracia cada vez más radiante y soberana. Pero así como la intersección de dos líneas a un lado de un punto, tras pasar por el infinito, se presenta de nuevo súbitamente al otro lado, o como la imagen del espejo cóncavo, después de haberse alejado hacia el infinito, aparece nuevamente de improviso muy cerca de nosotros: de modo análogo se presenta de nuevo la gracia cuando el conocimiento ha pasado por el infinito; de manera que se manifiesta con la máxima pureza al mismo tiempo en la estructura corporal humana que carece de toda conciencia y en la que posee una conciencia infinita, esto es, en el títere y en el dios.

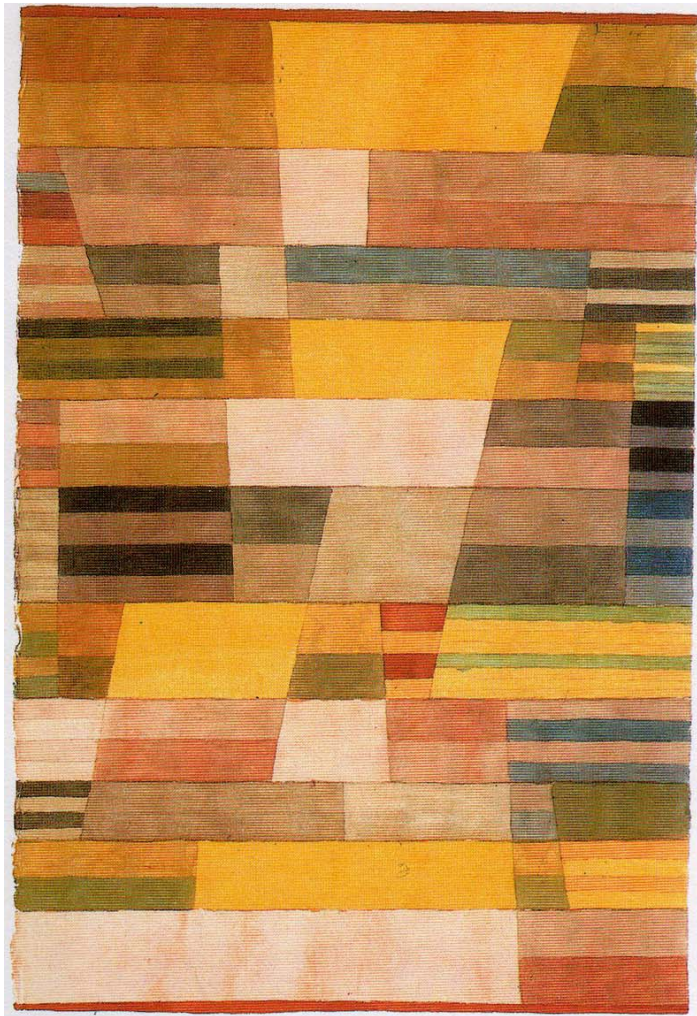
Por consiguiente, dije un tanto ausente, ¿tenemos que volver a comer del Árbol del Conocimiento para recobrar el estado de inocencia ?

Sin duda, respondió; ése es el último capítulo de la historia del mundo.

Traducido por Jorge Riechmann, 1988, ediciones Hiperión

VII. En el país fértil / conclusiones

diseñar, proyectar, crear
actualidad de nuestras referencias
una misma senda
diálogos sobre la enseñanza



Monumento en el país fértil

Monumento en el país fértil, P. Klee, 1929

1. Diseñar, proyectar, crear.

A lo largo de la historia se han pensado y experimentado muchas propuestas pedagógicas dirigidas a estructurar la “construcción de un arquitecto” -como dice César Naselli en la introducción de Enseñarq- (1), que podrían sintetizarse básicamente en dos corrientes: la primera, en la que se inscribirían nuestras escuelas, comprende sistemas pedagógicos instrumentales y normalizados, tanto técnicos como culturales, apoyados en la garantía histórica de excelencia que ofrece el conocimiento de “la buena arquitectura”. Esta forma de asociar la creatividad a modelos se resume en la consigna de aprender “el modo del maestro”. Bohigas, en la entrevista incluida en el anexo, recomienda este modelo de enseñanza, aclarando que solo funciona si efectivamente existe ese “maestro” carismático, buen arquitecto y capaz de explicar sus propias obras.

La segunda corriente desarrolla la idea radical de que la arquitectura no se puede enseñar. Se trataría de enfrentar al alumno con determinados principios del proyecto arquitectónico confiando en que su propia capacidad creativa haga emerger las soluciones arquitectónicas intuitivamente, o mediante una intensa búsqueda exploratoria. Es lo que sugiere Le Corbusier cuando defiende la “auto-construcción del conocimiento” al tiempo que rechaza todo tipo de instituciones o escuelas de enseñanza.

La permanente tensión entre lo objetivo y lo subjetivo en el campo del conocimiento es positiva en tanto que solo en esa dialéctica se produce la evolución. La comodidad de refugiarse en uno de esos polos pretendiendo anular al otro resta fuerza y seriedad a cualquier discurso pedagógico. Por eso es conveniente recordar que en nuestro contexto cultural hay un escoramiento hacia lo “objetivo”. Los procesos de aprendizaje de la formación básica, media y superior se asientan generalmente en pedagogías que priman la razón antes que la intuición, y a consecuencia de ello vivimos en una sociedad acostumbrada a confiar en la supuesta seguridad que brinda un pensamiento “racional”. En una cultura como la nuestra, obsesionada por la objetividad, la sola intención de destacar el valor de la intuición como modo de conocimiento suena progresista. Y en ese campo hemos querido situarnos desde el principio para el desarrollo de este trabajo, identificándonos históricamente con la corriente de progreso que, desde una consideración más optimista respecto a la evolución de la humanidad, abierta y sin prejuicios, encuentra precisamente en el espacio de la intuición las condiciones más propicias para desarrollar la capacidad de proponer soluciones “nuevas e inesperadas”, como las que nos reclama P.Smithson a los arquitectos.

Situados en esa perspectiva y frente al panorama descrito en la introducción nos hemos propuesto afirmar la necesidad de reivindicar el carácter artístico de la arquitectura y su reconocimiento como una de las bellas artes, con la convicción de que esa definición artística es determinante para comprender las claves de su enseñanza y aprendizaje, y por lo mismo, conveniente para la arquitectura. Porque creemos que las dificultades de la pedagogía arquitectónica

residen más en una inapropiada relación con el campo de la técnica que en la problemática del pensamiento creativo propio de las artes.

Desde la premisa de comparar diferentes artes, pudimos verificar que es en sus medios expresivos donde radica aquello que los singulariza y diferencia, y a partir de allí establecer un enunciado coherente con nuestras intenciones originales: *el medio de expresión de la arquitectura como arte es la proporción.*

La arquitectura se expresa *estableciendo buenas proporciones* en la combinación de todos los factores del mundo sensible sobre los que incide o se apoya para convertirse en una obra real. La arquitectura es un arte abstracto. Lo es a pesar de la materialidad concreta de muchos de los factores o recursos que el arquitecto proporciona mediante contrastes para desarrollar su arte: los materiales, el color, la forma, las energías, el clima, el lugar, el paso del tiempo, la función, la cultura, o el ser humano como habitante y destinatario de sus obras. La arquitectura es un arte abstracto precisamente porque su medio expresivo, la proporción, es un concepto abstracto.

Sin embargo no debemos olvidar que el carácter social de la arquitectura le convierte en un arte abstracto con *exigencia de necesidad*:

“...La arquitectura debe por lo tanto servir a la sociedad en diversos planos: funcional, técnico, productivo, económico, al mismo tiempo que debe servir a la felicidad y exigencias de los hombres en el plano de sus propias vidas, nutrir la inteligencia en el campo de la razón y el sentimiento, alumbrar el alma de los hombres, sus sueños en el plano de la belleza, la imaginación, la magia y la fantasía. Pero la arquitectura no se agota en ella misma, ni siquiera se entiende desarraigada de su entorno, por eso tiene una profunda vocación social...” (2)

El mundo sensible no es otra cosa que la suma de todos los factores que afectan a la vida y las necesidades de la gente. Este *factor humano* es el que dinamiza el concepto de mundo sensible, dado que la cultura es en sí un concepto dinámico. La cultura de los hombres, o sea, la síntesis de sus necesidades materiales y espirituales relacionada con los recursos que el hombre va creando para ampliar su control de la naturaleza y así mejorar sus condiciones de vida, está en perpetua evolución.

La buena arquitectura se asienta en el justo equilibrio, o la buena proporción, entre los aspectos concretos del mundo sensible y la abstracción que deviene de su condición humana: sus aspiraciones de belleza y Armonía.

El proceso de *diseñar arquitectura* constituye la parte abstracta del arte arquitectónico, sin embargo, como bien nos lo recuerda Smithson, las buenas ideas de un arquitecto vienen de la curiosidad, la observación, y la experiencia, *“...pero no en abstracto, sino de las cosas con las que tropiezas”*.

Respecto al aprendizaje de la arquitectura, Inés Tonelli hace una importante distinción: *enseñar arquitectura* significa transmitir las esencias funcionales, tecnológicas, estéticas y semiológicas de modelos tomados de la historia de la arquitectura como representaciones de la

cultura humana, con el propósito de colaborar en la formación técnica y cultural del futuro diseñador. *Esto sería lo que (más o menos) se hace en nuestras escuelas.*

Mientras que *enseñar a diseñar arquitectura* implica transmitir los mecanismos de la praxis arquitectónica, la esencia del “proceso proyectual”. *Esto sería lo que no se hace en nuestras escuelas.* Por ese motivo esta es la definición que nos preocupa, enseñar a diseñar, enseñar a proyectar, o enseñar a crear son diferentes expresiones de la misma cuestión que está en el origen de este trabajo.

La enseñanza del diseño arquitectónico es en realidad la enseñanza del pensamiento proyectual, la actividad necesaria para concebir creativamente una solución posible a un problema planteado. En la existencia de ese problema reside la exigencia de necesidad que desencadena el proceso creativo del arte arquitectónico. El pensamiento proyectual es el “pensamiento artístico” que Klee definió con tanta claridad. Y ese concepto, aplicado a la arquitectura, es el proceso de proyecto, que consiste en una secuencia abierta de tomas de decisión, un proceso teórico y práctico (crítico y experimental), que se retroalimenta en busca de las mejores proporciones. La necesidad arquitectónica de “pensar” el espacio hace que el dibujo -incluyendo las maquetas tridimensionales- se convierta en el soporte principal del proceso proyectual. Proyectar significa saber ponderar (proporcionar) elementos de muy diverso origen, en un camino con múltiples, inagotables y azarosas posibilidades, que se asienta en la interacción de los recursos del artista con su imaginación, dirigida a una realización armónica y factible.

Esa factibilidad necesaria, como ya lo hemos señalado, es la que imprime la tensión hacia la realización que caracteriza al arte arquitectónico, una idea muy importante que determina la conveniencia de que en el proyecto de arquitectura esté siempre presente la premisa de su realización.

2. Actualidad de nuestras fuentes

Hemos procurado evitar los terrenos propios de la epistemología o la psicología evolutiva que estudian los mecanismos con que opera la inteligencia humana cuando desarrolla actividades creativas (3), porque difícilmente hubiésemos podido aportar algo novedoso. Entre los años 50 y 70 del siglo pasado se hicieron importantes investigaciones dirigidas a entender cómo funciona el conocimiento científico para luego aplicar las mismas pautas al conocimiento artístico. Alrededor de estas investigaciones se produjeron intensos debates encaminados a describir las diferencias y afinidades entre estos dos modos de conocimiento. En el campo específico de la arquitectura, en las más importantes universidades inglesas y de norte y sur América, se crearon nuevas asignaturas para estudiar “Teoría y Método” bajo la influencia de los estudios de psicología aplicada que hizo Donald Broadbent, inventor del concepto de “caja negra” -en alusión a las dificultades para explicar el funcionamiento del pensamiento intuitivo-, y Christopher Alexander, quien en una línea opuesta

desarrolló la idea de la “caja transparente”, para fundamentar su método de proyectación totalmente racional. En el ámbito del diseño (4), que por entonces se consolidaba como disciplina creativa con su propia especificidad -desde nuestro punto de vista con una problemática muy similar a la arquitectura-, pueden destacarse los estudios de Bruno Munari, John C.Jones, Tomás Maldonado, Otl Aicher o Rodolfo Livingston, interesados todos en estructurar metodologías ordenadoras para los procesos de diseño (5).

Es lamentable que estas preocupaciones sobre la pedagogía de la creatividad prácticamente no tuvieran influencia en las escuelas de arquitectura de las universidades españolas, en las que institucionalmente no se impulsaba ningún tipo de debate pedagógico. En esa misma época, y también sin debate, algunas de las más importantes escuelas de arquitectura (Madrid, Barcelona y Valencia) se integraban definitivamente en el reino de las ciencias exactas y las ingenierías: las universidades politécnicas, mientras que el resto de las escuelas aceptaba compartir similar perfil técnico: solo tendrían acceso a sus aulas los alumnos provenientes del bachillerato tecnológico. Esto último no ha cambiado. Pero aquellas aportaciones pedagógicas están allí y forman parte de la historia del pensamiento creativo.

Sin embargo, para nuestro propósito reivindicativo de la arquitectura como arte nos basta, y parece más productivo, recuperar el concepto que resume el extenso y riguroso análisis comparativo entre ciencia y arte que hicimos en el capítulo 4: *el conocimiento artístico busca la expresión, mientras el conocimiento científico busca la integración*. Y lo hacen de modo complementario.

Conviene destacar que los creadores y teóricos que nos han servido como fuente de inspiración, tanto en los textos de las “perspectivas” como en las citas de apoyo, se inscriben mayoritariamente en una corriente que valora la importancia central de la intuición en el arte. La fuerza y el peso de la intuición forman parte esencial de sus “ansias” de entender y “pasiones” para explicar.

Nuestras convicciones originales fueron confirmadas en la atenta lectura de sus escritos, dando solidez y coherencia a la investigación. El conjunto de la producción artística y teórica de los autores de referencia sirvió para inspirar, y luego constituir, el núcleo más sólido de lo que habría de ser la vanguardia de los últimos 100 años, la que sentaría las bases del arte más actual, aún hoy, incapaz de evolucionar y superar a aquellos maestros.

Con un lenguaje algo metafórico en sus escritos y con la potencia de sus obras, todos ellos manifiestan que han intentado acercarse a lo “incommensurable”, lo “infinito”, lo desconocido”, o a invocar “delicadísimas vibraciones sensibles”.

Así, Le Corbusier afirmará que el corazón y los valores espirituales (que proceden “de un especial estado de conciencia”) modelan el “verdadero rostro de la arquitectura” conjuntamente a la eficacia de los factores técnicos.

Khan deseaba retomar los inicios o los orígenes de las cosas porque en ellas, decía, es donde se halla el espíritu con todas sus potencialidades.

Mies nos habla de la importancia de las relaciones espirituales y materiales del proceso creador llegando a afirmar que: “Sólo lo que tiene intensidad de vida puede tener intensidad de forma” o bien que “La forma real presupone vida real”.

Gehry nos recuerda “ese momento de verdad” que emerge en el proceso proyectual, momento necesario para tomar esas decisiones que hacen del resultado algo especial. También habla de la “energía sutil” que intenta captar de los aspectos más efímeros y espirituales del mundo que le rodea.

Hockney se afana en su búsqueda de la “verdad invisible de las cosas” que le lleva a crear los montajes multifocales.

Kandinsky escribirá acerca de la “vibraciones del proceso espiritual”, imposible de definir pero “certero”, que constituye la meta de cada medio de arte individualmente. Insistirá en la idea de que el buen conocimiento de ese medio -el medio expresivo de cada arte- es lo que permite la materialización de las vibraciones espirituales necesarias para encontrar la armonía expresiva.

Itten nos habla de la importancia del movimiento. Para él todo lo vivo se manifiesta por el movimiento y es éste el que determina la vida y sus formas. Estas son solamente el “envase” del movimiento, y éste el “ser” de las formas, estableciendo tres tipos de movimiento, de los cuales el tercero es puramente espiritual.

Ruskin, diferenciando arquitectura de construcción afirmará que la trascendencia de la verdadera arquitectura se basa en que tiene objetivos espirituales que van mucho más allá del mero servicio material a los hombres.

August Strindberg, observando tanto una pintura como un paisaje, recalca el placer que le da la constante “oscilación de impresiones” provenientes del inconsciente y la imaginación, de lo desconocido, intentando evitar que la “cortina del consciente” se alce, y nos recomienda imitar la naturaleza, pero sobre todo, *la manera de crear de la naturaleza*, y lo hace con bastante anticipación a la llegada de las teorías sobre los “fractales”.

Boulez explica de forma muy clara que las analogías y rasgos comunes sólo pueden hallarse en la profundidad, en la esencia de las cosas. Cuando encontramos diferencias nos desplazamos a un nivel más superficial, a aquel lugar donde la técnica y lo específico son importantes. También Kandinsky habla de ello.

Pero es Klee, sin dudas, quien más nos ha ayudado con su paciente búsqueda de lo esencial “del cosmos y el universo” para trasladarlo a la obra de arte. Para Klee los fundamentos de la creación actúan tanto en el mundo como en la obra de arte. Para que esto suceda es imprescindible conectar la intuición con lo que él denominaba “pensamiento artístico”. Klee intentó comprender la pulsación del universo que se encuentra más allá de las apariencias, pulsación que anima las obras de arte y, según él, a todos los fenómenos del mundo; sus concepciones sobre el arte y el papel del artista le llevaron a considerar una “ley fundamental”, la ley del movimiento (espacio-tiempo): *“al artista le interesan más las fuerzas configuradoras que las formas finales, ...el movimiento es no sólo un factor constituyente de la forma, sino un principio general, universal, de la existencia”*.

La gran ventaja que tuvimos con Klee es que, a pesar de las metas supremas que impone a su arte, como pedagogo nos cuenta simplemente cómo y por qué hace su trabajo, sin necesidad de explicarse. En sus reflexiones resta trascendencia a su propio discurso sin desvelar ningún “misterio”, como si estudiara junto a sus alumnos. Boulez señala con acierto que son pocos los maestros que han reflexionado sobre su propio hacer como lo hizo Klee, quien, en ese sentido, se convierte en el más fecundo de los artistas de su generación.

Posiblemente su aporte teórico más importante radica en la descripción detallada del proceso de reducción de las imágenes y elementos con que opera la imaginación tratando de simplificar al máximo sus principios. Lo hace deduciendo, moviendo, aislando un único sujeto del cual derivarán los acontecimientos, tratando de producir “la cascada” de acontecimientos que lo aleje de las soluciones únicas: reducir los fenómenos a sus aspectos más elementales, sin miedo a perder trascendencia en ese camino, para de allí deducir los pasos a seguir en la búsqueda constante de un objetivo armónico, sin esperar ningún resultado. Esa es su forma de “proporcionar” el trabajo de la imaginación haciéndolo productivo. Klee, como la mayoría de los autores que hemos estudiado, piensa que la imaginación ha de “trabajarse” y controlarse para evitar que se apoye demasiado en la memoria, lo cual le quitaría fuerza al propósito disparador de la invención que implica el acto de imaginar. Su método no le permite caer en la rutina y la repetición, lo cuál no sería artístico, porque en cada paso descubre una realidad que se renueva, y un nuevo análisis lleva a un nuevo descubrimiento alimentando el ciclo creativo.

Esa secuencia que describe Klee *es* el proceso proyectual que nos interesa. La esencia de la praxis arquitectónica que necesitamos transmitir en nuestras escuelas no es otra cosa que el conjunto de estrategias necesarias para que la imaginación, como concepto no acotado -sin límites-, se vuelva productiva. Cuando la arquitectura busca expresar armónicamente los aspectos inconmensurables que se abren desde una imaginación así concebida, se hace artística al trascender las posibilidades sí acotadas de la ciencia o de la técnica.

En la “perspectiva” incorporada al cuerpo principal de la tesis, Kahn nos relata la gran dificultad que existe para transformar lo inconmensurable en algo medible, para proyectar lo que el espacio y las cosas realmente quieren ser, su voluntad de ser, y basa su propuesta en la búsqueda de esos rasgos esenciales planteando un interrogatorio con “las” preguntas adecuadas. Sin tener nada decidido a priori elabora diferentes tentativas para renovar las interpretaciones de las “antiguas instituciones” indagando en sus orígenes para descubrir qué quieren expresar. Se trata más bien de *interrogar y descubrir* (ya que se ha olvidado) el orden primordial que ya existe, para materializarlo acorde a los nuevos tiempos y circunstancias. El diseño o el proyecto debe dar respuesta a esa voluntad de ser de las cosas y será el medio utilizado para formular preguntas y para dar forma a ese orden a través de diferentes tentativas y ensayos.

Descubrir, reinterpretar, redefinir, forman parte fundamental del proceso proyectual o de ideación arquitectónica que estamos describiendo: un proceso de toma de decisiones, basado en la observación y la experiencia, que operativamente necesita superar las limitaciones de los métodos puramente racionales (los de la ciencia y la técnica), para pasar a proceder por saltos relacionales y asociativos entre las diversas alternativas de contrastes que la imaginación del diseñador va descubriendo y provocando.

3. Una misma senda

A modo de síntesis podemos decir que, de acuerdo a lo que hemos podido comprobar a lo largo de todo el trabajo, nuestra metodología comparativa no solo nos permitió indagar sobre la especificidad de los medios expresivos de cada arte, sino también, y esto es muy importante, entender que un mismo tema puede ser abordado con perspectivas y procedimientos diferentes, ya sea desde la ciencia, la técnica, la filosofía o el arte, todos diversos campos del conocimiento que actúan siempre de un modo complementario.

Las artes se diferencian por sus medios expresivos, pero la estructura que ordena sus relaciones internas, o sea la organización dinámica entre los diversos factores del medio expresivo, tiene características comunes que las artes comparten entre sí. Son esas características las que nos han permitido desarrollar nuestra comparación ayudándonos a establecer los diferentes tipos de conexión que hemos observado entre diferentes artes, además de la propia vigencia de este procedimiento. Lo que realmente comparten o tienen en común las artes es el tipo de proceso que les permite expresarse profundizando sus propios medios o recursos: *una misma senda hacia la creatividad*.

La organización estructural del proceso en el que las artes encuentran su propia expresión responde, inequívocamente, a una serie de pautas esenciales del funcionamiento de la realidad, en el sentido más general. La organización es inherente a la arquitectura, y el dominio de las posibilidades combinatorias de la organización constituye también un método válido aplicable a disciplinas artísticas y contextos temporales diversos. En este sentido es destacable, y muy actual, el aporte de Enric Miralles, quien confirmará en su propio proceso creativo, que el principio organizador basado en la lógica y en las relaciones posibles procedentes de las fuerzas fundamentales de las que habla Max Bill, o en las leyes estructurales de la naturaleza que comenta Klee, precede a las posibilidades de figuración y constituye la base de la búsqueda de significado en el propio acto constructivo. Para él, una vez avistados los posibles horizontes, los contenidos concretos emergen por sí mismos al operar en el mismo contexto de trabajo, comenzando así un juego de decodificación-codificación que no tiene límites (6).

Cuando se estudian las leyes que organizan el mundo natural, aplicables a todos los campos, halladas en la profundidad, en la misma esencia de las cosas que buscaba Klee, se está investigando en aquello que estructura el mundo. Reinterpretar de forma sugerente la realidad sobre la base de una concepción novedosa, es aprovecharse de su dinámica específica convirtiéndola en la base de la acción transformadora.

Miralles es consciente del estrecho contacto entre el método artístico contemporáneo y la arquitectura. Un vínculo permanente, actual y en constante transformación les relaciona. Así lo expresa en la conversación que mantuvimos con él -incluida en el anexo-, en sus escritos y también en el proceso de diseño que sigue en sus obras. Desde esta visión, profundizó en el conocimiento de las leyes de formación del proyecto y en los procesos metodológicos que lo estructuran más allá de las apariencias, considerándolo un sistema abierto a todos los “flujos y cromatismos” posibles. De esta forma estructuraba su particular búsqueda de una comprensión consciente del proceso creativo, sin ignorar a otros referentes imprescindibles, como el entorno cultural, las preexistencias físicas del lugar y las necesidades materiales del encargo. Con sus estrategias de “contraste” deliberadamente abiertas, practicaba el método del pensamiento por visiones paralelas, procurando tomar conciencia de las sensaciones subyacentes al mismo tiempo que trabajaba con los aspectos más efímeros y sutiles de la realidad para descubrir las “trayectorias ocultas de la arquitectura”(7). Asignaba gran importancia a los procedimientos de traslación: temas de un arte a otro, de un proyecto a otro, entre elementos de un mismo proyecto. A partir de haber comprendido muy bien el significado del Laocoonte -no todos los medios expresivos consiguen explicitar un tema de la misma manera-, se preocupó por dominar los recursos de la traslación: fuera de contexto podemos descubrir mejor las cosas que realmente importan, las que se mantienen y las que cambian radicalmente o se transforman ante el nuevo medio.

Para Miralles, -como para Klee, Schoenberg, Itten, Kandinsky, Ghery, Boulez, o Kahn- la recreación constante de las variaciones y las múltiples combinaciones en el proceso de trabajo es el método del conocimiento artístico. Es un proceso interdisciplinar de replanteo continuo, de ensayo y análisis infinito, de descontextualización de los elementos. Son esas estrategias las que permitirán que los contenidos del arte -o la arquitectura- vayan apareciendo y se vayan modelando según las intuiciones que emergen progresivamente. A través de dichas variaciones, la libertad de creación es posible y la arquitectura adquiere la consistencia y densidad para expresar su propio tiempo. Si observamos la obra de determinados arquitectos actuales, como Miralles, desde la perspectiva de la evolución que venimos señalando, podemos constatar la coherencia que sus autores guardan con la tradición de la puesta en práctica y actualización de los mismos principios que en el siglo pasado sustentaron la revolución moderna en el campo de las artes.

Por todo ello es conveniente y necesario alejarse de las versiones simplificadoras y unidimensionales de la arquitectura, donde lo pseudo racional y tecnológico se adueña del escenario.

El entrenamiento de las capacidades creadoras de los estudiantes de arquitectura requiere introducir en las diversas áreas de conocimiento aquellos factores que el proceso convencional, teórico-práctico, no ha sido capaz de desarrollar suficientemente. Los conocimientos intuitivo, inventivo y expresivo ayudan a generar procesos de “pensar haciendo” -dialéctica entre recursos e imaginación-, que permiten convertir conceptos abstractos en realizaciones posibles. En ese camino de toma de decisiones, no hay reglas o métodos infalibles para averiguar la relevancia o irrelevancia de una decisión. Como se trata de arte, es necesario estimular la percepción creativa, es decir, la capacidad de poner en relación diferentes conceptos: ideas que existían en el repertorio del sujeto - como su experiencia, su memoria, o su capacidad de respuesta frente al azar-, pero que carecían de asociación entre ellas. Allí interviene la imaginación, para “salir” de las relaciones convencionales y descubrir las soluciones inéditas que “jamás podrían habersele ocurrido al usuario”

La actitud creativa debe ser trabajada intencionalmente en el proceso de diseño, para ayudar al estudiante a tomar conciencia de ciertas condiciones necesarias para progresar: promover la *Conectividad*, capacidad de imaginar nuevas relaciones entre los elementos de la realidad donde se ha de actuar. Promover la *Originalidad*, que implica alentar la novedad, la sorpresa y la frescura inventiva, huyendo de soluciones fáciles o ya conocidas. Promover la *No-racionalidad*, capacidad de reconocer factores inconscientes y darles posibilidades expresivas. Promover el *Pensamiento paralelo*, que implica la receptividad frente a ideas diferentes de la propia, que hace cada uno y el otro frente a un mismo problema. Y por último, promover el ejercicio de la *Crítica*, con el propio trabajo y con el de los demás.

4. Diálogos sobre la enseñanza

Los arquitectos y diseñadores con quienes conversamos sobre la pedagogía del proyecto, fueron elegidos en primer lugar por la reconocida trascendencia y calidad de su producción como diseñadores capaces de reflexionar sobre sus propias obras, o como intelectuales experimentados en la enseñanza de diferentes disciplinas creativas.

En segundo lugar por su doble faceta de creadores y pedagogos. En este último caso, la indagación principal estuvo dirigida a conocer en qué medida sus personales procesos proyectuales - su modo particular de “pensamiento artístico”- eran trasladados a sus estudiantes.

Sus opiniones nos permitieron conocer de primera mano diversas maneras de abordar la cuestión de *enseñar a diseñar* tal como se desarrollan aquí y ahora. El formato abierto de las conversaciones facilitó un diálogo intenso -e inédito en nuestro medio- que produjo agudas reflexiones sobre sus propias experiencias y las de las escuelas o ámbitos académicos a los que pertenecen. Ya imaginábamos que no encontraríamos opiniones uniformes, es decir, contábamos con la riqueza de las diferencias. Sin embargo, el gran abanico de respuestas descubre una

percepción común acerca de las necesidades pedagógicas específicas de la arquitectura o el diseño, que coincide con las intuiciones que dieron origen a este trabajo. Como podrá comprobarse, la mayoría de estos diseñadores -precisamente los que proyectan activamente en su vida profesional-, se propone “enseñar a pensar” a sus alumnos mediante analogías con su propio modo creativo de pensar. Se repiten en los talleres de las escuelas procesos de diseño bastante similares a los que siguen en sus propios estudios profesionales. Salvo alguna excepción en la cual la preocupación central está explícitamente referida a la técnica -y por ende a la construcción- la mayoría manifiesta tener clara conciencia del papel creativo que se espera de los arquitectos, o sea, de la diferencia que sitúa a la arquitectura en el lado de las artes y, por lo tanto, de la especial sensibilidad artística que requiere su práctica.

Aunque naturalmente hay diversidad de maneras de situarse frente a la cuestión, todos ellos nos hablan de un proceso proyectual coincidente, en líneas generales, con el que venimos describiendo en nuestro trabajo. Pero es importante destacar que, tal como ya se pudo percibir en las páginas anteriores, es Enric Miralles quien, con más claridad y conciencia, hace su apuesta en este camino creativo acercándose a la preocupación de Lessing que hicimos nuestra: *crear las condiciones para el libre juego de la fantasía*. En esa vía se inscribe su personal estrategia proyectual y docente: fragmentar, des-contextualizar, invertir, rotar, yuxtaponer, rehacer, mezclar, dialogar, etcétera, son otras tantas maneras de ayudar a la imaginación a provocar la “cascada de acontecimientos” que aproximan el proyecto a sus mejores proporciones.

Cuando ello sucede hemos logrado atravesar el límite del “país fértil” de la creatividad:

“Si no se ha logrado evitar el escollo de la obediencia a un deseo de estructuración sin poética, si la estructuración se hace demasiado fuerte y empuja la poética a la inexistencia, nos encontramos en efecto al límite del país fértil, pero del lado de la esterilidad. Si al contrario la estructura fuerza la imaginación a entrar en una nueva poética, nos encontramos entonces en el país fértil”(8).

Quisiéramos ayudar a los estudiantes de arquitectura a cruzar ese límite.

Citas y referencias bibliográficas

- 1 y 2- “EnseñArq”, I. Tonelli, editor Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de San Juan, 2000.
- 3- “Diseñar el diseño”, J.C. Jones, trad.cast. Iris Menéndez, ed. G.Gili, Colección Diseño, Barcelona, 1985.
- 4-“El mundo como proyecto”, O. Aicher, trad.cast. Joaquín Chamorro, ed. G.Gili, Colección Diseño, México 1994.
- 5- “Como nacen los objetos”, B. Munari, ed. G.Gili, México 1994.
- 6- “Proyectar el infinito: Miralles, Max Bill, Klee”, M.Bigas, L.Bravo y G.Contepomi, EGA nº 14, Valencia, 2009.
- 7- “E.Miralles-Procesos metodológicos en...”, M.Bigas, Tesis Doct., UB, 2006.
- 8- “El país fértil”, Pierre Boulez, vers. italiana Guillemette Denis, ed. Leonardo Editore, Milano, 1989. vers. cast. B. Beckers y G. Contepomi.

Anexo

Conversaciones Sobre la pedagogía del proyecto

Enric Miralles
Enric Soria
Oriol Bohigas
Miguel Milá
José Antonio Martínez Lapeña
Jordi Pericot / Jordi Berrio / Anna Papiol
José Ramón Sierra
Josep Muntañola

Conversación con

ENRIC MIRALLES

Arquitecto

Catedrático de Proyectos

Escuela de Arquitectura de Barcelona, UPC

Gustavo Contepomi y Lluís Bravo 28 abril 1997

En el marco de este trabajo de investigación referido a la problemática del diseño, que hace tiempo estamos desarrollando desde nuestro espacio docente, nos gustaría comentar contigo el modo de producción de arquitectos / docentes, procurando verificar en qué medida trasladan su experiencia profesional a la actividad académica, y viceversa. Al mismo tiempo considerando el ecléctico panorama actual, y en relación a los aspectos de la creación arquitectónica, resulta particularmente interesante aproximarse al quehacer de arquitectos comprometidos con la experimentación y el desarrollo de nuevos conceptos, (y en todo caso, si podemos hablar de vanguardias, constatar si su innovación está relacionada al uso de nuevos modos de trabajo). Hoy, superado el afán metodologizante de los años 60/70, todo el mundo parece aceptar que hay distintas maneras de proyectar y, naturalmente, que cada una de ellas produce una arquitectura diferente. En este contexto, ¿podrías explicar si te basas en alguna metodología para la enseñanza del proyecto?

E.M. Bueno, respecto a esto, como metodología de enseñanza, yo diría que me he ido dando cuenta que en nuestra tradición cada profesor o cada curso, se responsabiliza de enseñar toda la arquitectura, ¿no? Yo he visto, sobre todo trabajando en universidades americanas, a las que desde fuera criticábamos mucho porque supuestamente son incompletas, "...que no se nos enseña todo, que nuestros estudiantes están mejor preparados, etcétera,...", pero donde en cambio puedes observar que existe una cierta confianza, que la institución se encarga de que sea verdad, y de consolidar, en que lo que no se enseña en un sitio, se enseña en otro, y que al final, seguramente no por milagro, sino por algún procedimiento más complejo, existe una perfecta coherencia entre la preparación del que se gradúa y lo que la sociedad espera de él.

Se produce una praxis que la institución se encarga de sintetizar.

E.M. Exacto, hay una responsabilidad pedagógica clásica de formar profesionales o personas que tengan un sentido social. Vamos, yo me he quedado sorprendido al ver que los mejores estudiantes de Peter Cook en la Bartlett, al día siguiente se van a trabajar al despacho de Norman Foster y saben hacer tornillos como los que nadie, y quiero decir justamente, que me parece que nos hemos de esforzar en que no todos enseñemos lo mismo y, sobre todo, no pensar que tu enseñanza es completa, sino simplemente que es una prueba en un sentido, es decir, la arquitectura es una especie de marco amplio en el cual tu te vas moviendo. Entonces lo que es absurdo es pensar, que ese marco amplio esta definido por cuatro o cinco parámetros (no son más), porque al final se puede decir: tú, ¿que enseñas?, pues mira: programas, emplazamiento en el mejor de los casos, materiales, etcétera, ¿no? La arquitectura tiene además cincuenta otras cosas. Seguramente con el factor de seguridad de trabajar en escuelas como la del Vallés, o como la de Barcelona, donde en el fondo a los estudiantes no hace falta que los forme yo, ya los forma la escuela donde hay otros profesores, tú puedes experimentar en campos donde las respuestas o los resultados no son tan inmediatos. Habiendo estado en cursos muy distintos (en Barcelona he estado en segundo, en cuarto, en quinto),

puedes comprobar que si tu coges un buen proyecto, de estos diríamos medio, en segundo o en quinto, son iguales...

Y los pobres estudiantes, que ya lo aprenden en segundo, que les obliguen a hacerlo dos veces, claro, es demasiado y además inútil.

¿Crees que los estudiantes de nuestras escuelas trabajan poco, o no se esfuerzan demasiado ?

E.M. Pues no es verdad, pero es que no son tontos, cuando ya saben de que va, lógicamente se esperan a la última semana, traen los dibujitos,... Lo que pasa es que hemos desarrollado una práctica de la enseñanza que, no casualmente, tenía que ver con las oficinas de arquitectura, tal como eran hace un tiempo en Barcelona, donde había un arquitecto que estaba sólo, tenía una idea, la pensaba, un día otro se la dibujaba, alguien se la presupuestaba, y ya está. Y ese es el estudiante que hemos creado, que no dibuja, no trabaja mucho, es decir está absolutamente preocupado pensando en estos problemas y cuando ha de presentar presenta, el nivel es bueno y ya está ...

Pero a mi me interesaba un modo de enseñar, donde en el mismo proceso de ir haciendo las cosas los estudiantes pudieran ir “haciendo”, y donde aprendieran cosas que a lo mejor tienen que ver con el conocimiento de una ciudad que no conocen, o el problema de para qué les sirve lo que han aprendido cuando tienen que trabajar en un contexto que no tiene nada que ver con el que ellos conocen, y donde nadie les va a valorar si la barandilla tiene tres apoyos o dos. En esa búsqueda, lógicamente, van apareciendo otro tipo de contenidos, pero esto es bastante automático, contenidos que están en el aire. Un estudiante, cuando va a trabajar, se interesa más en problemas de representación, pues naturalmente, yo no le voy a pedir otra cosa que esto, y trataré de fomentar un poco su libertad, contando con la seguridad de que la escuela es algo más complejo que un curso y que la formación se da de un modo global, no por repetición de los mismo modelos y los mismo contenidos, y ahí es un poco donde me he movido. Pero sin una gran teorización previa, experimentando lo que más me interesa, y basándome en las respuestas que voy obteniendo,... Nuestra profesión es más reflexión sobre las cosas.

Y en la enseñanza, sobre las cosas hechas, ¿verdad?, cuando hay que criticar el proyecto de un alumno, ¿has de ver lo que debes criticar, o es posible hablarles de un proyecto que a lo mejor solo tienen en la cabeza?

E.M. Justamente trabajo para evitar eso, se trata de que los estudiantes no sólo tengan cosas en la cabeza, sino que comprendan que cualquier cosa que están haciendo tiene valor, yo ya me apañaré para hacer el esfuerzo de transformar eso en algo que normalmente llamamos arquitectura. Las cosas que te traen, tú las transformas en arquitectura, las pones dentro de un discurso o un contexto académico o lo que sea, no es al revés, que incluso ya les pides que las cosas que te traigan formen parte de la academia, se trata un poco de darle la vuelta a este juego.

¿Y cómo ha sido el resultado de este trabajo?

E.M. Bueno esta experiencia no ha ido mal, Sin embargo, es un esfuerzo agotador, sobre todo porque hay que inventarlo cada año, todos los profesores tenemos muchas cosas que hacer y podemos dedicar no demasiado tiempo.

¿Este es un problema que sucede en todas partes ?

E.M. No, precisamente lo contrario, la efectividad de los cursos hechos en las universidades extranjeras, se basa en que vas una vez cada quince días, y ese es su ritmo. Mientras que aquí, tener que estar sentado un mes dedicado cada día a lo mismo, te puede dar un ataque de nervios. Eso es una cosa que quisiera evitar, ver como lo organizamos para que se produzca una actividad que vaya un poco por encima de que los estudiantes y el profesor están uno al lado del otro, que esto, sin duda es muy importante, pero, repito, no hace falta que todos hagamos lo mismo.

