

Actitudes analíticas e investigativas en el saber pensar la arquitectura

*Giovanni Castellanos G.**

Recibido: 24 de octubre del 2011

Aceptado: 10 de abril del 2012

* Arquitecto. Magíster en Arquitectura, Universidad Nacional de Colombia. Docente investigador, Facultad Ciencias del Hábitat, Programa Arquitectura. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia. Miembro del grupo de investigación Marginalidad, Espacialidad y Desarrollo Sostenible, MEDS, e integrante del Centro de Investigación en Hábitat, Desarrollo y Paz, CIHDEP. Correo electrónico: gcastellanos@unisalle.edu.co

Resumen

El tema central de este estudio: el saber pensar la arquitectura, el conocimiento en arquitectura, exige un cambio en la mirada hacia la arquitectura y muy especialmente, en la mirada al proyecto, tanto en su aproximación conceptual como en la acción proyectual, pues esta se sustenta en una actividad analítica, crítica y, por tanto, investigativa, que implica el compromiso con el conocimiento y su producción social y cultural, como posibles condiciones en las que se estructura el saber.

Palabras clave: Arquitectura, análisis, proyecto, episteme, ciencia.



Analytical and Research Attitudes in the Know-How of Architecture

Abstract

The focus of this study —the know-how of architecture, the knowledge of architecture— requires a change in the views towards architecture and, especially the views of the project, in both its conceptual approach and the project action, as this action is sustained in an analytical, critical and therefore research activity, which implies the commitment to knowledge and its social and cultural production, as possible conditions in which the knowledge is structured.

Keywords: Architecture, analysis, project, epistemic, science.

Ciudad de las Artes y de las Ciencias, en Valencia (España).
Arq. Santiago Calatrava
Foto: Giovanni Castellanos G.



Figura 1. Le Corbusier en su estudio. París, 1961
Foto: Gisèle Freund (1912-2000)

Fuente: lc-europeana-1961-estudio-paris-foto-07-510452-500px

Presentación

*Los maestros de las escuelas están extremadamente preocupados
por la curiosidad de sus alumnos, por sus preguntas discretas,
por su entusiasmo casi irrefrenable.*

*La vida ya no es una broma para la mayoría
del cuerpo docente en muchas escuelas.*

Le Corbusier (2003, p. 61)

La frase del arq. francés Le Corbusier (2003, p. 61), escrita hace 53 años, publicada en la revista *Architectural Design*, 29, correspondiente a febrero de 1959, parece cobrar importancia y persistencia en la actualidad, cuando la enseñanza de la arquitectura requiere, según esta tendencia, incluir conocimientos propios de su autonomía disciplinar y conocimientos diversos que apoyan la naturaleza heterónoma de su práctica (autoformación). Representar, proyectar y construir son ámbitos claramente autónomos, propios de la arquitectura (figura 1). Sin embargo, la capacidad de pensar y analizar es, por el contrario, un campo muy amplio cuya extensión es acorde con la magnitud posible del mundo de la arquitectura. Por esta razón, se deben asumir tanto experiencias propias como ajenas.

La arquitectura —como expresión de una edad— debe ir adelante. Se le debe dar a la arquitectura la oportunidad necesaria para poder experimentar prácticamente.

El semiólogo Umberto Eco, en *La estructura ausente*, presenta una visión muy cercana referente al campo disciplinar de la Arquitectura:

Así pues, el arquitecto se ve obligado continuamente a ser algo distinto, para construir. Ha de convertirse en sociólogo, político, psicólogo, antropólogo, semiótico... Y la situación no cambia si lo hace trabajando en equipo, es decir, haciendo trabajar con él a sociólogos, antropólogos, políticos, semióticos... Obligado a descubrir formas que constituyan sistemas de exigencias sobre los cuales no tiene poder, obligado a articular un lenguaje, la arquitectura, que siempre ha de decir algo distinto de sí mismo (lo que no sucede con la lengua verbal, que a nivel estético puede hablar de sus propias formas, ni en la pintura, que como pintura abstracta puede hablar de sus propias leyes y menos aún en la música que solamente organiza relaciones sintácticas internas de su propio sistema), el arquitecto está condenado, por la misma naturaleza de su trabajo, a ser con toda seguridad la única y última figura

humanística de la sociedad contemporánea: obligado a pensar en la totalidad precisamente en la medida en que es un técnico sectorial, especializado, dedicado a operaciones específicas y no a hacer declaraciones metafísicas (Eco, 1999, p. 334).