¿Hay temas que te hayan seducido particularmente ?

E.M. A mi hacer distribuciones me gusta mucho, pero yo creo que un alumno, que no es tonto, lo aprende rápido. Yo, de verdad, ahora quizá menos, pero las cosas que más me han divertido de los proyectos son, por ejemplo, los giros de las puertas, o este tipo de cosas... Pero eso, cuando lo aprendes, no puedes seguir constantemente en lo mismo. Además, después llegas a las conclusiones a que ya se han llegado, y es muy difícil si no hay un cambio de manera de pensar, encajar las cosas muy bien. Puedes hacer ejercicios del encaje de un perímetro con otro, o de diversas formas, pero tampoco puedes extenderte demasiado con estos temas. De todas maneras es evidente que hay temas menos importantes que otros. El espacio es un tema siempre pendiente, y con múltiples respuestas.

En relación a ello, sería interesante hacer una reflexión sobre tu propia manera de funcionar. Hay un trabajo titulado “De l’espai no te’n refiis mai”, ¿en qué consiste el mismo?, porque no hemos podido hallarlo en las bibliotecas.

E.M. Si, se trata fundamentalmente de la descripción de un edificio, el nombre es lo más divertido, se refiere al museo de un arquitecto danés de principios de siglo, Petersen, que a mi me gusta mucho, me pidieron que hablara de el. Yo encuentro que siempre, en este caso sin temor a ser reiterativos, se puede desarrollar este tema, porque el concepto del espacio es lo que todo el mundo asume que compartimos.

Si, parece haber consenso. Sería supuestamente, una especie de concepto “seguro”, que nos iguala, ¿no crees?

E.M. Aparentemente sí, pero yo encuentro que realmente no, porque por un lado, está el aspecto de la técnica, es decir dominar lo que está arriba, lo que está abajo, lo que está delante, que no es tan difícil, yo creo que tiene que ver más con la organización que con ideas espaciales. Yo por ejemplo casi siempre uso más las plantas que las secciones, porque creo que dan más información, yo creo que en una planta trabajas mucho más con los recorridos, los programas, las dimensiones. Normalmente, en las secciones ya sé lo que tengo arriba o abajo. Luego, lógicamente hay que construir a través de la sección ...

En la psicología de la forma, se percibe una contradicción muy curiosa, te hacen experimentar con objetos respecto a los cuales tu estas lejano, que tienen que ver con las manos, objetos que puedes ver, encajar, etc. Luego existen los juegos psicológicos que tienen más relaciones con las convenciones de la percepción, que si esto está dentro, está fuera, etcétera, ...

Paralelamente aparece muy temprano, esta especie de mayonesa que es el espacio, yo, es que no sé qué hacer con el espacio.

Como dicen todos, es la única cosa que ninguno discute, la única referencia segura, y cuando los alumnos ven que todos están de acuerdo, dicen, pues debe ser eso.

E.M. Pues debe ser eso. Porque es un tema verdaderamente complejo,... no hay textos,... El mismo Bruno Zevi es muy confuso con estas cosas, y cuando se pone a analizar edificios hace fundamentalmente diagramas que más o menos están sacados de los que hacía Morandi, aquellos de los volúmenes, de la arquitectura barroca, pero mucho más elementales. Yo creo que a este concepto lo usamos como un vehículo de malentendidos, lo cual tampoco está mal porque es donde normalmente nos movemos, ya me entendéis,... pero pienso que proponer un estudio crítico sobre el concepto de espacio no estaría mal, porque al fin y al cabo en el campo de la antropología debes olvidarte del sentido de la percepción, porque lógicamente tiene que ver más con la memoria, con otro tipo de razonamientos, otras vivencias diferentes, y con la pervivencia de ciertos tipos o maneras de funcionar, ¿no?

¿Con la cultura quizás ?, en la acepción más general de este término.

E.M. Precisamente, y si de repente te desplazas a la organización social, entonces sí que el espacio se transforma en un concepto casi político, es decir, esto es mío, esto es tuyo, lo ocupo o no lo ocupo. Por eso, de pronto, y curiosamente los situacionistas, cuando han vuelto a salir sus textos, hablan de algo que realmente no tiene forma, ¿no? Los mapas de la ciudad no son documentos gráficos que sirvan para construir, por lo tanto, lo que verdaderamente comprendes es que investigar una cosa como podría ser esta convención del espacio no implica construir, ¿verdad?...

Y si no, al final dirías que estás haciendo arquitectura pseudo religiosa para todo. Que estás haciendo un CAP y entonces ese CAP, parece una capilla...

Un poquito de espacio en todo, y se ha acabado. En este sentido los holandeses más recientes, que son tan pragmáticos, son mucho más radicales: eso está aquí, eso está allá, su actividad se parece más a jugadas de ajedrez, donde nada es casual, y se oponen a estas falsas construcciones en las que se pone de manifiesto que, al final, todo el mundo tiene su gusanito, incluso ves a Rem Koolhaas intentando doblar paredes y buscando un sentido casi textil a la construcción.

¿En qué sentido te referías al espacio en el artículo que mencionábamos antes?

E.M. Este artículo, “De l’espai no te’n refiis mai”, trata de la descripción del edificio del Museo Faabourg, del arquitecto danés Petersen. Se suponía que ésta era una arquitectura muy “espacialista”, entre comillas, donde las sensaciones debieran ser muy distintas en cada espacio, y sin embargo Petersen hizo una serie de pavimentos diferentes, para evidenciar los espacios, sobre todo porque al ser una arquitectura totalmente plana, nunca funcionaría por la experiencia del cuerpo sino por otros mecanismos, descubriéndose muy al final las diferencias que existen. Y lo más sorprendente eran los pavimentos...

Los suelos, que parecía que casi se levantarán. En el fondo, en un edificio como este no podrías hablar de una cierta arquitectura orgánica en el sentido de levantar las piezas sin mencionar este pavimento. Las distintas piezas se quedan como discursos independientes. Un edificio te interesa y te piden hablar de él, entonces vas un poco inventando (porque así lo crees), que los pavimentos tomaban este carácter de laberintos en donde en principio el mismo laberinto, si te lo tomas en serio, hace cambiar los roles, desaparecer, cambiar la escala,... es decir todas las habitaciones pueden tener el tamaño que sea, etcétera, etcétera. Entonces, de alguna manera, yo intentaba jugar con esta idea referida a el aspecto plano que ciertas cosas pueden tener cuando representas la visión. Esto es lo que yo entendía que había hecho Petersen en este proyecto. Desarrollar unas secuencias y visiones muy, muy claras, con un discurso que luego se podría ligar al de los pavimentos y ver que, como siempre, los mejores proyectos son los que tampoco solucionan los problemas, dejan las cosas ahí y ya veremos que pasa. Por eso la broma acerca del espacio contenida en el título...

A veces cuando tengo que hablar del espacio, cuando ya no tengo más remedio, hablo del volumen del aire,... de cosas que son medibles, que tienen densidad... En realidad, siempre me he enfrentado poco a la literatura de la enseñanza. La he puesto en práctica de esta manera, bastante como parte y ligada al trabajo, como para ir discutiendo a través de los proyectos. Por eso no he tenido nunca la capacidad de sistematizar las cosas o decir las más científicamente. Pero es que tampoco hay tiempo.

¿Piensas que en esta enseñanza que tenemos programada, calculada, al final resulta que todos acaban haciendo lo mismo porque nadie quiere arriesgarse?

E.M. Es muy posible, y para no caer en la mediocridad de la comodidad, estoy pensando en un curso que sólo dedicaremos a la palabra espacio y en el que además haremos los proyectos. Pero los proyectos, que de alguna manera tienen que solucionar unas necesidades, el programa, lo que les de

la gana, tienen que ser suficientemente generosos, diría, para discutir este término (espacio). Es un término donde en principio todos estarán trabajando con él, interesa tanto como la solución concreta de un programa, como nuestra opinión sobre cómo se estructura, si se puede construir, cómo se hace, etcétera, etcétera...

Y si vas realmente pensando estas cosas puedes llegar a conclusiones bastante sorprendentes. Sólo que te plantees seriamente si a través de la percepción puedes construir un lugar, te puede dar hasta una depresión... Pero nuestro panorama tampoco está tan mal, porque el resultado general ha sido que en Cataluña se le reconoce un valor a la arquitectura, existe una cierta ilusión positiva por esta profesión.

Pero, esta ilusión por la arquitectura ¿no vendría desde la época modernista, de Gaudí ?

E.M. Sí, pero este concepto histórico es reciente, hasta los años 70, Gaudí era invisible.

Pero con una perspectiva global, ¿no crees que debemos extendernos hasta el modernismo? Cataluña y arquitectura son sinónimo de Gaudí. La arquitectura catalana actual es demasiado nueva, y si hoy tiene tanta difusión, quizás se debe más al poder de los medios publicitarios bien manejados, que a su verdadero peso específico, salvo excepciones que siempre existen.

E.M. Es absolutamente cierto, pero, por ejemplo, a Bohigas no se le ocurría hablar de Gaudí, que se hallaba secuestrado por el oscurantismo de Bassegoda, fue Moneo el primero de los arquitectos “modernos” que un día dijo que Gaudí era bueno.

Si, esto es muy claro, pero, retomando nuestro tema, propones la idea de hablar del espacio... pero estaras de acuerdo en que este tema es sin duda excesivamente amplio, hay cientos de lecturas posibles...

E.M. Tenéis razón, con estos conceptos, para evitar un exceso de generalidades, el exceso de amplitud, lo mejor es coger un tema concreto. Pensad cuán distinto sería el enfoque de la enseñanza del proyecto si le ponemos diferentes títulos: “Niemeyer. La enseñanza del proyecto”, o “Perret. La enseñanza del proyecto”, cambia totalmente, verdad? Sería necesario encontrar algo que tenga referencias muy concretas para poder establecer un diálogo. Si quieres referirte a planes de Estudio, será muy difícil encontrar material para analizar porque aquí nadie escribe nada. Y de cualquier modo, no creo que sea bueno basarse en textos, que nos llevarían a otros textos.

Claro, para evitar ese camino engorroso y de dudosa efectividad, surgió la idea de realizar estas conversaciones, como sabes, eres el primero de una serie de arquitectos, o diseñadores, que obviamente dirán cosas diferentes porque tienen una experiencia particular, no sólo referida a sus alumnos, sino a su modo de concebir esto, por ejemplo, de lo que estamos hablando, el espacio.

E.M. Bueno, estoy convencido que en las clases hay que explotar, e inducir, la intuición, por ejemplo, proponernos trabajar en la escala de las cosas, escalas muy pequeñas y al mismo tiempo otras muy grandes, que en realidad no son más que técnicas de trabajo.

Cuando planteas un curso tratas de poner a la gente en situación, ver si los alumnos también montan algo, ¿no ?, más que problemas técnicos interesa crear las condiciones en que los mismos profesores nos veamos sorprendidos por las respuestas de los estudiantes...

E.M. Exacto, yo para hacer estos cursos, procuro no caer en la tentación fácil de ir corrigiendo un programa, sino de proponer una especie de juego, con todas sus consecuencias pero evitando al mismo tiempo que sea irracional.

Quizás en este juego lo importante sea que a través del mismo procuras crearles una estructura para relatar o contar, que los hace protagonistas del enunciado y la solución al mismo tiempo...

E.M. Claro, por eso siempre cogemos una ciudad, algo que tenga riqueza y vida propia, muy superior a lo que tu mismo puedes contar. Nada de lo que puedes decir de Venecia, Viena o Estambul, será más rico que la propia ciudad. En ese sentido, no me interesan tanto esos ejercicios tan puritanos, como por ejemplo decir: voy a trabajar en el desierto, un sitio sin condiciones, donde te ves obligado a limitar las variantes para controlar la forma, sino todo lo contrario. Encontrar situaciones confusas, de mixtura, donde la construcción y la destrucción suceden al mismo tiempo. Me interesa mucho que el estudiante explicita lo que hace, más que el resultado final.

A eso nos referíamos cuando hablábamos del relato...

E.M. Sí, pretendo que vayan documentando sus pasos, sin ningún afán narcisista. ¿Porqué, en un proceso de pensamiento como el nuestro, lo mejor ha de ser necesariamente el resultado final ? Por ejemplo aquí tenemos Ronchamp. Hay momentos en Ronchamp en que el proceso de pensamiento de ese proyecto es mucho más interesante que el resultado final. Por ejemplo las ventanitas, están muy por debajo de la idea de rehacer el muro con los restos de los cascotes, ¿no? Al final una obra da para lo que da. Detrás de todo esto hay una idea, que me parece que es bastante importante, una idea clásica: al final de todo esto, podemos preguntarnos de qué cosas realmente puede tratar la arquitectura. O casi, pensar en la vigencia de aquella pregunta de los neoclásicos: ¿la escultura puede expresar el dolor, o no ? Me refiero a El Laocoonte de Lessing. ¿La arquitectura puede expresar ciertos dramas, o no, o puede expresarse sólo a si misma, como Loos y compañía creían? Tu vas probando, y comprendes que puedes hablar de ciertas cosas y de otras no, seguro que puedes hablar de construcción, e incluso de la construcción en sí misma, puedes hablar de las condiciones del hábitat. A lo mejor la idea es ir buscando realidades en las cuales puedas hablar de arquitectura. También se lo puede hacer al revés: en esta arquitectura más convencional y tramposa, como la de

Herzog y De Meuron, que hacen una interpretación de sus trabajos que no tiene nada que ver con los mismos. Vas viendo que el refinamiento interpretativo de las obras es más importante que la obra misma. Es decir, para gente que trabaje de este modo, es mejor que las obras no digan nada, para ellos poder decir luego cualquier cosa, aunque no tenga nada que ver. Y como no son tontos, lo que hacen con gran habilidad es dar pequeñas pistas, con las cuales se pueda saber a dónde irán a parar. O usan la fotografía de no sé quien, o se basan en el color de determinado artista. En fin, es un procedimiento deshonesto. Pegando unos contenidos a unos edificios como con sellos. En cambio, si se hace una interpretación fiel de la obra, es decir qué contenidos hay, etcétera, etcétera, los críticos más convencionales como Frampton, quedan a un nivel tan superficial, en el que obviamente es difícil que se equivoquen. Acebillo hizo un cursillo para la Pompeu Fabra, en el que cinco arquitectos hablaron sobre una obra propia, y funcionó bien, porque se estableció una buena comunicación con los alumnos, que eran de máster, o sea que sabían mucho mejor porque estaban allí, como ocurre a menudo en las Universidades americanas.

Sería interesante constatar que, aunque puede haber diez formas diferentes de trabajar, y todas ser válidas, en el sentido que el sistema simplemente las absorbe y las deja estar, es importante impulsar una actitud crítica si pretendemos desarrollar una modalidad pedagógica que nos conduzca al uso cotidiano de la imaginación creativa. Pero, como decías anteriormente, tratando de evitar una excesiva generalización, un aspecto concreto de la enseñanza del proyecto que está relacionado con el problema de la imaginación, es el dibujo. Realmente, ¿no piensas que el dibujo es algo esencial para los arquitectos? ¿Hasta qué punto es importante que en la escuela se hable de ello?, ¿sigue siendo esencial en la práctica proyectual?, o ¿qué clase de arquitectos serán los alumnos de nuestra escuela, por ejemplo, que no saben dibujar ni expresarse gráficamente con soltura?

E.M. Estoy totalmente de acuerdo en que este tema es muy importante, y un modo de abordarlo podría consistir en casi empezar por el negativo: hacerles analizar un arquitecto para quien en principio el dibujo no tenga ningún valor. Y en lo que respecta a la expresión gráfica del espacio, si no crees en una formalización del mismo que tenga que ver con un único punto de vista, por ejemplo, podrías descomponer esta habitación con las fotografías, me interesa esto, aquello, lo otro, etcétera, otro más fácil sería volver a construirla con una fotografía, ¿no? En nuestro trabajo usamos mucho esa técnica, en el caso de Hockney, además de juntarlas busca captar la calidad de los personajes, contar una historia, poniendo en práctica aquel aspecto más subjetivo con el que trabajan los pintores. Para mí ha significado más un modo de recoger la información... De todos modos, creo que siempre hay que buscar caminos alternativos, en el estudio profesional y en la escuela.

Con ese mismo objetivo de descomponer el espacio en relación al modo de funcionar de la mirada, hacemos en clase, con los alumnos, un trabajo en el que usamos las técnicas fotográficas de Hockney. Al principio nadie comprende el tema, pero en la medida que van percibiendo el resultado

se produce un gran entusiasmo con el que se consiguen unos trabajos tan buenos, que casi habría que ir pensando en abandonar este ejercicio. ¿Piensas que los temas se agotan si se repiten sistemáticamente cada año, cosa que sucede muy frecuentemente en nuestras escuelas ?

E.M. Este es el problema que decía de la escuelas, en nuestras escuelas, al ser tan masificadas los estudiantes agotan las ideas. Cuando hacíamos estos cursos yo no les iba a poner el mismo programa, ni el mismo sitio a 50 personas, porque me lo agotarían. Tu lo ves en el resultado de los concursos, no es que los arquitectos sean malos, cuando vas de jurado a un concurso, que desastre! Piensa en cincuenta médicos dando la misma opinión sobre el mismo paciente, imagínate lo que puede ser ...

Yo por eso, en estos ejercicios, tengo muy claro que cada estudiante debe hacer una cosa distinta y yo me he de esforzar en que eso tenga unidad temática, de investigación, o de lo que sea, pero no porque les doy un sitio y un mismo programa a todos se conseguirá profundizar en un tema. Todas estas cosas son básicas, este sentido de agotamiento, lógicamente hay tres que lo hacen muy bien, otros lo hacen medianamente y los demás, pobres, que van a hacer si además son malos, y los buenos ya lo han hecho bien, entonces... luego procurando rescatarles para que lo hagan bien, al final terminas valorando cosas que no tienen que ver ni con el sitio, ni siquiera con las necesidades, ¿no ? Un comentario clásico del profesor: "... eso no está mal,... se parece a no sé qué...", pero no tiene nada que ver con el sitio, ni con las cosas que le estás pidiendo. Al final claro te puede dar un mareo. Yo diría que es muy complicado con el tipo de curso que tenemos y además, cada vez más, la gente lo que quiere es aprobar. En cursos más pequeños, más independientes puedes probar cosas, hay muchas escuelas en las que, en el fondo, el curso no es más que una investigación del profesor, y el estudiante es un trabajador que produce lo mejor sin conocer el plan global. Al final a la explicación de ese trabajo sólo la puede hacer el profesor. El estudiante es un trabajador que, básicamente trabajando, aprende. Cuando vas profundizando, estos mecanismos son realmente prácticos, y se convierten en caminos de enseñanza muy distintos a los aceptados convencionalmente. Que además suelen estar aceptadas no porque todo el mundo esté de acuerdo, no sé muy bien por qué.

Quizás solo porque lo dice la ley, o las directrices del Ministerio de Educación, y en este país con tan poca contestación, a eso nadie osaría discutirlo.

E.M. Debe ser, y es lamentable. Yo creo que todavía hay un eco de la época disciplinar, de la enseñanza de la arquitectura como una disciplina autónoma, el replegamiento sobre sí misma. En este contexto, el problema de la arquitectura como una extensión de la construcción ha sido un poco ya la rebaja porque, a aquellos arquitectos interesados en la parte más disciplinar, propia de la arquitectura, no les fueras a hablar mucho de construcción, puesto que los edificios negaban la materialidad de las cosas. Lo que pasa es que al final aparece la construcción, pues está ahí, es consustancial con el asunto, ¿no? Pero hacer un curso de construcción de verdad limitaría muchas

cosas, es decir con la construcción el espacio está muy limitado. La arquitectura tiene que ver con el montaje, para nada con la superficie de las cosas. En este sentido percibo muchos aspectos en los que, casi, la protagonista es la estructura, la propia construcción, lógicamente a mi me parece que es una de las maneras de contar las cosas, con su propia lógica, a la vez que, me preocupa la posición de los elementos, el carácter narrativo de los mismos, etcétera.

¿Podrías darnos un ejemplo referido a alguna obra tuya ?

E.M. Sí, en Alicante, el hecho de que todos los pilares estén fuera y que cada pilar cuente un poco su propia historia, me interesa más que el razonamiento puro de la luz, la distancia, etcétera.

¿Cuál es el tipo de relación intelectual que estableces con los estudiantes ?

E.M. Creo que es muy importante que siempre haya un juego limpio desde el profesor hacia el alumno, y esto es muy difícil por las complicaciones que tenemos todos, realmente hay que jugar limpio, es decir no hay que hacer ver que haces más de lo que haces, ni menos, el jugar limpio intelectualmente con todas las complicaciones que ello comporte es importante. No simplemente decirle al estudiante: "...esto que has hecho es utilísimo, esto sirve para hacer una pérgola, una casa. Esto que has hecho, en realidad, no sé muy bien para qué sirve, salvo para que vayas aprendiendo el mundo del cual la arquitectura forma parte, no mucho más..." Porque en el momento en que estás cosas se intentan rentabilizar "a la catalana", ya nos hemos equivocado, porque entonces todo parece empeorar.

De cualquier manera en cada proyecto o en cada curso has de buscar una síntesis, como profesor estás obligado a ello. Aunque tú decías antes que te interesa más el proceso, en ese caso, ¿el propio proceso sería la síntesis ?

E.M. Bueno, les pides naturalmente que lo que te presenten esté bien, Bien encuadrado incluso, pero yo diría que el hecho de que cuenten bien las cosas, es más importante que un resultado en el sentido convencional, pues fíjate que la misma convención de las presentaciones es impresionante, es un verdadero agobio...

Esto es tremendo, porque incluso después de haber cursado una escuela tan reglada (en el Vallés, por ejemplo), hay un taller preparatorio para hacer el PFC, y después viene el PFC, y de vuelta a empezar. Como otro curso de proyectos...

E.M. Pues es justamente lo que intento evitar siempre, sería bueno crear un curso, el que sea, en el que los estudiantes deban desarrollar un proyecto, pero a mi sólo me han de presentar un detalle, y para presentar el detalle tienen que haber hecho el proyecto, a mi no me importa por donde entran o

por donde salen, solo quiero un detalle. Yo creo que hay que ir constantemente moviéndose y pidiendo cosas de este tipo. No está mal, para que el detalle sea bueno tiene que existir un proyecto, pero a éste no quiero ni verlo, no necesito que me lo expliquen, ¿qué tal?...

¿Y por qué dices que es tan agotador?, podrías entrar en una dinámica donde ellos mismos tengan un poco de responsabilidad, ya que no hay riesgo de que se los suspenda o se les haga trampa...

E.M. Sabes que pasa, encuentro que está muy bien dar tantas clases,... pero,... conseguir que tantas sean interesantes,... es una paliza...

Y aquí es donde diríamos que no lo hemos conseguido, no sé si vosotros, pero nosotros no hemos conseguido que el día de entrega sea verdaderamente una entrega, las entregas quedan diluídas, ...*(en general suelen hacer una exposición y ya está)*,...ya está, ya se ha acabado...

Aparte veo necesaria la presencia de profesores jóvenes, o gente que casi lo está aprendiendo mientras lo enseña, es absolutamente fundamental. Nuestro papel es más el de empujar las cosas, lanzar en una dirección, ver que pasa, controlar, pero esta tarea de extraer constantemente cosas de la gente es tremendamente agotadora.

De cualquier manera, no hay un ámbito donde se haga una reflexión sobre qué es lo que traen los alumnos realmente. Los alumnos de hoy no tienen nada que ver con los alumnos de hace 20 años, ¿no? Tienen una capacidad de percepción absolutamente diferente, ¿verdad? Han nacido y se han criado (¿han vivido?) frente a una pantalla de T.V., ...

E.M. Es cierto, y creo que en las escuelas no lo aprovechamos bastante.

No lo aprovechamos, y esto es una cosa potencialmente muy importante, se trata de gente con una capacidad visual teóricamente muy desarrollada, aunque no sean conscientes de ello, y en cambio vienen aquí, en el mejor de los casos, a tener que construir una perspectiva elemental que además suele salir horrible...

E.M. El principal objetivo debería ser innovar, pienso que habría que centrarse, por ejemplo, en la palabra o el concepto representación-visión y entonces provocar que trabajen con imágenes o con filmes, cosas que realmente provoquen problemas, tratar de dotarlos de las herramientas para reproducir la simultaneidad, o cosas de este tipo. Luego a lo mejor decidimos, aquel trabajo no es el que interesa, ¿no?...

Afortunadamente, siempre he trabajado con la colaboración de gente que sabe hacer otras cosas que yo no hago, básicamente yo he estado dedicado a dibujar, pero es bueno ser capaces de proponer cosas más allá de las propias limitaciones...

El problema puede ser que sea muy caro, pero, de repente, meterlos por el mundo de la arquitectura contemporánea japonesa que es tan rara, a ver, ¿quién entiende algo de verdad? Más que a Tadao Ando, que mira ...(*que no es nada japonesa ...*), exacto. A ver ¿quién entiende algo?

Pero con esto, sobre lo que nadie entiende puede que se activen más que cuando les hablas de Jacobsen, por ejemplo...

E.M. Jacobsen, mira que es el arquitecto más raro del mundo. Mira, tu coges el Banco de Copenhague, es un edificio rarísimo, por fuera no se entiende nada y si tu quieres hacer el discurso urbano de este edificio, comprendes que se mueve en un mundo que realmente es muy personal y muy difícil de entender. Entrás en el edificio por aquella especie de puerta, a una sala negra, oscura, altísima, y dices: "... dónde estoy ?" Y después, atravesando las oficinas, encuentras esas jaulas de cristal llenas de flores. Hace todo eso en un banco de alta seguridad, y ...

Probablemente esto se refiere a la fuerza de la cultura interior de todos estos países nórdicos...

E.M. Claro, claro, absolutamente, y además con la cultura de la narración, de la historia, por eso quiero decir que, de repente, coger algunos edificios analizados muy convencionalmente y empezarlos a mirar con una cierta extrañeza da bastante de sí, pero claro, en un curso hay que ser bastante limitado. También lo ves en los cursos más académicos de literatura, o de lo que sea, hacen solo una cosa, "... este año haremos Machado de la primera época y se ha acabado..." Si haces de todo, es fácil perderse y terminar creyendo que todo es necesario, viene un estudiante muy malo y terminas diciéndole que por qué no pone la puerta mejor y tal. Pues hombre, no!, me da igual, ya se lo dirá otro... Por eso decía que cabe una cierta disciplina también. De tener presente que en este curso estamos hablando de eso, y que a lo mejor el año que viene hablaremos de puertas bien puestas, es que si no, es fácil caer en la tentación de ir haciendo correcciones: "...no ves que eso estaría mejor ponerlo aquí...", habría que tratar de evitar estas situaciones...

El problema es que tú has de ir dando sentido a esto. Tú mismo te lo exiges, para tu uso particular con mucho menos lo resuelves. Fíjate por ejemplo lo de Hockney, yo trabajo con esta fotografía desde hace 3 o 4 años (un período que permite hacer reflexiones), al principio con visiones deformadas, en cambio un curso tiene una velocidad de consumir las cosas, te exigen un resultado. Es importante que entiendan los estudiantes que la parte de contenido de los proyectos no la pueden reducir a dos o tres ideas. En la lista, al final, aparecerá la palabra programa, donde puede entrar el color azul, o alguna cosa incluso mucho más subjetiva, una lista de cosas que se distribuyen como en un juego, en el cual se introducen algunas cosas de sentido común, un poco intentando escenificar las cosas.

Los profesores que colaboran contigo, tendrán una visión diferente de la tuya, ¿hacen otro tipo de síntesis de la experiencia común ?

E.M. Es natural, tu sabes que los resultados serán en una misma dirección, pero lo que no puedes esperar es que esos resultados sean homogéneos. Y a pesar de que trabajamos en equipo, cuando digo agotador me refiero a que en mi caso, en que debo compaginarlo con la actividad profesional, existe la sensación de que siempre falta más dedicación para que la cosa de los mejores frutos. En las Universidades norteamericanas el problema es que la misma universidad genera una dinámica académica sobre su propia vitalidad, y un discurso similar puede nacer de ella misma, y acabar normalmente en una publicación.

¿Crees que en nuestras universidades podría suceder lo mismo ?

E.M. No, la contradicción, y al mismo tiempo la gracia, de nuestro contexto es que las propuestas docentes nacen de una dinámica profesional y establecen contacto con la dinámica académica, pero, en el fondo, diría que tu siempre estás trabajando con una motivación que ha nacido en la actividad profesional, luego todo esto se mezcla en la universidad, y al mezclarse se complica, y los mejores esfuerzos desgraciadamente terminan perdiéndose. En un curso sobre cualquier tema concreto, de una universidad americana, conocen perfectamente el tiempo del curso, el esfuerzo y el rendimiento de los estudiantes, a dónde pueden llegar, y la cosa acaba de ese modo, con un control saludable. En cambio aquí, el día en que se acaba el curso, nos despreocupamos, y continuamos trabajando hasta que empieza otro curso. Yo creo que la nuestra es una situación esquizofrénica, los profesores se dedican a la universidad cuando no tienen suficiente trabajo. En Estados Unidos como tienen la flexibilidad de los contratos, planifican sus cursos, y de acuerdo con la planificación este año puedes, otro año no, pero la actividad universitaria no está mezclada con la actividad profesional de los profesores. Esto hace que la relación que estableces con la dinámica académica, en esas condiciones, sea mucho más rica y compleja, y eso aquí no se puede conseguir. Aquí lo que interesa, como profesores, es conseguir un espacio propio en el cual puedas moverte con más libertad y a la vez con mayor control de lo que haces.

Conversación con

ENRIC SORIA

Arquitecto

Profesor de proyectos en Elisava-UPF, ex profesor
Escuela de Arquitectura de Barcelona, UPC

Gustavo Contepomi y Luis Bravo 28 mayo 1997

E.S. Creéis que en este sitio, con todo el ruido ambiente que hay, ¿saldrá bien la grabación? En el libro que publicamos en la escuela de Barcelona (“Dibujos”), decidimos incluir una conversación, una especie de mensaje, de los profesores. Nos reunimos en un bar, Clotet, Roqueta, Elías (Torres) y yo, pusimos una grabadora sobre la mesa y comenzamos a hablar, cada uno decía lo que se le ocurría y de este modo fue desarrollándose un tema muy interesante. Pero lo que salió en el cassette, bueno, era imposible, un desastre. No sirvió para nada. Así que yo, que tenía esa responsabilidad, hice una entrevista a cada uno por separado, que luego uní dándole forma de conversación, fue muy divertido, pero doble trabajo.

Hemos oído esta divertida anécdota, esperemos que ahora no nos suceda lo mismo, pero bueno, hagamos la prueba y ya veremos, con un poco de suerte saldrá bien.

Como sabes, pertenecemos a uno de los equipos docentes del departamento de expresión gráfica de la Escuela de Arquitectura del Vallés (Sant Cugat), donde después de la aplicación de un nuevo plan de estudios, los profesores tuvimos que abocarnos directamente al tema docente del proyecto. Para ello, debimos basarnos en las vivencias que teníamos acerca de nuestro propio aprendizaje de proyectos, y además, naturalmente, en la experiencia cotidiana de nuestros estudios profesionales. En ese contexto pudimos verificar una ausencia total de crítica, o de polémica, acerca de las diferentes alternativas arquitectónicas de este momento. La nuestra parece ser una escuela acrítica, cuando la crítica, como actitud frente a la realidad, debiera ser, quizás, el único valor imprescindible de la enseñanza universitaria. Habiendo leído tu libro de conversaciones con J.A. Coderch, lo mismo que el publicado por la Escuela de Barcelona, al que hacías referencia al principio, hemos notado que tu valoras especialmente la problemática proyectual del dibujo. Esto es algo que además me interesa personalmente, dado que podría decir que dibujar es mi principal actividad. El dibujo, creo, es el único vehículo con el cual trabajamos en el desarrollo de un proyecto y generalmente esto es algo que no se mide en toda su dimensión, puesto que no suele apreciarse suficientemente todo aquel hacer, que a lo mejor sin tener un gran valor gráfico, si lo tiene como idea, como reflejo del pensamiento que va quedando ahí, marcado como una huella en un papel. Entonces, en ese contexto de la puesta en práctica del nuevo plan de estudios, de carácter integrador de las asignaturas, nos interesaba comprobar en qué medida cuando enseñamos proyectos en la escuela, los profesores, que se supone somos arquitectos que hacemos nuestros propios proyectos -lamentablemente muchas veces no es así- desarrollamos con los alumnos un proceso similar al profesional, antes o después, y en qué medida esa práctica particular, que podríamos llamar modo de proyectar, se transforma en una ideología de trabajo, que sirve para enfrentarse a un tema arquitectónico. No está tan claro que eso sea realmente tan lineal como lo estoy expresando.

Por otra parte, desde el punto de vista de la enseñanza del dibujo, los alumnos de hoy nada tienen que ver con lo que fuimos nosotros. Ellos han bebido televisión desde que eran niños, y estoy convencido de que esta realidad tiene que dejar, aunque no esté racionalizada por ellos mismos, o ni siquiera sea consciente, una capacidad de ver, de mirar, muy diferente de la que podíamos tener

antes, en nuestra generación. La televisión es algo que está allí, quizás sea el objeto más representativo de nuestro tiempo, y a pesar de todas las objeciones, creo que genera una cultura del ver que es posible de potenciar, de aprovechar, de usar como trampolín, ¿no?

E.S. Bueno, esos son dos temas yo creo muy distintos. Empecemos por uno, por el tema de enseñar a proyectar, otra cosa es enseñar a dibujar. No qué es un proyecto, o qué es un dibujo, esto también sería otro tema. No se si para contestar lo qué es un proyecto, o cómo enseñar a dibujar, o a proyectar, habría que decir primero qué es un proyecto y qué es un dibujo, ¿no?, un dibujo para la arquitectura. Pero bueno, si nos remontamos a los orígenes nunca se acaba, es mejor empezar por el final, ¿verdad? Enseñar a proyectar. En realidad has puesto sobre la mesa dos temas, uno, cómo se enseña a proyectar, el tema era en realidad más complejo, pero simplificando lo dejemos así, y el otro, es el tema del dibujo en el proyecto, y por lo tanto cómo se puede enseñar a dibujar en la arquitectura ...

Respecto al tema de los proyectos, yo dividiría la cosa en dos partes: una es enseñar el rudimento de cómo se enseña a proyectar a gente que no sabe, o que no se lo ha planteado nunca, y la otra es hacer proyectos con gente que ya sabe lo que es un proyecto, que se puede imaginar de que se trata. No sé si en el fondo es lo mismo, pero si sé lo que es dar clases en sexto y ahora en Elisava, por ejemplo, en primer curso de proyectos. Encuentro que la diferencia es muy grande porque hay gente que no sabe lo que es proyectar, no tiene idea puesto que no lo ha hecho nunca ...

Trabajar en proyectos, en una asignatura de proyectos, con gente que sabe o que tiene un entrenamiento es un tema muy diferente. La actitud del profesor delante de estas dos situaciones es también muy diferente. Pues realmente a la gente que no sabe, le has de enseñar todo. Pienso que cuando ya la gente ha estado entrenada, enseñar proyectos puede que signifique proyectar con ellos, y hacer proyectos con ellos es casi igual que proyectar en el despacho, se parece más. Como con tus propios colaboradores, que mientras desarrollan algo que les has propuesto, tu intervención consiste en ir llevándolos, aportando tu propia experiencia, los conocimientos, de modo que se supone que los vas guiando a partir de sus propias propuestas. Bueno, yo no pienso, intuyo, más que pensar, que el problema es muy diferente. Por ejemplo, si coges aquellos grandes temas que suelen proponerse al final de carrera, o a partir de la mitad, donde se desarrolla un barrio con cierta complejidad arquitectónica, o un tema que posiblemente tu has experimentado o estudiado, y que podría ser desarrollado por un equipo de técnicos, lo preparas como si fuera un concurso, estructuras unas bases que sabes que dan de sí, que tienen substancia proyectual, lo pones sobre la mesa, y la gente comienza a trabajar, y entonces vas interviniendo para llegar a aquellos resultados que vemos cuando se hacen publicaciones. Por nuestra formación, yo estoy más cómodo en esta segunda fase que en la primera, porque se parece más a lo que pasa en el despacho.

Entonces hay que reformular la cuestión, y ya no sería cómo se enseña a proyectar, sino ¿cómo se proyecta ?

E.S. Sí, creo que es más claro. En este supuesto que decía, en realidad no proyectas con ellos. Ellos, los alumnos, son gente que tienen uno o dos años de experiencia y tu eres una persona que llevas 10, 15, 20 o 30 y bueno sabes o no sabes, pero sabes lo que sabes y ya está. Evidentemente un trabajo docente es diferente de un trabajo profesional, por lo tanto, ya procuras poner las cosas en su justa dimensión, quiero decir, estudiar aquel proyecto, en unas fases que serían naturalmente diferentes de las que hay en un estudio de verdad, donde los pasos, a veces, coinciden con temas administrativos, de presentaciones, firmas de documentos y cosas de estas. En la escuela, a lo mejor dices: "...en este curso quiero que vean determinados aspectos de tal cosa, o la complejidad urbana, la complejidad de los materiales, etcétera..." y vas organizando ese proceso, en lugar de una manera administrativa (como ocurre en el despacho profesional), de una manera didáctica. Me parece que hay poca diferencia. Muy poca diferencia. En cambio, el tema es más difícil cuando hay que enseñar a proyectar a quien no lo ha hecho nunca, aquí, un profesional sí que se encuentra con serias dificultades para enseñar. Aquí debes tener unas aptitudes especiales, pedagógicas, que a partir de la mitad de la carrera no son tan importantes. Has de ser amable, paciente, no comportarte como un cretino, ni como una persona irascible, y debes entender el medio en el cual trabajas. Encuentro que es difícil, debes desempeñar un papel para el cual no sé si estamos preparados, ... bueno, no lo sé, yo realmente no he recibido una formación en este sentido. La mayoría no la ha recibido, y entonces no te queda más remedio que ir improvisando. Además sucede una cosa, que pienso nos pasa a todos los profesionales que, por una razón u otra, hemos tenido que aterrizar en este mundo de la enseñanza: cuando intentas racionalizar o hacer digestivo el tema de proyectar, este se convierte en una cosa muerta ...

¿Pierde espontaneidad el proyecto ?

E.S. Si, si, te encuentras ridículo, ¿o ?, porque las cosas en la profesión tienen una relatividad en la que tu te vas moviendo, pero cuando a esta relatividad la vas convirtiendo en punto número uno, punto número dos, etcétera., estás esquematizando. Yo procuro no planteármelo así, pero no sé si lo consigo, y si hay una manera de hacerlo, no tengo muy claro cuál es. Entonces, ¿qué es un proyecto?, ¿por cuántas fases pasa?, ¿qué valor tienen cada una de estas fases?, ¿cuáles cosas intervienen?, las disciplinas, los pasos administrativos, etcétera... En fin, es muy complejo, y por eso creo, más que enseñar se ha de informar, se ha de informar porque constantemente te encuentras teniendo más referencias en ese aspecto, pero ¿enseñar?, al final tendremos que aplicar aquella frase que no recuerdo de quien es: "Eso que se puede enseñar no vale la pena de ser aprendido".

Si, a esa frase la dice Coderch en tu entrevista.

E.S. Si, pero la citaba de otro que no sé ahora quien era, Goethe, o tal vez Schiller. Lo que pasa es que cuando intentas informar de lo que le va a pasar a alguien que no ha proyectado nunca, de advertirle sobre lo que se va a encontrar, te pareces a un papá diciendo a su niño: "...cuando seas

mayor ya verás”, no sirve para nada porque ya se lo encontrará solo, ¿no? Creo que no sirve para nada. Ahora yo podría decir, ya me lo decía mi padre: “tu memoriza que un día ya lo entenderás”. No se trata de caer en este concepto, ¿verdad?

Entonces, ¿qué pasa, si no es informar a la gente de lo que le pasará cuando proyecte, de los pasos que tiene que hacer y de que forma parte de toda una disciplina legal, constructiva, económica, de gestión, de proyectación, etcétera?, seguro que con todo esto podrías hacerte unos cuadros fantásticos, pero a mí se me hielan las palabras en la boca, ahora comprendo que es letra muerta. Bueno, entonces ¿qué es proyectar? Proyectar es poner al alumno en una situación, en este medio naturalmente, delante de un papel, con un programa, con un proyecto, con una necesidad, y acompañarle en su desarrollo. Acompañar ¿qué quiere decir?, pues lo mismo que acompañar a un niño, claro que también puedes acompañar a un adulto en las noches de Barcelona, pero cuando acompañas a un niño por el pasillo de tu casa, lo que en realidad tienes que hacer es que él ande y tu procurar que no se pegue un trompazo, o que si se lo pega, que no se haga daño, A los alumnos puedes estimularlos, tienes que darles un tipo de trabajo que no son los que te encuentras en la profesión, son píldoras, son extractos, son situaciones en las que tu sabes que deberá hacer funcionar su cerebro, en las que está obligado a dar una respuesta.

Por lo que hemos comentado en otra ocasión, tu experiencia de este año, en primer curso de proyectos en Elisava, ha sido compleja, ¿verdad ?

E.S. Sí, si tu pones delante de un papel con un programa a la gente, puedes empezar a hacer los discursos teóricos que quieras, que no verás una relación entre lo que tú puedas explicar y lo que está pasando en el papel. El primer trimestre para mí fue esto, intentar explicar cosas que después no se traducían en el papel. No es como decir: “... a ver, Ud. se empapa este tomo de filosofía del ser, le entrego un texto y al final le haré unas preguntas a ver si lo ha entendido”. En ese caso, en general hay una relación, si la gente ha estudiado aquello, entre la materia que se da y lo que la gente ha interpretado. Pues uno de una manera profunda, el otro ligera, uno memorística, el otro crítica, etcétera, a todos les ha quedado una idea del problema. Pero en este caso nuestro, acompañar al alumno en los primeros proyectos es lograr que el tema que tu pones esté al alcance del alumno, y que este lo haga suyo. Esto ya cuesta mucho, ¿no? También me he encontrado poniendo (¿o suponiendo?) temas como arreglar un vestíbulo, proyectos pequeñitos para que no se ahoguen. Vestíbulos de un restaurante de lujo, por ejemplo, explicas la historia: “... la gente entra, han quedado varios amigos, siempre llegan los rezagados, se toman un aperitivo, pero no en el comedor sino fuera, y mientras tanto les arreglan la mesa, y hay una persona mayor que necesita estar sentada, por lo tanto, no puede estar en una barra, después les traen unas almendritas, se crea una pre-tertulia de lo que será la comida ...” Pero entonces resulta que los alumnos son jóvenes de 18-19-20 años, que no saben lo que es un restaurante de lujo, no han estado nunca ni les interesa, allí comprendes que ya está terminado el tema, antes de comenzar, te has equivocado.

Es necesario adaptarse al medio en que se mueven los alumnos, a su problemática, para conseguir su atención o un mayor compromiso con el tema...

E.S. Esto es esencial. Todo lo que digo es seguramente muy caótico, o sea, hay un problema previo, saber ponerte a su nivel, cosa que es muy difícil, ¿no?, ¿cómo vas a ponerte tu que les llevas 25 años y que tienes tus fantasías y tus fantasmas, y que te sucede como con la educación de los hijos, que haces siempre aseveraciones en función de tus propias vivencias y frustraciones, y les cargas a los pobres pues todas tus cosas?, cuando en realidad, tu problema al proyectar es saber en qué momento encuentras el “click” aquel que te liga todo el proyecto. A una persona que no sabe proyectar, que no tiene esta experiencia, que no ha vivido esta necesidad, pues, le estás hablando en chino. La única manera de entrar, es lograr poner trabajos que ellos puedan entender y en los que puedan participar, desarrollar temas que casi propongan ellos. Supongo debe haber varias técnicas, a lo mejor los educadores profesionales, los pedagogos, las saben, pero los que no somos educadores o no tenemos este conocimiento de las tipologías del desarrollo mental, no podemos evitar el ir improvisando.

Nos gustaría desarrollar más lo que estás diciendo...

E.S. Bueno, ...en este camino, una manera que yo encontré consiste en darles una planta por ejemplo, una cosa abstracta pero que sí que es universal, una planta, y que el programa se lo inventaran ellos. Como se trata de un proyecto de interiores, es la planta de una casa, un piso, de una torre, de un garaje, o lo que sea. Esto más o menos puede ser tal cosa, una vivienda, un taller, etcétera, ellos proponen el tema, y entonces tu les pides que lo desarrollen, ¿qué quiere decir esto?, pues imaginar que hay una familia, o un grupo de estudiantes, de tantos miembros, etcétera, etcétera, ...tratas de que inventen, que hagan la novela de lo que hacen durante el día, cuántos son, que compañeros tienen, qué vida hacen, cómo usan la casa, qué necesidades tienen, y después de este nivel, una vez han analizado y descompuesto el problema, ya puedes tu entrar a decir, "... a ver, para resolver estas demandas ¿qué se necesita?, escribirlo, fijarlo en el papel". Entonces tu vas corrigiendo el programa. Un programa que tú no has dado, sino que ellos están descubriendo. De paso, en este ejercicio recuerdas lo aburrido que es el tema del programa. Hace años leía un libro de Neutra, donde decía que a sus clientes de viviendas o chalets, les hacía una encuesta de 1457 puntos, todo lo que se le ocurría, cómo se llama, es de derechas o de izquierdas, etcétera, me pareció del todo absurdo--.

Todo esto del programa es una cosa muy personal, puede llegar a significar un exceso de información, y posiblemente un origen de angustia, ¿no?, hay un exceso de información que no puedes digerir, tienes una cantidad de datos, ¿qué relación tendrá esto con el proyecto? Una vez en la vida está bien hacerlo, pero no más. Yo este año me había propuesto que los alumnos hicieran un programa de una actividad, o de proyecto perfecto, hasta las mínimas consecuencias. Si yo siguiera con esos alumnos no se los volvería a pedir.

¿Y lo han hecho ?

E.S. Ha sido realmente difícil, tú ves si un alumno está “enganchado”, ves si navega o no, a veces le da igual, o lo que quiere es saber lo que tu quieres para hacerlo, y a esto lo notas. Puedes dar varias soluciones, y entonces entre los alumnos encuentras, por ejemplo, al que quiere recetas, este va perdido, ¿no?, su mirada queda en blanco, ves que la cara no le cambia, al contrario, se le va cayendo, porque no existen las recetas, nadie las tiene. Otro tema árduo es el de las implicaciones económicas de las cosas, el coste de las cosas, ¿no?. También, si en clase, empiezo a explicar todo lo que ocurre en los proyectos se van a llorar todos a casa y abandonan ... En relación a las intenciones del proyecto tu les avisas, “...esto es muy caro, pero bueno tu mismo, pero esto es muy caro, es muy complicado. Esto no te lo admitirían, pero bueno, es igual tu sigue”. O si ves que aquella persona tiene flexibilidad, “...vamos a buscar soluciones más baratas, más simples”. Con esto también puedes explicarte tu, qué es lo que crees, igual que con lo anterior, qué valor tiene el programa, y qué valor tiene la técnica en las cosas, porque no tiene un valor absoluto, lo tienen en relación a lo que tú quieres obtener.

Entonces, en realidad yo no sé si puedes enseñar a proyectar, pero sí que puedes enseñar lo que hay detrás del proyectar, te estás explicando tu, estás explicando una manera de hacer las cosas, yo sólo puedo explicarme yo, no puedo explicar a Enric Miralles, o a Bofill, me puedo explicar a mí mismo, yo creo en esas cosas, y a esto tu lo vas diciendo porque lo puedes defender y razonar, y si salen estos temas, los explicas. La seriedad, la exactitud, todas estas cosas que nos preocupan y que cada uno las vive de una manera diferente.

Otros temas serían, por ejemplo, el de los oficios, el del valor de la cosas, o el de los problemas administrativo-legales, que sería mejor ya ni tocarlo, esto sí que sería absurdo, porque no son preocupaciones acerca de lo que está encima de la mesa, el diseño. Justamente aquí radica la diferencia fundamental entre el trabajo de un alumno y el de un profesional, en cuanto a su finalidad, ¿no? En un proyecto tú no puedes eludir este tema administrativo-legal, pero en un trabajo de alumno lo tienes que eludir porque es mentira, nunca se van a encontrar en su trabajo de la escuela con temas de ordenanzas, salvo las que les pongas tu para condicionar algo, pero no tiene sentido. El final de un trabajo profesional de un arquitecto, o de un interiorista, o de un diseñador, es un objeto. Un objeto, una cosa física, que se puede mirar y tocar, que se puede sostener. El trabajo de un alumno no es este, el trabajo de un alumno al final es un papel, o un objeto en el marco estricto de las posibilidades de este alumno.

Has sido muy claro al expresar el significado de enseñar proyectos a los que ya lo han hecho, ¿qué sucede con los de primer curso entonces ?

E.S. Para mí, proyectar en primero es proyectar, por ejemplo, una maqueta. Este es el verdadero objetivo y todo lo demás son cuentos chinos. Una maqueta quiere decir una realidad virtual del proyecto, o es el papel, un bloc, un fotomontaje, o un vídeo, pero siempre es un intermediario, un

fetichismo, un elemento para comunicar algo, pero que está explicado en sí mismo, no es un referente. Esto lo he visto claramente, tienen que proyectar maquetas, no salas, por lo tanto no me interesa nada que me hablen de materiales, ni de texturas que no puedan ser representadas en aquello. De la misma manera que no me interesa nada que me expliquen ideas y conceptos que no pueden ser transmitidas con un dibujo, o una imagen, o una forma. Estoy hablando de primer curso, y quizá las cosas son más complejas. Los alumnos suelen mimetizar planos o dibujos de arquitectos, pero el arquitecto sabe porqué los hizo, sabe lo que hará con ellos, mientras que los alumnos solo necesitan ese objeto, el dibujo, que quizás realmente no tendrá para ellos ningún significado. Quiero significar que no puedes corregir un trabajo en función del resultado que daría si se realizara, y que ellos, los alumnos, no pueden ver, ni saben lo que es, ni han tenido ningún contacto con él, esto sería peor que enseñar espíritu nacional, formación del espíritu nacional, o hablar de metafísica. ...Esto es verdad, esto es parte de lo que ha sido mi experiencia en este curso...

Podríamos hacer una síntesis...

E.S. Bueno, hemos hablado del programa, de los oficios, del valor y la gestión digamos, esas cosas relacionadas con el tiempo, el dinero, la eficacia, el esfuerzo. Luego, cuál es el objetivo del trabajo, que debe ser algo que ellos puedan medir, tocar, ver, reventar, guardarlo. Entonces claro, llegamos al tema de la representación, porque naturalmente, todo esto es un proceso que pasa, no por hacer una carrera física, gimnasia, o análisis químicos, sino que pasa por la representación.

Por representación en sus dos aspectos, lo que está ya terminado, y el conjunto de dibujos que se produce durante todo ese proceso, a esta segunda definición ¿le llamaríamos representación también?

E.S. No, es que yo no me puedo sentar contigo a hablar de un proyecto sin que tu saques un papelito del bolsillo y te expliques dibujando, acabarás haciéndolo. Por supuesto que también nos explicamos verbalmente, cuando ya sabes mucho y sabes que el otro sabe, estás hablando un lenguaje común, acerca de cosas genéricas de proyectos, lo que estamos haciendo ahora, pero toda la representación, creo, que abarca el conjunto de las ideas y reflexiones que haces, la podríamos llamar el "software" ¿no?, que pasa por un medio... Este medio puede ser de muchos tipos, ... una película que se impresiona, ¿verdad?, etiquetas, juegos, copas, fichas, cualquier cosa que funcione como signos para comunicar ... No sé si la mejor, pero sin duda la más habitual, es la combinación del papel y el lápiz, ¿no?, y en ciertos estadios el cúter y el cartón ... Es igual, esto ha sido la lucha de todo el curso y todavía no he salido, reconozco mi derrota por 10 a 0 contra el mimetismo del que hablábamos ... La gente cuando hace planos coge un papel transparente, vegetal o sulfurizado, y trabaja con aquello. Yo he intentado explicar millones de veces cuál es el origen del papel vegetal, para qué sirve el papel vegetal y a qué iba dirigido, que a tus ideas al final las tienes que convertir en

una estructura gráfica convencional que pueda entender todo el mundo, desde un aparejador que lo cuenta, lo suma, lo resta, hasta un albañil cualificado que lo pueda interpretar, medir y construir. Pero claro, volvemos a lo mismo, es un camino que no es útil, porque el objetivo de un alumno de primer curso, no es llevar estas cosas a este nivel de concreción. Inclusive en muchos despachos el arquitecto nunca toca el papel vegetal, este suele ser un paso que está al final, cuando se pasa a limpio, y que en la actualidad, con el uso extendido de ordenadores y plotters, casi ha desaparecido. Hoy un original puede ser un disco de PC en lugar del plano de papel vegetal ... Entonces, yo me esfuerzo en explicar que, el final del trabajo es el objeto que se trabaja. Tienen que trabajar con el papel como si este fuera un cuadro, como si un pintor pintara un cuadro, puede hacer los bocetos que quiera y donde quiera. Hay una cuestión que yo siempre asocio al papel vegetal y al lápiz, tormenta de ideas, o, como decía Valverde, “Calígenes de párménica”. La calígene párménica es una niebla tan espesa, que no sabes por dónde vas, lo intentas descubrir, pero no puedes. Generalmente es allí donde se hallan volcadas, en desorden, las ideas en bruto...

Nuestro rol sería conseguir que se despeje la niebla, elaborar estrategias que les ayuden, nos ayuden, a ordenar este potencial de ideas, graficables, para que las mismas no se pierdan ...

E.S. Es cierto, ...lo que he intentado hacer, pero ya digo que hasta ahora no lo he conseguido, fue decirles que sólo hablaría con ellos (los estudiantes), con un bloc al lado, porque un papel suelto es un papel pisado con una huella, ¿no?, yo siempre me lo imagino con una huella de “chiruca”, pisoteado, un papel que se lleva el viento, y con él, las ideas que contenga. Me esfuerzo, pero no, siguen saliendo papeles vegetales, papeles sueltos. Hacen el bloc, pero lo usan de otro modo, por supuesto para obtener ideas, pero como dibujan mal les da vergüenza enseñarlo, y no lo enseñan, y cuando les exiges que te lo muestren, te quedas mirando, y lógicamente puedes hablar mucho sobre lo que encuentras en un bloc, mucho más que sobre lo que hay en un tímido papel vegetal. Es verdad que hay un momento en que necesitas poner un orden a todo lo que has hecho, y necesitas de la precisión de una lámina dibujada con tinta inclusive. Ya se las dejo hacer, pero tiendo a que lo hagan en una lámina de cartón, es decir, que tenga consistencia, tanta como para sentir que no pueden desayunar sobre aquel papel porque les da miedo a mancharlo. En cambio, en las maquetas les es más fácil de entender, porque la maqueta es mucho más rudimentaria que el dibujo. En el papel puedes escribir en lápiz grueso, lápiz blando, en tinta, en directo o en bruto, en colores, o a máquina, en todas las múltiples variedades posibles, pegatinas, collages, deshechos, etcétera... En las maquetas tienen las limitaciones del material que hay, sólo puedes hacerlo de un manera sencilla, casera, en un par de materiales, generalmente cartón. Como el objeto es la maqueta, insisto en que no intenten que la maqueta se parezca a la realidad, que es una realidad que no existe, que no intenten imitar los materiales, que la maqueta sólo pueda explicar orden, proporciones, medidas, etcétera. Les digo que no piensen en materiales que no puedan ser reproducidos en maqueta, y que jueguen a favor de la maqueta, que me es igual que un cristal sea de madera, porque lo que me importa no es que un paso de puerta sea transparente o no, sino cómo está colocada aquella puerta en la pared,... les explico

una cosa, que supongo nos ha ocurrido a todos, que cuando habéis hecho una buena maqueta y estáis satisfechos de la misma, lo que tenéis que procurar es que la obra se parezca a la maqueta y cuanto más se parezca mejor. Esta es una cosa que si pueden entender, o mejor dicho, la pueden memorizar porque es sencilla...

El tema de la construcción de una maqueta, como modelo, es una buenísima analogía de lo que sucede en el proceso de proyectar,... en nuestro curso de Elisava, paralelo al tuyo, estamos intentando, con las mismas dudas de siempre porque al fin y al cabo estamos experimentando, hacer un diseño de la maqueta de la entrega final de proyectos, es decir, una maqueta gráfica que consistirá en un panel donde han de poder contar todo lo que han hecho en el proyecto, no sólo cómo es finalmente lo que ellos se imaginan (como proyecto), con los medios técnicos que sean capaces de manejar, sino incluso cómo ha sido el proceso en el que lo han ido imaginando, con una total libertad de expresión. Creo que lo han entendido perfectamente porque la respuesta y el entusiasmo generado han sido muy buenos, a pesar de todas las dudas que esto puede generarles, con la falta de experiencia total que tienen. Han de ser capaces de contar algo, de relatar algo, en una superficie limitada y con las técnicas limitadas a que tienen acceso, obviamente es imposible, por razones de tiempo, mostrarles demasiadas alternativas, o sea que para nosotros es válido que copien, que miren y se inspiren en cosas parecidas, siempre que garanticen un proceso explicativo muy claro. Por otra parte, creo que esto les ayuda también a objetivizar mejor lo que están proyectando, porque son capaces de leer sus propias ideas más alejados de las mismas. Aunque tu propones un tema de proyectos diferente al de Pep Bohigas, que está en nuestro grupo, creo este ejercicio funciona positivamente cualquiera sea el tema, porque se refiere principalmente al proceso proyectual.

E.S. Por cierto, en relación a esto, el otro día un alumno me dice, “si los de dibujo nos hacen presentar una lámina, ¿por qué nos haces presentar dibujos tu también?”. Entonces yo respondí que si la maqueta que hacen con el profesor de maquetas es la misma y la traen a examen, para corregir en 2 veces, una conmigo y al día siguiente con el otro profesor, se han ahorrado una maqueta, es la misma, pero yo la miraré de una manera y el otro de otra. Es la misma porque ya nos hemos puesto de acuerdo entre los profesores. Pero en el caso de la lámina, los dibujos que yo quiero deben explicar una idea, un proyecto, y son los dibujos los que deben acompañar al proyecto. Por lo tanto cuando me entreguen quiero una entrega completa. Pensándolo, en dibujo es otro problema, para mí pongo el énfasis en que al final el papel es el objeto que se entrega, pero hago un poco de trampa porque no es tanto el papel, en cambio para vosotros sí que el proyecto es el propio papel, entonces podéis tener otra idea, mientras que para mí es necesario que expliquen todo el proceso que han vivido conmigo, a vosotros os debe interesar otra cosa...

Claro, pero el tema nos da igual, en este caso, para nosotros es válido que usen lo que producen para ti, tendrán que dibujarte plantas, secciones, perspectivas, o lo que fuera, y nosotros usaremos ese mismo material con nuestro propósito particular...

E.S. Pero tú los podrías llevar al Jardín Botánico a que hicieran el proceso, el tema ya lo tienen solucionado, pero el objeto final, que es la representación global de aquello en dibujo, que es tu asignatura, deben hacerlo de modo que no se ahorren un paso...

No, quizás nos hemos explicado mal, no se ahorran nada, al contrario, el trabajo se complementa, es otra tarea que tiene otro objetivo, se trata de otro proyecto. Está bien que ellos noten inmediatamente la relación entre las dos asignaturas, y no tener que esperar a que, como decíamos antes, "... ya lo entenderán", ¿no? Que perciban que están trabajando sobre lo mismo, es un avance, representa un cambio importante respecto de lo que se hacía antes, que no empezaban a proyectar hasta tercero, después de años de preparación. Si los contenidos no están evidentemente ligados, resulta muy perjudicial para los estudiantes, que se ven perdidos, y perdiendo el tiempo. Ayer encontré a dos alumnos del curso anterior, ahora están en tercero, y me dicen: "...en este curso nos ha ido muy mal, porque hicimos cosas (acuarelas), que no entendemos para qué sirven, porque no sabemos cómo ni dónde usarlas...". Bueno, yo tampoco sé exactamente qué acuarelas hacen, para qué las usan ni nada, pero ellos que las han estado haciendo durante todo un año, no han encontrado cómo utilizar esa técnica en su actividad de proyectar. No sé, es como un esfuerzo inútil, no está claro cómo se complementa con el aprendizaje del proyecto. Bueno, a lo mejor si consolidamos una base cultural, una técnica, un modo de hacer, algún día harás uso de ello, pero no lo sé, no me queda claro. Nosotros estábamos mentalizados que un día lo entenderíamos, cuando fuéramos grandes, pero ellos no van así...

E.S. Cuando yo enseñaba en la escuela de Barcelona, hacíamos acuarelas, y cuando me decían esto, yo les contestaba, como un abuelito (porque ellos me miraban como un abuelito), "...si consigo que de entre vosotros sesenta, el domingo por la mañana, aunque sea uno, coja las pinturas y se vaya al parque, ya me considero satisfecho...", pero la verdad es que viéndolo en perspectiva, realmente era una observación de abuelito, porque la vida no va por aquí. Hoy podemos percibir que seguramente la acuarela es una cosa que está condenada a muerte como herramienta para el proyecto, ya está, es una lástima pero es así. A mí que me gusta, que tenía nociones de su manejo, en verano, que es cuando podría pintar he terminado prefiriendo la fotografía, que es capaz de hacerme levantar a las tres de la mañana para captar determinada circunstancia de luz, mientras que no soy capaz de levantarme a las siete para pintar. La acuarela a lo mejor podría estar muy bien, pero sin duda no tiene nada que ver con la inmediatez y la rentabilidad que los estudiantes esperan de una técnica.

Y tampoco ofrece una adecuada sintonía con la cultura de la imagen que poseen los jóvenes de hoy...

E.S. Nosotros sabemos que si te vas de viaje y te paras delante de San Giorgio, y sacas el cuadernito, tu pequeño bloc de bolsillo, comienzas realmente a conocer el objeto de tu interés cuando observas de verdad, que es cuando tienes que dibujarlo. La verdad es que el tiempo que destinamos a viajar ya no da para tanto. Viajas con tu esposa, y cuando ella ve que te sientas y que cojes el bloc y el lápiz, se pone a temblar, y dice: "... me voy a Harrods, ya nos veremos...". Yo aquí pierdo ya toda mi atención, y veo que no hay tiempo para este tipo de reflexiones.

Viendo unos dibujos de un zoólogo que estudiaba el comportamiento de las bestias, ahora no recuerdo su nombre, es el que trajo a "copito de nieve" aquí a Barcelona, pude comprobar que los mismos, sin ser bonitos, eran muy curiosos, y seguro que para él explicaban todo lo que quería saber o entender. Los dibujos que hacen los botánicos, siendo abstracciones de aquello que explican, porque muestran la hoja de cara, la hoja del revés, el fruto, su sección, la estructura de la planta, de las ramas, etcétera, son, sin duda, muy útiles para la comprensión de su materia. En la misma línea, los dibujos de Leonardo, son diferentes, ¿no? Hay dibujos que no los colgarías en casa porque su finalidad no es ésta, aunque con el tiempo igual el gusto varía, mira, por ejemplo, los dibujos de la ilustración, del tiempo de Diderot, hoy se valoran de otro modo. Sin duda puede haber dos objetivos, uno más instrumental y otro más sensible, que a veces pueden coincidir. A mí me hubiera gustado hacer una tesis sobre los dibujos de otras disciplinas, creo que sería muy interesante, pero ha pasado el tiempo y ahora me siento más aligerado. Se trata de un tema que, en clase, cuando daba dibujo, he procurado transmitir a los estudiantes.

Hace poco tiempo hemos ido a Londres, he acompañado a mi esposa a ver el museo de la jardinería, una cosa pequeña, que parece un museo de pueblo, con aquella rusticidad que tienen los ingleses, que lo tienen todo, pero todo precario. Alojado en una pequeña nave de iglesia restaurada. Como a ella le interesaba y se entretenía mucho, porque es aficionada a la jardinería, yo, por mi parte me distraje viendo vitrinas con instrumentos de jardinería del siglo pasado, esta era una cosa tan extraordinaria, que saqué el bloc del bolsillo y comencé a dibujar herramientas y claro, cuando dibujas una herramienta, debes comprender como funciona, sino no la puedes dibujar y te sale un mamarracho. Y la entiendes con lo que a ti te interesa, desde tu punto de vista, con tu propia lógica, yo al jardincillo no lo entendería, pero a un espacio urbano, por ejemplo, creo que sí, porque a medida que piensas lo haces sobre la forma de producción, y lo mismo sucede con estas herramientas en las que hay tres enganches, y no dos, y que uno gira, y lo debes representar, etcétera, ... una maravilla las cosa que había, me he pasado una hora dibujando. Hay unas cajitas de "Windsor and Newton" preciosas, que ya llevan el depósito de agua, me habría gustado tener una en ese sitio... Bueno, una cosa es tener la conducta frente al dibujo, tener la cajita de acuarela, y otra es hacer una acuarela. Yo pienso que el dibujo es un útil, como el metro, ¿no?, quiero decir que los arquitectos, aunque yo no lo hago, deberían llevar siempre un metro en el bolsillo, ... hacer un dibujo es bastante importante, pero te tiene que interesar lo que ves, si no te interesa lo que ves pues

entonces es distinto. Esto ha generado toda una cultura de cuadernos de viaje, que siempre es un motivo de conversación entre arquitectos: "... Oye, ¿tu como haces esto?..." y tal, yo recuerdo una conferencia de Sáenz de Oíza, en la que dedicó la mitad del tiempo a explicar cómo había llegado finalmente al método o al sistema ideal para hacer estas cosas, explicaba su método, único, para tomar apuntes gráficos. Sáenz de Oíza era, es, capaz de hacer un show con un tema como este, ... explicaba que había llegado finalmente al tamaño ideal de papel, que le cabía en el bolsillo de la americana, porque los cuadernos al final los dejas porque te molesta llevarlos en la mano, o te deforman el bolsillo si no tienen siempre el tamaño adecuado, nos explicó mil anécdotas, cosa que además, a sus 70 años, ya podía hacer. Había llegado a una solución que consistía en unos papelitos de más o menos 10 x 15 cms., que le cabían seguramente en el bolsillo, una persona de esta edad va siempre al mismo sastre, y le hacen siempre la ropa de la misma manera. Se trataba de cartoncitos rígidos, difíciles de perder, y útiles para dibujar sin apoyo.

Le Corbusier tenía un tamaño de bloc que se adaptaba al bolsillo exterior de la americana, que es más grande, siempre en el mismo formato, le confeccionaban aquellas plantillas de papel con tapas de cartón, unido con una goma a un lápiz o un color, posiblemente acuarelizables, con agua, saliva, ... o quizás con sangre, lo llevaba siempre consigo, pero claro, iba siempre con americana ... Ahora, probablemente para "contagiar su espíritu", han reproducido estos útiles y los venden, igual que a sus gafas...

E.S. Cuando explican esto resulta divertido, porque a todo el mundo le pasa lo mismo, todo el mundo se ha dejado el bloc en casa, "... ahora ya voy bastante cargado..." Recuerdo que yo debía tener 8 ó 9 años cuando comencé a hacer cromos. Me los hacía yo mismo. Veraneaba en San Andrés de la Barca, que era un pueblecito muy bonito, cogíamos el tren del "carrilet" que hace el trayecto paralelo al río Llobregat, en dirección a Martorell, Abrera, Igualada, y los demás. Me acuerdo que cada año hacía este viaje que para mí era como hacer el transiberiano, ¿no?, era un viaje largo, tranquilo, en el que dibujaba todo lo que veía y que me gustaba, una pasarela, una casa, unos árboles, ... no creo que lo dibujara en el tren, creo que lo dibujaba de memoria, y al año siguiente, o al viaje siguiente, miraba para ver si era verdad. Lamentablemente los he perdido, eran unos cromitos pequeños, como viñetas de cómic, que tenían incluso su propio título, ... "puente sobre el Llobegat", por ejemplo, que lo recuerdo especialmente, porque cada vez que paso por allí miro si todavía existe, era un puente, ni siquiera sobre el Llobregat, sino sobre un canal de estos que tienen 8 ó 10 metros de ancho, una pasarela con cables, colgante, que era una maravilla. Esta necesidad, claro uno la tiene que tener, si no la tiene es difícil.

Pero ¿tienes que tenerla antes ya de pensar en que serás o no arquitecto?, o ¿de qué manera se les puede fomentar a los estudiantes que posean esta necesidad ?

E.S. Es difícil que a un alumno le crees esta necesidad a partir de la cual haga un proyecto para toda su vida.

A ver, al alumno le has de crear la necesidad de proyectar y de contar cosas, contarle sus ideas a la gente...

E.S. Si, pero el problema está en el núcleo que tu estás explicando, es decir, en saber si tiene algo que contar, ... aquí está la cosa, si tiene algo que contar, de qué, y desde una visión del mundo concreta, distinta a la de un novelista, a la de un científico, que se debe basar, para simplificar, en la imaginación del espacio...

Los arquitectos trabajamos con ese material, en el volcamos nuestra imaginación, y además debemos ser capaces de contárselo a la gente, de convencer, producir algo que sea creíble. El problema previo sería que el alumno quiere ser arquitecto y no sabe muy bien de qué va la cosa, ¿no?, a partir de que tiene que hacer un trabajo tiene una necesidad. Directamente en primer curso debe hacer un proyecto, si el ve que para hacer aquello necesita algo, eso le interesará, lo tiene muy claro, está ávido de información...

E.S. No sé cómo se llega aquí, o sea, estáis hablando de un proceso cuyo resultado final es contable, ¿no?, y creíble, es decir que debe convencer a los demás de algo que tú crees, existe un encuentro entre los intereses, y tu sitio, o el aprendizaje, pero antes de contar tiene que venirte algo. Necesitas tener tus instrumentos, tener un cliente, tener un lugar, tener esas cosas que confluyen, que llevan a una situación concreta que es el proyecto. Y después se trata de contarlo. Entonces, yo creo que son cosas distintas, en una primera fase entras en el tema, te enteras, luego ves qué y cómo lo haces, y por último, cómo lo explicas o lo cuentas...

Claro, claro, estamos de acuerdo en que se producen estas fases, aunque quizás no tan linealmente, pero, debiéramos suponer que todos tenemos algo que contar, hablamos de los primeros cursos, nuestra tarea ¿no consistiría acaso en provocar su imaginación?, incentivarles para que descubran su capacidad expresiva y dotarles con los medios para resolver problemas concretos, porque sino, ¿qué sucede?, ¿tenemos que creer acaso que si alguien tiene “algo”, es porque ha nacido arquitecto y entonces será bueno a pesar de los déficits de la enseñanza ?

E.S. Tenéis razón, pero piensa que entre los profesores, incluso quienes tienen dotes para proyectar, podían no saber enseñar bien, ¿eh?...Este sería un déficit de la enseñanza ... En este curso tuve alumnos con serias dificultades, y se trataba de alumnos que reconozco como buenos, pero no sé, a veces no puedes conectar. Por ejemplo, con los dos alumnos más brillantes de este curso, aquellos que se percibe que les “pasa algo”, no he logrado entenderme, y no sé porqué. Se los he

puesto difícil, en el buen sentido, exigiéndoles mejores resultados, y procurando apoyarles, pero aún (el curso no ha terminado), no veo una buena respuesta...

...estos alumnos, podemos suponer, con certeza, que aprenderán contigo, porque como tu mismo lo dices, “tienen algo”...

E.S. Si, pero no sé qué, o sea, yo no sabría decir si a esos alumnos les he enseñado algo, me gustaría saber qué recuerdan dentro de dos años. Espero que sea algo bueno, pero tengo todas las dudas ... Comprendo vuestra inquietud por lo que sucederá con el resto, los que “no tienen algo”, el problema es, quizás, cuál es la motivación, o dónde está, o cuál es el mecanismo que podríamos utilizar para fomentarla, ¿verdad? ... Se reflexiona, se dan vueltas a las cosas, se miran de frente, o del revés, intentas siempre que el alumno participe de esta búsqueda, en la que tú le ayudas a conseguir lo que quiere, o si quiere algo imposible, intentas explicárselo, pero no sé muy bien que ocurre aquí, es este “misterio” sobre el cual no tengo doctrina...

Habría que definir cuál es el “estado” de los alumnos. Hoy parecen tener una capacidad latente de mirar, muy grande, no sé si de mirar, porque este acto implica ya un juicio crítico, pero sí de ver. No podemos ignorar la influencia tremenda que debe haber ejercido un medio como la TV, junto al cual se han criado. Por ejemplo, en el curso anterior, primero de arquitectura, hicimos un experimento originado en la prisa, la falta de tiempo, de la que tanto nos quejamos y que parece ser la condición normal de la época. Se trataba de alumnos que nunca habían dibujado perspectivas, y era necesario hacer una porque debían relacionar muy bien su proyecto con el entorno, con la ciudad. Les hicimos dibujar la planta de conjunto de su proyecto, que luego les serviría en la entrega final, cuadrículada con una determinada escala, luego debían hacer una fotografía desde un punto de vista más o menos similar al que se les pedía, ampliaban esa foto con la fotocopidora, y aparecía en perspectiva la cuadrícula de la planta, recuperaban su escala, y a partir de allí desarrollaban una perspectiva con dos puntos de fuga, de un volumen complejo, personas que jamás habían oído hablar del tema. No fue necesario hablarles de puntos de fuga, línea de horizonte, todo eso “estaba allí” en la fotografía, y menos hablarles de geometría descriptiva. Este resultado nos induce a pensar que debemos resituar la capacidad visual con que vienen los alumnos, para aplicar recursos de los que podamos obtener respuestas inmediatas, y seguramente lo mismo debe suceder en el campo del proyecto...

E.S. Sin duda tenemos que hacer un esfuerzo, para reflexionar acerca de las nuevas tecnologías, pero pienso que las máquinas no ayudan a reflexionar, ayudan a construir, y no a profundizar en las ideas. Personalmente, yo tengo un enfoque muy clásico del espacio, sin embargo, conmigo conviven otros profesores que impulsan un trabajo más conceptual, que cuando lo explican suena bien, pero me preocupa pensar que solo sean inútiles intentos de plantear como problemas, cosas que en realidad son soluciones. Por ejemplo, la escala es una cosa que descubres con el tiempo, no sé si se

puede enseñar en abstracto, lo mismo que el orden, el sistema, etcétera. Podemos simplificar a la arquitectura en una serie de conceptos abstractos como estos, podría ser un buen tema teórico, pero no tengo muy claro el resultado práctico.

El problema consistiría en conseguir entusiasmarles, o sea, proponerles algo que les permita (a los alumnos), descubrir a qué vienen, qué quieren, y qué relación tiene todo ello con la arquitectura. La clave, creo que tu mismo lo has insinuado, es “conectar” con los alumnos, porque de la calidad de esa sintonía, dependerá la cantidad y calidad del esfuerzo que inviertan, que les permita hacer suyo el proyecto, creer en él.

E.S. Desde luego, y esta es una tarea difícil. Me interesa retomar la idea con la que comenzamos esta conversación: decía al principio, que hay dos grupos, diferentes y sucesivos, uno, el de la gente que no sabe proyectar porque nunca lo hizo, y el otro el de la gente que ya lo ha hecho. Ya he dicho que me encuentro más cómodo con este segundo grupo. Para terminar el discurso y cerrar un poco el círculo, lo interesante es llevar todo esto de una manera en la que puedas decir, por ejemplo, que enseñar en tercero, significa que tú proyectas con los alumnos. Este año creo que lo he conseguido, pero solo al final. En definitiva, lo que cuenta es que hay dos personas frente a frente, con un papel en el medio, las dos con el mismo problema o parecido. En síntesis, pienso que enseñar proyectos es solo encontrar un camino que te permita, cuanto antes, llegar a esta situación, en la que, naturalmente, tú (como profesor), tienes más experiencia que el alumno, y sabes más, pero en la que, ya sin dudas, se encuentran juntas las dos personas, hablando de lo mismo, en torno a un papel en blanco, en el que comenzarán a pasar cosas, a dibujarse ideas. Cuando ello ocurra, es que se ha producido el “click” que mencionábamos antes. Se trata de proyectar juntos, estudiante y profesor... Desgraciadamente, el curso nunca tiene la duración necesaria, yo tengo mi tiempo, el curso tiene otro, los horarios muchas veces no coinciden. A mí me gustaría dar clases un mes seguido, todo el día, y luego olvidarme, pero, para entendernos, me interesa mucho más en todo este complejo proceso, descubrir el “brillo” en la mirada de los alumnos, que lo que al final queda en el papel o el cartón. Es en la luz de esas miradas, donde percibo si están “enganchados”, donde veo si hay substancia, ese es el momento en que notas si funciona la creatividad.

Conversación con

ORIOL BOHIGAS

Arquitecto

Catedrático de Proyectos, ex Director de la
Escuela de Arquitectura de Barcelona, UPC

Gustavo Contepomi 12 junio 1997

Como está expresado en el resumen que te hice llegar hace unos días, el marco general de esta conversación se refiere a las particularidades de la enseñanza del proyecto arquitectónico o, más en general, de la arquitectura como disciplina. En este sentido, hay dos temas que quisiera poner sobre la mesa como líneas básicas a seguir. Una referida al aspecto conceptual de cómo se enseña a proyectar, o mejor, qué premisas debieran sustentar a la pedagogía de la arquitectura, la otra, ¿qué papel debemos asignarle al dibujo en esa enseñanza del proyectar, a la vez que directamente en el desarrollo concreto y profesional de la arquitectura ?