Además de entender lo heterónomo de la profesión, se debe entender lo heterogéneo de la sociedad para la cual se actúa. Así, se debe entender la universidad y la educación institucionalizada como las vías para acceder al saber en el mundo de hoy. Por tanto, a esta le compete asumir reflexiones de fondo que le permitan acercarse a las verdaderas necesidades en la formación de arquitectos. Las facultades de arquitectura son socialmente responsables de la formación profesional de arquitectos. La educación, entendida en toda su amplitud, es la responsable de formar personalidades.

La complejidad de formar arquitectos no se alcanza en un proceso convencional de enseñanza-aprendizaje. Requiere disposición de quien recibe y entusiasmo de quien entrega. Esto trasciende los límites de los espacios académicos y se expande en la personalidad de los docentes y de los estudiantes y en la capacidad de la institución académica para ofrecer estímulos a la sensibilidad y a la inteligencia para neutralizar la dominación de la mediocridad difundida y sustentada por la cultura comercial de masas.

La función esencial de las facultades de arquitectura hoy es la de formar ideas, criterios y valores para un mejor desempeño profesional, ya que la cantidad de conocimientos, la diversidad de formas en las que se propaga y la avanzada tecnología actual permiten obtener conocimientos de arquitectura en otros lugares.

Lo importante no es el espacio académico en sí, sino el saber que está en la base. De esta manera, los saberes bien fundados y agrupados se asumen como proceso de apropiación para nuestro contexto, a partir de uno fundamental que es el *saber pensar*; este permite otorgar formas alternas para hacer arquitectura (figuras 2 y 3).

Más que vaciar contenidos que pretenden respuestas inmediatistas y preestablecidas para ciertos problemas, se desarrollan competencias para digerir problemas y dar solución a ellos desde los diferentes componentes y posibilidades que el mismo contexto potencia.

Determinar la necesidad de reflexionar sobre la arquitectura le permite al estudiante dar sentido a lo que propone como solución. Pensar la arquitectura desde el hábitat y proyectar espacios acordes con los grupos de personas para los que se destinan, requiere un proceso de análisis de una serie de



Figura 2. Búsqueda de saberes, fundamentación teórica y proyectual

Foto: Giovanni Castellanos G.



Figura 3. Proceso de experimentación Taller de Diseño III. Núcleo de Vivienda

Foto: Giovanni Castellanos G.



Figura 4. Localidad Ciudad Bolívar. Barrios Bella Flor y San José de los Sauces. Asentamientos humanos y paisaje cercano
Foto: Giovanni Castellanos G.



Figura 5. Confrontación con las realidades y acercamiento a las comunidades
Foto: Giovanni Castellanos G.

condiciones que hay que saber ver, pensar y reinterpretar para brindarles solución (figuras 4 y 5).

El proyecto como área de conocimiento

Los arquitectos, al desarrollar los planteamientos de la arquitectura, estructuraron un saber de la arquitectura y le otorgan una existencia previa, al ordenar sus elementos, caracterizarlos y establecer reglas a partir de las cuales se construye el concepto de *proyecto* como *predeterminación*, *antelación* o *anticipación*.

El proyecto es, en el sentido más actual y preciso del término: estructura. Al trazar las líneas maestras según las cuales se desarrollará la existencia de la sociedad y al mismo tiempo, negar que estas líneas estén predeterminadas o fijadas, expresa en primer lugar la virtualidad de la condición presente y las posibilidades que le son implícitas. Pero expresa también aquella que se asume como estructura de la sociedad, proceso de su autodeterminación, diagrama de su devenir histórico: porque la estructura no se puede concebir como forma concluida e inmóvil, sino como estructuración. Por tanto, esta conciencia estructuradora es la guía más fiable para una teoría o crítica que, como problema del valor, se proponga el valor de la estructura o del proyecto.

La iniciativa estructuralista concretó claras posibilidades de aproximación —tanto en el análisis como en la acción proyectual—, pero al mismo tiempo deslindó aspectos considerados esenciales a los procesos, debido al carácter reductivo que la ha caracterizado, y esbozó una opción a los problemas propios de la arquitectura, de la ciudad y de los ámbitos en los que operan.