O.B. Está muy claro, pero creo que hay una cuestión previa, directamente ligada al problema central que planteas, que a mi me parece fundamental expresarla antes que todo. Yo creo que el título de arquitecto está equivocado, así de contundente, lo digo convencido porque defendí esta idea en una comisión, hace unos años, integrada por representantes de todas las universidades españolas, para establecer los criterios de las nuevas titulaciones universitarias. Yo creo que el título de arquitecto es un título totalmente anacrónico, es decir un arquitecto que sepa calcular, que sepa dibujar, que sepa paisaje, que sepa diseño industrial, que sepa planificación territorial, instalaciones, etc., etc., todo esto es absurdo. De manera que yo proponía, contrariamente, que al arquitecto había que crearle unas especialidades muy precisas y muy claramente establecidas, e incluso con el nivel de carreras absolutamente independientes, más o menos relacionadas en los aspectos fundamentales. El ejemplo más claro son los ingenieros, hace unos años había prácticamente sólo dos titulaciones de ingenieros, los de caminos y los industriales. Hoy los ingenieros tienen al menos 20 especialidades distintas: los electrónicos, los de ingeniería química, los de comunicación, los de telecomunicación, en fin no recuerdo todos, pero me parece que son 20 especialidades, textiles, agrónomos, etcétera, etcétera. Las diversas tecnologías, hoy son tan amplias y complejas, que sería imposible contar con un ingeniero que abarcara todo, y lo mismo sucede a los arquitectos, y cada vez será más así. Como mínimo veo que es indispensable la creación de una carrera que existe en todo el mundo, menos en España, que es la de ingeniero civil o ingeniero de la construcción. Creo que otra especialidad muy importante es la de planificación territorial, no urbanismo, sino planificación territorial, más ligada a la geografía, a la economía, a las ciencias sociales. Las instalaciones son un mundo, en fin. Prácticamente como mínimo hay seis especialidades que habría que distinguir, y algunas de ellas, creo, podrían ser carreras independientes. Mientras, hoy existe una sola carrera que en 5 o 6 años tiene que formar a la gente en todas estas especialidades, lo cual sencillamente me parece una barbaridad. Yo creo que para la formación del arquitecto solo hace falta exclusivamente la enseñanza de proyectos, muy bien apoyada por dos líneas que me parecen fundamentales: la historia, y la construcción. Esto quiere decir, cuando digo historia, historia y sus afluentes, y construcción y sus confluencias. Quiere decir las bases culturales y de creación de una especial sensibilidad en la arquitectura, y por otro lado las técnicas indispensables para poder construir. Entendiendo que la construcción también implica el concepto estructural, todavía veo que en la escuela de Barcelona se hace, cada alumno está obligado a hacer tablas de cálculo que ya no existen en el medio de la humanidad civilizada, y todavía se hace como un ejercicio mental que me parece absolutamente

equivocado. Yo no sé si para enseñar específicamente la especialidad de estructuras hay que hacer un ejercicio de este tipo, lo dudo, pero lo que es evidente es que un arquitecto no tiene porque perder el tiempo con estas cosas. El que se pierde en instalaciones....., me parece que hay dos cursos de instalaciones, cuando sabemos que los arquitectos no tienen ningún concepto, ni siquiera básico, sobre las ingenierías de instalaciones, verdaderas tinieblas. Desde el punto de vista de la construcción, los conceptos constructivos, tanto en lo estático, como en los fluidos, son conceptos básicos pero no pueden ser capítulos en la formación del arquitecto. Un noruego cuando trabaja con este tipo de cuestiones, si no tiene una ingeniería de instalaciones no puede hacer ningún proyecto, lo mismo sucede respecto a las estructuras, no puede seguir adelante, y si haces un programa de planificación sin alguien que te ayude en los temas de gestión, en los temas económicos, en los temas sociológicos, en los temas de geografía, no se puede alcanzar ningún resultado sólido. De manera no se puede hablar seriamente de un plan de estudios de arquitectura mientras el título de arquitecto esté tan, pero tan equivocado. La primera cosa que hay que hacer es cambiar esto, y entonces sí que se puede empezar a hablar de cómo habría que plantear la enseñanza.

Pero, ¿ crees que existen realmente posibilidades de cambiar tan radicalmente la estructura de la enseñanza arquitectónica ?

O.B. Por supuesto, y son inminentes a tal punto, que se producirán aunque no quisiéramos. No puede ser que este país sea tan distinto de los demás países del mundo. En Europa prácticamente es imposible que un arquitecto dirija una obra, es que no puede ser, las obras ya no las dirigen los arquitectos, lo hacen especialistas de los sectores correspondientes. El nivel de exigencia de los proyectos españoles, comparado con el de otros países europeos es absolutamente distinto. Nosotros trabajamos mucho en el extranjero, estamos trabajando en una obra bastante importante en Maastrich, por ejemplo, y la dirección de obra por nuestra parte consiste, a lo largo de toda la obra, que dura dos años, en cuatro visitas, cuatro visitas, porque claro en el proyecto exigen ya determinar de qué color irán pintadas hasta las cajas de escaleras, porque además es que lo tienes que decir porque las piezas prefabricadas de las cajas de escaleras ya deben venir determinadas desde su origen, desde su proceso de fabricación. Es decir que el concepto de la responsabilidad de obra está totalmente anticuado, ya lo hacen unos técnicos que son casi siempre técnicos de las propias constructoras. Mientras no se arregle esto considero inútil hablar de planes de estudio.

Esto es muy claro, pero podríamos hablar hipotéticamente pensando que la situación ha cambiado y existen condiciones para aplicar nuevos planes de estudio ?

O.B. Bueno, creo que hay tres paquetes fundamentales, los mencionaba antes, es decir, primero: la historia, la sensibilidad y la filosofía de la historia de la arquitectura, segundo: el conocimiento de la construcción, y tercero: la praxis proyectual. Creo que no hay que estudiar más que esto, que podrían conformar tres asignaturas. Por supuesto, los medios de representación diría que deben estar

incluidos dentro de la práctica de proyectos. La parte de teoría de la estética y de la historia, constituiría, digamos, el paquete de la cultura. En teoría de la construcción hay que estudiar qué son los materiales, las estructuras, las instalaciones, cuáles son los elementos constructivos, cuál es la organización de una obra, por ejemplo. Una especialidad que existe en todo el mundo es la de los técnicos que valoran económicamente la obra desde las necesidades del anteproyecto. Los arquitectos valorando obras somos unos desastres, la técnica ha evolucionado mucho, los programas de ordenador hoy resuelven múltiples problemas. En fin, cada vez que lo pienso me reafirmo en la idea de que todo está absolutamente equivocado.

Podríamos especificar más acerca de cuál sería el papel del proyecto, aquello que has denominado praxis proyectual?

O.B. Pues, el proceso de desarrollo de las ideas, hasta consolidar un anteproyecto, seguramente muy ligado a las cuestiones de representación gráfica. Quizás habría que entrar en un detalle que dependería bastante del tipo de profesor. En este sentido, en el campo específico del proyecto, soy partidario de la creación de escuelas muy personalistas, es decir, creo que lo que es fundamental es haber sido alumno de fulano de tal... No se puede enseñar proyectos de forma anónima, cada arquitecto importante enseña su manera de entender el proyecto, incluso su estilo, es decir, yo creo que la gente que trabajó con Le Corbusier estuvo imbuida con el proyecto de su vida, y cuando Rossi fue profesor de Zurich creó toda una generación de arquitectos rossianos, lo mismo en el movimiento moderno, pero es más evidente si hablamos del siglo XVIII, en L'Ecole de Beux Arts de París, se creó un tipo de ingeniero que produjo un tipo de arquitectura, y Otto Wagner en Viena impulsó una tendencia que hizo escuela. Yo creo mucho en el personalismo del profesor.

Pero, ¿qué sucede al confrontar esta propuesta con la realidad de nuestras escuelas, donde el carácter masivo es determinante, y donde por la misma razón no existen tantos profesores carismáticos; incluso nos atreveríamos a afirmar que una amplia mayoría de los profesores estables de la universidad nunca ha proyectado un edificio, es decir, tienen un título que nunca han ejercido?

O.B. Esto último es un gran déficit. Ahora, claro, con estas escuelas tan masivas es imposible tener tantos profesores con una fuerte personalidad propia. En este sentido, una cosa importante y fundamental sería crear escuelas de profesionales intermedios, que eliminaran a muchos estudiantes de arquitectura.

O sea que a partir de la diversificación se reduciría el número de estudiantes...

O.B. Sin duda, creo que hay mandos intermedios que son fundamentales y que en España no existen y esto aumenta el desequilibrio. Encontrar un buen aparejador, por ejemplo, es

prácticamente imposible, porque este aparejador que tenemos hoy es un arquitecto de menos nivel, pero que también se supone que sabe de todo. Un aparejador tal como lo tendríamos que concebir, es un modelo de persona que tiene que estar todo el día al pie de la obra, por lo menos en cada obra importante tiene que haber 5 aparejadores con la botas puestas, y desde las 8 de la mañana en la obra, y sin moverse de allí. Estos técnicos intermedios son fundamentales, si trabajas con empresas muy importantes los tienen, pero si trabajas con empresas poco importantes o que están en período de suspensión de pagos ya no hay ningún técnico que haga nada. Pero eso más que problemas de plan de estudios es un problema de organización general de la construcción en España. Está muy mal, muy anticuada, muy desfasada.

¿A qué comisión te referías al hablar de la modificación de los planes de estudio?

O.B. Todo este programa de subdivisión de carreras y de títulos se discutió hace alrededor de cinco años, en Madrid. Junto con el Director de la Escuela de Madrid, Antonio Vázquez de Castro, defendimos esta idea con mucha determinación, pero no conseguimos aplicar esta filosofía, sobre todo por la tremenda y nefasta presión de los Colegios de Arquitectos. Los Colegios de Arquitectos quieren mantener esta idea del superhombre, navegan a contra corriente, con un sentido obsoleto del ejercicio de la profesión, están en contra de la subdivisión de títulos, están en contra incluso de la creación de profesionales intermedios que son fundamentales, en el fondo solo por razones económicas.

Lo grave de esta mentalidad tan arcaica, es que al fin y al cabo hay que tener en cuenta que a pesar de no haber cambiado los títulos, la realidad sí ha cambiado muchísimo. Hoy ya no hay ningún arquitecto que acabe la carrera y que piense en poner un despacho, porque solo los que son ricos pueden estar 20 años sin trabajo, los nuevos arquitectos van a trabajar en despachos más grandes de otros arquitectos que ya están desarrollados. De manera que hay que pensar que el 90 % de los arquitectos van a ser empleados de otros arquitectos toda su vida. Esta idea no se asume desde la universidad, lo cual es muy grave, porque podría ser un engaño, pero la realidad es esta, es malo que no se advierta a los estudiantes, es malo que la gente piense que puede ponerse a trabajar cuando no se puede. Yo recuerdo que nosotros, aquí dentro del estudio, cuando empezamos a trabajar teníamos 4, 5, 6, 7 delineantes y ya no tenemos ninguno, todos son arquitectos o estudiantes de último curso de arquitectura, gente que ya sabe que toda su vida tendrá que hacer eso. A menos que en un momento determinado participen en un concurso y tengan la genialidad de ganar un premio y se destaquen, pues claro, no es que los despachos actuales consolidados, tengan que ser eternos, se van creando nuevos, pero el sistema de selección es bastante difícil. Hay que pensar que antes, por ejemplo mis profesores, eran gentes cuyo despacho era una habitación en su propio domicilio, donde tenían 2 personas que les ayudaban a dibujar y a hacer los proyectos que se hacían hace años, cuando las instalaciones que se proyectaban consistían en una lámpara colgada en el centro de cada habitación y punto. Claro, tal como estamos ahora las cosas han cambiado totalmente, pero la estructura profesional y la estructura docente sigue siendo la misma.

Sí, pero hay algo que distingue el carácter del arquitecto de los demás profesionales vinculados a la construcción. Es un profesional que se mueve en el filo entre los aspectos tecnológicos de la edificación y la creación artística. En todo caso con un predominio de la capacidad creativa en el sentido más amplio. ¿Interesa preservar este carácter particular del arquitecto ?

O.B. Pienso sin dudas que sí, eso sería lo deseable, pero el sistema ha corrompido la idea. ¿Quién, actualmente, puede producir una obra cercana a la creación plástica, o con valores estéticos de calidad? Solo un arquitecto bueno, el 90% de los arquitectos lo hacen peor que los ingenieros, que para esto no tienen idea. Hay que ir por la calle y ver la “mierda” de arquitectos que nos rodea. No se por qué hay que defender a los arquitectos cuando han demostrado que son unos incompetentes. Lo que tu mencionas, lamentablemente, es hoy solo una expresión de deseos. Haz una prueba, pasea por cualquier ciudad de Europa, y de América no digamos, y apuntando, buena o mala, mala, mala, mala, mala, mala, te sale el 90% de arquitectura asquerosa.

Entonces ¿qué pasa ?, falla la formación, ¿no se puede impartir con eficiencia una formación que se sustente en la imaginación creativa ? Un arquitecto, si es un buen creador, ya se apañará para encontrar un calculista, un instalador, o un constructor que plasmen lo que él ha diseñado. ¿No debiéramos poner el acento en el desarrollo de la capacidad creativa ?

O.B.- Yo creo que sí, se debiera enseñar esto, pero desde luego, no puede ser como se enseña ahora. No se puede en cinco años aprender estructuras, instalaciones, construcciones, dibujo, historia, etc., etc., y además ser creativo. Tal como son en este momento las cosas, el arquitecto no se puede apañar con todo, porque él es el responsable de todo. Ni siquiera podemos pensar en que la demanda solucione estos problemas, el mercado nunca soluciona nada, el mercado lo que hace es que coloca en buen sitio a los arquitectos que se adecuen a lo que pide el mercado y esto me parece un error. De cualquier modo, respecto a lo que planteas, creo que una cosa que me parece fundamental es la enseñanza de la cultura. Estoy, por ejemplo, asustadísimo de lo poco que saben de historia de arquitectura los estudiantes de arquitectura, cuando sería lo único que debieran saber, yo creo que lo único que hay que saber es historia, lo demás son tonterías. Claro, englobando todo lo que es la producción artística y cultural, no sólo referida a la arquitectura. Evidentemente no se puede hablar de la arquitectura barroca sin hablar de Rubens, o no se puede hablar de la arquitectura moderna sin hablar de Mondrian, esto es evidente, no sólo pintura y escultura, también literatura, música, lo que es el substrato cultural fundamental que debiera distinguir estas profesiones. Un paréntesis, piensa que a los ingenieros, aquí, y en Argentina será igual, que no tienen ninguna formación en el campo cultural, no se les caen las casas, son técnicos constructivamente fiables, pero no debemos olvidar que hacen las casas igual o peor de feas que los arquitectos, sin embargo, en otros países, muchos grandes arquitectos son simultáneamente ingenieros, me parece que Gardela lo era, no estoy seguro pero creo que Oscar Niemeyer es ingeniero, etc., claro, Le Corbusier, no era ni ingeniero ni arquitecto.

Sin embargo, la idea de dotar de una sólida base cultural a la formación del arquitecto, aparentemente reviste una contradicción con el hecho de que nuestras escuelas pertenecen a una Universidad Politécnica, lo cual puede significar que se devalúa automáticamente la variante de la cultura, la vertiente humanística, ¿no ?, si es verdad que el aporte cultural que reciben los estudiantes de arquitectura es pobrísimo, entonces, ¿cuál es el medio donde el estudiante se forma y obtiene esta base que tú consideras fundamental ?

O.B. Insisto en lo mismo, todo está muy mal, es un desastre, el 90% ya no adquiere nunca más esa formación, pero, no se trata exactamente de lo que da la escuela, sino lo que te influye la escuela para que tú lo recojas cuando haga falta.

Estamos de acuerdo, te refieres a la formación de cierta sensibilidad ...

O.B. Efectivamente, la sensibilidad, claro, sin iniciativa no hay nada. Pueden ocurrir dos cosas: pues que no lo absorba nunca y sea un iletrado eterno, o que haya gente que por su cuenta se procure una autoformación, es un problema de autodidactismo, pero claro, si hablamos de universidad no podemos hablar de autodidactismo, es una contradicción. Lo que promueve la universidad actual es que la gente siga su camino, no vale la pena suspender a nadie, porque el tiempo, la vida, como decía un profesor nuestro, ya te suspenderá. Pero, lo malo es que esto no es verdad. La verdad es que luego la vida no suspende, si suspendiera, los malos arquitectos no trabajarían y los que trabajan más son los malos arquitectos. Yo no creo que el 90% de los arquitectos sea malo y el 10% sea bueno. Pero es verdad que el 90% de la arquitectura es mala, a lo mejor hay un 50% de los arquitectos buenos que trabajan la cuarta parte de lo que trabajan los malos, es decir la proporción entre buena y mala arquitectura no es la misma que entre buenos y malos arquitectos. La mayor parte de obras son de arquitectos que nadie sabe cómo se llaman, arquitectos que trabajan para grandes constructoras, y nadie se pregunta quiénes son, porque producen una arquitectura totalmente anodina, que sin embargo esta ahí, masivamente, formando la fachada de la ciudad. La ciudad está hecha por estos arquitectos.

Cuando dabas clases, ¿qué curso era y cuánto tiempo a pasado desde entonces ?, el tipo de ejercicios o proyectos que se desarrollaban, o lo que pretendías lograr con los alumnos, ¿tenía que ver con el modo de trabajo de tu estudio ?

O.B. Hace más o menos cinco años, creo que el curso era tercero. Siempre intentábamos aplicar un método, pero creo que no lo conseguíamos, Yo creo que con los medios de que disponen las escuela de arquitectura en España, y con su masificación esto es imposible, imposible, no se puede lograr. Por eso también creo que es muy importante establecer un sistema que se usa en casi todas las escuelas de Europa, interrumpir los estudios durante un año y obligar a un *stage* en algún

despacho de arquitecto, hacer una práctica profesional antes de terminar la carrera. Además esto es algo que los médicos ya hacen, y los abogados también lo quieren hacer.

En la escuela, los proyectos casi nunca están condicionados por los problemas de un proyecto real, sin embargo es normal destruir con la crítica a las propuestas fantasiosas.

O.B. Sí, y me parece que no es bueno, es complicado, porque una visión demasiado realista de los proyectos implica una reducción de la sensibilidad y de la imaginación. Hay que ir con cuidado, ¿no?, porque al final acabaremos enseñando una arquitectura mediocre, hay permanentes contradicciones, a veces muy sutiles, pero, allí afuera tenemos el resultado de la mediocridad. Puede que este sea uno de los problemas. Por esto creo que los aspectos más complejos del proyecto tendrían que ser analizados con el apoyo técnico adecuado, te hablo de este sector que llamamos la construcción, porque me parece bien hacer un proyecto muy imaginativo, pero que el proyectista supiera dónde están las dificultades, y entonces, a pesar de ellas, asumir que en esta fase lo que importa es hacer un proyecto lo más creativo posible, pero claro, con un conocimiento apropiado de las dificultades.

Estamos hablando del conjunto de la praxis proyectual, ¿qué papel cumple en este proceso de desarrollo de la imaginación el soporte del dibujo ?

O.B. Pienso que es un tema fundamental. Es un tema que me parece muy difícil, yo creo que el dibujo tiene dos líneas distintas, ¿no? Uno es una diversión de la sensibilidad, la excitación a la sensibilidad. Creo que, por ejemplo, una forma de entender la arquitectura histórica es dibujarla, una forma de entender el espacio es intentando interpretarlo gráficamente, etcétera. Es decir, existen lo que podríamos llamar unos resultados indirectos del dibujo que no son exclusivamente las representaciones posibles, sino el aprendizaje, la capacidad de pensar, un camino del pensamiento gráfico. Y por otro lado está el tema del dibujo como medio de representación, como medio transitivo de comunicar una idea a alguien, entonces claro, en este punto sí que entra abiertamente todo el tema de los ordenadores. Creo que la manera de trabajar a cambiado rotundamente, el ordenador no es sólo un lápiz más rápido sino que es otro lápiz, es un sistema distinto, incluso no es de los métodos más simples. A veces en un proyecto, cuando no teníamos ordenadores, cualquier modificación representaba un esfuerzo tan grande que acababas no haciendo la modificación, ahora es tan fácil decir, pues a esta ventana la nuevo, a esta otra la cambio, o cambio todas. Es decir, hay una flexibilidad para el cambio muy importante, y luego también por la manera de definir las cosas. Uno está influenciado por el método con el cual se define. Los ordenadores dan una nueva libertad y tienen así mismo, nuevas limitaciones.

El otro día estuve en la pre-inauguración del Guggenheim de Bilbao, de Frank Gehry. Claro, se trata de un edificio, cuyo proyecto, sin ordenador hubiera sido imposible, absolutamente imposible de desarrollar, y no digamos de construir.

Podemos inferir, por lo tanto, que aparecen nuevos planos de desarrollo de la imaginación ligados a la capacidad del sistema de representación...

OB. Sí, sí, precisamente eso es lo que quiero decir, que la idea puede cambiar si los medios de transmisión de la misma son los adecuados, si lo permiten. Este edificio de Gehry, por mucho que se lo hubiera imaginado, tenía que dibujarlo, con plantas y alzados, no hubiera podido hacerlo sin una herramienta sofisticada, dibujar tradicionalmente era imposible, o había que ser como Gaudí que, un poco, los dibujaba en la propia obra. Es decir, habría que aplicar métodos de producción no transmisivos, muy parecidos a los métodos que utilizan los pintores o los escultores, que es poniendo la mano directamente en la obra, lo cual con la dinámica de nuestra época, puede ser imposible.

Volviendo a la clasificación de dibujos que hacías, el que se refiere a la concepción de la idea, el que constituye una línea de pensamiento gráfico, en vuestro despacho ¿cómo lo utilizáis ?, es decir, existe un momento en la concepción de un proyecto en que por las referencias del contexto, por unas necesidades concretas de un cliente, y por la propia cultura de los diseñadores, sobre un papel empiezan a aparecer los primeros gestos o los primeros trazos de un proyecto, ¿cómo es este proceso en vuestro despacho ?

O.B. Sí, en nuestra práctica esto funciona más o menos así, pero esto tiene límites del más y el menos, quiero decir, nosotros los tres socios, Martorell, Mackay y yo, tenemos, si mal no recuerdo, 70, 62 y 71 años. Somos personas poco introducidas, lamentablemente, en el mundo de la informática, la ventaja de nuestros ayudantes es que lo ven todo a partir del ordenador, tampoco es un modelo que se pueda decir definitivo. Creo que si hubiésemos estado metidos en esta tecnología desde mucho más jóvenes seguramente trabajaríamos de forma distinta, y posiblemente habríamos producido una arquitectura distinta también, hubiéramos podido tener más libertad en determinadas cosas, ¿no?, pero tampoco se sabe esto, ¿verdad? Nosotros, actualmente, empezamos a trabajar los tres socios con el sistema antiguo del lápiz y la goma, pero pasa en seguida al ordenador, muy rápido, y entonces, inmediatamente trabajamos sobre las impresiones de los plotters en los cambios sucesivos. Esta rapidez nos ha hecho, incluso, cambiar el tipo de arquitectura, o mejor dicho, el método en la arquitectura. Cuando digo esto recuerdo los proyectos antiguos, en los que había una pereza, casi una imposibilidad ante determinados cambios, de hecho no se podía decir, como ahora, que si hay que reducir un 10% la superficie global, dentro de media hora lo tienes hecho, no? Antes, hace años, cuando tenías el anteproyecto no podías empezar a rascar todo y volver a llenarlo, era imposible.

¿Qué papel tendría, en las escuelas de arquitectura, la enseñanza de la informática, los programas de CAD ?

O.B. Este es un tema al que hay que darle mucha importancia, por ejemplo, ¿cómo puede ser que no haya un ordenador por alumno en las escuelas? ¿de qué sirve que hablemos de sistemas pedagógicos?. Imagínate, es como si en nuestra época no hubiera habido lápices, es algo que no lo puedo concebir. Existe la idea de que el alumno ya aprenderá solo muchos temas esenciales, me parece bien la idea, pero entonces esto es otra cosa, otra carrera, no sé, si aprende solo no hace falta la universidad. Respecto a la informática, está claro que el ordenador todavía no ha solucionado el tema de la concepción de la idea. En este sentido, lo más evidente es que nunca se perderá la utilización del lápiz en las líneas básicas del proyecto e incluso en las correcciones posteriores. No se puede dictar al ordenador sin tener una idea previa, y eso es lo que no está resuelto con la informática, el dibujo manual es irremplazable, como acto de reflexión. No se puede obviar su importancia y ser tan ingenuos como para creer que si llenamos las escuelas de ordenadores habremos resuelto la problemática del dibujo.

En las asignaturas de proyectos, en nuestras escuelas, no es habitual la aplicación de mecanismos pedagógicos dirigidos a introducir en el alumno una inquietud creativa, que le ayude a expresarse, a desarrollar y explotar su imaginación. ¿Qué importancia crees que tendría este propósito ?

O.B. Creo que este debiera ser uno de los objetivos de la enseñanza de proyectos, pero no tengo muy claros los mecanismos, salvo reiterar que me parece fundamental la personalidad del profesor. Tengo dudas que se esto sea posible sin contar con esa personalidad como factor principal. Creo que lo normal es que, por ejemplo, los alumnos de Miralles hagan de Miralles. Me parece imposible enseñar sin influir con los propios modos de entender la arquitectura, yo creo que es muy difícil esto, y por qué, no lo sé. Precisamente los alumnos inteligentes a través de una enseñanza personalizada encuentran motivos para encontrarse a sí mismos, no hay que asustarse tanto por esto, por la influencia personal del diseñador.

Claro, pero lo malo, en la realidad, es lo mismo que dijimos antes: no hay tantos arquitectos o profesores de arquitectura con una personalidad interesante o que estén proponiendo algo nuevo con su propia arquitectura, si decimos incluso que la mayoría ni proyecta...

O.B. Bueno, por eso la única solución es la reducción de estudiantes de arquitectura, enviándolos a estudiar otras carreras en las cuales seguramente sí que habría un número de gente dispuesta a enseñar cálculo de estructuras, o construcciones, o lo que sea. Justamente aquellos profesores que no sean capaces de transmitir una idea de proyectos, la mayoría, podrían poblar y dirigir estas nuevas escuelas, es decir, irse junto con los estudiantes. Ahora se abrirán nuevas escuelas de arquitectura en Barcelona, pero si estas escuelas tienen el mismo problema, es decir, tienen que enseñar todo, entonces irán mal, un poco mejor sería porque habría menos gente, descongestionáramos, pero tan poca gente también lo encuentro inconveniente. No soy partidario de escuelas muy pequeñas pero tampoco de las muy grandes, un límite medio por lo que decíamos antes. Existe la posibilidad de la

autoformación por los pasillos, de repente, en las escuelas se aprende más en los pasillos que en las aulas, ¿no? Pero claro, dentro de unos límites, porque cuando son cinco mil alumnos ya no hay pasillos, ya no hay nada. Hay una cosa que a mi me parece fundamental, mantener la unidad del curso, me refiero a los grupos de alumnos. Si un alumno hace tres asignaturas de un curso, otras más adelante, luego retrocede porque debe algo, desintegra el grupo, se destruye la posibilidad de lógica pedagógica. Se elimina la enseñanza a través de los pasillos, porque si conformas grupos característicos y homogéneos, muchas cosas se transmiten de alumno a alumno cuando el grupo es comunicable, pero si este se desintegra, se pierde algo esencial.

¿ Conoces alguna escuela que nos sirva como ejemplo de que estas propuestas son viables ?

O.B. ¿La unidad del curso?, yo creo que en casi todas las escuelas se mantiene, menos en las españolas, en las italianas podría ser aún peor. No sabría en este momento cual mencionar, pero en Alemania, en Francia incluso, en Inglaterra, en Estados Unidos sin dudas, no se concibe suspender a un alumno, no, no se suspende jamás, nunca, a un alumno, es decir, cuando se suspende un alumno se hace un expediente al profesor, o sea, el alumno aprueba globalmente todos los paquetes de asignaturas, y si hay uno que va atrasado, pues el profesor tiene que dedicar una atención especial para que no suspenda. Por eso creo tan importante mantener la unidad del grupo a lo largo de la carrera, o si hay disonancias demasiado graves reorganizar los grupos. La idea de grupo a lo largo de la carrera es muy importante. Pienso que una persona que suspende una asignatura debe ser expulsada de la escuela, y se acabó, no hay suspenso, ahora bien, -por supuesto-, hay que expulsar al alumno y al profesor. Pero esto solo es posible en una escuela buena, en una escuela con tanta gente ya no se puede hacer. Lograr que la gente haga los cursos enteros no puede ser tan difícil. Si resulta que tenemos una carrera de cinco años y prácticamente todo el mundo la hace en nueve, quiere decir que hay un error en la planificación de la carrera, o tiene que durar nueve años o debe hacerse en cinco años, no se, cómo puede ser. Me parece que funcionalmente el 90 % de los estudiantes de arquitectura hacen la carrera entre cinco y nueve años, o sea que lógicamente esta carrera tiene algún fallo muy serio.

En nuestra escuela (ETSAV), con este nuevo plan de estudios, funciona un mecanismo de selectividad que dura los dos primeros cuatrimestres, en base a la cantidad de alumnos matriculados cada año, la dirección establece un porcentaje de alumnos que puede aprobar, y no más. Hay un control bastante intenso, una evaluación muy seria. Sin embargo, expulsar alumnos conlleva una responsabilidad política difícil de asumir, por lo mismo que tu decías, ¿hasta dónde la suspensión de un alumno no se debe a déficits de la propia enseñanza ?, ¿cómo resolveríamos este problema ?

O.B.- Quizás no se puede ser tan duro, a una persona que tiene una asignatura pendiente del curso anterior probablemente se le puede permitir que avance, pero dándole más dedicación docente para

garantizar que se ponga al nivel de su grupo, pero si debe tres asignaturas, tendría que repetir todo el curso anterior. Lo que estaría muy bien es que se apliquen sistemas de calificaciones globales. Se aprueba un programa completo. Un niño que durante tres años repite el mismo curso debe ser llevado al médico, a que se compruebe si no es un retrasado mental.

Mientras tanto, aquí se acepta que la gente haga las carreras de una manera absolutamente incontrolada, con un gasto monstruoso, porque si es una carrera planificada para cinco años, y tardan nueve, al Estado le cuesta el doble, no hay derecho, y mientras tanto hay gente que quiere entrar y no puede porque las plazas están cubiertas. Pienso que tampoco en este sentido hay que ser tan exigente, pero hay que cuidarse de los alumnos que no aprueban, hay que estar encima de ellos controlándolos, y sobre todo, controlar a sus profesores.

Sin duda, la solución es compleja, las universidades son masivas de alumnos y naturalmente de profesores, la diversificación y creación de nuevas carreras intermedias, o de apoyo a la arquitectura, permitiría dar trabajo a aquellos profesores que, en una escuela de formación profesional -de menor nivel, como el suyo, el que realmente les corresponde-, no tendrán tantos problemas.

Conversación con

MIGUEL MILÁ

Diseñador industrial

Profesor de la EINA, escuela de diseño. UAB

Gustavo Contepomi y Luis Bravo 17 junio 1997

Tal como te adelanté en el fax, este trabajo se origina en el interés por profundizar en las causas de las dificultades que hay para el aprendizaje de proyectos o diseño. Considerando que el único laboratorio experimental de los diseñadores es la propia proyectación, nos interesaba conocer la experiencia de personas que, como tú, conocen ambas facetas del problema: la enseñanza, y el proyecto. Es difícil resumir esta idea en una pregunta, podría ser: ¿Cómo se enseña a proyectar?, en una reciente conversación con Enric Soria, éste, sutilmente, la reformulaba y expresaba de otro modo: ¿Cómo se se proyecta?

Dentro de esta breve pero compleja pregunta, para nosotros tiene particular importancia el papel que desempeña el dibujo como mecanismo de análisis y pensamiento sobre el espacio y las formas...

M.M. Hombre yo creo, vamos, que es muy complejo este problema que planteáis, pero empecemos por lo que parece más fácil o más claro, yo, la importancia que doy al dibujo es máxima, ... una persona que proyecta y que no se expresa dibujando, es como una persona que te dice: “es que no se cómo decírtelo”, si no sabes cómo decírmelo es que no sabes qué decirme casi, ¿no? Una persona que tiene una idea clara, tiene que poderla dibujarla y muchas veces, además, incluso se expresa mejor dibujando que pensando, o mejor dicho, piensa dibujando. A mi me ha pasado haber hecho un croquis de algo y cuando lo veo me gusta más de lo que estaba metido aquí dentro, porque el subconsciente también actúa. Tu tienes, que hay personas con más facilidad que otras para dibujar. Eso no quiere decir que la persona que no tenga facilidad para dibujar no sea capaz de proyectar. Pero yo creo que es un método de expresión tan absolutamente ligado a la idea de forma o espacio que tu tengas, que para mi es imposible desligarlo, imposible. La prueba es que además en el diseño con ordenador es tan triste lo que sale...

¿Aunque sea una herramienta que se aplica luego?

M.M. Ah no, eso sí, yo por supuesto la tengo y en la herramienta creo, pero no creo más que como un sistema más limpio, más eficiente de reproducción, esto es incuestionable, esto no tiene ninguna duda, pero vamos no puedes confiar en que el ordenador te va a resolver una forma sino que la forma te sale a ti dibujando, porque esta es la única manera de hacerlo ¿no? Al menos, yo no conozco otra.

Ya, pero en el momento de dibujar, cuando tienes un encargo ¿no?, en el momento inicial de dibujar, tus primeros gestos ¿en qué se basan ?, digamos, ¿en una experiencia de proyectos anteriores, de temas parecidos o relacionados?

M.M. Se basan en la intuición, y la intuición la enriqueces tú, pues, abriendo los ojos, pensando, hablando, estudiando, en lo que te sea más fácil, más constantemente. El proyectista va trabajando constantemente, hasta cuando vas en moto, cuando vas en coche, cuando vas andando, cuando estás por la calle. Por eso es indispensable moverse mucho, para mi modo de hacer..... Ojo!, que puede

haber alguien que diga lo contrario, yo no lo sé, yo respeto todo, pero para mi forma de hacer, por supuesto es importantísimo abrir los ojos.

Entonces enriqueces la intuición, y la intuición es la que te permite elaborar las cosas.

Hace 25 o 30 años, cuando el diseño industrial se consolidaba como una disciplina específica de proyecto, se extendió una concepción pedagógica que tuvo la intención de desarrollar metodológicamente los procesos de diseño, se sistematizaron muchos métodos, que hoy solo se conocen como parte de la historia de la pedagogía teórica y que aquí no tuvieron ninguna incidencia en la práctica, ¿a qué pudo deberse esto ?

M.M. Es que esto es lo mismo que el idioma, exactamente lo mismo, el idioma se inventa en la calle por una necesidad espontánea que va surgiendo, entonces viene la Academia y lo ordena, hace una especie de inventario, que es absolutamente necesario, no lo niego, no, pero la creación del idioma se produce espontáneamente y por intuición, y no se sabe por qué, además, es más expresivo el idioma que surge de esta forma, no por milagro sino porque la intuición de la gente es muy rica. La intuición es una cualidad que, como decía, tienes que ir trabajando, ¿no? La inspiración la tienes que ir trabajando.

Pero bueno, sucede que en las escuelas de arquitectura, por ejemplo, que es donde desarrollamos nuestra experiencia concreta, hay siempre una aparente contradicción entre los intentos de racionalizar estos procesos y aquellos otros que defienden la base de la intuición, e incluso a veces parece insinuarse que la intuición sola sería peligrosa, porque puede llegar a producir ideas caprichosas, injustificadas, o formalistas...

M.M. No, no, yo soy muy racionalista, absolutamente, pero es que no hay que tratar la intuición como desmereciéndola, como despreciándola, la intuición es..., no sé, yo en ese sentido me considero, se me ocurre ahora pensarlo, soy como un rumiante, ¿no?, que voy masticando, vas masticando y digieres cuando te conviene, vas acumulando datos, vas acumulando datos, y de repente surge algo que dices: "...este tío qué barbaridad, en un minuto se le ha ocurrido una idea..." No, que va, llevo años pensándolo, o llevo meses, o llevo días, vas dándole vueltas al tema y entonces surge la idea, no siempre intuitivamente, pero muchas veces sí, muchísimas veces sí, es más, a mi me salen mucho mejor las cosas cuando se producen por intuición, por explosión, que cuando lo razono desde el principio, desde el punto cero..., cuando dices....., hay que hacer esto, y entonces empiezas, dos y dos son cuatro, etcétera..., pero no siempre son cuatro, allí es cuando me desconcierto, ya te salen cosas, pero salen de forma un poco fría, y a las que les falta este punto de enriquecimiento que tiene el haberlo hecho por la explosión de una intuición, que ha sido enriquecida previamente, que ha sido documentada.

Bueno claro, es lo que pasa en la escuela, ¿no?, los proyectos excesivamente acotados al final salen todos iguales.

M.M. Exacto, a mi, cuando me dicen, vamos a hacer una etapa de investigación sobre un producto determinado, yo lo hago cuando doy clases, les digo a los alumnos que hay que hacerlo así, que es necesaria una etapa de investigación, de análisis, pero, a mi me aburre tremendamente dar clases, yo lo digo siempre y lo sigo haciendo, pero me aburre tremendamente porque tengo prisa, tengo prisa para poner en práctica todo aquello que he ido almacenando, todo el potencial creativo basado en la intuición. Sin embargo, por razones didácticas, hago un esfuerzo, como diciendo, ahora voy a ser bueno, y voy a callarme, y voy a aguantarme toda la teoría del análisis, de los programas, y las estadísticas..., ...no pienses en nada, no pienso en nada, venga, es un poco en este sentido que lo digo.

¿Podrías explicar algún ejercicio, algunas de las actividades docentes, cómo las encaras, cómo lo desarrollas, o el tema sobre el que trabajas ahora, por ejemplo ?