La afirmación de Aldo Rossi sobre la diferencia entre proyecto, proyectación y su respectiva teorización frente a la arquitectura, aclara la diferencia entre conocimiento que se produce dentro del proyecto, como acto de reflexión y de construcción del mundo y lo que significa pensar el proyecto y lo que este conlleva como conocimiento de la arquitectura (figuras 6 y 7). “Me propongo —afirma— trazar [...] una teoría de la proyección propiamente dicha; o mejor una teoría de la proyección como momento de la teoría de la arquitectura” (Rossi, 1972, p. 201).

La arquitectura mantiene el saber científico en cuanto busca un conocimiento universal fundamentado en unos principios fijos; se trata, sin embargo, de principios que aspiran no a un desvanecimiento de la realidad —de la verdad—, sino a alcanzar certeza y evidencia.

Esta indagación conecta así de modo directo con la búsqueda cartesiana de unos conceptos claros y distintos sobre los cuales construir el saber.

Vittorio Gregotti, en su libro *Los materiales de la proyectación* (1972, p. 220), plantea como alternativa de aproximación científica al proyecto, “la fundamentación crítica de los datos del problema en función de la determinación de la hipótesis del proyecto, hipótesis que debe aparecer como un modo lógico de formalizar los datos del problema, de proponerlos y conectarlos”. “Las ciencias le han puesto al mundo de la actividad artística y, en particular al de la arquitectura, dos diversas direcciones: en primer lugar, un modelo para indagar y conocer la realidad y prever sus comportamientos y, en segundo lugar, el comportamiento científico como modelo estético”. “El primero de ellos conlleva dos aspectos: el de la racionalización de los métodos de producción proyectual y el de llevar a términos científicos las conexiones internas y externas del proyecto”, y el segundo implica que “el modelo científico como modelo estético ha sucedido al mito de la máquina”.

Interesa, por tanto, comprender cómo esos principios conseguirán unir la satisfacción de necesidades y la intencionalidad, que son los caracteres propios de la arquitectura. Lo anterior conduce al tema central: *saber pensar la arquitectura*, que se erige por todo el proyecto.

La noción de proyecto

El reconocimiento al proyecto como elemento estructurante de la reflexión sobre la arquitectura, implica llevarlo a un ámbito crítico en que la investigación tenga cabida y las preguntas sobre la arquitectura, sobre el proyectar, sobre su teorización, tengan un ámbito de contextualización y, por tanto, de discusión, de construcción racional, científica, lo que posibilita llevar la disciplina al plano epistemológico y, con ella, el proyecto a la dimensión del saber, de un área de conocimiento.

Massimo Cacciari (1982) define dos sentidos que ha tenido el concepto de *proyecto* en la cultura moderna: en primer lugar, la noción de progreso aparece como la capacidad de anticipación, de previsión, como “una estrategia a partir de la cual algo debe ser conducido a la presencia”, hecho realidad; en segundo lugar, la versión analítica de proyecto, planteado a partir de un presupuesto, de una existencia previa debidamente analizada, diseccionada, se presenta “como un lugar desde donde se partiría hacia la construcción de lo nuevo”. También se relaciona



Figura 6. Noción de proyecto como antelación o anticipación

Foto: Giovanni Castellanos G.



Figura 7. La realidad hecha obra, conexiones internas y externas del proyecto

Foto: Giovanni Castellanos G.

con la manera en que se organizan y fijan, en sentido arquitectónico, los elementos de cierto problema.

Alberto Samonà (1971) relaciona la actitud crítica con “la posibilidad de transformación de la realidad existente...”, y al mismo tiempo, se refiere a la “creación arquitectónica justamente a una serie de conocimientos adquiridos, juicios de valor, hipótesis y proposiciones...”, que nos conduce a la idea de proyecto claramente como espacio de investigación, a “un momento cognoscitivo, que a la vez es creación”.

Cuando nos referimos a proyecto arquitectónico, a proyecto urbano arquitectónico, nos referiremos a esa acción de documentación, en primer término analítica y concreta, sintética en el proceso final, que lleva a una solución tangible que participa de la construcción del mundo físico y de un proceso cognitivo.

Insistir en esa actitud establece la relación ente la arquitectura como ciencia y proyección, en la cual la arquitectura se presenta como una meditación sobre las cosas, sobre los hechos; los principios son pocos e inmutables, pero las propuestas concretas que el arquitecto y la sociedad dan a los problemas que se van planteando en el curso del tiempo son muchísimos y modifican continuamente las conclusiones.