M.M. Sí, pero quiero dejar claro que les explico esto también, yo no oculto las cartas a los estudiantes, yo les digo que no tengo ningún método, que yo lo hago así, pero que es bueno disciplinarse un poco, y que a mí también me resulta bueno frenarme, tener un control. Es como una autodisciplina, tienes que alejarte, analizarlo, ponerlo a cero todo, haciendo trampas basadas en tu experiencia, que ya tendrás una solución, de este modo vas y vienes, verificando el camino. Cuando lo explico, lo hago de una forma clara y honesta, es decir, diciendo todo lo que me pasa a mí, las trampas que me permito, y lo que considero trampas que no lo son. Pero vamos, sobre todo, lo que practico al máximo, es la sinceridad, yo reconozco la travesura de precipitarme y proponer una solución, cuando en realidad tendría que haber hecho todos unos pasos previos, que me he saltado porque hay una experiencia, cosa que te sucede frecuentemente, porque hay temas que tienes más por la mano porque los has estado pensando durante mucho tiempo. Por ejemplo, si hoy me encargaran intervenir en un diseño de coche, estoy convencido de que hay muchas cosas que sé cómo las haría, porque es un tema que me gusta, es un tema que he pensado mucho, voy por la calle y me fijo, he hablado mucho con la gente y leído sobre este tema. Actualmente estoy interviniendo algo, a través de EINA, en un proyecto de Seat, del que seguramente no saldrá nada efectivo, pero que sin embargo ha sido una experiencia muy interesante con los alumnos. No obstante, este trabajo, que menciono como ejemplo, se enfocó bajo un punto de vista, a mi juicio, equivocado. Se trata de diseñar un coche por los componentes, intentar que cada proveedor desarrolle su parte, el producto que le corresponde, cada uno por separado. A mí esto no me parece que sea un sistema de diseño eficaz, pero al menos si es un buen ejercicio de estudio. A nosotros nos tocó el faro piloto, bueno, cuando me dijeron eso reconozco que me desconcerté bastante, porque sin una idea previa del coche, el faro piloto puede ser una cosa abstracta totalmente. Al principio pensé que esto no me interesaría, demasiado aburrido, pero a medida que fuimos elaborando el tema en abstracto descubrí

que era muy importante. Se trata del punto de comunicación que tiene el conductor con el exterior, todo se basa en la comunicación por la luz, la intermitencia, el color, la intensidad, y esto me pareció interesante. Pero les hemos hecho con los alumnos una cosa que, por el momento, a ellos les ha decepcionado un poco, porque no hemos llegado a ninguna forma, hemos llegado solo a un código. El faro piloto concretamente es un residuo que te dejan, entre la plancha del portón y la del guardabarros y el parachoques. Allí tienes tu hueco que, más o menos, podrás cambiar, pero no mucho, en ese sitio debes meter todo, pero con la condición que sea una cosa nueva. Ellos esperaban una óptica nueva, incluso con forma, pero ¿sabéis qué pasa?, se producen cosas como, por ejemplo, el faro del Brava, de Fiat que, con el único objetivo de cambiar la imagen lo meten en un hueco redondito, haciendo transparente una parte y otra traslúcida, algo parecido sucede en el Megane, de Renault. Pero a mí esto no me interesa nada, nada, ¿qué importa esto?, esto solo sirve en el momento de vender, no hay razones funcionalistas, ninguna, lo único que hay es un argumento para los tontos de los vendedores, que, pobre gente, son tontos con todos mis respetos, ¿eh?, no tengo nada personal contra ellos, pero son personajes que sólo hacen esto: "...cómprase este coche, porque es más coche, es nuevo, mire, póngase aquí, mire el faro piloto,...", y te enseña una especie de intestinos metidos dentro de una extraña masa, y bueno, absurdo. Claro, nosotros propusimos unos códigos de colores distintos incluso, por ejemplo, la luz de posición la planteamos azul. En la realidad hay un proceso que no comprendo muy bien como se integra, por el cual, de repente, han aparecido estas lucecitas de freno, arriba en el centro, que se las inventó, supongo, un "bricolier" americano, que se han institucionalizado e incluso pasan a ser obligatorias, me parece. Hay muchas cosas tan importantes, como es esta comunicación visual, y resulta que unos coches tienen el faro piloto casi en el suelo, otros arriba, otros en no sé dónde, y nadie se ha preocupado porque sea una cosa que no se rompa, que no le peguen un golpe y se inutilice, que tú puedas saber cuándo tienes fundido el faro piloto..., ya sé que hay coches caros que sí te lo indican, pero hay que ser rico para no tener este riesgo. En definitiva, hay una serie de cosas importantes de las que solo importa que sean formalmente nuevas. Te vas dando cuenta, cuando te metes en este sector, que el que manda no sabes quién es, el vendedor, el director de marketing que tiene mucho que ver en ello, la mujer del director, que tiene mucho gusto y que hubiera sido arquitecto de no ser... mujer del director. O sea, da la impresión que en base a desconcepciones se va creando lo que está en la calle.

Pero en tu caso, concretamente, como diseñador industrial inserto en esa relación con este tipo de clientes, esto parece que debe ser permanente ¿no?, el peso ya no del usuario, sino del cliente, el que va a producir, el que en definitiva también hace un negocio con la fabricación del producto que sea, ¿no?

M.M. Si, si. Lo que pasa es que los empresarios, hasta cierto punto, y con razón, se mueven por el miedo, el miedo a no vender ¿no?, entonces ¿quién les resuelve esta situación?, el técnico de marketing, el experto de marketing le dice que le garantiza la venta, y para ello se basa fundamentalmente en unas estadísticas, que a su vez se basan en unas preguntas que hacen en la

calle, y que la gente, en su irresponsabilidad, contesta como puede. Lo que su intuición le dice, o lo que su experiencia le dice, o su “gusto”, pero siempre sobre cosas que existen, o que ha visto, de manera que no hay un avance hacia adelante, y como además el técnico de marketing se vende muy bien a sí mismo, sabe vender su solución al miedo del empresario perfectamente. Pero es una falsa tranquilidad, no garantiza nada en realidad, yo soy muy duro con el marketing, pero no quiero serlo en este momento, vamos a ver, vamos a suponer que, cuando menos, es parcial en el sentido que se supone que su único objetivo es que se venda, pero él considera que sólo se vende aquello que se ha vendido bien, o sea que es conservador, muy conservador, y yo siempre digo que en el caso concreto de los coches, ¿eh?, sigo con el tema porque me habéis pedido un ejemplo concreto, en el caso de los coches por suerte tenemos a los ingenieros detrás, de los cuales nadie habla, que son los que verdaderamente hacen que el coche prospere y mejore, que el embrague sea de recorrido más corto, más rápido, más suave, que no hagan ruido los coches en su contacto con el aire, que las vibraciones no se produzcan, bueno, que el motor funcione cada vez mejor, etcétera, etcétera. Hay muchas cosas que si no fuera por los ingenieros pues nada, serían un desastre.

En este sentido los coches, casi como los aviones, parecieran ser el producto que más claramente derivaría de razones puramente funcionalistas, quizás por eso se parecen cada vez más unos a otros, sin embargo tienen una forma, hay una estética muy importante, muy pura, ¿verdad ?

M.M. Si, si, si. Son cosas muy sorprendentes pero, por ejemplo, los alumnos de las escuelas de diseño que tienen su división de especialidades en producto gráfico, comunicación, transporte, etcétera, pues, los de transporte yo pensaba que diseñaban las formas con una idea plástica basada en el túnel de aire, pero no, no es así, son todas formas cada vez más frívolas, puro estaño, es pura moda, todo es “ahora toca esto”. No se sabe bien por qué ahora imperan las formas suaves, curvas, no hay ángulos ya, como ejemplo, el Volvo que era cuadrado, ahora, de repente se ha puesto romo y, bueno, vende más, por lo tanto ya no es anguloso, se ha incorporado a la forma estándar de todo. Bueno, si solamente es puro estilismo, se supone que volverá la época de los ángulos, habrá una saturación de las formas suaves. Pero estas cosas me preocupan, no lo sé, me produce mucho respeto ver que se producen tendencias tan fuertes que afectan a todo nuestro entorno visual... Estoy convencido, vuelvo al miedo, estoy convencido que el triunfo es de la persona que consigue vencer al miedo, que se arriesga, en todo. En el momento en que una persona está convencida de algo es que no tiene miedo y va segura sobre lo que está haciendo, aquello convence, es decir, esto lo veo clarísimo que ha de ser así, no sé cómo, pero lo veo muy claro, es en ese momento cuando se producen las verdaderas aportaciones. Es un poco inconcreto esto que digo pero es así, en esas condiciones es cuando se producen cosas verdaderamente importantes, ¿no?

Si, si, esto del miedo es tremendo, y en una escuela concretamente, mucho peor. Y cuando los profesores tienen miedo, a innovar, a las autoridades, a la institución, es muy, pero muy grave, la consecuencia es la decadencia y la mediocridad,... pero nos vamos por las ramas,... ahora

justamente estamos en fechas en que los alumnos acaban sus trabajos, y resulta que la entrega de los proyectos es un momento de miedo. Los alumnos no saben si lo que han hecho sirve o no para aprobar, que en definitiva es lo que más les preocupa, el alumno suele no tener conciencia si lo que hizo está bien o mal.

M.M. Esto es tan cierto que en el momento en que por parte de alguien que le merece confianza, que le merece respeto, hay una aprobación, por mínima que sea, se produce una euforia tremenda, incluso en la expresividad de aquella persona que entraba tímida, sin decir nada, entonces se produce una cascada de ideas y argumentos, es muy divertido, se pierde el miedo y se genera más creatividad. Yo siempre he entendido que el aplauso a lo bueno genera mucho más que la censura de los defectos, segurísimo.

En esta actividad de diseñar o de proyectar siempre estamos ante una situación de incertidumbre, ¿verdad?, sino existe esa situación de incertidumbre es como que no existen las condiciones adecuadas para diseñar...

M.M. Si, si, por supuesto, es un poco la luz y la sombra, para que se vea la luz tiene que haber sombra y si no, no se nota. Yo recuerdo un hijo mio, al que le ha gustado siempre dibujar, era muy chiquito y me preguntó cómo hacia el blanco, siempre dibujando sobre papel blanco, pues mira, pinta negro alrededor de todo lo que quieras que sea blanco y ya está, lo asumió perfectamente, ¿no?, Esto es cierto, esta especie de necesidad del contraste. Estaba pensando en que, normalmente lo que ocurre es que estamos haciéndolo todo un poco como García Lorca, que decía que trabajaba y escribía para que le quisieran, es un poco verdad, estamos todos deseando que nos aprecien, que nos reconozcan, que nos quieran, y en el momento en que tenemos la mínima constancia de eso, nos volcamos, nos entregamos, ...lo que decíamos de los alumnos, ¿no? El diseñador o el proyectista, el arquitecto, se expresa en sus productos, ahí vuelca su personalidad, sus virtudes y sus traumas, sus fantasmas, todo, ¿no?

Claro, y en este sentido, la producción de los diseñadores, modifica al propio diseñador y al usuario, y si es una producción de consumo masivo, es fácil imaginar la incidencia cultural de este accionar. ¿Cuál es la responsabilidad social de los diseñadores o arquitectos, que como tú mismo decías, no pueden evitar imponer sus virtudes y sus traumas a sus clientes?

M.M. Yo no creo que el diseñador tenga que planear su quehacer en base a la responsabilidad que tiene frente a los demás, sino en plan de resolver problemas que él considera que no están resueltos en un nivel estético y de utilidad lo mejor posible, ¿no?, y no hay que darle más vueltas, ni menos. Nunca me he planteado esta parte moral del problema de diseñar, en el mismo sentido, pero en el otro extremo, ves que la gente no tiene responsabilidad cuando le preguntas algo, al mismo tiempo que es muy inteligente a la hora de comprar, sobre todo en épocas como la actual en la que va con

muchísimo cuidado, compran lo que les satisface, lo que necesitan y lo que les gusta, y esto es una respuesta que no falla, ¿eh?, es decir, si se vende es que esta bien,... Y si no se vende, es que te has equivocado como diseñador. Este es el lenguaje que hay.

Pero en definitiva, ¿ esto no es darle la razón a la gente de marketing ?

M.M. No, el marketing se basa en lo que se ha vendido, en la seguridad, lo que se ha vendido ha estado muy bien, pero lo que tu tienes que hacer son cosas que se vendan en el futuro, o que la gente descubra, y en eso sí que a la gente no le importará haber dicho que lo que le gustaba era aquello. "...Ah es que yo no había visto esto nuevo", en el momento en que vea una cosa que le gusta más la compra, es por eso que aquí está el problema, lo que hay que hacer precisamente es avanzar a la actitud del marketing de mirar hacia atrás, debemos mirar hacia adelante, de lo contrario, nos podemos dar de bruces. Hay cosas claro, por ejemplo en el caso del coche, que se manifiestan muy claramente, es que el coche te ayuda a mejorar tu imagen, pero es una necesidad creada por el medio, como la ropa, tienes que vestirte de una forma determinada para que te consideren un poco, lo mismo sucede con tu casa, que tiene que cumplir ciertos cánones de tu medio social.

En un coche como el Twingo, que pretende innovar radicalmente todo un segmento de ese sector de la industria, el riesgo asumido por el fabricante es muy alto.

M.M. Si, si, me parece que para sacar un producto de este tipo, se necesitan cinco años, más o menos, que si te arriesgas y aciertas, tendrás grandes compensaciones porque te conviertes en líder. Renault lleva en esto muchos años de adelanto, se ha arriesgado mucho, empezó con el Espace, que además viene de un trabajo de escuela de Mario Bellini. Hicieron una especie de coche basado en estos coches americanos, las "van" de Chrysler o las "station wagon", un trabajo de curso, una cosa bastante loca, con asientos de bolitas de "porexpan" en vez de butacas, una cosa muy informal que luego quedó en los archivos de la Renault, y de repente, seguramente porque lo ha detectado el marketing, al cabo de muchos años, "...¿por qué no hacemos aquello?", y así nació el Espace.

¿Cuál es la razón de que los italianos estén en la vanguardia del diseño, la capacidad creativa de los diseñadores, o la falta de miedo de sus industriales ?

M.M. La combinación de los dos factores. Los italianos tienen, más que nadie, aunque ahora hayan perdido un poco de fuerza, más que nadie tienen esta valentía y esta ausencia de miedo que les hace ser pioneros en todo, los tíos son muy valientes, son capaces de hacer comprar a un industrial una máquina de 60 millones para resolver una esquina de una mesa. "Esto no se puede hacer, pues sí, vamos a hacerlo", y aquellos son capaces, yo soy incapaz de esto, aquí un industrial es que ni te mira. Es decir que también los industriales italianos son valientes, es que hay toda una formación, tienen la habilidad y el olfato de darse cuenta de que hay un hueco en el mercado y que esto no lo va

a hacer nadie, venga, ni los japoneses, ni los alemanes, todos van detrás de ellos, ahora esto ha evolucionado mucho, los italianos ya no mandan tanto, pero ha sido por eso, por la seguridad con que se mueven. Además resulta que tampoco eran tan ciertas muchas cosas, los coches de Pininfarina no son tan buenos, a la larga esto se nota mucho en los “revivals”, con el paso del tiempo te das cuenta de aquellas cosas que no han sido sólidas, que han sido más banales, mientras que cuando ha habido una razón de fondo, ya sea producida intuitivamente o no, pero con bases serias, el tiempo lo respeta. Yo estoy muy orgulloso por ejemplo, de que una lámpara mía que hice hace 40 años se siga vendiendo, la TMM concretamente, la de madera en este momento se vende más que nunca, y esto me llena de orgullo, la gente joven no compra ni por nostalgia ni por romanticismo, ya comprenderás, además se gastan 36 mil pesetas, no es que sea barata... nació porque era baratísima, me parece que cuando la hice costaba 600 o 700 pesetas. Primero fue la metálica, y luego la de madera, hay mucha gente que ignora este detalle. La de madera la hice por una cuestión de economía, nos presentamos a un concurso de hogar económico, todos los muebles de la casa costaban 50 mil pesetas y esta lámpara no llegaba a las mil, constaba de pocos elementos de madera con un arito de goma muy útil, era el único modo de evitar que caiga la pantalla, para cambiar la altura, ... una cosa muy simple, yo pensé que si algún día se les rompía lo reemplazaban con un arito de goma de oficina, enrollado, y efectivamente la gente hac'a esto. Con el tiempo lo que pasa es que ha ido encareciéndose porque han cambiado los industriales. Ahora resulta que el industrial de la madera es más caro que el industrial del metal, cosa que no ocurría antes. Pero bueno la gente la sigue comprando igual, lo cual a mi me llena de satisfacción. La primera salió un poco de la necesidad, el poder cambiar la altura es muy importante, para no deslumbrar, la primera no tenía la solución de la goma, era metálica, un tubo de sección cuadrada, cromado, que tenía unos agujeros para graduar la altura de la pantalla. Pero, como decía, lo que pasa es que mi diseño se ha basado siempre un poco en la formación de la etapa de la posguerra, de la escasez, sobre un modo de vida a base de aprovechamiento y cosas muy simples, claro, el precio contaba mucho, y ahora resulta que esta idea vuelve, ahora esto es un valor que la gente me agradece y lo pide a veces, “... hazme una cosa de estas que duran tanto”, ...¿ 50 años ...?

Pero en arquitectura es al revés, ¿no?, o sea, el riesgo a la novedad al intentar vender casas que sean diferentes, eso sí que nadie, nadie se atreve, cuando en realidad se podrían cobrar mucho y hacerse a la medida de la gente, ¿no?, debiera ser lo mismo que con los coches, las casas podrían ser mucho más baratas, prácticas, bonitas, pero nadie da un paso en este sentido.

M.M. Es curioso, en las casas el componente de imagen es importante, no se busca la novedad da mucho miedo, da mucho miedo.

La novedad, desde el punto de vista de las casas, para abaratarlas, sería la prefabricación, ¿no?, y esto es algo que da terror a la gente y los promotores, porque parece que prefabricado es sinónimo de barato, de precario...

M.M. Si, si, de adocenamiento, sobre todo de adocenamiento, en cambio en los coches lo han acertado, es una cosa muy rara esto, una cosa en que siempre he pensado porqué sucede, porque lo lógico sería pues, que con las viviendas se diera un proceso similar...

En realidad hay un adocenamiento terrorífico, hay unos pisos y unas casas que son todas iguales, ¿no?, si fuera como las motos estas que te las combinan un poquito para personalizar la imagen, pero no, son todas iguales de feas, de incómodas, y de caras.

M.M. Nunca he comprendido bien este fenómeno, las empresas que producen viviendas podrían hacer un trabajo interesantísimo, la aplicación de temas como, por ejemplo, la energía solar, la energía eólica, esto sería fantástico, poder usar estos elementos, diseños en conjunto, entre arquitectos y nosotros los diseñadores, hacer unos módulos que variasen mucho, podría haber muchas marcas, como hay de coches, es igual, poder crecer, variarla o combinarla, cambiar piezas.

Posiblemente el promotor privado, el industrial de la construcción, sea el más conservador de los industriales, porque además no es un gran fabricante que posea una estructura de planificación y diseño, ingenieros, etc., es una persona que tiene intuición y quiere vender los pisos o el terreno, y tiene que venderlo seguro porque sino se arruina. De hecho, el arquitecto, el único cliente que puede tener, que le admite libertad creativa son las instituciones públicas.

M.M. Efectivamente esto se ha visto en las escuelas, en los edificios públicos, hospitales, museos, es donde se ha manifestado la creatividad, la posibilidad de experimentar con otros materiales. Lo malo de la arquitectura es que se hace un prototipo y allí se ha acaba todo el proceso. Son obras únicas, si me hicieran esto me harían polvo. El problema, además, es que se supone que la casa es para toda la vida, que no lo es, y que cada vez será menos para toda la vida, a mi escandaliza a veces lo que se llegan a gastar las personas en una casa que durará 10 años como mucho, en América están más evolucionados en este aspecto, hay edificios que se tiran, las casas se hacen más rápido, son de madera, se cambia mucho, hay muebles que se alquilan en paquete... Es evidente que aquí en España hay cosas de tipo social, unos esquemas acerca de cómo deben ser hechas las casas, realmente arcaicos, ...aquella historia de los tres cerditos, no sé si os acordáis, la casa de palo y la casa de piedra, esta es la que resiste porque el lobo se las carga a todas.

Volviendo a lo de la escuela, a esta actividad que decías, de abrir los ojos para poder cargar la intuición, cargar un poco las pilas, ¿no? Ahora se están replanteando todos los programas porque las escuelas salen caras, al Estado le sale caro formar a la gente, se trata de optimizar las horas del estudiante, pero se sigue con programas de esos que le ocupan todo el día con asignaturas y conocimientos que luego seguramente cambiarán, perderán vigencia, se harán obsoletos, cálculos, técnicas, etcétera., mientras que al tiempo para desarrollar su sensibilidad lo tienen que inventar a

base de voluntad, los pocos que intuyan esta necesidad autodidácticamente, o el resto, la mayoría, lo encontrará al acabar su carrera, cuando estén desocupados. No te parece que esto se debiera fomentar más, si tuvieras que organizar un ciclo de aprendizaje de tres o cuatro años ¿qué actividades potenciarías?

M.M. La formación, hablo del diseñador, la formación del diseñador tendría que basarse en preparar a la persona lo suficiente para situarlo en una cultura que le exigiese y le permitiese eso, captar todo aquello que quiere de forma útil, interesante y lo más creativa posible, ¿no?, esta actitud debe formarse en la escuela. El estudiante, futuro diseñador, o arquitecto, debe ir con los ojos bien abiertos, porque sino irá por la calle y no se enterará de nada, hay personas que leen una barbaridad y que no saben nada, yo conozco gente que lee muchísimo más que yo, ¿cómo es posible que lean tanto y no se enteren de nada? Es que la preparación cultural cuenta mucho. Creo que las escuelas tendrían, además, que estar preocupadas en cuestiones de tipo técnico, de dar información al alumno para inducirlo a captar de forma útil y profunda, y que se culturice con lo que ve y con lo que lee. Con la humildad de aceptar cosas que a lo mejor teóricamente no tendrían por qué impresionar y en cambio lo hacen, y tener la sinceridad de reconocerlo, aunque no se sepa el porqué, y en ese momento tener la actitud de mirarlo, analizarlo, registrarlo. Por eso considero que la verdadera preparación tendría que ser la de ejercitar a la persona para que sea capaz de captar el máximo número de cosas posibles y de la forma más inteligente posible, yo creo que la inteligencia también se puede educar y formar, y este es un vacío total en las escuelas, total, donde no hay ninguna previsión que apunte a resolver este problema.

Pero esto, ahora debiera ser más posible, ¿verdad?, e imprescindible, porque si los alumnos tienen que hacer un proyecto en primer curso, no saben ni por dónde empezar. Si se pudiera preveer el tiempo y las actividades que les fomenten este tipo de actitud perceptiva, quizás se podrían conseguir resultados distintos.

M.M. Sin ninguna duda, pero, hace poco me quedé asustado por lo que sucede en algunas escuelas, no tiene nada que ver con el diseño. Hablando con un economista, con un estudiante de economía, joven, 28 años, Iese, él mismo estaba asustado, y eso que es de los buenos alumnos, de la agresividad en la que se les educa, que además, por el sistema de clasificación, resulta que llega a provocar el deseo de fracaso para los compañeros. Lo que tendría que hacerse es que la formación fuese, no se si esto es posible, tendiente a compensar en parte esta hecatombe, porque es trágico que esto sea así, además que eso te pre-forma con una actitud determinada, porque, incluso en la economía, lo que interesa es la negociación y saber encontrar la fórmula de conveniencia, pero si vas ya preparado para comer, para anular a cualquiera, puedes caer en el estrés y te recomendarán que te retires, es increíble. Ahora, después de años de trabajar encuentro a faltar mucho una formación de tipo económica que nos permita sacar mejores rendimientos de lo que hacemos. A veces pienso que no nos corresponde a nosotros esto, le correspondería a otros que supieran sacar de nosotros el

partido suficiente, ¿no?, y crear equipos, crear formas de entenderse y de comunicarse los unos con los otros, con lo cual también contribuiríamos un poco a paliar esta especie de frenesí, de competencia, pero esto no es fácil. No es fácil porque siempre hay ritmos distintos de trabajo. El que está educado en empresariales se pone nervioso con que tu, (el diseñador, dices: "...¿cómo es posible que aún no lo tengas hecho ?...", piensa que pierdes el tiempo y su dinero. No va mal que te azucen, pero hasta un cierto punto porque hay un límite, ¿no?. En esto sí que estaría muy bien que nos educáramos, yo no sabré nunca sacar partido económico, incluso referido al tiempo, de lo que hago, no lo he sabido hacer nunca, ni lo sabré y además no quiero esforzarme en esto, prefiero esforzarme en otras cosas, y buscarme a alguien que saque de mi todo lo que pueda dar, hay casos en la historia, por ejemplo Sibelius, el Estado le dijo: "Usted siga escribiendo música y no se preocupe, ya veremos", vivía de lo que le daba el Estado, esto es una actitud muy inteligente, sin condiciones. Es lo mismo que comentábamos acerca de la creatividad arquitectónica en los encargos institucionales. De hecho en la pintura están los marchantes, que cumplen ese papel, el pintor está en su taller pintando, no le angustias con problemas financieros ni con problemas de impuestos, en temas artísticos esto más o menos funciona de este modo, pero en diseño, bueno tienes que luchar como puedas.

Seguramente porque está muy ligado a una demanda social y a una rentabilidad, que tiene que ser inmediata para el industrial o el inversor...

M.M. Claro, así parece ¿no?, pero te viene un encargo de una empresa, de alguien que te hace ilusión, no le pones ninguna condición, ni le hace firmar ningún contrato, ni nada de nada, vas a cien, empiezas a trabajar antes de ver un duro, haces todo, y cuando aparece la mínima dificultad, te encuentras sin nada, ... esto es una exageración, ... pero a veces pasa. Entonces pues claro, aún después de tantos años de haber promocionado el diseño aún parece que tenemos este complejo de inferioridad respecto a las empresas, "... qué ilusión, me ha llamado X...", cuando, como yo, tienes un lápiz nervioso, también tienes un serio problema.

Respecto a los programas de enseñanza, en una reciente conversación con Oriol Bohigas, para la misma investigación, él planteaba que en la carrera de arquitectura tendría que haber solo tres contenidos básicos y que todo lo demás sobraba. Uno era, la enseñanza del proyecto que incluye indisolublemente el dibujo, otro, la historia como base de una sólida cultura, y por último un capítulo general que incluya las construcciones, la estructura, la técnica en el sentido más amplio, como un elemento de apoyo externo.

M.M. Comprendo, para que la gente no proponga cosas absurdas, simplemente para que lo que se piense sea posible.

Estoy totalmente de acuerdo, pero por encima de todo, la formación humanística, histórica, una cultura base , esto es lo que verdaderamente te hace mover tu creatividad, la formación de la sensibilidad. lo demás es solo una ayuda.

Lo que propone Oriol en esto, es una especialización, sobre la base de una definición clara de lo que es específicamente el arquitecto, y el diseñador, que para mi es lo mismo, en otra escala y en otro orden de cosas, pero es lo mismo. La postura frente a un problema de diseño es la misma que frente a un problema de arquitectura. Lo que cambia es la escala, cuando te acostumbras a una escala te pierdes en la otra, a mi me pasa esto en todos los sentidos, no solamente es la escala de dimensión sino en la escala del ámbito ¿no?, del espacio, una cosa es crear un espacio, otra cosa es crear los elementos que pueden llegar a componer este espacio, que no tiene nada que ver, pero también es una cuestión de práctica, dado que, como decía antes, los resortes son los mismos.

Conversación con

JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ LAPEÑA

Arquitecto

Profesor de Proyectos

Escuela de Arquitectura del Vallés (Sant Cugat), UPC

Gustavo Contepomi y Luis Bravo 27 julio 1997

Como ya hemos comentado, nuestra experiencia compartida en el TAP (Taller de Arquitectura y Proyectos), que tu diriges constituye, de algún modo, el origen de las inquietudes que me han conducido a esta investigación. Nos gustaría conversar sobre la enseñanza del proyecto, intentando descubrir la relación entre la doble experiencia del diseñador, como profesional y como docente de proyectos en una escuela de arquitectura. Al mismo tiempo, ver la otra cara de la cuestión: el modo en que se enseña a proyectar ¿determinará que luego se produzca determinado tipo de arquitectura y no otra? Cada una de las conversaciones que, como ésta, estamos manteniendo con diversos arquitectos enriquece progresivamente el tratamiento de las cuestiones que nos planteamos, se expresan las ideas con más precisión. Como sabes, los TAPs nos han sumergido directamente a la dinámica de enseñar a proyectar, y para nosotros, algunos de los profesores de dibujo, ésta ha sido una oportunidad de verificar algo que hace mucho tiempo venimos impulsando desde nuestra asignatura: que el aprendizaje del dibujo arquitectónico no puede, bajo ningún concepto, estar disociado del proyecto, y viceversa. Se trata de replantearnos lo de la expresión gráfica, pensando que ambas cosas debe rían ir mucho más ligadas.

J.A.M. L. Bueno, pienso que en una escuela de arquitectura se produce un proceso gradual, en el cual la persona que empieza a cocinar ha de saber cómo funciona el aceite, la sartén y el fuego, pero a cocinar, cuanto más cocinas se supone que mejor lo vas a hacer, es decir, eso es lógico. Cada alumno tiene su propia experiencia, y su propio ritmo, a uno le costará un curso, dos, tres, cinco, cinco años, diez años, hay gente que empieza a entender lo que es nuestro trabajo, nuestro oficio, mucho más tarde, vamos, yo pienso que a proyectar, fundamentalmente, se aprende proyectando, es una gimnasia necesaria y constante, y cada vez más, mientras tu organismo resista, las experiencias adquiridas siempre te ayudarán, quiero decir lo que has hecho, esa práctica te va ayudando a tener una cierta, si no seguridad, saber donde tienes que incidir, cuáles son los puntos importantes para que el desarrollo del proyecto se consolide, para que encuentres “la miga” mucho antes, para despejar el trigo de la paja mucho antes, a medida que vas definiendo tu idea personal de la arquitectura. Por eso, en la escuela, cinco años no son nada, cinco años para que se aprenda esta profesión no son nada, es solo una introducción, es ponerles un poco al tanto de las cosas.

Debemos quitarle trascendencia a nuestro trabajo, lo cual le dará más naturalidad.

Al mismo tiempo, pienso que la gente donde realmente aprende a proyectar es en los despachos, colaborando en despachos, mientras estudian y después de estudiar, de eso estoy seguro. Lo puedo comprobar con los chicos que vienen aquí, y a otros sitios, que están en tercero, que están en cuarto, que han aprendido a manejar un lápiz, saben hacer una raya siguiendo una regla, o que saben o entienden las escalas, o manejan un poco el dibujo proyectado, saben hacer una sección y empiezan a usar con cierta soltura esos elementos mínimos, enfrentándose a problemas reales y concretos que deben definir bajo una tutela muy corta, puesto que tú estás muy encima de ellos. Esto es casi imposible en la escuela, imposible por el número de alumnos, es muy difícil controlar correctamente a 130 alumnos o proyectos distintos en un curso. Por lo tanto, en la escuela creo que hay que ponerles un poco las guías, dirigirlos, pero al motor deben alimentarlo ellos, los estudiantes.

La experiencia del despacho yo creo que es fundamental y en otros países lo tienen muy claro. Esos "stage" que obligan a hacer a los suizos o a los alemanes, "...tengo que hacer tres meses en un despacho para poder hacer el curso siguiente, por favor déjeme trabajar tres meses aquí, me dan beca, no quiero cobrar...", siempre se les paga algo. Creo que ese contacto con el mundo real es muy importante, pero puede ser peligroso porque puede deformar también, depende donde caiga..., ya cada uno tiene que saber dónde va a parar y eso también forma parte del aprendizaje, "...me interesa lo que hace aquel arquitecto por tanto voy allí, aquel otro no me interesa y por tanto no voy..." eso también es una cualidad a aprender, o sea, saber intuir qué es lo que le puede seducir, le puede gustar o interesar de todo lo que se hace dentro de la amplitud de nuestra profesión, porque la arquitectura es totalmente plural y por lo tanto debe haber, y hay, muchas opciones.

Lo que pasa es que aquí no está reconocido esto, Tienen que ir al despacho cuando puedan, teóricamente la escuela les cubre todo el día, sería mejor reconocer que tiene que haber un tiempo dedicado a este tipo de prácticas.

J.A.M.L. Claro, no sólo incluso no está reconocido, es que si se hiciese yo supongo que habría problemas, porque se podría entender como un freno al desarrollo laboral. Fijáos qué ha pasado con los abogados, se pensaba que antes de que ejerciesen como profesionales debían hacer un "stage" de tres años en un bufete de abogados, eso levantó ampollas, y se entiende, ¿no?, se entiende que pueda levantar ampollas, los recién graduados dicen: "...porque yo ahora no puedo ejercer mi carrera, justamente al haberla acabado, y tengo que estar tres años en un despacho de *currito*, sin ganar un duro...". Claro que se puede entender este recelo a institucionalizar esas cosas, pero eso no quiere decir que de una forma ideal estén mal, es verdad que ese contacto con la realidad en pequeñas dosis, esas prácticas que hacen estas gentes, de seis meses cada año, o de seis meses cada dos años son importantes y es donde realmente la gente aprende, te lo dicen estos chicos cuando vienen a trabajar al estudio. Por cierto, que cuando empiezas a tener algo de criterio puedes elegir donde trabajar, como decía antes, forma parte de la formación del alumno el saber dónde se tiene que dirigir, y si no lo sabe debe informarse, no hay que ir al primero que lo reciba. Pero aquí como decíais, esto no está institucionalizado, y si se hiciera causaría recelos(*no por parte de los estudiantes, diría yo*), a lo mejor no, pero quizás por parte de los recién graduados.

Lo interesante sería que esta idea se incorporara a la carrera, que ese tipo de prácticas se valorara con créditos, e incluso que , de alguna manera, la práctica en los estudios o despachos de arquitectura se volcara en la escuela, para analizarla, o criticarla, aunque podemos imaginar el "terror" que esto último provocaría en el ambiente. Pero, cambiando de tema, ¿en qué medida crees que tu práctica en el despacho, el modo de proyectar que desarrollas con tus colaboradores, con tus socios, se parece al modo de trabajo que pretendes que los alumnos practiquen en la escuela, en la asignatura de proyectos ?

J.A.M.L. Hombre más que el método, porque cada método es muy distinto, ¿no?, la diferencia radica en que en el estudio vas directamente al trabajo, vas directamente al grano, mientras que en la escuela te tienes que acomodar a las posibilidades y al potencial del alumno, es un poco distinto, lo que sí es seguro que trasladadas es tu idea de arquitectura, eso sí, eso es evidente, pero es que eso es inevitable, es inevitable, y además creo que es lo que hay que hacer, me parece que los alumnos van a recoger de distintos profesores, que están pasando por la escuela, una serie de datos, de ideas, de actitudes diferentes frente a los mismos problemas.

Creo que la enseñanza de la arquitectura consiste en esto, en tal curso el estudiante obtiene unas informaciones, pero las que obtenga en el siguiente, con unas ideas posiblemente diferentes, o que ponen el acento en otras cosas, también le servirán de ayuda, ¿no?, por lo tanto casi es inevitable esa acumulación progresiva. Ahora, hacer una transposición de tu trabajo en el despacho, o del modo en que desarrollas tus proyectos, ...eso es más difícil me parece a mí, son dos mundos distintos y en lo que podría coincidir es en la idea de arquitectura que tú te has formado, que es un poco la misma que desarrollas en ambos lados.

Basados en la experiencia común que hemos hecho en los TAPs (1 y 2), entiendo que conceptualmente tu propones partir de la idea de "elementos" -de la arquitectura-, como una manera de aproximarse al aprendizaje del proyecto arquitectónico, puesto que siempre hay que tener un concepto que le de cierta coherencia a una propuesta, que se podrá abordar desde muchos aspectos, ¿no?, me refiero a los elementos arquitectónicos que pueden ser constructivos, técnicos, o conceptuales, de los cuales se derivarán los requerimientos de expresión gráfica, e incluso el tipo de dinámica necesaria para el trabajo. En aquellos cursos, principalmente ponías el acento en dos de estos elementos: el concepto de cubierta, o techo, necesario para abrigar y proteger, y la estructura como elemento necesario para soportar al anterior. Es claro que a medida que se avanza en el trabajo con estas ideas las mismas se complejizan y van apareciendo otros elementos. ¿Todo ello se encuadraría en una idea global que abarca al conjunto de la carrera ?

J.A.M.L. Esto es bastante complicado, pero intentaremos resumirlo. A estos cursos los habíamos enfocado para proponer a gente que viene en blanco, a quien, quizás, lo primero que hay que explicar son conceptos inequívocamente ciertos, y con esto quiero expresar incluso una idea general de lo que debiera ser un principio de la enseñanza. A un alumno no hay que desorientarlo, yo creo que debemos actuar desde esta perspectiva, y por lo tanto enseñarles cosas que sean inequívocamente ciertas, que se basen en leyes fundamentales casi absolutas, que nunca les harían daño, siempre les será útiles.

¿Qué hemos hecho este año?: el arquitecto ha de ver la realidad de las cosas y ser capaz de representarlas, de leerlas tal como son, sin autoengañarse. Les hicimos dibujar plantas y secciones partiendo de pequeñas perspectivas de espacios interiores (Tessenow), debían fijarse con mucha atención en esos dibujos, para interpretar lo que es un zócalo, interpretar lo que es un mármol, interpretar una mesa con las patas inclinadas, en fin, fue un ejercicio de aprender a mirar, después,

¿que más les pusimos?, con la idea de que la arquitectura maneja elementos propios que tienen que conocer, que son columnas, pilares, muros, ventanas, puertas, cubiertas, escaleras, etcétera, etcétera, que son elementos que la arquitectura maneja, una escalera sirve para salvar un desnivel y mientras no se invente otra cosa, seguiremos usándolas. Por lo tanto en este primer curso se trata un poco de introducirles en el conocimiento y en el manejo de esos elementos propios de la arquitectura, para que conozcan y sepan utilizarlos. En el segundo curso, bueno, ¿qué otros elementos influyen en la construcción de un edificio o en dar forma a un edificio?, hay otros elementos externos a la arquitectura, que no son propios de la misma pero que influyen, por ejemplo, la topografía, la orientación, la función menos, eso es más discutible, pero podría introducirse, la economía, el clima, el lugar, etcétera. Que ellos vean que no es lo mismo construir en un plano que en la pendiente, que no es lo mismo construir en un clima que en otro, no sé... arriba en Finlandia que abajo en Marruecos, que no es lo mismo abordar el espacio doméstico de dimensiones de vivienda que un edificio de grandes luces que requiere una estructura distinta etc., cosas que son muy simples, no estamos diciendo nada nuevo, pero me parece que insistir en esas cuestiones, en los primeros cursos, que son indiscutibles, les puede dotar de un poco de bagaje para afrontar otros problemas que la arquitectura también afronta. Es cuando hablamos de que también la arquitectura tiene una intención formal, que no deja de ser un invento, pero no un invento en el sentido de hacer una cosa nueva sino que, realmente, dar forma a un edificio es siempre algo distinto, De este modo puedes ir introduciendo al alumno en problemas más delicados. Cuando él ya tiene una formación en ese sentido, más sólida, cuando sabe que un pilar es un pilar y no otra historia, entonces un pilar se puede transformar en algo, pero fundamentalmente es un pilar, y sirve para soportar, allí es cuando vas a contarle que además la arquitectura debe ser capaz de seducir y de emocionar, pero esa no es nuestra misión, en los primeros cursos. Hay otra gente que puede construir perfectamente resolviendo todos los problemas reales que tú conoces... aunque no emocione, *...pero sensibilizar a los alumnos sobre este aspecto más subjetivo de la creación, se haría en la escuela, ¿verdad ?....* , sí, creo que sí, pero en el fondo también uno puede pensar si no es lógico que la enseñanza sea así, repetir siempre lo mismo, es decir, todo esto que estamos comentando ponerlo en el primer año, luego en segundo, y en tercero, en el fondo repetir siempre la misma historia sería una manera de estructurar la enseñanza que, a lo mejor, tampoco es tan equivocada. Da un cierto temor que gente tan tierna pueda malinterpretarte, por eso repito que debemos procurar trabajar con cosas que sean ciertas, inequívocas, y por lo tanto, en estos primeros cursos creo que hay temas que no debieran tocarse, lo simbólico, lo formal, lo representativo. Esta enseñanza tan abstracta, tan seca, podría dulcificarse un tanto procurando que los alumnos aprendan todos estos elementos, todas estas cuestiones de las que estamos hablando, a través del conocimiento de otras arquitecturas, es decir, que trabajen con proyectos existentes en los que tengan que intervenir, introduciendo reformas o modificaciones, de modo que puedan aprender no solo de lo que hacen ellos mismos, sino de lo que quiso hacer el arquitecto sobre el que están trabajando, como el ejercicio de la casa Curutchet, de LeCorbusier, en Argentina, en el que les pedimos que cierren una terraza, y conviertan el consultorio del médico en un apartamento. Estos son temas que te permiten hablar de los elementos,

puedes hablar de los cerramientos y del edificio, puedes hablar de la estructura en relación a los cerramientos, puedes hablar de problemas de orientación, de ventanas, es decir, que a través de cosas mucho más concretas hablas de otros temas más complejos. Creo que es algo más ameno para el alumno, el primer cuatrimestre ha sido excesivamente seco en ese sentido, por eso, en este segundo cuatrimestre, tu no estuviste en la reunión, yo hablaba de volver un poco a lo que hicimos en TAP 2, volver un poco a retomar los ejercicios con este doble sentido, con temas de topografía, y problemas de lugar, en este caso, concretamente, podemos coger la casa de Sert, que se construyó en Harvard, darles otra parcela de la misma medida, y observando cómo está hecho aquello que propongan una ampliación, para un pabelloncito de invitados, o lo que sea, se podría hablar de la arquitectura, de cómo se disponen las piezas en relación al recinto, que descubran las relaciones entre los jardines, etcétera, es decir, que para los alumnos puede ser más grato, más ameno, y muy útil.