Teoría integrada de la arquitectura

Al alcanzar unos principios teóricos y aplicarlos a la proyección arquitectónica, se establecen por medio de la praxis arquitectónica. Por ello, hay que reconocer la arquitectura como un proceso cognoscitivo, de modo que el análisis y el proyecto permiten “que cuando proyectamos conocemos, y cuando nos aproximamos a una teoría de la proyección, a la vez definimos una teoría de la arquitectura” (Rossi, 1972, p. 203).

La teoría —se puede concluir— busca conciliar los principios racionales y, por ende, transmisibles con el aspecto subjetivo de la creación del proyecto; por tanto, la teoría permite superar la aproximación empírica que, en el caso de la enseñanza de la arquitectura, definió el horizonte pedagógico y con él el quehacer de las generaciones de arquitectos formados en su interior.

La teoría —vista como arqueología— tiene la virtud de no servir de norma, pues su interés está en las prácticas discursivas en la medida en que dan lugar a un saber y en que ese saber toma el estatuto y el papel de la ciencia.

Guido Canella, en la obra colectiva *Teoría de la proyección arquitectónica* (1971, p. 141), afirma: “Creo que la frontera que el arquitecto de esta generación debe conquistar hoy es la cognoscitiva”, y más adelante, dice: “Considero, por lo tanto, que existe la posibilidad de hacer operante el análisis al margen de un examen del comportamiento estético tradicional”.




La acción de conocer —como conocimiento— implica analizar positivamente como hechos concretos: edificios, objetos, etc.; es mostrar con qué reglas una práctica puede formar grupos de objetos, conjuntos de enunciados, juegos de conceptos, series de eyecciones teóricas, pero como práctica, como oficio, a partir de lo que se construyen proposiciones coherentes, se desarrollan descripciones más o menos exactas, se efectúan verificaciones, se despliegan teorías.

La dimensión epistemológica

Toda aproximación teórico crítica implica una base analítica, esto es, poner entre paréntesis el objeto con el fin de examinar, de diseccionar, de separar sus partes hasta llegar a conocer sus principios y elementos.

En *Las palabras y las cosas* (Foucault, 2007), la arqueología se ocupa de lo que está por debajo de los conocimientos de las ciencias, los saberes. Más concretamente, en esta aproximación, la arqueología estudia los saberes entendidos como posibilidades; en otras palabras, el saber en sí mismo, sin necesidad de remitir a otro saber: el mismo hecho del saber. Para explicar este concepto, aparece un término operativo, *episteme*, que hace referencia al modo de relación entre las palabras y las cosas. La episteme no es el saber en sí mismo, sino el principio de ordenamiento de los saberes, la disposición que toma el saber en una época determinada (tabla 1).

Tabla 1. La historia de los saberes es la historia de las distintas epistemes

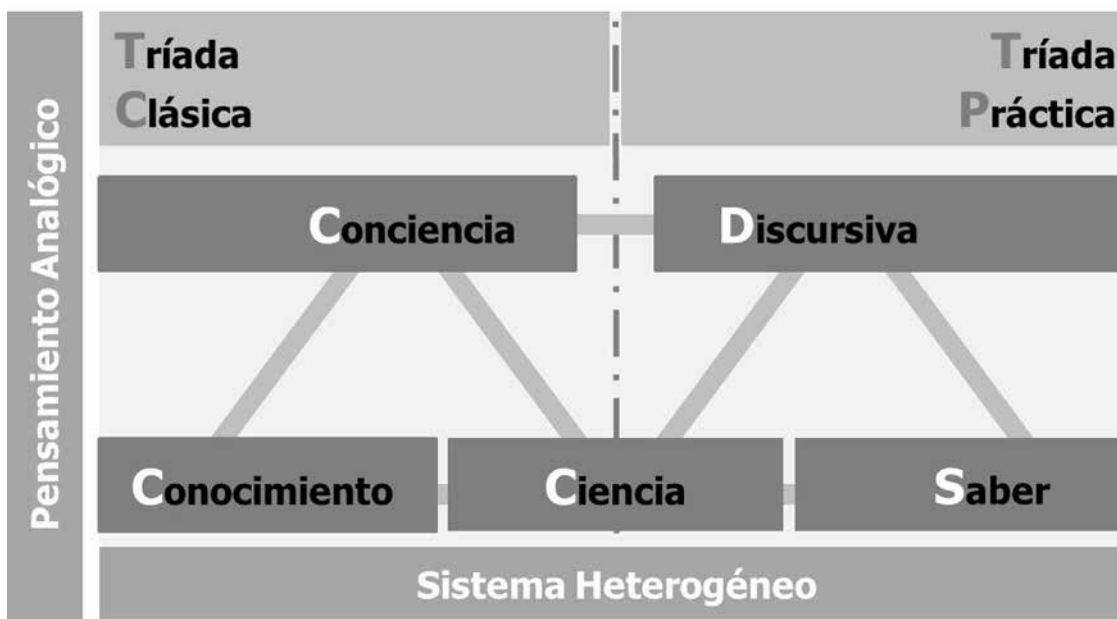
La Epistemología en la Historia	 <p>1. Basada en la Diferencia y en la Semejanza</p>	<p>Conocimiento Analógico</p>	<p>Característico del Renacimiento</p>
	 <p>2. – 3. Dicotomía entre Representación y Cosa en sí misma</p>	<p>la Representación es más importante que la Cosa</p>	<p>Modo de Pensar propio de la Época Clásica (siglo XVII – XVIII)</p>
		<p>la Cosa es más importante que la Representación</p>	<p>Modo de Pensar de la Filosofía de la Sospecha. (Marx, Freud, Nietzsche)</p>
	 <p>4. Abolición dualismo Palabra / Cosa</p>	<p>el hombre ya no se encuentra en el Centro del Pensamiento y se instaura un lenguaje que habla de su Materialidad</p>	<p>Modo de Pensar Estructuralista</p>