Bueno, quizás sea inevitable que, de esta forma, los proyectos que hacen en los primeros cursos sean un poco rígidos, pero venimos observando hace tiempo, que, aún en los PFCs (proyectos de fin de carrera), se puede notar una timidez generalizada, una falta de riesgo, una falta de ideas potentes, como si los alumnos optaran, en la mayoría de los casos, por un camino muy conservador, muy seguro, sin compromiso y por lo tanto, sin sustancia arquitectónica. Se ven proyectos de una gran chatura, una tendencia al “proyectito”, sin querer ser peyorativos, en el que no pasa nada, ¿no?, ayudado esto por la gran pobreza expresiva que caracteriza a nuestra escuela (hace poco tiempo que -¿producto, quizás, de la integración de los profesores de dibujo en diversos niveles de TAPs y al apoyo de asignaturas optativas?- comienzan a verse aplicaciones de sombras y colores, con mucha cautela y falta de técnica). ¿Coincides con esta visión según la cual nuestra escuela padecería de cierto conservadurismo en el campo puramente arquitectónico? Tenemos la sensación, preocupante, que estos temas referidos a la creación arquitectónica no están muy presentes en nuestra escuela, que se los trata con mucho pudor o reserva, en voz baja, como si nos faltara seguridad en este terreno. Alguna vez hemos comentado que tu también notabas algo de esto en los PFCs.

J.A.M.L. Sí, pero eso puede deberse al cúmulo de acciones que se concentran alrededor del desarrollo de un proyecto complejo. Aparece el temor, el temor del alumno a no aprobar, se pone de manifiesto su falta de seguridad, posiblemente influido por el espíritu de la propia escuela, muchos profesores, o todos, tenemos la tendencia a recomendar que hagan un proyecto sencillo, sin problemas ni complicaciones, que lo hagan lo más simple posible.

Puede ser, pero independientemente de la mayor o menor complicación de un proyecto, pareciera que en la formación arquitectónica que se imparte en Sant Cugat (si podemos definir el carácter de una escuela), prevalece una tendencia tecnológico-constructiva sobre otras opciones más sensibles, más de “lado derecho del cerebro”.

J.A.M.L. Es posible, aunque no creo que sea un problema, y al respecto existen unos desconceptos importantes que habría que procurar evitar. Me refiero a esos proyectos, que vienen con detalles constructivos estándar, sacados de las normas tecnológicas, eso es una tontería, precisamente un detalle que es conocido no es el que tú tienes que poner ahí, para eso pones una nota, “normas tecnológicas, número tal”. Un detalle constructivo tiene sentido de ser dibujado cuando intentas hacer real una idea de arquitectura cuyo sustrato se halla en un concepto tecnológico que necesita de ese detalle, ahí es donde está el problema, en la invención de ese detalle, el riesgo que corres en el momento en que tú quieres resolver un problema técnico como medio de crear arquitectura, ¿no?, el problema arquitectónico es crear. Acostumbran a utilizar una cosa que ha pasado ya su examen en la asignatura de construcción correspondiente, saben poner la tela asfáltica, una armadura, etcétera. Creo que esta es una dinámica que los propios tribunales, en esas correcciones parciales, debieran desarrollar para inducir al alumno a ser más claro.

Puede que a estos tribunales les podamos asignar esta responsabilidad, pero claro, estamos hablando del final de la carrera, ¿no?, hace seis o siete años que el estudiante está en la escuela, se han creado unos hábitos de trabajo, hubo una orientación en ese sentido, en ese momento termina por aprobarse a la gente, pero esa no sería la solución correcta, ¿verdad ?

J.A.M.L. De todas formas, ahora no os escandalicéis, pero yo tampoco me preocuparía demasiado porque en todas las escuelas exista un porcentaje alto de estudiantes que al terminar su carrera no serán buenos arquitectos. La vida es así, es decir, el dolor y la felicidad no se conciben separadas, la belleza sin la fealdad no se concibe, la buena arquitectura se aprecia porque existe la mala, quizás es una barbaridad, pero la condición humana es así. Por lo tanto no creo que debamos hacer de este problema el principal, en cambio, sí quizás hay que preocuparse del *bandarra*, o sea, del individuo que te asusta un poco si caes en sus manos, no?, porque es un especulador que hace trampas, yo creo que la utopía del cien por cien de los arquitectos, o del noventa y cinco por ciento que saldrán siendo unos profesionales y unos proyectistas fantásticos es justamente una utopía, porque, entre otras cosas, después la sociedad tampoco lo va a notar. No quiero decir que las escuelas no deban tener la meta de formar buenos profesionales, que se intenten soluciones me parece bien, pero yo no las tengo, y no creo que haya que obsesionarse con el tema, es así, y creo que un punto de realidad tiene.

Al mismo tiempo, constatamos que no hay mucha crítica, ni debate, en la escuela, no hay propuestas renovadoras que se expliciten y analicen en público, referidas tanto a la forma de enseñar, como a distintas expresiones de la arquitectura. Si estos debates no se producen en la universidad, que es el sitio natural, ¿dónde se podrían hacer ?

J.A.M.L. Sí, es verdad eso, pero por otra parte también es verdad, y eso me lo ha dicho mucha gente, que los alumnos de la Escuela del Vallés son los alumnos que mejor resultado dan en

los despachos de los arquitectos. Se dice que los alumnos del Vallés son muy apreciados en los despachos de arquitectura, como colaboradores de los arquitectos.

¿Es que acaso estamos formando buenos subalternos para arquitectos?, si es así, no estaría mal tampoco reconocerlo, e incluso difundirlo, que los alumnos, como “clientes” de nuestra escuela, lo sepan, porque este sería, en cierto sentido, “el carácter” que la escuela imprime a su tipo de formación, ¿no ?

J.A.M.L. Tenéis razón en esto, pienso que quizás habría que arriesgar más en todos los sentidos, incluso en el tema de la crítica. Creo que nosotros, aunque en nuestros cursos parece que solo habláramos de cosas elementales, después vemos que hacen trabajos que no lo son tanto. Ya nos llegan versiones en el sentido de que, según los profesores de estructuras, les ponemos cosas demasiado complejas y complicadas para el nivel en que están, igual tienen razón, pero no lo veo así. En este último curso hemos comprobado que hacer un trasto de esos tan complejos es muy difícil, sin embargo la idea es que vayan y se apañen para enterarse. Hay un mito en el sentido de pensar que en primer curso solo pueden proyectar habitaciones, resulta que les pones cualquier tema y, con sus dificultades, lo resuelven. No está mal, aprenden muy rápido. De cualquier modo, es probable, que no sea una buena solución ir a consultar demasiado a los estructuristas, el alumno debiera resolver sus problemas, en esta etapa inicial, con sus recursos actuales, y no con las soluciones que les darían en sexto, si solo saben usar vigas y pilares, ello establece sus límites, es un problema de conceptos.

El problema que nadie controla es la posibilidad de que en quinto curso les vuelvan a poner el mismo tema y, aunque tengan más información para enfrentarse al mismo, los proyectos terminen pareciéndose, ¿no ?

J.A.M.L. Bien, a lo mejor hacen el mismo edificio que dices tú, pero confío en que tengan la función determinada, tengan el solar determinado, con una topografía determinada, aquí están trabajando en un laboratorio, deben observar como lo han hecho otros arquitectos, ¿no?, hemos visto los ejemplos de Corrales y Molezún, de Foster, de Wright, de Khan, la mezquita de Córdoba, etcétera, y pienso que no está mal, que puedan aprender a través de la reinterpretación de las cosas y entender que la arquitectura era aquello, y que vean que realmente resolver esas cosas tampoco es tan fácil.

Tú crees que si el tema del aspecto “simbólico” que se espera de la arquitectura, digámoslo entre comillas, porque parece que este es un aspecto muy comprometido, quedara un poco librado a la personalidad de cada uno de los profesores que les toquen en proyectos, y a las intenciones individuales de los mismos, ¿no sería demasiado aleatorio ?

J.A.M.L. Claro, puede ser, y a la idea que cada uno tenga de arquitectura, creo que esto no es importante. La idea de que la arquitectura pueda convertirse en un símbolo de algo no es buena, a lo mejor una puerta de dos metros, según como abre, puede ser mucho más emotiva que otra de cinco metros que puede ser más aparatosa o más pretendidamente simbólica (*en cualquier caso es simbólica, pequeña o grande, ¿no ?*), claro, sí, sí, en el sentido que, lo que tú has de conseguir en una puerta significativa, es que al entrar por la misma te de una especie de “corriente eléctrica”, te emocione, aunque puede ser de dos metros o de veinte.

A propósito, actualmente, el producto dibujado que manejan los alumnos se parece a un básico, es un básico, esta es una palabra que habría que introducir en la escuela para que no haya equívocos, es una documentación que sirve para demostrar que cumples las normativas. Es decir, para aclarar el sentido de la pregunta anterior, con este tipo de documentación gráfica no puedes expresar lo que decías, no puede transmitirse esa sensación “eléctrica” al atravesar la puerta, el estudiante ni se lo ha planteado, ni puede hacerlo, porque está siguiendo los parámetros rutinarios que un arquitecto sigue al desarrollar un proyecto básico, y si tiene un poquito de tiempo agregará un detalle y una perspectiva. Lo malo es que esto parecería repetirse casi nueve veces, a pesar de que los temas teóricamente son distintos, ¿qué piensas de esto?

J.A.M.L. No lo sé, puede ser cierto que en el momento que el alumno domine algo las técnicas del dibujo ya no sepas si el proyecto es de segundo o de quinto, a lo mejor el tema, si es más complejo te da una idea, pero tampoco, porque realmente estos temas nuestros, el de la isla, por ejemplo, nadie hubiera dicho que es de primero ni de segundo, y sin embargo fue un resultado muy bueno.

Pienso que se trata de entrar en la arquitectura sin necesidad de decirlo.

Cuando hablábamos de la cubierta, decirles que la cubierta, evidentemente, sirve para proteger del agua, que nuestra labor es intentar sacar con elegancia esas aguas, lo más elegantemente posible, ese es un problema de arquitectura, cómo se sacan las aguas de un edificio, ¿no?, desde lo más ortodoxo a lo más rebuscado, como sucede con las pamelas de cualquier palacio renacentista, que los cubren como enormes voladizos que protegen el edificio, hasta otras muchas. Por lo tanto, que entiendan que cuando están trabajando en un proyecto de un tipo muy sencillo, deben concentrarse en ello. No sé si el tema de cómo se sacan las aguas de un edificio, corresponde al sexto o al séptimo TAP. Otra posibilidad interesante es analizar y trabajar sobre la relación entre estructura y cerramiento de un edificio que les indicamos. Los edificios se pueden construir con muros, que además de soportar el peso de todo lo que hay encima deben perforarse para concretar la necesidad de estar en contacto con la naturaleza, me parece muy noble, ¿no?, un recinto debe tener ventana, porque nos interesa el exterior, y además es una cuestión práctica por la luz, la ventilación, etcétera, pero, en el siglo diecinueve tampoco fue tan así, ¿no?, era refugiarse, la ventana era casi un agujerito por el que salías fuera. No deja de ser bastante sofisticado el elemento de ventana. El elemento del cerramiento, podría ser otro tema, nosotros ahora solo les planteamos que existen los cerramientos, que hay

determinada área que debe cerrarse, pero puedes hacerlo con muros, o con una estructura abierta, puedes poner una estructura con la cual estás liberado de ese encerramiento, obviamente puedes tener mucha mayor libertad que si tienes un muro de carga. En fin, ese tema de la relación cerramiento / estructura, es un tema de un TAP factible de ser desarrollado en cuatro meses, no sé si se ha de dar en un TAP o se ha de dar en otra asignatura, pero sin duda es un tema bien bonito.

¿Crees que deberíamos apoyarnos en la historia, basarnos en la arquitectura ya hecha, tanto desaparecida como reciente, para suplir el desequilibrio que apuntamos en relación a los aspectos más subjetivos de la creatividad, para poder acercarnos con mayor precisión a definiciones de buena y mala arquitectura ?

J.A.M.L. Tienes que hacerlo, en el fondo es bueno incitar a los estudiantes a copiar, en el buen sentido. Alentarlos a que miren, que observen qué cosas realmente les emocionan, que se detengan en ello, porque es muy difícil tener una idea formada de la arquitectura, para expresar un juicio sólido, esto solo se adquiere con el tiempo, con la experimentación. Deben concentrarse en analizar y comprender la arquitectura que les llama la atención, intentando copiarla, directamente no conseguirán nada, pero sí podrán comprender de dónde viene, porqué se hace, y eso les servirá, sin dudas. Al final, esa idea de arquitectura ha de ser personal, en el fondo es un resumen de la propia experiencia, de lo que es la vida. Por otra parte eso es muy difícil de transmitir, tú puedes incitar al alumno, puedes decirle lo que a ti te interesa, pero sin engañarlo, sin esconderle nada.

Hay una especie de mimesis gráfica entre la actividad profesional y la manera de dibujar en la escuela. Probablemente viene de los propios despachos, pero con la diferencia que lo que se dibuja en la escuela nunca se construirá, ¿no? En el estudio, un plano que puede parecer que no dice nada, tú sabes que se va a transformar en una obra, en una experiencia real, al final ese es el objetivo, y allí se verificará finalmente la calidad de la arquitectura. Pero para un alumno no, un alumno copia este tipo de planos, miméticamente, sin que se considere que su proceso es diferente, quizás más libre, pero que, como máximo, solo acaba en un papel o un montaje artificial, por eso, parece de fundamental importancia, que su producción tenga el máximo de expresividad, en esos papeles que constituyen “su arquitectura” debería notarse el compromiso con su propuesta, sus dibujos deben sugerir todas las sensaciones, el ambiente, la luz, la escala, el movimiento, los símbolos, etcétera., todo aquello que en la realidad podemos comprobar solo ante las obras construidas.

J.A.M.L. A mí también me preocupa eso, y mucho, fijaos que insisto bastante en que no se dibuje a tinta, que no se “pase a limpio”, que presenten originales, me es igual que tengan una mancha porque se les ha caído la gota de aceite del bocadillo de atún, pero los estudiantes han de ser capaces de asumir su realidad. No estaría mal, en primer curso, enseñarles dibujos de planos, incluso burocráticos, planos de proyectos ejecutivos, y también los croquis y bocetos de la etapa de diseño, en los que ha quedado expresado el proceso que siguió el arquitecto, para que se comprenda la

diferencia, y luego, ser un poco más formales y exigir el cumplimiento de pautas de mucha precisión en el dibujo de sus proyectos, aunque no digo que esto se haga en todos los cursos, por supuesto, en estos primeros cursos no quiero ni oír hablar de CADs. Con respecto al diferente propósito que tienen los dibujos de un proyecto real de arquitectura y los que se hacen para la escuela, supongo que tenéis razón, pero me parece que estos fallos se deben a la responsabilidad de los profesores, que no hemos puesto el acento en el tema, es una labor nuestra. Para solucionar esto se me ocurre que en el próximo ejercicio, por ejemplo, les podemos pedir que coloquen todo, absolutamente todo, en una sola lámina, en la que se vea todo, plantas, alzados, secciones, fachadas, perspectivas, etcétera, y que todo cuadre, además, pueden haber ejercicios en los que no se produzcan planos, sino unos croquis, necesarios para configurar y ordenar las ideas, y luego, inmediatamente, la maqueta, para que se asuma que la maqueta es otro medio de expresión con mucha eficacia, incluso dentro del proyecto, que puede servir, complementariamente, para ser fotografiada y trabajada luego como un dibujo.

Conversación con

JORDI PERICOT

Doctor en Filosofía, experto en Pedagogía del Diseño
Vice Rector de la Universitat Pompeu Fabra

JORDI BERRIO

Doctor en Filosofía, especialista en Comunicación
Vice Rector de la Universitat Autònoma de Barcelona

ANNA PAPIOL

Doctora en Filología
Directora de ESDI, Universidad Ramón Llull

Gustavo Contepomi 30 setiembre de 1997

Esta serie de conversaciones responden a un trabajo de investigación, que estoy haciendo, una tesis doctoral, referida a la pedagogía del proyecto. Aunque ninguno de vosotros sois precisamente diseñadores o proyectistas, vuestra extensa y reconocida experiencia universitaria en el ámbito de la enseñanza del diseño y la comunicación aportará una visión diferente a la de los propios proyectistas. Más institucional también, si se considera que pertenecéis a equipos rectorales de dos grandes universidades y una escuela de diseño. Y posiblemente una visión menos “contaminada” por los problemas específicos de la arquitectura, ya que vuestras universidades no la enseñan. El tema es la enseñanza del proyecto. El proyecto, en relación a la arquitectura, pero, también a muchas otras cosas, ¿no?, el diseño, por ejemplo, que para mí tiene similares intereses, ya que estamos en esta escuela, ¿no? ¿De dónde surge esta inquietud?, En la Escuela de Arquitectura del Vallés hubo un cambio de plan de estudios que puso en marcha los talleres de arquitectura y proyecto, TAP, una especie de talleres integrales, en los que confluyen distintas asignaturas en un mismo espacio docente. Esto significó un cambio muy grande, que obligó al reciclaje de los profesores, puesto que al desaparecer en gran medida, los espacios cerrados, estancos, donde impartíamos exclusivamente los conocimientos de cada área, todo el mundo, pudo enterarse que hacían los demás, y cómo lo hacían. De esta forma, el conjunto de la carrera puede llegar a tener más coherencia, puesto que cada profesor incide más sobre las otras asignaturas y a su vez recibe sus influencias. Sin embargo, aún siendo muy positivo este plan tuvo, y tiene, muchas dificultades en su implementación.

J.P. Lógico porque pone en evidencia a los propios profesores. Algo similar intentamos al hacer en el plan de estudios de Sabadell, que estaba totalmente orientado en ese sentido. Ese plan de estudios se basaba precisamente en una confluencia de asignaturas y profesores, los cuales se encontraban alrededor de proyectos en un taller común, que era realmente una clase de proyectos en el sentido amplio de la palabra. Esto se aprobó y se intentó llevar a cabo, aunque yo me retiré después de diseñar el plan de estudios. Por eso creo que Anna, que vivió la experiencia de su aplicación podría contarnos cómo fue.

A.P. Bien, allí había básicamente dos tipos de profesores, los que proveníamos de un campo más teórico y otros cuya experiencia se asentaba en la práctica del diseño o la arquitectura. Se produjo un enfrentamiento entre estos dos tipos de profesores, justamente al tener que compartir un espacio docente común. Los “practicistas”, se oponían a cualquier tipo de reflexión teórica que podría conducir a cuestionar sus programas y, seguramente, detrás de esta actitud había una gran dosis de comodidad, “... hace diez años que hago este programa, tengo todos los enunciados y ejercicios, ¿porqué he de cambiarlos?...”

J.P. Efectivamente, prevalece esa idea, esa tendencia a que cada uno quiera continuar y repetir sus modelos; cada cual ha adquirido, su rutina digamos, ¿no?, quiere continuar su rutina, pero yo creo que ese método que intentamos implantar en la Escuela de Diseño, y después podría citar otras

experiencias en la Facultad también sobre esto, tenían una intención, que era básica en aquellos momentos y que creo que en este sentido es lo que valoro más. Precisamente, los profesores de diferente procedencia, cuando se encuentran para trabajar conjuntamente, su rutina y todos sus métodos, quedan cuestionados e incluso los modelos, que ellos intentan transmitir (la enseñanza se ha ocupado de transmitir modelos de conducta sin ninguna discusión y ningún criterio), todo ello se cuestiona en cuanto uno los confronta con otros modelos, se tambalean en cuanto se confrontan, ¿no?, por eso creo que esto es lo más positivo que tiene ese sistema.

De hecho, en nuestra escuela, a pesar de las críticas soterradas, creo que se ha terminado consolidando positivamente, ¿no?. De algún modo existía esto que tú dices, la desconfianza de unos profesores, de unas asignaturas hacía otras, el temor a ser cuestionados, esto se ha ido superando, y como al final todos somos humanos, las relaciones personales van limando estas dudas o asperezas y la gente se ha ido acomodando.

J.P. Sí, por simpatía ha reencontrado el equilibrio y otra vez volvemos a unos modelos prefabricados. Aunque más complejos, uno se encuentra con todos los modelos prefabricados y hay que asumirlos. Este, en verdad, es el problema gravísimo de la enseñanza de cualquier tipo de diseño, incluso de comunicación audiovisual. Precisamente, nosotros hicimos una experiencia en la Facultad de Comunicación, de la UPF, que partió de otro punto de vista, o sea, propusimos un modelo opuesto a este. En Sabadell, intentamos poner en práctica una propuesta de confrontación de modelos para que se desautorizaran entre sí, se derrumbaran y al final encontraran al alumno, esta era la utopía, diríamos. La experiencia de Sabadell intentó crear unos espacios globales, donde se hacían los proyectos, donde confluían todos los profesores y donde se hacía un proyecto global, justamente su nombre, si mal no recuerdo, era taller global, y allí todo el mundo participaba y el alumno iba avanzando sobre esa discusión. En teoría el alumno tenía la ventaja de que nadie podía llegar con modelos rígidos sino que forzosamente tenía que confrontarlos, había un desgaste de los propios modelos y había que buscar otro equilibrio. Por supuesto, estoy hablando en teoría, en la práctica ya ves que al final acaba tan anquilosado y rígido como antes, quizás con más complejidad, pero sigue igual. Mientras que aquí estamos hablando ahora de la experiencia de comunicación audiovisual en la Pompeu Fabra, cuando nos encargaron a mí y a un equipo hacer el plan de estudios de esta facultad partimos de una base totalmente opuesta, ahora, con esa experiencia, sé que tampoco es extraordinaria, pero bueno, avanzamos experimentando. Partimos de la base de que al alumno precisamente no le íbamos a enseñar la profesión de esta manera, íbamos a hacer de él un generalista, por lo tanto debía tener una formación muy amplia, razón por la cual los trescientos créditos de la carrera fueron muy segmentados impartándose clases de los más distintos aspectos de la cultura en la cual viven. Ese es un poco nuestro proyecto en la actualidad. Los cursos son trimestrales, hay infinidad de cursos en los que reciben una especie de bombardeo continuo, de metrallata casi, de diferentes conocimientos que el alumno tiene que sintetizar y después con esto “espabilarse”.

Pero, ¿hay unos contenidos troncales que le dan coherencia para que el alumno pueda hacer una síntesis?

J.P. No, aquí está la diferencia, no hay proyectos propiamente, hay un trabajo de final de carrera simplemente, no hay clase de proyectos, se suprimieron los proyectos en ese sentido, o sea, es justamente al revés, es ser generalista, todo está compartimentado, se les van dando flashes de distintas materias. A partir de allí, el alumno, con ese bombardeo tiene que encontrar su camino, salir de ese caos, en cierta manera, y entrever un poco lo que decía en aquel artículo que comentamos hace unos días, el de Temas de Diseño. Sumergirlos en el caos y, a través de los flashes que reciben, desde distintos ángulos, encontrarse a sí mismo, encontrar su orden y salir. En la búsqueda de soluciones a todo esto, deberían hacer el esfuerzo de adaptarse al momento y a las circunstancias en las que se encuentra, o sea no le damos ninguna pista, tratamos de algún modo, de reproducir lo que pasa en la realidad y adaptarse continuamente a una situación determinada, que se ha comprendido. ¿Porqué?, porque considerábamos, y este era el planteo principal, considerábamos que en esos cuatro años de formación, si le dabas una formación concreta, muy posiblemente esa formación al cabo de cuatro años o cinco, cuando esté en la calle será obsoleta y estará totalmente perdido, entonces no le demos ninguna solución, no le demos ningún modelo, démosle un bagaje importante para que él tenga posibilidades de dar respuestas dentro de una situación de caos.

¿Cuánto tiempo hace que se puso en práctica este modelo pedagógico? ¿Hay posibilidades de hacer una evaluación?

J.P. Cuatro años en la Pompeu, ha salido la primera promoción, todavía no está evaluado oficialmente, pero yo, como autor, casi me atrevería a hacer alguna evaluación. En realidad, viendo los trabajos de final de curso que se exhibieron el otro día, yo no soy muy optimista con este método tampoco, eh!

J.B. A mi me parece que la Pompeu Fabra, y nosotros en la Autónoma también, nos estamos equivocando, en la manera como orientamos los contenidos...

J.P. Ahora estamos hablando de metodología, no de orientación...

J.B. Bien, pero yo creo que en una sociedad, en que la enseñanza está muy devaluada, compartimentada, y en la que los profesionales van a tener que especializarse mucho, y no una sola vez sino varias veces en su vida, la enseñanza universitaria tiene que ser al máximo generalista, o sea se tiene que dar la formación de la personalidad, y no enseñar oficios -J.P. ...lo he dicho yo, también estamos de acuerdo en el concepto generalista- ... sí, pero yo haría al revés de lo que hacéis

vosotros, yo haría muy pocas asignaturas, muy pocas y profundas en lugar de muchas y básicas, muy básicas...

J.P. Ahí sería donde diferimos pero en un principio estamos de acuerdo los dos, hemos dicho los dos: generalista y no oficio, y no transmitir modelos rígidos, ahí coincidimos, ¿no? hasta ahí estamos de acuerdo, después está la diferencia, es metodológica, ... el propone, ... a lo mejor tiene razón, porque yo dudo del éxito que hemos tenido aquí, esa formación generalista, ... él la concibe basada en cuatro enseñanzas sólidas que sirvan de sustento, para el espíritu del individuo.

J.B. Efectivamente, creo que lo que propongo es formar intelectualmente al individuo, no darle muchos conocimientos, sino desarrollar su capacidad de pensar, de aprender, y de crear.

J.P. Eso es otra cosa distinta, efectivamente, yo no estoy poniendo en duda, más que lo que hemos hecho aquí, he dicho que no estoy muy contento de lo que hemos sacado, pero partiendo de la base que para tener esa formación generalista había que darle ese bombardeo continuo de distintos flashes de la realidad, sin comprometernos en nada, y que para salir de ese caos, el alumno debe buscar sus propias herramientas intentando salir de ese atolladero de una forma u otra, pero no dándole nunca modelos de ninguna clase, ni modelos teóricos, ni modelos científicos. Yo diría, que la conclusión que he sacado, efectivamente, tampoco es muy positiva, esa cultura que yo llamo ahora, en un sentido peyorativo, de “sandwich”, le llamo cultura de sandwich a la que hemos transmitido en la facultad, -A.P. ... *de canapé*-, pues de canapé si quieres sí, de canapé, en la Pompeu podría ser de canapé, je, je, je, quina cara, oh com tiren eh!, je, je... -A.P. ... *sóc professora de la Pompeu, je, je, y mare d'un alumne de la Pompeu...*

J.B. Yo diría que, por la experiencia que tengo en la Autónoma, estos planes de estudios que se hacen han cogido todo lo norteamericano, pero mal copiado, yo diría que los resultados son catastróficos, en cualquier carrera de la Autónoma. Cada año se venden menos libros en el campus, cada año se venden más apuntes mal fotocopiados, cada año la gente lee menos, hay alumnos de humanidades que no saben lo que son los libros.

A.P. El sistema cuatrimestral o trimestral como en la Pompeu, tiende a que el alumno no tenga tiempo de leerse los libros y vaya al apunte como loco, a eso lo veo como un “handicap” del sistema comprimido.

J.B. Con catorce asignaturas o quince en un año -A.P. *dieciocho tienen en la Pompeu*-, ... con dieciocho, el alumno no se compra dos libros por asignatura, no se los compra y por tanto no los lee, no lee nada.

J.P. Efectivamente eso es verdad, lo cual ha generado una cultura, y yo diría, haciendo la autocrítica, una cultura bastante superficial -J.B. *...como la que proporciona la televisión-* ... sí, de “zapping”, una cultura de zapping esto es, es lo que ha dado en cierta manera, y algunos alumnos, los más lúcidos, porque siempre hay una minoría excelente, no sé de donde salen, pero ellos aprovechan muy bien ese sistema, se les han abierto muchos horizontes, estoy hablando de una élite del diez por ciento, que siempre la hay. Yo creo que estos sí que lo han aprovechado bien, hay unos alumnos que ahora están empezando doctorado, que son francamente muy superiores. Son personas que tienen una posibilidad de asimilación extraordinaria, de síntesis, y les queda mucho tiempo incluso para leer, están al corriente de muchas lecturas, es una minoría que está más allá del método que han sabido aprovechar incluso ese sistema, de la enseñanza de zapping, para captar lo que les interesaba,

J.B. Pero estos alumnos en otro sistema hubiesen, sido excelentes igualmente.

J.P. Es posible, es posible, serían excelentes igualmente, es posible, pero aquí algunos de ellos, diríamos, han optado por unos caminos que desconocían totalmente, incluso de su existencia, o sea, se han identificado con caminos que se les han abierto de repente, y han profundizado por ahí con mucho éxito, pero esto, como digo, ha sido muy provechoso para esa minoría privilegiada, intelectualmente privilegiada, mientras que la mayoría se ha plegado a una cultura bastante superficial a la cual le falta profundidad.

J.B. Y yo matizaría lo que dices tú, ¿eh?, yo no diría que es el resultado del sistema pedagógico, sino que son ellos, ellos que lo han sabido aprovechar, ellos pasan de muchas asignaturas y cuando encuentran un profesor que les interesa profundizan y utilizan el sistema a su medida.

Pero este sistema, en parte ya está previsto para ser utilizado a su medida por cada alumno, ¿verdad?

J.P. Claro, al haber más, al haber ese abanico, diríamos, más amplio, de oferta permite, tal vez, más diversidad y buscar nuevos caminos. En ese sentido han sacado un poquitín de provecho estos, pero los demás se han quedado con esa base superficial y al final yo diría que incluso se les ha mermado, y es algo para mí grave, sus “posibilidades”, entre comillas la palabra porque me irrita el contenido que a veces se la da, pero sus posibilidades creativas se han ido frustrando con el tiempo, no ha habido tiempo de que desarrollaran su propia personalidad. Continuamente bombardeados ellos no han tenido un momento de serenidad, ni de tranquilidad para poderse encontrar a sí mismos y desarrollar sus propias posibilidades y han entrado en una formación, casi, de reflejo condicionado. Esto sería la crítica que haría yo a la vista de los resultados.

Ahora, cuando hablamos de disciplinas donde justamente lo creativo es un valor fundamental, cualquier actividad donde hay proyectos o diseño... ¿qué sucede?...

J.P. Sí, pues eso se pretendía precisamente destrozando modelos, lo que se buscaba de esto al principio. Esto es una manía mía que no comparte seguramente Jordi, la manía de destrozarse el método, es decir, desorientar al alumno, no darle modelos, devaluar, devaluar incluso los que tiene, hacer que ponga en cuestión sus propios valores para que busque algo nuevo totalmente distinto y salga por donde salga. En teoría había algo de esto en el fondo, y creo que éste es el espíritu del plan que se puede considerar rescatable.

A esto es a lo que tú en aquel artículo le ponías límites pedagógicos en la enseñanza del diseño, ¿cuál era ese límite?, ¿el peligro de que la enseñanza del diseño cabalgara demasiado sobre los aspectos técnicos, abandonando un poco la parte creativa?.

J.P. No, yo creo de todas formas que el diseño no puede hacer abstracción de las partes técnicas, tampoco es lógico lo contrario, tiene que asumir ambos términos y basarse en ellos, y en los perfiles funcionales... -J.B. ...la creatividad pura no sirve para nada... no claro, no tiene sentido la creatividad pura, es una locura simplemente, ¿no? una abstracción, lo que pretendía con aquello, y sigo creyendo en el campo teórico, pero no como realidad profesional en la práctica, es que el alumno cuando viene a la enseñanza de diseño, por ejemplo, llega con unos modelos que, como no se estudian, seguirán imperando a lo largo de la carrera, y en realidad el alumno, de las clases, por más magistrales que sean, tiene tendencia a coger todo aquello que refuerza su forma de pensar de cuando entró, y todo aquello que ha estado alterando su forma de pensar lo desecha, lo que estamos de ese modo haciendo es ir alimentando los modelos del principio, y los vamos desarrollando, esto es lo que pasa, creo que esto pasa muchísimo en cualquier clase, el alumno coge aquello que le sirve para reforzar lo que él cree y lo demás a hacer puñetas... Por ello se trata de destrozarse precisamente esos modelos, no reforzar sus argumentos, de modo que desorientado busque la solución, ¿no?. Este es el sentido de destrozarse esos modelos, evitar que él los alimente porque si esa semilla sigue allí, el alumno seguirá esa tendencia de autoafirmación, negando cualquier cosa nueva.

En la Escuela de Arquitectura existe, no sé yo si llamarle ignorancia, un menosprecio general por el tema pedagógico, ¿no?, es decir, la improvisación es la base de todo, no es que esté contra la improvisación, creo que es muy buena, pero hay que tener una ideología, creo. De cualquier manera allí, sin embargo, todavía, existe o se pone de manifiesto la contradicción entre lo intuitivo y lo racional, es decir, como si todavía fueran dos conceptos irreconciliables -J.P. ...Eso hay que achacarlo a las deficiencias de profesorado, si sigue así, ¿no?... sin duda, pero también tiene mucho que ver con que las escuelas de arquitectura pertenecen a la Universidad Politécnica, en donde lo Humanista, que tendría que ser el sustento de lo intuitivo, está en un plano secundario. Ahora hay un esfuerzo por recuperar ese tipo de contenidos, sin embargo es una pesada carga. -J.B. ...La

tradicción de la Escuela de Arquitectura creo que no está muy ligada a la politécnica, o al menos no debería-

J.P. Precisamente es lo que dice Gustavo. Bueno, la escuela de Arquitectura es el “patito feo” de la UPC, esto es totalmente sabido...

J.B. Es cierto, es una contradicción, tener dos escuelas de arquitectura y una tradición que no está ligada a su esencia tecnocrática...

En efecto, sí, hay una permanente lucha, no declarada, casi burocrática, de la universidad con las escuelas de arquitectura para tratar de conducir las hacia un concepto “ingenieril” de escuela de construcción, cosa imposible.

J.P. Bueno, yo he hablado mucho con el Rector anterior de la UPC y con el actual, y cuando hablan de Arquitectura no saben qué hacer, creo que ya han abandonado la partida, o sea, es algo así como el hijo tonto que tienen ahí, y la abandonan, no saben qué hacer con ella.

Lo cierto es que entre los profesores actualmente esta contradicción existe, se pone de manifiesto cada día, ¿esto se debería en algún sentido a pertenecer a una universidad politécnica donde no existe un sustento institucional que respalde los aspectos intuitivos?

J.P. Yo, no sé. Bueno, en otros países están vinculados a Bellas Artes, en Alemania, en Inglaterra también, bueno en muchos países, ...-en esos países son Facultades independientes de, Arquitectura, Diseño y Bellas Artes o Artes Visuales y forman un conjunto, en Estados Unidos es lo mismo-... Sin embargo pienso que puede ser muy peligroso basarse solo en la intuición, sería el otro extremo ¿no?

Hablando con Oriol Bohigas él planteaba que antes que nada, lo que habría que hacer es destrozarse la carrera de arquitectura, y hacer una cosa parecida a lo que plantea Jordi Berrio, según él tendría que haber sólo tres asignaturas a lo largo de toda la carrera y el resto eliminarlas, una que es proyectos, engloba además todo lo que es la expresión gráfica, otra que es historia, sería lo que da la base cultural, más amplia, y otra que sería un conjunto de cosas técnicas que se llamaría construcciones, donde entrarían en pequeñas dosis las estructuras, las construcciones propiamente dichas, los materiales, las instalaciones, etcétera, pero todo englobado dentro de una sola asignatura, simplemente como un apoyo técnico para que aquello que se imagina sea verificable.

J.B. Me gusta esta idea...

J.P. Sí, pero yo la ampliaría, la ampliaría con algo, seguramente con otra área de conocimiento que no sé cuál es exactamente, pero que es la que está ligada al desarrollo de la sensibilidad del alumno y aquí en, lo que has dicho, no hay nada que prevea este aspecto esencial que resolvería tu preocupación por la creatividad. La sensibilidad, que es fundamental, debe ser educada..

J.B. Pero, ¿cómo se educa esto? La sensibilidad se educa ejerciéndola, viendo, trabajando, comparando, estudiando también, la historia, el arte, cuando dibujas educas tu sensibilidad, ¿no?

Efectivamente, pero según aquel planteo, la garantía de éxito del mismo (si se le puede llamar así) solo radica en la personalidad de algunos profesores con prestigio capaces de transmitir unas ideas potentes...

J.P. Claro, como él. Tampoco esto es posible en una universidad masiva, no hay tantos profesores de esas características que tengan contacto con los miles de alumnos que existen. Aunque yo no sé cómo debe ser ese profesor, ni que asignatura da, pero viendo grupos de alumnos con la misma formación homogénea en cualquier tipo de disciplina, sin embargo, hay grados de sensibilidad que los diferencia clarísimamente unos de otros, y para unos, diríamos, sus propuestas son, estéticamente adecuadas, no digo bellas ni no bellas, pero estéticamente adecuadas a un panorama determinado y a otros no hay forma de adecuarlos estéticamente. Por lo tanto, yo creo que algo debe haber, alguna forma de desarrollar esa sensibilidad ...-J.B. *debe haber o debería haber?*-... debería, debería, no sé, debe o debería, debería, pero eso no es importante -J.B. ... *eso sí, sí es importante*- ... bueno, pues yo creo hombre no sé, no sé si se adquiere viendo museos, no creo, porque es un rollazo eso, no sé si se adquiere haciendo historia del arte o experimentando continuamente con el arte es posible también, y comparando con los demás, viendo la obra de los grandes maestros de la historia. Lo creo, por los modelos, viendo un Boticelli, por ejemplo, yo creo que se adquiere sensibilidad eh, saber apreciar requiere sensibilidad, ¿verdad?.