Fuente: elaboración del autor a partir de Leandro Madrazo (2006, p. 112)

Con esta estratificación de los saberes, se desplaza la tríada clásica conciencia-conocimiento-ciencia y la sustituye por la tríada práctica discursiva-saber-ciencia. Como modelo epistemológico, la aproximación al saber en arquitectura, se busca a partir de un episteme que conlleva una clara definición de la disciplina, un método o camino, la idea de corte histórico y la determinación de un modelo estético y un gusto por la heterogeneidad (tabla 2).

El saber pedagógico debe estar relacionado directamente y debe posibilitar un todo en la actuación profesional; el arquitecto debe saber pensar sus proyectos y todo lo que de ellos se desprende. En este sentido, se deben ampliar los espectros, antes que reducirlos y no perder de vista que el futuro arquitecto debe tener una amplia concepción del mundo, no para estar bien informados sobre los antecedentes de la arquitectura, sino para poder cumplir su verdadera función en la proyección de los espacios que le permitan al ser humano identificarse.

Tabla 2. Pensamiento analógico y sistema heterogéneo



Fuente: elaboración propia

Entender esto finalmente marca la diferencia y posibilita recientes actuaciones, en las cuales la arquitectura asume el compromiso de la identidad y de la creación colectiva, como conjunto de símbolos y signos que se convierten en el registro primordial de un determinado grupo de personas y, por tanto, en la máxima creación cultural de cualquier sociedad.

Este es el gran vacío, que permite que se mecanicen métodos pedagógicos. Asumir la fundamentación de modelos estructurales curriculares a partir de los saberes será la posibilidad

de interiorizar procesos educativos, sin olvidar que nuestra historia está matizada por múltiples influencias e intercambios, pero que se deben poner en su lugar, al procesarlos.

Un exceso de saber que no se transforma en una renovación y, por tanto, actúa como un paliativo. Por ello, la manera de actualizar las didácticas para que signifiquen una verdadera renovación de las bases pedagógicas no estriba en los ciclos de redescubrimiento y olvido que se producen en nuestro mundo, ya que los antecedentes pueden variarlos; en el momento en que los docentes conocen los ciclos de disociación entre significantes y significados y los mecanismos de sustitución de unos significados por otros, su problema ahora está en proyectar estrategias pedagógicas primarias variables y estrategias pedagógicas secundarias abiertas.

Teoría y praxis

El carácter interpretativo del análisis es una consecuencia del peculiar modo en que procede el saber; en el que el análisis confiere toda la acción ya sea analítica o proyectual, al mismo tiempo que el conocimiento aparece como finalidad común al análisis y al proyecto.

El proceder propio del arquitecto manifiesta la manera en que se experimenta y construye su formación profesional. Estas alternativas amplían el campo de conocimiento desde un juicio teórico práctico, en el que esas relaciones se centran en descubrir los procedimientos, instrumentos y métodos utilizados por el arquitecto para investigar en profundidad los aspectos esenciales del proyecto aplicados a la arquitectura.

La ciencia puede también ocuparse de lo contingente, pero solo en la medida en que sea susceptible de un conocimiento universal, es decir, en lo que se refiere a la captación de sus propios y universales principios. La técnica articula la teoría y establece así unos principios que regulan y dirigen la operación. Desde luego, hay un núcleo que, en una primera aproximación, podría calificarse de teórico; se trata de esa indagación de los principios generales de la arquitectura, en la que no se busca conocer qué es la arquitectura, sino cómo se produce la arquitectura.

Aunque la práctica (*praxis*) también es una acción dirigida a la consecución de un fin, difiere de la *poiesis* en varios aspectos fundamentales. *En primer lugar*, el fin de una práctica no consiste en producir un objeto o artefacto, sino en realizar algún 'bien' moralmente valioso. Pero, *en segundo lugar*, la práctica no es un instrumento neutral mediante el que se produce ese 'bien'. El 'bien' que persigue la práctica no puede 'materializarse', solo puede 'hacerse'. La 'práctica' es una forma de 'acción inmaterial' precisamente porque su fin solo puede realizarse a través de la acción y solo puede existir en la acción misma (Carr, 1999, p. 96).

La búsqueda de los principios de la arquitectura se identifica con una indagación acerca de los principios operativos de la propia disciplina; es decir, sobre aquellos principios que explican al mismo tiempo la construcción de la arquitectura. De este modo, en el núcleo teórico se pone de manifiesto una cuestión netamente práctica.

El proyecto en este caso ha de satisfacer unas ciertas condiciones constructivas y de utilidad. Por lo general, todos esos aspectos no surgen en un orden fijo, lógico; el proyecto no es un proceso lineal, en el que una tarea específica conduce a una única solución posible. Este es

uno de los principales problemas que enfrenta el estudiante arquitecto en cada proyecto, el de saber satisfacer todos esos requerimientos y expectativas inherentes a la tarea de proyectar, una tarea en la que es imprescindible someter todos los aspectos relevantes a un riguroso juicio crítico.

De esta forma, mejorar las prácticas de la enseñanza de la arquitectura nos puede llevar a entender cómo el trabajo de la experimentación —como alternativa de conocimiento— permite reconstruir la arquitectura como disciplina y convertir en patrimonio el acervo de la experiencia arquitectónica acumulada, para enriquecer así la enseñanza del proyecto arquitectónico en todos sus niveles.

Estas actitudes analíticas e investigativas llevadas a cabo en el programa de arquitectura como posibles estrategias pedagógicas, constituyen la base en la identificación y reconstrucción de componentes, relaciones y estrategias en la concepción de objetos arquitectónicos y la utilización del proyecto como herramienta para la investigación.

Mediante el examen metódico de la manera como se ajustan los proyectos es posible confrontar las diversas ideas y tareas del proyecto. El análisis se vuelve realmente interesante cuando se consideran aisladamente los componentes esenciales de los proyectos, es entonces cuando los tipos arquitectónicos, los significados formales y las reglas técnicas pueden ser reinsertados en otro contexto. Esta actividad experimental permite transgredir las limitaciones del tema y de escala, y revela de paso inesperadas relaciones entre el proyecto arquitectónico, urbano, paisajístico, tecnológico, ambiental, junto con otras disciplinas.

Si aceptamos la validez del aforismo “la ciencia se aprende con principios y el arte con ejemplos” (Gaudí, 2002), hay que admitir que el saber arquitectónico está contenido y cifrado en los proyectos y obras de arquitectura, que son la principal fuente de conocimiento en nuestra disciplina. Por otra parte, las obras y proyectos de arquitectura son de naturaleza analítica y esta condición es el requisito para que puedan ser estudiadas, comprendidas y continuadas.

Saber pensar la arquitectura

¿Qué es la arquitectura? ¿Debería acaso definirla, como [Marco] Vitruvio, como el arte de construir? No. Esa definición conlleva un error terrible. Vitruvio confunde el efecto con la causa. Hay que concebir para poder obrar. Nuestros primeros padres no construyeron sus cabañas, sino después de haber concebido su imagen. Esa creación que constituye la arquitectura es una producción del espíritu, por medio de la cual podemos definir el arte de producir y llevar a la perfección cualquier edificio (Boullée, 1985).