J.B. Pienso entonces que la sensibilidad, y de hecho la creatividad, se aprende introduciendo los modelos históricos y rompiéndolos luego, y además creo que sólo se pueden superar los modelos históricos si los conoces, si no se les conoce lo que haces es reinventarlos. En el fondo todas las disciplinas, a mi entender, se parecen. En cuanto a metodología, aprendizaje, intuición, racionalidad, etcétera, en cuanto a todo. Yo creo que la metodología en ese sentido es similar en el campo del arte, comparado con la arquitectura, en general, no es muy diferente que en el campo de la filosofía.

J.P. Pero el problema de proyectos que veo que lo tratan siempre como algo “especial”, está en realidad plagiado del tema de la ciencia y la tecnología.

Has dicho que se suprimió el espacio de proyectos, y ¿cómo se reemplazó?

J.P. La gracia de proyectos, yo creo, es perversa en sí misma, me refiero a lo que estamos hablando, que hablábamos de proyectos. La clase de proyectos es una clase perversa en el sentido de que lo único que está intentando hacer es inculcar unos modelos determinados de producción, de construcción

J.B. Pero es un espacio de síntesis...

J.P. Sí, pero, que transmite el oficio, y esto es lo malo, transmite el oficio y no habría que transmitir, como tú has dicho también, no habría que transmitir recetas. ¿Podría ser un espacio experimental?,

Sí, entonces no es proyectos ya, entonces no le llamemos proyectos porque el proyecto tiende a la ejecución de algo, es el camino para llegar a algo concreto, útil, funcional, etcétera, el proyecto tiende a algo, se proyecta algo, y se tiende a la realización de un algo, que es coherente, existente en sí, mientras que en la experimentación no se tiende a ese algo, entonces llamémosle experimentación, que es muy distinto, pero proyectos tal y como lo entiendo yo es el proceso para llegar a algo a partir de unas premisas. Eso es transmisión de oficio en realidad, y se transmite un oficio que será trasnochado en todos los casos, que va incluso a coartar la propia actividad profesional, tendrá esa limitación y no podrá fabricar sus propias herramientas, en ese sentido yo no creo mucho en proyectos.

J.B. No creo eso, porque es un modelo, ... es un modelo concreto de síntesis...

J.P. Pero proyectos no es síntesis. Es algo más, es buscar el camino para llegar a esa síntesis, es buscar las herramientas para hacer algo, lo que es muy distinto.

J.B. Bien, entonces, diríamos que ese modelo de síntesis lo va a utilizar después e incluso puede cambiar las herramientas, pero el proceso en sí es de síntesis, es universal.

J.P. El proceso de síntesis sí, pero esto no es proyecto, sintetizar no es proyectar.

En una escuela de arquitectura, la asignatura proyectos es la columna vertebral de todo.

J.P. Sí, visto así sí, porque es donde confluyen todas las enseñanzas pero para mí, sintetizar no es proyectar, yo creo que se trata de que vengan los distintos profesores, cada uno en su área de conocimiento y allí se discuta y se llegue a una síntesis de todo aquello, hasta ahí sí que me parece muy bien, pero no para hacer tal cosa, porque estamos sintetizando en función de algo, en función de un oficio determinado, yo creo que esa síntesis debe quedarse en el plano puramente experimental, pero no de realización, o sea, no debería realizarse con pretensiones de buscar soluciones, la síntesis no busca soluciones, sintetiza simplemente, ¿no?, yo creo que es esto, pero en la realidad creo que en

las clases de proyectos, de una forma u otra, más o menos camuflada, se está transmitiendo el oficio, y en ese sentido creo que es malo.

Ahora, la televisión y todos los medios visuales que tienen tanto poder y tanta extensión, deben haber modificado el modo de pensamiento de la gente que, como los jóvenes de ahora, nuestros estudiantes de arquitectura, han nacido casi frente a un televisor. ¿Estaríais de acuerdo en que tienen que haber desarrollado unas capacidades de percepción visual, potenciales, enormes, y diferentes? Frente a estos alumnos los métodos de enseñanza de la percepción visual inventados en el Renacimiento evidentemente han dejado de tener la vigencia total que se les asignaba, ¿verdad?

J.P. Efectivamente, a eso me refería yo con esa enseñanza de zapping, y no creo que los resultados sean buenos, te da una sensación de que estamos suministrando material a través de la televisión y de los medios, pero sin previamente haber suministrado las bases para poder manipular ese material y poder asimilarlo, es como el zapping, yo no soy contrario al zapping, soy bastante zappinista, es algo que me gusta, pero de todas formas reconozco que esta especie de flashes, si no se tiene algún elemento que permita juzgarlos, compararlos, valorarlos, jerarquizarlos, el resultado no puede ser bueno.

Esta difusión de los medios visuales habrá cambiado también el modo de percibir ...

J.P. Sí, la prueba de que ha cambiado es esa inmediatez de pensamiento en las resoluciones, en las vivencias, yo creo que es el resultado de esto, ¿no? La necesidad de no buscar ni utopías, ni pasados, sino solo el momento, el presente, yo creo que llega de esa cultura, de zapping, ¿no? Aplicado conscientemente a la enseñanza, lo he intentado, que conste, yo creía en esta forma de enseñanza del zapping, para devaluar, todo, ¿no? y la verdad es que estoy viendo que lo que en realidad estamos haciendo es simplemente convalidar, legitimar todo sin ofrecer ninguna pauta para valorar o cuestionar la realidad.

A.P. Tampoco todo es consecuencia del papel que cumplen los “mass media”, creo que es todo junto, ¿no?, la globalización de la economía, la globalización de la política, los intercambios permanentes, y bueno, los mass media evidentemente juegan un papel, pero los cambios en el terreno cognitivo no son consecuencia de ello, del papel de los mass media, ni de la globalización de la política o de la economía, es todo junto, y el resultado es eso, que evidentemente los estudiantes han cambiado, que el proceso pedagógico en que se les inserte ha de ser diferente, aunque no sepamos cuál debiera ser.

J.P. Tiene que ser variado, continuamente tiene que haber un factor sorpresa como si la cultura fuera sorpresa, debemos resolver siempre el problema en el instante...

J.B. A mi me parece que un espectador que sólo tenga la información que proporciona la televisión sea capaz de entender ni tan solo el programa de televisión que ve, o sea, y por descontado, no entiende el mundo ¿eh?, porque es una mezcla indiscriminada de imágenes y de pantallazos de información, si él no tiene una organización previa no es capaz de entender nada ¿eh?,

J.P. Lo malo, o lo bueno, es que no se exige que se entienda un video clip, por ejemplo, el video clip, es atractivo para la gente, y les gusta el video clip, pero ahí no pasa nada llega un momento en que se va creando una cultura, en la que no se exige que se entienda nada.

J.B. En consecuencia, si nosotros no ayudamos a estructurar las personalidades, los mass media no estructuran, dan una imagen fracturada, caótica.

Mi inquietud va dirigida a ver si es posible plantearse una manera de aprovechar una cosa que existe, que está allí, los mass media han generado una capacidad de percibir, y yo me refiero sólo a lo visual, no hablo de querer entender el mundo, ni en qué medida es posible aprovechar eso que existe, que está, y que es inevitable...

J.B. Hombre, te explican muchas cosas a través de la imagen, muchas más que antes.

J.P. Y se analizan las propias imágenes de la televisión en un sentido crítico también y eso es importante...

En la escuelas de arquitectura esto es algo que se ignora, el debate sobre esto no existe ni por asomo, de hecho no existe ningún debate pedagógico. En cambio existe una cosa que está relacionada con este diez por ciento de alumnos brillantes de tu plan de estudios que, por lo que sea, también existe allí ese diez por ciento, en cualquier modelo parece haberlo, claro. En proyectos concretamente, como asignatura o campo de enseñanza, existe una gran comodidad o una predisposición docente a proyectar o trabajar solo con ese diez por ciento, ¿no?, es decir, pongamos entre comillas “los que ya saben” pero el resto no, nadie se plantea qué pasa con el resto, ni se espera nada de ellos, ¿es inevitable esto?.

J.P. Sí, esto es terrible. No sé si es inevitable, es difícil de contestar, pero, efectivamente se trabaja para ese diez por ciento.

A.P. Claro, este vicio es la consecuencia directa de esta enseñanza masiva y populista, enseñanza para todo el mundo, pero en calidad los que salen buenos son este diez por ciento que serían exactamente el cien por ciento de una universidad no masiva, una universidad elitista, no en el sentido económico.

J.P. Sí, pero yo creo también que hay algo más maligno todavía, es que uno se aprovecha de los buenos alumnos para aumentar su propio ego, ni más ni menos, ahí hay bastante de esa pequeña perversión ... De todos modos hay un tanto por ciento de alumnos a los que no les interesa lo que les estas contando, entonces ¿qué hay que hacer?, ¿hay que bajar el nivel para que esos se interesen o hay que continuar con los que sí efectivamente lo aprovechan?, esto es un dilema bastante complicado, ¿eh?, desde la actitud elitista, en base a esos diez tengo mejores alumnos. En esta promoción que ha terminado, como llevaba el curso de doctorado, he mirado todos los resultados de todos los cursos y a los tres o cuatro primeros, indiscutibles, les he aconsejado hacer doctorado y estar matriculados en la Autónoma. Para que haya un buen doctorado, ¿no?, y no creo equivocarme, serán buenos esos alumnos, serán buenos, tendrán becas porque tienen un buen promedio, y esto es un círculo vicioso, es así, seguro que seguirán un curso de doctorado como debe hacerse.

El tema es ¿cuáles son realmente las posibilidades de transmitir una enseñanza creativa?, y cuando hablo de creativa yo me conformaría con que todo el que sale de la universidad salga con una capacidad de crítica y con una capacidad de hacer síntesis de todo lo que ve, y de cualquier cosa con la que se tenga que enfrentar, y eso ya sería la base de ser creativo, creo.

J.B. Pues la universidad no pretende formar personas creativas, sino personas útiles para la sociedad.

Esto es un hecho, pero ¿es bueno, es malo?

J.P. Yo creo que es malo pero es así. La universidad es como una fábrica, una fábrica para preparar a las personas para que ocupen un lugar ya previsible en la sociedad, lo cumplan, y ahí se acabó, esto es en realidad lo que pretende la universidad.

J.B. Esto no quiere decir que la universidad no forme personas críticas, capacidad crítica, con capacidad de reflexionar, de poder dirigir lo que ves y lo que piensas .

J.P. Capacidad para buscar soluciones distintas, buscar nuevos modelos, etc. poner en cuestión todo lo que ves, la universidad no refuerza esto, y debería hacer esto en cierta manera. Actualmente, se está transformando en una escuela de formación profesional, en cierta manera es decadente esto, pero cada vez más va por ahí. Masificando la universidad se va buscando una formación profesional, la prueba es todas las carreras de formación profesional que están en la universidad, cada vez hay más.

J.B. El discurso con el que todo el mundo está de acuerdo, tanto los universitarios como la sociedad, de que la universidad tiene que servir a los intereses de la sociedad, ese discurso lo que quiere decir es que debe proporcionar personas integradas, adaptadas al sistema, y adaptables al

sistema, y la sociedad sólo está dispuesta a gastar el dinero para la enseñanza en función de que salgan formados de ese modo ...De ahí que Humanidades tenga tan poco presupuesto, y no tiene presupuesto Humanidades comparada con la Politécnica, que es la que se lleva el presupuesto, el noventa por ciento del presupuesto está ahí y Humanidades se queda sin nada, sin un rosco, que es esto grave, esto sí que es grave..

... Tanto en el modelo anglosajón como en el antiguo modelo, bueno en Europa había más de un modelo, era muy elitista la universidad, pero en la medida que era elitista, era crítica en cierta forma.

A.P. Hay un artículo de Emilio Lledó que salió, en El Temps, hace unos meses, medio año largo. Le hicieron una entrevista y habla de lo que él considera que tendría que ser el modelo universitario y hace una crítica bestial a todo lo que es la universidad española actual y habla bastante de esto, de cómo tendría que formarse humanísticamente el alumno universitario en la carrera que fuera y cómo esa formación en profundidad, daría como resultado eso, activar el espíritu crítico.

J.B. El es muy radical, porque él niega que la universidad debe enseñar ningún oficio.

J.P. Pero el problema es que esto se exige de una manera oficial también, es el Estado el que se está exigiendo esto. En el sentido de buscar salidas profesionales a la vida.

J.B. Las mismas carreras se especializan, las mismas, en lugar de tener una titulación general, hay cada vez más titulaciones específicas.

O sea, habría que preguntarse ¿si John Cristopher Jones ahora se estaría replanteando también sus reflexiones?.

J.B. Un amigo mío matemático dice una frase que me gusta mucho, dice: “¿cómo se puede ser un buen matemático estudiando sólo matemáticas?”

Cómo los filósofos, o los de letras, que no estudian matemáticas, a mi me parece una barbaridad absoluta, ¿cómo no estudian matemáticas?, sería utilísimo a un filósofo saber muchas matemáticas, esta separación entre ciencias y artes es fatal.

J.P. Yo es algo que no tengo claro, sigo insistiendo en ello, por ejemplo, mis hijos, yo me considero una persona con una cierta, con un grado de sensibilidad bastante elevado y desarrollado, sin embargo mis hijos que han vivido un ambiente como yo en todo, yo creo, que no han desarrollado esa sensibilidad, no la han desarrollado y viven de espaldas. No sé, no distinguen una cosa de otra, no la han desarrollado, porque la enseñanza no va por ahí, en estos momentos ni la vida, ni la vida, y son el resultado de ese mundo actual, pero yo creo que les falta precisamente ese criterio, yo le llamaría criterio estético en un sentido amplio de la palabra, ese criterio estético yo no sé cómo se consigue ni como se enseña. Actualmente no existe en la enseñanza.

J.B. Tú pones el ejemplo de tus hijos, ¿eh?, pondré el de los míos: Neus, a través del estudio de música yo diría que ha adquirido sensibilidad no sólo para la música sino para la arquitectura, por ejemplo...

J.P. Mi mujer siempre se entusiasmó por el piano, siempre le ha gustado el piano, bueno, al final ahora hay un piano en casa, yo nunca he tocado el piano, estudié solfeo unos años, hace muchos años y conozco las notas simplemente y leo un pentagrama, pero no tengo nada de práctica, sin embargo he desarrollado mucho la estética en el campo visual, la he practicado muchísimo, bueno, el otro día cogí el piano por primera vez, es decir, te lo digo con toda sinceridad, busqué una forma armónica de mover los dedos sobre las notas, con las dos manos, oye, cuando entró Leslie se creyó que era un disco el que estaba tocando el piano, yo era la primera vez que lo hacía. Pues a esto le llamo yo ese criterio estético sensible, ¿no?, o sea, existe en sonidos, no sé, es general, se puede referir a la música, a la pintura, a la arquitectura, yo puedo juzgar un cuadro, donde me creo más capaz, pero también una arquitectura perfectamente y cuando fui a ver el Guggenheim, de Bilbao a pesar de lo que digan, me parece que era un bodrio, arquitectónicamente hablando, lo digo en serio un bodrio arquitectónico y una bella escultura, diríamos una gran escultura, pero un bodrio arquitectónico, vaya, y de la misma forma voy a un concierto y sé juzgar esa música diferenciar una música de otra e incluso ver los fallos, y nunca e estudiado música a fondo, ¿no?, a eso le llamo formación estética.

Lo que pasa es contradictorio, pero a la vez, si desde las propias universidades o de las propias carreras, se considera todo este aspecto peyorativamente, como algo que no es útil, ni práctico, que esta actitud peyorativa exista en una escuela de arquitectura donde se supone que debiera haber un cultivo de sensibilidad permanente, esto ya es tremendo, ¿no? Claro, no van a salir arquitectos, evidentemente saldrán hábiles constructores, como máximo, que saben colocar bien los ladrillos. Percibo en vuestros discursos un enorme pesimismo, ¿verdad?

J.P. Sí, en cierta manera sí, en cierta manera sí...

J.B. Yo no estoy de acuerdo, no, aunque el discurso parezca pesimista, yo diría que estamos en una época de cambio muy profundo, muy rápido y entonces todos nosotros estamos formados en una cultura humanista convencional y esa cultura se está agotando por momentos, pero eso no quiere decir que las nuevas formas que están apareciendo sean las que van a servir. Yo creo que recuperaremos de alguna manera lo que era el humanismo, pero lo reformularemos, según, las fórmulas del siglo XXI, yo no creo que la historia y todos los conocimientos que nos dan sentido de cultura tengan que olvidarse y tengamos que comenzar de nuevo, sino que creo que es imprescindible todo el bagaje anterior, pero que lo hemos de reformular con la óptica del siglo XXI.

J.P. Sí, pero hay unos cambios, muy profundos en la cultura actual que no desautorizan eso pero, por ejemplo, no concibo una conducta sin una cierta utopía, el hombre actual perfectamente puede vivir sin ningún sentido utópico de la vida, les importa un comino, o sea, a los jóvenes actualmente, a la mayoría, eso de utopía, eso es un cuento total trasnochado, o sea, para ellos ahí está el presente, en este momento, y se acabó.

J.B. Pero no hay sociedad que se aguante conviviendo sólo en el presente, si no hay proyecto de futuro no hay cultura. O alguien está edificando un futuro para ellos (los jóvenes), o bien ellos tendrán que reaccionar, pero sólo los animales viven en un presente radical, los humanos tenemos que hacer proyectos.

Quizá la utopía más extendida en este momento sea la utopía ecológica, ¿no?, salvar el planeta...

J.P. Lo que yo digo es que nosotros que hemos sido educados con las utopías políticas, y religiosas sobretodo, y somos el resultado de esas utopías, no concebimos ahora otra cosa que no sea con un fin de salvar o salvarse a sí mismo. Esto es un cambio muy profundo, creo yo, y los jóvenes no lo echan de menos. Yo lo echo de menos porque si los saco me queda el vacío, pero a ellos ya no les queda ese vacío, no lo tienen, esto sí que es un cambio de ideas, culturalmente hablando.

J.B. Una cosa es un proyecto de salvación y otro es un proyecto de futuro, no hay hombres sin una perspectiva de pasado y de futuro.

Bueno, quizá la perspectiva es demasiado individual, consiste simplemente en adquirir el estatus económico personal, y la propia familia en lo social.

J.P. Ese pasado, ese pasado y futuro individual está muy pegado al presente ¿eh?, está tan cercano a ese presente que yo no le llamaría utopía, le llamaría simplemente las bases del presente, no sé, los pies del presente, los tentáculos del presente y ya se acabó. La falta de perspectiva de tiempo tiene que ver con todo lo que decíamos antes. Todo ahora es inmediato, se ha comprimido, la respuesta es ya, más o menos inmediata, la cultura en vez de cien años son diez.

J.B. Las utopías en la modernidad se han terminado, ahora, yo diría que sí habrá proyectos de futuro, se llamen utopía o como sea, tienen que haber. Muy próximos, más inmediatos no, seguramente no serán para la salvación de nada, porque los individuos no tenemos que salvar nada. Un ideal de la cultura actual es el ideal helenístico. No utópico, es actual, para gozarlo ya. El goce es inmediato, pero como ideal es un proyecto de vida, tiene trascendencia social, acaba teniendo y acaba siendo incluso, un proyecto político, ese sentido del placer y de pasárselo bien.

Conversación con

JOSÉ RAMÓN SIERRA

Arquitecto

Catedrático de EGA I, Universidad de Sevilla

Gustavo Contepomi y Lluís Bravo 23 enero 1998

Quizás deberíamos hablar sobre tu último libro, subtítulo “Contra la representación”... muy sugerente, y estamos de acuerdo con las intenciones que adivinamos detrás de ese título. Deja traslucir que en todas las escuelas se producen los mismos conflictos entre esas dos maneras de ver al dibujo, la del “representar” y la del “expresar”, dos ideologías verdaderamente opuestas. Pero, como sabes, esta conversación forma parte de una serie destinada a indagar sobre qué sucede “aquí y ahora” en la manera de enseñar arquitectura, a través del dibujo o del proyecto. Creo que las referencias a tus escritos aparecerán a lo largo de la conversación. Nos interesa tu rol de arquitecto que ejerce su profesión interesado en la arquitectura a la par que tu actividad de docente comprometido con tu universidad, ¿qué relación estableces entre la actividad de proyectar y la enseñanza?

J.R.S. Claro, me parece mejor así. Sí, hay relación entre ambas actividades, pero a mí me parecería interesante que se tuviese en cuenta el nivel en que se establecen esas relaciones, que no es exactamente el nivel de la práctica profesional de un estudio, la rutina administrativa o burocrática del trabajo. Me gustaría señalar que me parece que esta relación tiene que ser planteada desde un punto de vista mucho más radical mucho más en la raíz, sería clave que todo dibujo (aclaro que se trata de la relación entre el proyecto profesional, la creación y la expresión gráfica), es un análisis y un proyecto, siempre, cada dibujo bien hecho. Todo dibujo es el producto de la elaboración de un mecanismo lineal en el cual ha habido una parte de análisis y una parte de proyecto; este significa que dibujar es esencialmente conocer la realidad amplísimamente considerada, la realidad que tienes delante, la del mundo de las ideas. Conocerla acercarla y dar una versión de lo que estás conociendo. Dar esa versión significa hacer un proyecto de visión de la realidad aunque no implique la transformación física, que sería un poco el matiz que introduce la arquitectura. Ver algo significa dar tu versión de como lo ves. La visión no es un acto mecánico, único, por el cual descubres las cosas tal como son, no hay maneras de ver, cada uno ve una cosa distinta. Dos personas viendo lo mismo lo ven distinto. Esto me parece clave para entender las relaciones entre la expresión gráfica y el proyecto.

¿Qué significa el proyecto de arquitectura?, en primer lugar el conocimiento de una realidad para e continuación hacer una propuesta de transformación. Me interesa el dibujo que sirve en esta doble vertiente. Como medio de análisis y conocimiento de la realidad (no es la única manera), y en segundo lugar me interesa el momento en el cual el dibujo juega un papel como vehículo, como motor de pensamiento para la transformación de la realidad.

A ese tipo de dibujo nos referimos en el origen de nuestra conversación, el dibujo de concepción, que debe utilizarse en la práctica proyectual.

J.R.S. En este momento podríamos señalar el factor analítico. Yo no estoy de acuerdo con que el objetivo de la expresión gráfica es proyectar arquitectura. Para mí, de esta forma se abandonaría el factor potencial analítico. Creo que el análisis es el momento básico del proyecto. El análisis no es

neutro, podríamos, casi, considerarlo una disciplina independiente, esencial para la crítica, En algunas universidades americanas ya se estructura así.

Bueno, pero tú cuando proyectas, en esta fase de análisis, como decías, no eres neutro, no estás en blanco, tienes una cultura, una sensibilidad, te interesan ciertas cosas y otras no, tienes unos condicionamientos, que expresar y se vuelcan en el papel, formales, contextuales, de tu estado de ánimo inclusive. Ese análisis está cargado de ti lo cual ya no le permite ser un análisis aséptico, tiene una carga de subjetividad desde el momento en que se hace para proyectar.

J.R.S. Si había que distinguir entre lo que sería el objetivo, el de la invención para mi es básico. Es por ello que al libro lo he titulado “Contra la representación”, porque creo que este es un concepto muy dañino, como si fuera un concepto unitario con el que todos tenemos que estar de acuerdo. Es muy importante que los alumnos, sepan el significado del valor inventivo del dibujo. Tú con un solo dibujo no puedes entender la totalidad de la realidad sino que, solo abordarás parte de ella, que parte?, dependerá de la intención, esto es clave, esa provisionalidad del dibujo o esa parcialidad, es un elemento educativo esencial. El alumno debe saber que sin tener una intención no podrá nunca abordar la realidad con eficacia, sería imposible. En este sentido me parece interesante distinguir lo que es la intención que da lugar a dibujos distintos de una misma realidad y de un mismo dibujante, según la intención y otras circunstancias que condicionarán ese resultado, lo que tú decías incluso, el buen o mal humor, si hay sol o sombra. Pero la intención es la condicionante principal que marca el objetivo. Por eso creo que la intención debiera convertirse en un tema, desde el punto de vista pedagógico, para el alumno, esencial. Para nosotros, como arquitectos, dudo que hagamos demasiada distinción, no? Cuando alguien se pone a dibujar una casa, los dibujos a veces se agotan en sí mismos, no son hechos para ser leídos, por una tercera persona, sino para el propio proyectista. Por eso es difícil explicitar lo que pueda haber ahí dentro.

Esto es comunicación consigo mismo, y en un alumno puede ser distinto.

J.R.S. Por eso creo que esta cuestión, desde la práctica profesional, debe ser abordada con mucho cuidado, porque se trata más bien de un tema académico. Esa relación, que parecería iluminadora (entre lo profesional y lo académico), usar la rutina profesional para alumbrar la metodología de la enseñanza, puede provocar confusiones, es muy difícil. Porque estamos tratando de unos momentos muy íntimos y personales, donde nadie se debe a nadie.

Por ejemplo un alumno, una persona que no tiene un pasado arquitectónico ni una experiencia, ni una necesidad como esta, ¿cómo se introduce al tema gráfico de la arquitectura, sabiendo que para él no es lo mismo que para ti?

J.R.S. La primera clase que doy en el curso, es una clase sobre arquitectura. Qué es arquitectura. De una manera absolutamente amplia, utilizó la definición de Merry, que me sigue pareciendo maravillosa, que dice que hacer arquitectura es desde abrir un paraguas cuando está lloviendo, hasta hacer la giralda, los alumnos quedan alucinados. La modificación del medio ambiente para adaptarlo a nuestras necesidades. Creo que hay que intentar que el alumno descubra y desarrolle su sensibilidad y su imaginación.

A partir de allí, continuamos con clases sobre la producción de arquitectura. Ya ves hasta qué punto para mí es importante la relación con la actividad profesional. El alumno debe conocer qué relación hay entre lo que estamos haciendo, y el trabajo de arquitecto que harán.

Qué es la arquitectura, cómo se desarrolla y se produce el significado del proyecto, el análisis, el dibujo como integrante de ese proceso, cómo se profundiza en el conocimiento de la realidad que se quiere transformar. De todo eso salen las referencias a todos los tipos de dibujos que integran ese proceso

En este momento las asignaturas de proyectos basan su metodología didáctica en un repaso de modelos, por ejemplo tipológicos, que si se aprenden luego se supone que se podrían aplicar como si fueran recetas universales, para la solución de cualquier tipo de problemática. No hay esfuerzos dirigidos ni tan solo al reconocimiento del problema o la actividad creativa.

J.R.S. Creo que hay dos cuestiones. Por un lado debemos considerar que nuestro departamento (EGA I) ha estado en manos de gente no arquitectos, y por otro lado reconocer que el departamento de proyectos, quizás por esa misma carencia que mencionábamos y por su propia capacidad ha terminado resolviendo por sí mismo todas sus necesidades. Se da el caso que en la mayoría de las asignaturas de EGA de España la temática general del proyecto gira en tono al análisis (y por lo tanto al dibujo), más que a propuestas de transformación. En ese proceso, por tanto, los departamentos específicos de EGA, permanecen ajenos, anquilosados en su instrumentalismo, y no han sido capaces de encontrar su lugar en el proceso dinámico que se desarrolla alrededor de la enseñanza de proyectos y por tanto, de sus asignaturas. Si a eso le añadimos la prepotencia que los departamentos de Proyectos han mostrado, que respecto a los Departamentos de EGA podría estar justificada, o al menos ser comprensible, el panorama es desolador.

Esto que dices, ¿ tiene relación con el enunciado de tu libro que se manifiesta “en contra del proyecto”?

J.R.S. Esto es algo muy sencillo, me refiero a que realmente el proyecto es un proceso y un producto, en ambos sentidos podemos decir que por definición ocupan el objetivo de toda la enseñanza, el objetivo de las escuelas de arquitectura. Y mientras ese sea el objetivo de las escuelas, y no de un taller específico, siempre nos estaremos moviendo en un concepto de enseñanza académico, ¿qué quiero decir con esto? Un sistema de enseñanza opuesto al sistema gremial. Esto

implica que la “totalidad” de la profesión, se ha parcelado, se ha troceado, y cada trozo o parcela podría ser un área de conocimiento, un departamento, o una asignatura que se han relacionado entre sí, estableciéndose una jerarquía o un orden que regula sus interrelaciones, y que en conjunto constituye la enseñanza académica de la arquitectura. Pero, cada una de esas partes no pueden ser el objetivo de la totalidad. Recordad que lo académico viene del S. XVIII y lo gremial de la Edad Media. Si en todo esto hay una síntesis, eso solo se podría hacer en proyectos, lo cual es un error, 1º porque no lo hacen realmente, y 2º porque todas las otras partes quedan segregadas y aisladas de toda posibilidad de síntesis. En cambio, parece que todas las respuestas, y por lo tanto el rumbo debiera formularse desde las asignaturas de proyectos, y eso no sucede.

Claro, pero eso es un derivado de la Academia Francesa, en Alemania no es así, en cada asignatura hacen sus proyectos, en expresión gráfica, en construcciones, etcétera. El sistema es académico, pero cada uno hace su propia síntesis, No hay modo de verificar conclusiones generales válidas para el conjunto, pero tampoco lo hay aquí, y menos cuando frecuentemente en las asignaturas de proyecto se trabaja fuera de la realidad, sin condicionantes reales, e incluso sin sitio.

J.R.S. Estoy de acuerdo, y por eso creo que este es un grave problema. El análisis, ¿dónde se hace?.....¿arroz salvaje?..... es realmente diferente.....creo que hay que evitar la labor del misionero, yo no quiero hacer proselitismo con los alumnos.

No estoy aquí para decirles qué deben o no hacer cuando sean profesionales. Es un problema de educación, no de transmisión de conocimientos. Es un proceso que tiene que ver con la maduración del alumno, con su deseable y progresiva capacidad de crítica.

En el programa que tú aplicas en tu asignatura, hay alguna parte dirigida a incentivar la sensibilidad, que pudiera identificarse y aislarse?.

J.R.S. Bueno, es que para mí, dibujar algo, hacerlo bien, reflexionando sobre lo que se hace, solo es posible a partir de un proceso en el que la sensibilidad del sujeto funciona o ha sido motivada completamente. Solo así puede plantearse concientemente lo que está haciendo, analizando lo que se dibuja, desglosando qué significado tiene cada una de esas partes, qué intención guiaba la realización de ese dibujo, qué partes son absolutamente significantes, cuáles son los que deben rechazarse, en qué debe concentrarse, y así sucesivamente, cada vez más y más, todo esto para un solo apunte del natural. Para hacer este proceso la sensibilidad debe estar muy potenciada, para poder traducir gráficamente todas estas percepciones, hace falta tener los “pelos de punta”.

¿Hay un objetivo plástico en la enseñanza, o eso solo sería un resultado?.

J.R.S. No ése para mí no es un objetivo, para mí el dibujo es un proceso, y no puedo valorarlo como un resultado. No me interesan los resultados. En este sentido para mí están prohibidas las gomas de borrar, los errores son parte del proceso de idas y vueltas. En este tipo de dibujo analítico el resultado es imprevisible, porque no interesa el dibujo en sí mismo. Es diferente del trabajo plástico en el que el objetivo es la obra de arte en sí misma, que se distingue porque empieza a respirar sola, empieza a manifestarse por su propio peso, el final se alcanza casi inconscientemente. Pero un dibujo en el que esa intención no forme parte del objetivo, nunca adquiriría esa autonomía. Un proceso reflectivo / analítico nunca acaba, siempre puede ser retomado o abandonado.

El resultado es por tanto la acción que produce el alumno, es decir el mismo proceso, y no en un producto gráfico.

Si, pero el dibujo, aunque se realiza con un objetivo analítico, implica una gimnasia plástica, que igual puede tener un significado propio y paralelo dentro del proceso que buscas.

J.R.S. Bueno, podría decirse que interesa conseguir que la mano en ese proceso, actúe absolutamente supeditada a un control mental de su accionar, no automático, sino consecuencia de decisiones analíticas.

Pero este control tan rígido de la mano ¿no atentaría contra la espontaneidad del proceso?.

J.R.S. Creo que la espontaneidad no juega un papel positivo en búsquedas de este tipo. Más me interesaría otro tipo de valores, no diría la verdad, pero sí la autenticidad o la sinceridad del dibujante. Me parece terrible el efecto que la espontaneidad puede tener en un proceso que debe ser muy fuerte y exigente para el alumno. La enseñanza no es un divertimento, y debe exigir esfuerzo constante y conciente, alejado de lo espontáneo.

Sí, pero este tipo de esfuerzos son posibles con la motivación que puede tener una cuota de divertimento o placer que ayuda a implicar al sujeto.

Ahora bien, el ejercicio de análisis que estructura tu asignatura, ¿aborda análisis arquitectónicos, o de arquitectura, proyectos?

J.R.S. Sí, pero me preocupa definir con claridad una manera de hacerlo, la corrección es un factor crucial, creo que debe ser pública, me dan pavor aquellos profesores que estén media hora con cada alumno, corrigiendo casi en secreto, porque no puedo evitar estar convencido que lo que hace, aunque sea inconsciente, es darle las claves al alumno de “como debe ser” ese proyecto, según él, por supuesto. Entender todo esto, tal como yo lo entiendo, que este es un proceso individual, intransferible donde nadie puede ni debe meterse es fundamental, y claro, la corrección, si esto no se entiende, es un momento peligroso, puesto que debe servir para desbloquear al alumno y ayudarlo a salir de su encierro, y no a resolverle las ideas con recetas de cómo lo haría el profesor.

En ese sentido, en la tesis de Shimba, (Octavio Yassuo Shimba) él plantea que es el alumno, como sujeto actor del proceso quien más sabe sobre su tema, el profesor con su experiencia solo puede ser un apoyo. Esto es una avance pedagógico.

J.R.S. Nosotros, respecto al tema del dibujo, os puedo contar que en un test que hacemos el primer día, en que constatamos que el nivel es desastroso, no son capaces (los alumnos) de producir ninguna imagen clara con el lápiz, no han mirado nada, no expresan nada por lo tanto. En pocos días producimos un cambio importante, mediante la insistencia en que no pueden hacer nada sin pensar y tener claro su significado, ni una línea sin entender para qué le sirve.

¿Qué es lo primero que ve o hace un alumno tuyo cuando llega a la universidad?.

J.R.S. El alumno lleva durante todo el año un bloc DIN A3, con gusanillos, papel opaco, donde está toda su vida, lo hacen con un cariño tremendo, lo cuidan, si al final te quieres quedar con alguno, se niegan, lo pelean. Allí está toda su historia, en bocetos. Para nosotros, el boceto es fundamental, porque es el germen de todo. Esto va acompañado de unas prácticas que se desarrollan en A2, con otro papel, cuyos antecedentes, pensamiento o concepción, están en el cuaderno de cada uno.

¿Y cuáles son los temas de esas láminas A2?.

J.R.S. Bueno, las primeras prácticas son de conocimiento del instrumento gráfico. Con lo cual somos muy estrictos. Al principio copias de material gráfico, y gradualmente se pasa a copia de modelos tridimensionales, la percepción de la luz. Construyen maquetas abstractas con 3 ó 4 tizas, perciben las sombras, etc. Dibujan a tamaño natural. Este año no empezamos con modelos reales, sino con imágenes, pintura italiana del 400. No copian, sino que analizan el lugar, el paisaje, el espacio, etcétera. Hacen una interpretación diédrica de la arquitectura que está en los cuadros para después transformarla con alguna propuesta suya. En este proceso no hablamos nunca de perspectiva, geometrías o métodos, los doy por sabidos (estrictamente lo aprenden en COU).

Realmente pensamos que no sirve para nada enseñar en este momento geometría descriptiva, y los que la imparten lo saben, por ello se terminan refugiando en los métodos de CAD, lo cual ni siquiera merecería, por su carácter puramente instrumental, estar en los programas universitarios. Respecto a la continuación de tus trabajos de análisis, ¿propones algún tipo de módulos de arquitectura contemporánea?.

J.R.S. Bueno, tened en cuenta que durante quince años, estuve en análisis de formas en 2º curso, ahora estoy en 1º. En aquellos cursos, ligado al tema de mi tesis doctoral, hicimos un catálogo / inventario de arquitectura popular en Sevilla, editado por ELECTA, basados en los análisis de cada

tipo que hacían los alumnos. En base a esta experiencia, y tal como expreso en mi proyecto docente, no comparto la idea del uso de modelos, aquella idea de algunos profesores que piensan que por estar trabajando, por ejemplo, con algún modelo de arquitectura el alumno se convierte en moderno.

Esto es una perversión, se aprenden trucos, pero no es la manera.

J.R.S. Sí, estoy de acuerdo, es una especie de perversión. Sin embargo, creo que la ciudad es un escenario laboratorio, donde sí es conveniente sumergir al alumno. Esto me parece básico. El año pasado, trabajamos sobre una manzana de la ciudad, en la que había todo tipo de arquitectura, es un experimento, no sé cómo acabará. Rafa (Moneo) siempre decía que es fundamental nunca repetir un curso. Este año le haré caso.....helado de canela o caramelo, tarta tatin,.....el sorbete de grapa, ¿está bueno?.....sí, buenísimo lo he probado, sí, sí, he , he dudado, un poco de alcohol.... bien, bien.

De todas formas el hecho de que pintas tiene que influirte, ¿verdad?.

J.R.S. No se, realmente la pintura que hago es abstracta, completamente abstracta, tendrá que ser por el tema de la sensibilidad, pero no directamente.

Bueno, yo digo que el dibujo no es lo única manera de pensar arquitectura.

A los alumnos les obligamos a leer y escribir. Normalmente un libro por trimestre y al final hacer un escrito. Son libros elementales, pero ayudan a introducirlos. “Arquitectura i Nucce” de Zevi, “Introducción a la arquitectura” de Benévolo, o algo de Argán. En los últimos años acabamos con “Complejidad y contradicción” de Venturi, que me parece un libro de análisis, sin dibujos, con fotos. Yo creo que el análisis no implica necesariamente el dibujo, se puede hacerlo sin la expresión gráfica....

Sí, la pregunta iba por ahí, porque también se pueden utilizar fotografías, maquetas, collages, etcétera, nosotros estamos experimentando con estos materiales y obtenemos resultados sorprendentes, desde el punto de vista de la sensibilización visual y la comprensión del proyecto.

J.R.S. Si, esto es cierto, pero la catársis que produce el dibujo no sucede con la fotografía, esto con lo que tanto insisto, que sepan qué es una línea, ¿no?.

Claro, eso es cierto, pero con la fotografías ven otro tipos de cosas con una inmediatez y una dinámica tremenda, el cuadro, la composición, la geometría, la luz, el color, etcétera, etcétera.

J.R.S. Bueno, por supuesto hemos de añadir que en la escritura hay expresión gráfica, y muy importante. Fíjate que estoy dirigiendo ahora una tesis sobre la arquitectura de Saramago.

Claro, la descripción de los espacios en su literatura, de lo visual, del color, de las imágenes en general.

J.R.S. Sí, sí y Saramago está encantado.

Se podría hacerlo con películas, y sería interesantísimo. Hemos comprobado que este tipo de trabajos motivan muchísimo a los alumnos, más que un entrenamiento gráfico meticuloso para el que ya no hay tiempo. No debemos olvidar que son alumnos con otro tiempo mental, han nacido frente a la televisión.