Aprender a pensar es aprender a dialogar con uno mismo para permitir que el pensamiento vaya avanzando; es aprender a sacar fuera de nosotros las ideas para así poder modificarlas y mejorarlas al mirarlas desde el exterior. Este procedimiento de evolución y de maduración de las ideas necesita una gran dosis de autocrítica. Se establece un diálogo compartido en el que las ideas van evolucionando como consecuencia de sucesivas aportaciones individuales, lo que conduce a un resultado de autoría compartida.

Saber pensar la arquitectura significa acercarse a muchas ciencias que le dan herramientas fundamentales para su cometido. Por esto, el pensamiento adquiere protagonismo en una

profesión aparentemente práctica. Se trata de aprender a pensar lo más cercano y adquirir herramientas de lectura, para estar conscientes de formas de vida y patrones de comportamiento, e interpretarlos como los verdaderos condicionantes del arquitecto.

En arqueología del saber, se propone un método; pero un método que hay que aplicar siempre a algo concreto. Michel Foucault no quiere crear un método, sino más bien generar modos de abordar problemas, los cuales, según él, son lo verdaderamente importante. Por tanto, lo realmente importante no es el método, sino el hecho de encontrar problemas para pensarlos (figura 8).

Enseñar arquitectura significa plantearse uno mismo preguntas; significa hallar, con el apoyo de los profesores, una respuesta propia mediante una serie de aproximaciones y movimientos circulares. Una y otra vez. Los estudiantes deben aprender a trabajar conscientemente con sus vivencias personales y biográficas de la arquitectura, que son la base de sus proyectos. Los proyectos se abordan de manera que pongan en marcha todo ese proceso.

Llevamos en nuestro interior imágenes de las arquitecturas que nos han ido configurando, y podemos hacer revivir estas imágenes en nuestro espíritu y hacerles preguntas, pero de todo esto no surge aún un nuevo proyecto, ninguna nueva arquitectura. Todo proyecto ansía tener imágenes nuevas, nuestras 'viejas' imágenes únicamente nos pueden ayudar a encontrar las nuevas (Zumthor, 2009, pp. 57-58).

Pensar en imágenes al proyectar algo entraña siempre pensar en la totalidad. Pues por su naturaleza, la imagen muestra siempre la estructura total del sector de la realidad imaginada objeto de consideración, por ejemplo, la pared y el suelo, el techo y los materiales, la atmósfera luminosa y la totalidad de un espacio (figura 9).

Es evidente que, con frecuencia, estos elementos no están ahí al comenzar un proyecto, cuando intentamos hacernos una imagen del objeto que estamos pensando. La mayor parte de las veces, la imagen es incompleta al comienzo del proceso del proyecto, de modo que nos esforzamos por volver a concebir y clarificar una y otra vez el tema de nuestro proyecto, a fin de que las partes que faltan encajen en nuestra imagen. O, dicho de otro modo: proyectamos. La clara y concreta perceptibilidad de las imágenes que nos representamos nos ayuda a hacerlo, a no perdernos en la esterilidad de hipótesis

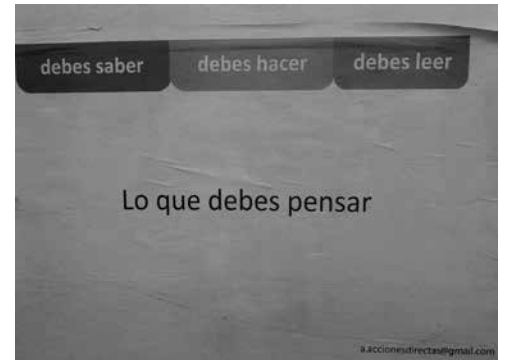


Figura 8. Cartel urbano de lectura y reflexión
Foto: Giovanni Castellanos G.

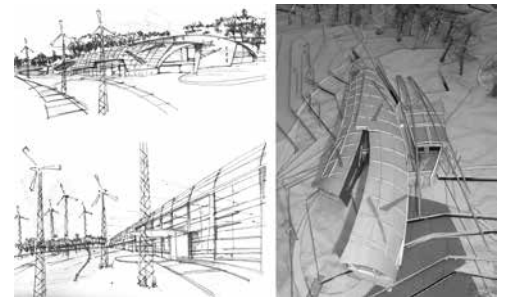


Figura 9. "Terrígeno" Centro de Investigación y Desarrollo Agrícola. Proyecto de Grado elaborado por Giovanni Castellanos G. (2002)
Foto: Giovanni Castellanos G.

teóricas abstractas, a no perder el contacto con las cualidades de concreción de la arquitectura.