J.R.S. Es verdad. A propósito de esto he notado que hay una especie de desinterés con respecto al dibujo, o mejor dicho las asignaturas de expresión gráfica, los departamentos, incluso por parte de las propias escuelas. Como si se pensara que el dibujo ya no tiene tanta importancia. Sin embargo si observamos a los arquitectos importantes del momento, por ejemplo Siza, o Gehry, son dibujantes excelentes, no paran de dibujar en su trabajo cotidiano. Y las publicaciones de Arquitectura han observado y hecho énfasis en este tipo de dibujos difundiendo los.

Creo también que las asignaturas de proyectos, quizás por una incapacidad para dibujar (de los profesores), han hecho un abuso exagerado de las maquetas, una sobrevaloración de las mismas.

Es lógico porque es más fácil de hacer una maqueta que un dibujo, se aprende más fácil, aunque sea una mala maqueta, la fotografían la manipulan luego gráficamente, el resultado parece muy dinámico.

J.R.S. He sabido que utilizáis en vuestras clases a Richard Eastes, lo conozco como pintor hiperrealista, pero me gustaría saber ¿qué es lo que explotáis de él?.

Bien, el usa unas composiciones visuales con ángulos de campo muy amplio, que si se hacen con fotografías como los montajes de Hockney, producen inevitablemente una discontinuidad de la imagen tendiente a generar un cuadro específico, como el cono de visión que produce un lente gran angular. Eastes corrige y manipula esas deformaciones poniendo recto lo que le interesa, alterando totalmente el espacio, como si creara ilusiones ópticas. Lo hace obsesivamente y solo percibes estos problemas si haces un análisis geométrico de los cuadros, o si conoces el lugar. Por ejemplo en su cuadro de la Sagrada Familia, las torres centrales, casi en 1er plano, le sirven para producir un corte o separación de los lados, que en realidad corresponden a dos vistas opuestas, de 180°. También insiste con efectos de 1er plano para enfatizar la profundidad, de manera que tienes la sensación de sumergirte en esos espacios.

Todo esto nos sirve para reflexionar sobre el tipo de manipulación que puede interesar hacer a partir de un montaje fotográfico a lo "Hockney", según tus necesidades de proyecto o de intervención en un sitio concreto. En definitiva es un recurso que todos empleamos cuando hacemos

este tipo de montajes para proyectar sobre ellos, ¿no? Todo se te curva, o no encaja si has forzado los puntos de vista, hay que comprender que se trata de una perspectiva multifocal, no monofocal, que tú has de componer con cierta geometría que te permita superponer tu intervención. Has de tomar decisiones en función de lo que quieras hacer. Eastes emplea a fondo estos recursos y nos ayuda a que los alumnos comprendan bien el mecanismo.

La gente no puede seguir todavía en la perspectiva renacentista, monofocal, obsesionada con el rigor geométrico, en una época absolutamente abierta, imprevisible y cambiante. Este mecanismo, que en realidad viene desde el cubismo, superponiendo imágenes opuestas, ayuda a componer y comprender mejor el espacio. Con esta técnica, experimentamos una entrada a la problemática proyectual a través de la percepción eligiendo un sitio que se debe captar con profundidad y sensibilidad, comprendiéndolo para poder transformarlo.

J.R.S. Nosotros estamos experimentando con la mano izquierda, para obligarles a que en todo el proceso predomine el análisis conceptual, cerebral, por sobre los vicios automáticos de la mano habitual.

En ese sentido, a mí me ha pasado una cosa curiosa, que tiene que ver con este problema que apuntas. Yo trabajo con algunos dibujos producidos con ordenadores, con un programa de de pintura, no de CAD, con muchísimos y riquísimos recursos. Bien, al principio utilizaba el ratón para dibujar y obtenía más buenos resultados, pero en base a líneas algo caóticas o desordenadas, porque no conseguía dominar al instrumento igual que a un lápiz. Entonces compré un lápiz digital y conseguí que los trazos estuvieran mucho más controlados y que se notara que eran míos, en cambio, perdieron toda la frescura y espontaneidad del principio. Así que finalmente continuó usando el ratón.

J.R.S. Exacto, es lo pretendíamos conseguir o evitar, la automaticidad de la mano que por su propia destreza y velocidad evita el pensamiento, imprescindible para el análisis. Cuando logramos el objetivo, la línea adquiere toda su importancia original, como expresión primera del dibujo.

Conversación con

JOSEP MUNTAÑOLA THORNBERG

Arquitecto

Catedrático de Proyectos, ex Director de la
Escuela de Arquitectura de Barcelona, UPC

Gustavo Contepomi y Lluís Bravo 17 diciembre 1998

Como ya conoces el tema de mi tesis, no es necesario hacer una introducción muy extensa, acerca de lo que me interesa conversar contigo, hago una rápida síntesis: a partir de la experiencia como profesor de Expresión Gráfica, dentro del taller de proyectos de la escuela del Vallés, (los TAPs), en la cual pude verificar importantes déficits en la enseñanza de proyectos, surgió esta inquietud de analizar y profundizar en la pedagogía del proyecto para llegar a conclusiones que nos permitieran mejorar nuestro trabajo específico en la EGA, ayudando a una mejor confluencia con la asignatura de proyectos, cosa que considero fundamental. En este breve marco sería interesante conocer tu visión acerca de si es posible establecer una relación entre la enseñanza del proyecto y el trabajo profesional del arquitecto.

J.M.T. Bien, yo creo que se puede establecer una relación, y además muchas otras relaciones diferentes, ahora, hay variables importantes aquí. Una es la de la escuela, tanto universitaria como secundaria o primaria, es decir la institución escuela / educación, como marco dentro del cual se enseña proyectos. Creo que la enseñanza de proyectos es una enseñanza muy focalizada hacia un tipo de conocimientos, por un lado muy específicos para saber proyectos y en cambio, y aquí está el eje del problema, estos conocimientos específicos son dependientes de un marco cultural muy amplio sobre el cual serán aplicados, como ejemplo puedo decirte que, justamente hoy, hablaba sobre este tema con alumnos de primer curso preocupados por la relación realidad / proyecto. Citaba un poema: “... el sol de la luz, el sol de la noche y la luna del día...” de García Lorca. Evidentemente es muy específico el conocimiento necesario para hacer esta metáfora, pero en cambio son por todos conocidos el sol, la luna, el día y la noche, o sea que los materiales que usó García Lorca, son cotidianos de la cultura sevillana y general, del constructivismo ruso y de la poesía abstracta rusa al mismo tiempo. Podemos decir que, aunque es muy específico el conocimiento que genera una práctica abstracta /simbólica de una poesía de 1923, por otro lado en el marco de Granada , España, los años 20, García Lorca era un personaje cosmopolita abierto, con una cultura internacional, y extremadamente sensible. Que obviamente están presentes en esta metáfora, es decir la metáfora no sólo es producto de un conocimiento preciso, sino de todo lo demás. Por tanto, claro, en proyectos también pasa igual. Hay gente que piensa que es hacer algo específico y en ese sentido defendería a Miralles (Enric)... pero hay que tener presente cuál es el marco, es decir dentro de qué ámbito, dentro de qué institución, en qué sociedad, en qué momento histórico, y es importantísimo ver si lo que hay dentro de estos proyectos que enseñan construcción, usos, simbolismo, etcétera, son realmente lo que hay fuera.

¿Crees que la escuela debe proveer esa cultura, o cómo la aprenden los estudiantes?.

J.M.T. Yo pienso que la escuela debe garantizar un equilibrio entre los ingredientes, como en la cocina. Ha de haber construcción y territorio, usos y sociedad e historia, y proyecto, arte, diseño, teoría y crítica. Crítica y diseño es un pié, construcción, ecología y territorio sería otro.

El proyecto específico incluido más cerca de teoría, crítica, plástica y diseño, aunque también hay teoría con historia y sociedad. Realmente teoría hay en todos. Estas tres ramas han de estar interconectadas, y además equilibradas. Por ejemplo en Europa hay escuelas que tienen muy bien desarrollado el uso, y en cambio muy mal la construcción, como en Francia; otros muy bien la historia y la construcción, pero muy mal el diseño, como algunos suizos. Por eso, el problema es que hay que equilibrar a los tres, y además de equilibrarles hay que hacer que la institución escuela, y esto es lo que falla en muchos sitios, porque aunque tengas claro estas tres bases, si se constituyen en departamentos aislados es malo. Tampoco creo que haya que poner todas las cosas juntas en un taller de diseño, no se trata de confundir, al revés. Preguntaban los alumnos, “¿cómo es posible que arquitectos de gran prestigio cometan grandes errores de concepción y de uso?”, esto no puede ser, es el desprestigio de la profesión, por culpa de alguien que sabe mucho, pero que solo se interesa por una cosa parcial y lo demás no. ¿Cómo pueden ser tan frívolos los grandes arquitectos? Esto no tiene nada que ver con que el arquitecto no hace lo que la gente quiere, debe innovar y experimentar, pero tiene que haber una ética!. El ambiente de la escuela puede influir mucho en esto, decir, por ejemplo, aquí somos responsables, como en las escuelas americanas, responsables de que el arquitecto no haga trampas. Si en proyectos se le critica las trampas, se les pone en evidencia, y menos nota, no solo el juicio frívolo, ¡¡muy bonito!!, y ya está. La escuela puede y debe crear un ambiente atento a estas cosas, mediante jurados conjuntos, interdisciplinarios, de modo que las áreas técnicas cuestionen aspectos del proyecto no resueltos, y al revés, que proyectistas critiquen sistemas constructivos aparentemente apabullantes pero horribles. Los constructores o ingenieros no suelen admitir críticas desde el proyecto o el ámbito cultural. Se ha de producir una tolerancia crítica entre estas tres patas, y una vida muy intensa y dinámica, posibilitando la intervención de personalidades que expliquen su experiencia de modo que haya un clima vital en la enseñanza.

¿La síntesis de esto se haría en la asignatura de proyectos?

J.M.T. La síntesis la hace el estudiante en su cabeza. Aquí hay un tema muy importante, cómo se relaciona la especificidad de la enseñanza del proyecto con la amplitud del marco cultural. Esto está tratado en la tesis de Linares. Es, para mí, un problema de diálogo, de metodología dialógica, de diálogo entre profesor y alumnos, diálogo entre alumnos, diálogo del alumno que proyecta con el entorno sobre el cual proyecta, diálogo entre el proyecto y la historia del lugar, etcétera. Muchos niveles de diálogo, un proceso dialógico complejo, que permite que los conocimientos más específicos, internos del proyecto, como puede ser la capacidad de representar una forma, la capacidad de articular itinerarios dentro del edificio, la capacidad de articular una estructura importante que no depende de muros que fraccionen el espacio.

Todos los conocimientos, Que Piñón diría, son más internos, lingüísticamente hablando, más autónomos. Muchos de estos conocimientos, algunos de los cuales solo se enseñan en proyectos, se enseñan de una manera muy intuitiva, sin procesarse. Se debiera proyectar dentro de esta dialógica general, es decir, no proyecta el alumno solo con su sensibilidad estética o con su ordenador virtual.

El ordenador, de márketing sabe muchísimo, lo mismo de perspectiva, de repetir objetos, de medirlos, de representar, sabe muchísimo. En cambio, de poética, cero, cero, cero. De descubrir el efecto poético, de medir la medida justa, de la estética de las cosas, cero, cero, no sabe nada de nada. Si quieres vender una idea, en el ordenador queda muy bien, pero si quieres crear una idea, el ordenador cero! O sea, las matemáticas te harán simetrías, te harán articulaciones, movimientos de pájaro dentro del edificio (todo matemática), las matemáticas nunca resolverán *la medida buena* en la estética de un objeto, o la medida buena de una ventana para disfrutar de un paisaje.

Cualquier tipo de cosa estética fenómeno-lógica, cero!, la máquina no te ayudará.

La educación de la capacidad poética del proyecto sería lo más específico y esencial, y saber unir todos los aspectos de control del proyecto desde fuera. Hay gente que hace uno y no lo otro. Lo importante es hacer las dos cosas a la vez. Esto solo se consigue poniendo en marcha el proceso dialógico, o bien hablando con el profesor, como hacía Viaplana, que hablaba muchísimo con los estudiantes, 2 ó 3 horas con cada uno. Después de este tiempo ya hay dialógica, porque se tocan todos los problemas. Otro sistema es referirse al contexto histórico climático, y que dialoguen su solución con el contexto relacionando lo interno con la externo, aunque no esté tres horas Viaplana. Otra solución es el diálogo entre los propios estudiantes, fomentándose la creación de equipos de trabajo. En España es difícil, porque, o bien algunos se desentienden y solo trabaja uno, o bien se establece un sistema jerárquico competitivo, que te arruina el método, todo el mundo es “lo máximo”, todo el mundo es individualista. Se establece una especie de dialéctica de destrucción mutua que no permite trabajar. Cuando se consigue un buen equipo, sin excesiva competencia, con mucho diálogo, el profesor no necesita estar tres horas, esto funciona. Otra posibilidad es lo que alguna vez hacía Ferrater, que es llevar a la escuela todos sus enlaces o colaboradores del despacho, se establece un mecanismo dialógico y dinámico, aunque un poco tramposo porque todo se basa en difundir cómo proyecta Ferrater, muy profesionalizado, pero desde un solo punto de vista, aunque el proceso dialógico se establece igual, y ello le permite a Ferrater trabajar también con lo que aportan los demás, puesto que el no es un arquitecto hermético. Este modelo requiere que el profesor tenga muchos encargos fuera, porque son la base de su discurso.

El lenguaje es muy importante, suele confundirse al enseñar poética, el hablar inglés con entender Shakespeare. Hay gente que no sabe inglés y entiende la poética o la literatura de Shakespeare a pesar de haberlo leído en Francés, mejor que alguien que domina el idioma. Lo ideal, por supuesto sería dominar el inglés y además entender a Shakespeare. Para la poética no es solo un problema de técnica lingüística, esto, Montserrat Caballé lo explicaba muy bien y decía:”... por un lado tal profesor me enseñó la técnica, por otro lado Conchita Badía, cantante catalana de leads (que ahora le hacen una exposición), Conchita Badía me enseñó la emoción”... “Hay muchos que te enseñan técnica, pero emoción cero. Aún así esto no es bastante, necesitas técnica, necesitas emoción y además necesitas meterte en la obra, es decir comunicar con la época, con el autor, con su entrono original. Si tienes estas tres cosas cantas la ópera con enorme naturalidad... A veces veo un jovencito que entra en la obra y yo no, y lógicamente me deja muy atrás, aún con menos técnica y

emoción que yo no es tan bueno como yo, pero en esta obra concretamente mejor que yo, comunica más...”

En el proyecto sucede lo mismo. Debe establecerse un proceso dialógico complejo que de la formación técnica necesaria y a la vez que el proyectista sea capaz de dialogar muy bien con ese proyecto concreto y con un contexto cultural muy amplio.

Cuando el estudiante se sienta a gusto con su tema, este va sobre ruedas. Ahora bien, es muy difícil llegar a este nivel en que el estudiante está seguro dominando todos los aspectos. Ya lo ves, aquí casi nadie llega y creo que lo que falla es el entorno ¿no?, se habla poco de arquitectura entre los profesores, falta integralidad, están los que solo piensan en la construcción, los que solo son políticos y solo les preocupa el cero y la función, el que solo se preocupa de hacer escuelas para pobres y no sabe nada de construcción. También está el artista que solo hará monumentos para sí mismo o para las fotos. Está lleno de monstruos aquí, pero los monstruos nunca llegan a proyectos buenos. Están deformados, ¿cómo conseguir una escuela que reconduzca al problema sin uniformizar el resultado? Porque no se trata de que salgan todos iguales. Hay que crear escuelas de arquitectura con una gran dosis de coherencia (no de ignorancia interna), de actitud, que cree carácter. Crear carácter no es sinónimo de igualar. Una escuela que solo se ocupa del medio ambiente es un error, así no se crea nada con carácter. ...Esta escuela solo se ocupara de la gran escala, mentira.

La escuela del Vallés solo se ocupa de la técnica y la eficacia constructiva.

J.M.T. Eso no es carácter de escuela. Es necesario la complejidad y la diversificación, en el sentido de decir que si alguien quiere ser arquitecto y además paisajista, muy bien. No confundir los ámbitos y no perder de vista la especificidad de la arquitectura sin anular la posibilidad de ciertas especificaciones, las escuelas que en los años 60 crearon cierta diversificación dejaron una huella interesante porque produjeron una praxis dialéctica. Tampoco esto garantiza una respuesta adecuada, una escuela de arquitectura sin carácter, por más que se diversifiquen seguirá sin carácter.

¿Hay alguna escuela que puedas citar que creas que tiene un carácter “ideal” definido?

J.M.T. Las soluciones europeas pasan por una diversificación, en dos versiones: la técnica alemana/suiza, que mete arquitectos e ingenieros en la misma escuela, como en Zürich, y donde sin embargo nadie confunde arquitectos e ingenieros en Zürich, aunque muchas veces incluso están en la misma aula, cosa que para los germanos no es ningún problema, aquí nos mataríamos.

La diología politécnica, a la alemana, no tiene nada que ver con lo que hemos hecho aquí. Justamente, como ingenieros y arquitectos están relacionados pueden y deben diferenciarse. Aquí como no nos vemos terminamos ignorándonos.

El otro modelo es el nórdico, que permite una libertad absoluta a los estudiantes, como en América, donde hay opciones y posibilidades tremendas, con unos vínculos jerárquicos horizontales

que te permiten empezar por arquitectura y terminar en química. Con títulos encadenados muy claros. En Francia se está siguiendo la misma tendencia. En este sistema se terminan difundiendo mucho las características finales, de quién puede hacer qué. Esto produce un mercado profesional donde la gente se distingue por lo que sabe hacer y no por lo que estudió. Podría pensarse que así desaparecerá el arquitecto, pero no, en EEUU no ha desaparecido ni muchísimo menos y en cambio conviven con el diseñadores de interiores, paisajistas, etcétera. Muchísimas profesiones afines, manteniéndose el título de arquitecto muy fortalecido (allí es un master), siendo incluso la práctica profesional la que regula la enseñanza de la arquitectura. Si una escuela no cumple la normativa del colegio de arquitectos, el título no vale nada y no pueden ejercer. Por eso es que hay una competencia fortísima entre las escuelas en defensa de su calidad.

Así, en este momento Henry Zanoff, un arquitecto de USA, mayor, muy comprometido en la creación de escuelas de arquitectura, dice que hoy, como nunca antes, el título de arquitecto tiene un enorme prestigio, totalmente al revés que nosotros, Italia, España ó Grecia.

Allí el arquitecto es un servicio social, como el médico de cabecera. No es un artista ni un técnico, es un servidor social, barato, asequible que soluciona problemas, con los pies en el suelo, escucha a la gente, etcétera, etcétera. En América, cuando los profesionales están al servicio de la gente, esta responde mucho mejor. Lo que en definitiva viene a decir es que en arquitectura el factor imagen social es fundamental en relación a otras profesiones. Por ello es que si se pasan de rosca en el elitismo y el extrañamiento de la realidad, poco fiables, terminaremos sin construir nada.

Hay que garantizar la confianza social en la profesión. En USA, en vez de solucionarlo a través de campañas publicitarias, se intenta hacerlo ya desde las escuelas con unos resultados estupendos. Claro que esto sólo no garantiza que los arquitectos sean mejores, pero al menor trabajan. En estos países es muy burocrático y complejo aprobar un proyecto. Nos alejamos un poco de la educación, pero esto es un tema del arquitecto, su utilidad social y lo que vale legalmente un proyecto (políticamente). Este termina siendo un documento rigurosísimo, que no se puede cambiar, casi como un documento notarial que certifica como es. Es un acuerdo social entre la comunidad, el cliente y el arquitecto, por ello como me decía Moneo, es casi imposible introducir cambios en un proyecto y por eso es tan difícil de aprobar. Si llegas a apartarte en centímetros, en la obra, de lo que estaba estipulado en el proyecto total, te están esperando los abogados del cliente o de la ciudad.

Un sistema muy riguroso... No hay espacio para improvisar en la obra... Aquí estamos obligados a improvisar en la obra, porque todos pretender "mejorar" lo que hemos proyectado...

J.M.T. Absolutamente no, el proceso de aprobación de un proyecto es muy largo (3 ó 4 años). Por eso los buenos arquitectos afinan al máximo. Un proyecto importante está desde el comienzo sometido a una serie constante de controles en los que intervienen todo tipo de técnicos y especialistas integrantes del propio equipo de diseño.

En una casa pequeña puede haber cierta flexibilidad acordada previamente.

En Holanda, sucede lo mismo, en el ayuntamiento no aceptan la simple descripción del tipo de materiales, sino que debes certificarlo con muestras de todo. Aquí en España, el arquitecto está tan mal valorado que el promotor o el alcalde, e incluso el constructor, están permanentemente tratando de cambiarte el proyecto. Moneo usa este argumento para justificar sus “malos” proyectos en España, según él se los cambiaron “otros”.

Es decir que para conseguir que se valore al arquitecto hay que valorar al proyecto como documento.

Aquí en la escuela eso es algo que no se sabe bien. Por ejemplo en Francia el proyecto es un diseño elemental que hace el arquitecto y que luego los urbanistas y los ingenieros, que son los que tienen el poder real para construir, los que dominan la profesión, “corrigen” el trabajo del arquitecto para ser construido. El arquitecto francés puede ser muy culto en teoría, o en historia, sociología, etcétera, pero es incompleto porque no tiene una buena o equivalente base tecnológica. Por lo tanto los proyectos suelen ser malos.

Volviendo al tema de la educación ¿cómo valoras el dibujo en la arquitectura respecto a su papel para impulsar al alumno hacia su propia síntesis y los mejores resultados poéticos posibles? ¿Qué papel cumpliría el dibujo dentro de este objetivo?

J.M.T. Los sistema de representación respecto a las tres partes que decíamos antes, sociedad, territorio y proyecto, que se relacionan horizontalmente, es decir como una plataforma. El dibujo, no debe ser tomado como un aspecto del proyecto, sino como un aspecto de la arquitectura global.

Cuando tu hablas de representación, este término ¿no haría referencia a algo ya elaborado que debe ser representado o explicado? Nos gustaría referirnos al dibujo como algo que participa de la elaboración, que ayuda a la búsqueda de esa síntesis poética a que tu aludías...

J.M.T. Sí, pero lo primero quiero que decir, es que la representación de arquitectura no es una representación nada más que del proyecto a la construcción. Para ello pueden emplearse diversas técnicas, el dibujo tradicional, el ordenador, un escrito, una maqueta, un vídeo, etcétera. Pero cualquier técnica que se utilice debe servir para explicar seriamente la arquitectura.

Creo que el dibujo es un lenguaje imprescindible para la arquitectura, porque es muy difícil explicar la arquitectura a través del lenguaje escrito, y mucho más difícil a través del cine, que frívolamente se piensa que es fácil.

Para hacer escenografías o cine, antes hay que hacer maquetas, y para hacer estas, algunos dibujos previos son imprescindibles...

J.M.T. Claro, claro y la gente cree que el ordenador o un sistema multimedia les resolverá virtualmente el problema, y no es cierto, yo les digo a los alumnos "... si eres un Bergman o un Truffaut bien, pero, si no, dentro de seis meses te dará pena verlo..."

Es evidente que si se domina el dibujo, es una gran ventaja que tiene el arquitecto. Todo esto es importante en cuanto el dibujo sirva a lo otro, es decir a la arquitectura, si solo sirve para representarse a sí mismo no tiene valor.

El dibujo debe solucionar los problemas de diferentes interlocutores del proyecto, el albañil, el cliente que debe comprender más globalmente las intenciones del proyecto, y resistir el juicio, por ejemplo, de un jurado de arquitectos. Por lo tanto estaremos hablando de algo muy complejo y sofisticado, un dibujo o una maqueta, o lo que fuera, muy culto. Un buen arquitecto debe expresarse bien con cualquier sistema que use, da igual el medio, si escribe debe hacerlo bien, y si dibuja también, el resultado debe ser serio. Hablamos de un dibujo técnico, artístico y útil, instrumental, de un dibujo muy completo, que no es geometría pura, que no es arte puro, que no es técnica pura, pero que es todo un poco, y se comporta bien en cualquiera de estas áreas...

Este dibujo de "arquitecto", en una escuela, ¿debería desarrollarse en su propio ámbito o en el mismo espacio de proyectos?.

J.M.T. Yo soy pragmático en este sentido, creo que hay que hacerlo de las dos maneras. Deben haber clases autónomas de dibujo técnico, artístico o computer. Pero debe explicarse muy bien qué aporta cada uno de estos tipos específicos de dibujo a los demás y, en conjunto, al proyecto. Cuando un dibujo es bueno se ve cómo se construye, cómo se usa y además se ve el proyecto. Si no, mal asunto. El cerebro de un buen arquitecto debe calibrarle tres cosas al mismo tiempo, lo malo es cuando el estudiante, por ejemplo, te viene a proyectos con un sistema de representación incompleto, insuficiente, aunque en sí mismo puede ser una pintura excelente.

Por eso es que hay que enseñar la mayor cantidad de sistemas posibles, dibujo, collages, maquetas, etcétera.

Es malo cuando el que hace ordenador ya no hace maquetas, y más malo aún cuando los profesores ignoran esta complejidad. Los sistemas deben sumarse no restarse, grandes arquitectos que generan una arquitectura "high tech", tienen al lado un acuarelista, y posiblemente intentan "informatizar" algún color logrado por este, y no al revés. Es decir que la representación también es dialógica representativa en arquitectura.

Lo que no existe, de ninguna manera, son grandes arquitectos incapaces de expresar su arquitectura.

Un sistema de representación ha de servir para comunicar, así como una pintura ha de servir para que la gente la mire. Por eso es que el dibujo arquitectónico debe comunicar arquitectura a la gente, si solo es comprensible por arquitectos terminaremos creando un mundo hermético de arquitectos que naturalmente no podrá producir buena arquitectura porque estará alejado de la gente. Si el poeta se aleja del lenguaje normal, al final terminará produciendo una poesía indescifrable.

Picasso, a pesar del grado de abstracción, incluye toros, mujeres, triángulos, objetos culturalmente valorables...

Pero, por ejemplo, la abstracción límite de Malevitch, por ejemplo, ¿solo se entendería a ciertos niveles?

J.M.T. La geometría abstracta también tiene un valor poético, pero claro, en arquitectura la geometría tiene un valor poético en función de la luz y del valor simbólico / social de la forma. No en función de la geometría en sí misma.

Por eso es que hay que evitar proyectos que solo tengan un valor gráfico.

Malevitch proponía en su arquitectura no solo un valor geométrico puro, sino una vocación social revolucionaria y una clara vocación de construcción de una manera experimental.

Hay una dialogía, que es lo que la representación arquitectónica ha de manifestar. Por su puesto que, como Chomsky, puedes hacer un libro de síntesis exclusivamente dirigido a especialistas, también puedes hacer dibujos comprensibles solo por superentendidos, pero ese dibujo no servirá para construir directamente. Serviría quizás para estudiar teóricamente una política arquitectónica, como los dibujos de Sant'Elía, pero nunca para ser construida. Nunca se pediría enseñar a partir de miradas sofisticadas o elitistas. Evidentemente que hay un sector de representación de superespecialista que puede ser muy valioso en arquitectura, lo digo referido por ejemplo a Gehry, su planta baja del Guggenheim de Bilbao es una cosa complejísima, resultado de un trabajo experimental tremendamente largo. Los aspectos más importantes de un sistema de representación debieran ser considerados como el resultado de un trabajo, y no como el punto de partida. Hay cantidad de gente que proyecta a partir de un dibujo de Picasso y que sin embargo no entienden nada de su significado, naturalmente sus proyectos no son buenos. En cambio a Miralles le salen bien porque todo su trabajo está basado en un profundo seguimiento de su obra, tratando de entender el proceso de Picasso y no sus resultados, y aplicar un proceso análogo al proyecto. Me contaba alguien que había ido a visitar el cementerio de Igualada con su hijo de 4 años, y luego hablando con Miralles, este le preguntó qué había hecho su hijo, qué recorrido había seguido, y en su cuaderno dibujó todo ese camino para tratar de hacer una lectura no "contaminada" culturalmente de su propio proyecto. Ese es un proceso de trabajo...

Los procesos creativos trabajan, entre otras cosas, con el alejamiento, o el desapego... ... ¿antiguo / moderno ?...

...debe tratar de interpretarse la complejidad de cada expresión, Debe leerse con una doble intención, en el caso de Picasso, muchas veces me ha costado entenderlo, y he necesitado la explicación de especialistas. Cuando descubres que tiene varias lecturas simultáneas, en dimensiones incluso contradictorias, o sea que si intentas leerlo con un punto de vista lineal o literal no comprendes nada, hasta que no eres capaz de usar varios puntos de vista simultáneos y hacer una suma o una síntesis,

no entiendes que la forma es interesantísima, en su complejidad, como un collage de duplicados. Si usas puntos de vista contradictorios pero incluidos en la forma y que esta por lo tanto adquiere una profundidad dimensional contradictoria, de modo que los colores, por ejemplo, están en función de la forma. Aquí está el truco del cubismo: la superposición de miradas que ahora vuelve a usarse mucho en todo tipos de campos expresivos. Un sistema que, en Picasso, pasa por descubrir como una topografía del cuadro que no corresponde a un punto de vista sino a una superposición. Por lo cual podríamos decir que la pintura de Picasso es dialógica. La posibilidad de explicar simultáneamente lo que sienten dos personas que ven lo mismo, y su relación entre ellas. En Miralles, no solo copia el proceso de Picasso, sino que incluso muchas formas finales también aparecen en su obra, formas de cuernos de toros, formas picasianas, porque responden a unas circunstancias formales parecidas. En el mismo sentido que Le Corbusier utilizaba el cubismo, o Alvar Aalto el expresionismo, en un sentido dialéctico, dialógico.

En este sentido, quizás para los estudiantes, no hay en estas escuelas suficiente reflexión sobre el proceso, como sobre el proyecto ya hecho, ¿verdad?

J.M.T. Efectivamente, esto es un déficit de muestras escuelas en relación a las inglesas o a las suecas, donde se pone mucho énfasis en el proceso artístico, estudiándose mejor al arte, como un resultado final.

Aquí se confunde minimalismo con simple. Si se comprende en profundidad al arte moderno, este puede constituirse para los arquitectos en una fuente inagotable de ideas. ¿Porqué basarse en un cuadro y no en otro?, porqué está resolviendo un problema análogo al tuyo.

Lo mismo podríamos hacer con los arquitectos, como fuente de inspiración del proyecto, entendiendo el proceso de diseño más que el resultado final...

J.M.T. Claro, claro, pero esto no se hace en nuestras escuelas, y sería bueno, quizás Miralles lo haya hecho un poco. El problema es que los buenos arquitectos no necesariamente pueden ser buenos profesores, en cambio estos sí debieran ser buenos arquitectos, para entender en profundidad cada proceso, desde dentro, como mínimo ser sensible a ese proceso, lo cual quiere decir ser buen diseñador. Miralles lo es, pero como no tiene paciencia para acompañar el proceso análogo que necesariamente deben hacer los alumnos, al final no consigue un resultado aceptable. Para esta se requiere un contacto prolongado con los estudiantes, cosa que Viaplana o Bohigas, por ejemplo, sí tenían.

El sistema de Miralles es un sistema interesantísimo pero unipersonal, el suyo, y no puede completarse correctamente si él mismo no es quien lo siga. Por tanto solo puede ser un sistema dentro de la complejidad de sistemas que una escuela podría integrar.

Bibliografía general

Las referencias utilizadas en el texto están citadas con un número al final de cada capítulo. Esta es una selección de los libros y artículos más importantes que pueden interesar a quien desee profundizar algunos de los temas tratados.

La perspectiva como forma simbólica, Erwin Panofsky, trad. cast. de V. Careaga, ed. Tusquets, 1999.

Tratado de Armonía, Arnold Schoenberg, trad. cast. de R. Barce, ed. Real Musical, Madrid, 1995 (título original: "Harmonielehre", Viena, 1911-1922).

Réflexions sur l'imitation des œuvres grecques en peinture et en sculpture, J. Winckelmann, trad. fr. de Léon Mis, ed. Aubier, 1990.

Laocoonte, G. E. Lessing, trad. cast. de E. Barjau, de. Editorial Tecnos, 1990.

Las siete lámparas de la arquitectura, John Ruskin, trad. cast. de X. Costa Guix, ed. Rootresearch Co. Londres/Madrid 1984.

Pedagogía de la Bauhaus, Rainer Wick, ed. Alianza Forma, 1993.

Art de la couleur, Johannes Itten, trad. fr. de Ré Soupault, ed. Dessain et Tolra, Paris, 1981.

La interacción del color, Josef Albers, ed. Alianza Forma, 1998.

Escritos sobre Arte: pintura, teatro, danza; cartas y diarios, Oskar Schlemmer, trad. cast. de R. Ribalta, ed. Paidós Ibérica, Barcelona, 1987.

Poésies, Stéphane Mallarmé, Le livre de poche, 1977.

Agudeza y Arte de Ingenio, Baltasar Gracián, en *Obras completas, II*, Biblioteca Castro, ed. Turner, Madrid, 1993.

La historia de la teoría de las proporciones humanas como reflejo de la historia de los estilos, Erwin Panofsky, 1921, en *El significado de las artes visuales*, E. Panofsky, trad. cast. de N. Ancochea, ed. Alianza Editorial, Madrid, 1995.

Los calígrafos del oriente musulmán, Clément Huart, trad. cast. de V. Argimón, ediciones de la tradición unánime, Barcelona, 1987.

Estudios sobre cultura tectónica, K. Frampton, trad. de A. Bozal, ed. Akal Arquitectura, 1999.

Cartas, cuadros y documentos de un encuentro extraordinario, con textos de Arnold Schoenberg y Wassily Kandinsky, de. Alianza Editorial, Madrid, 1993.

La historia del arte en cuanto disciplina humanística, Erwin Panofsky, 1939, en *El significado de las artes visuales*, E. Panofsky, trad. cast. de N. Ancochea, ed. Alianza Editorial, Madrid, 1995.

La perspective curviligne, de l'espace visuel à l'image construite, A. Barre & A. Flocon, ed. Flammarion, 1968.

Escritos, diálogos y discursos de L. Mies van der Rohe, trad. de L. Bravo, B. Goller, J. Quetglas, de. Colección de Arquitectura 1, 1981.

L'art décoratif d'aujourd'hui, Le Corbusier, ed. Arthaud, París, 1980.

Forma y proyectación, texto de la conferencia de Louis I. Kahn, emitida por Voice of America, november 19, 1960. Vers. cast. J.W.Cooke.

Conversaciones con Frank Gerhy, A. Zaera, El Croquis N°74/75, Madrid, 1995.

Frank O. Gerhy - Museo Guggenheim Bilbao, Coosje van Bruggen, Edición en español, The Salomon R. Guggenheim Foundation, New York, 1997.

Peter Smithson, Entrevista de A. Zabalbeascoa, El País, 8 de abril de 2000.

Gehry, escultor de arquitecturas, M.Rodríguez y Ariño, C.I.C., N° 302, 1997.

Sobre composición escénica, W. Kandinsky en: "Cartas, cuadros y documentos de un encuentro extraordinario", con textos de Arnold Schoenberg y Wassily Kandinsky, Alianza Editorial, Madrid, 1993.

Louis I. Kahn - Complete Work 1935-74, H. Ronner, S. Jhaveri, A. Vasella, ed. Birkhauser Verlag AG, 1996.

Confesión creativa, P. Klee - 1920, en Angel González, Fco. Calvo Serraller, *Escritos de arte de vanguardia 1900-1945*, ed. Turner, Madrid 1979.

- On photography**, D. Hockney, Conferencia en The Oakland Museum Theater, agosto 1982.
- Photography and Art**, D. Hockney, Conferencia en Tokio, febrero 1983.
- Du hasard dans la production artistique**, A. Strindberg, ed. L'Échoppe, 1990.
- Il paese fertile**, P. Boulez, trad. it. de G. Denis, vers. cast. B.Beckers y G. Contepomi, ed. Leonardo Editore , Milano, 1989.
- Scarpa, La arquitectura en el detalle**, B. Albertino/S. Bagnoli, trad. cast. de J. J. Lahuerta, ed. Gustavo Gili, S.A., Barcelona, 1989.
- Sobre el teatro de Marionetas**, H. Von Kleist, trad. cast. J. Riechmann, ed. Hiperión, 1988.
- Hacia una arquitectura**, Le Corbusier, trad. cast. de J. Martínez Alinari, ed. Poseidon, Buenos Aires, 1964.
- Culture as Praxis**, Z. Bauman, ed. Routledge & Kegan Paul, London, 1973.
- The Dialogic Imagination**, M. Bakhtin, ed. University of Texas Press, Austin, 1981.
- L'ensenyament de l'Arquitectura**, Selección de textos de L.Bravo Farré y J. García Navas, ed. COAC, Barcelona, 1984.
- EnseñArq**, I. Tonelli, ed. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de San Juan, 2000.
- Diseñar el diseño**, J.C. Jones, trad.cast. Iris Menéndez, ed G.Gili, Colección Diseño, Barcelona, 1985.
- El mundo como proyecto**, O. Aicher, trad.cast. Joaquín Chamorro, ed. G.Gili, Colección Diseño, México 1994.
- Como nacen los objetos**, B. Munari, ed. G.Gili, México 1994.
- Sistemas Arquitectónicos Contemporáneos**, J.M^a. Montaner, ed. G. Gili, Barcelona, 2008.

Proyectar el infinito: Miralles, Max Bill, Klee, M.Bigas, L.Bravo y G.Contepomi, EGA nº 14, Valencia, 2009.

Dibujos, una conversación sobre el dibujo..., Lluís Clotet, Santiago Roqueta y Enric Soria, ed. Etsab-UPC, Barcelona, 1991.

Écrits, L. Nono, Christian Bourgois Éditeur, París, 1993.

Why architects draw, E. Robbins, ed. The MIT Press, Cambridge, Mass. 1997.

Architecture and process, presentación del estudio de Frank O. Gehry, Santa Mónica, Ca., 1998, vers. cast. G. Contepomi.

La arquitectura como lugar, J. Muntañola Thornberg, Edicions UPC, Barcelona, 1996.

Pedagogía del Disseny, Jordi Pericot (editor), Temes de Disseny N°6, ed. Elisava, Barcelona, 1991.

Languages of Art, N. Goodman, ed. Hackett, Indianapolis, 1976.

Art Words, H. Becker, ed. University of California Press, Berkeley, 1982.

Teoría, Cuadernos de la forma 2, G. Breyer y otros, ed. Sema Comunicaciones, Buenos Aires, 1999.

Enric Miralles – Procesos metodológicos en la construcción del proyecto arquitectónico (Tesis Doctoral), M.Bigas, U.B., Barcelona, 2006.

Geometría sensible (Tesis Doctoral), B. Beckers, UPC, Barcelona, 2005.

Manual de Dibujo de la Arquitectura, etc., J.R.Sierra Delgado, ed. IUCC, U.S., Sevilla, 1997.