Para Peter Zumthor, “Producir imágenes interiores es un proceso natural que todos nosotros conocemos. Forma parte del pensamiento. Un pensamiento asociativo, salvaje, libre, ordenado y sistemático en imágenes, imágenes arquitectónicas, espaciales, en color y sensoriales; he aquí mi definición preferida del proyectar. Me gustaría transmitir a los estudiantes que el método adecuado para proyectar es ese pensar en imágenes” (2009, p. 57).

Ser capaz de analizar y de familiarizarse con las actividades humanas más dispares es una de las labores del arquitecto, que siempre ha de estar en actitud de aprender de quienes habitaran sus edificios, estos son algunos de los principios del proyecto. Más que una suma de conocimientos, la formación del arquitecto es la adquisición de unas capacidades y el desarrollo de unas aptitudes. Aprender a ser arquitecto es aprender a ver, a pensar a construir y a aprender.



Figura 10. El arquitecto y la [A]rquitectura
Foto: Giovanni Castellanos G.

Acción proyectual. Actitud analítica e investigativa

Hay un paralelismo sustancial entre el proceso de análisis de la arquitectura y el proceso del proyecto pues estos dos procesos se encuentran y se identifican en su común finalidad cognoscitiva; esa identificación se manifiesta tanto en el proceso del hacer como en el de evidenciar la estructura lógica de la arquitectura.

La identificación de la naturaleza del conocimiento —común por otra parte al análisis y al proyecto— proporciona el marco adecuado para entender el sentido que tiene el componente autobiográfico y que se adquiere en la arquitectura, de modo que la investigación de la construcción racional de la arquitectura se hace paralela a una investigación de la propia experiencia personal.

Aldo Rossi toma como punto de partida la superación de los modos estrictamente racionales de pensar y de crear para comprender las obras de las grandes personalidades, es decir, las personalidades a las que hay que estudiar y conocer pero que son indicativas de la cultura de una época, ya que, por su propio modo de ser, constituyen siempre una excepción (figuras 10 y 11).

En su libro *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, Michel Foucault se ocupa de los distintos saberes. La noción de saber se describe en estos términos:



Figura 11. El arquitecto y su obra
Foto: Giovanni Castellanos G.

Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentre especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico [...] un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso (Foucault, 2007, p. 305).

La arqueología, por consiguiente, no se ocupa de estudios de conciencia y percepción, sino que plantea objetos de discurso fuera de cualquier sujeción antropológica. No es la práctica del proyecto la que sustenta la teoría, sino la teoría la que sostiene y fundamenta el proyecto. La misma teoría del proyecto forma parte de la arquitectura, pues se puede identificar y definir un *enunciado*. Circunstancialmente, falta una referencia esencial de esta mirada: el enunciado. Las definiciones que da el propio Michel Foucault son bastante diversas. En su libro *Foucault*, Gilles Deleuze dice que, en el fondo, la arqueología trabaja con discursividades, pero estas están hechas de enunciados. Los enunciados no son ni una proposición ni una frase, aunque pueden constar de frases y proposiciones. Deleuze (1987, p. 108) define así el enunciado Foucault: “El enunciado no se define en modo alguno por lo que designa o significa [...] *el enunciado es la curva que une puntos singulares*, es decir, que efectúa o actualiza relaciones de fuerza”.

Rossi se refiere por primera vez al hecho arquitectónico y emplea el término *construcción* (figuras 12 y 13), el cual pasó a buena parte de la literatura posterior sobre arquitectura. Las implicaciones de este uso no son estrictamente terminológicas, sino que denotan un modo de concebir la arquitectura que es ajeno a otro de los grandes términos empleados en el ámbito de la cultura artística para referirse a esta disciplina: la *idea*. “Pensar es plegar, es doblar el afuera en un adentro coextensivo a él” (Rossi, 1984, p. 154).

El enunciado exige que, al formular la teoría de la arquitectura, se tome en cuenta, como un elemento fundamental, su proyección, es decir, el hecho —de algún modo constitutivo para la disciplina y para la misma realidad arquitectónica— en el que la arquitectura es una creación humana y concretamente, una creación colectiva.

La base de la filosofía de Aldo Rossi es completamente diferente: se trata de una filosofía de los hechos. Un hecho consustancial a la distribución histórica del quehacer y el saber artístico que se llama *personalidad*. De esta manera, el estudio de las personalidades coincide con el estudio de la historia y

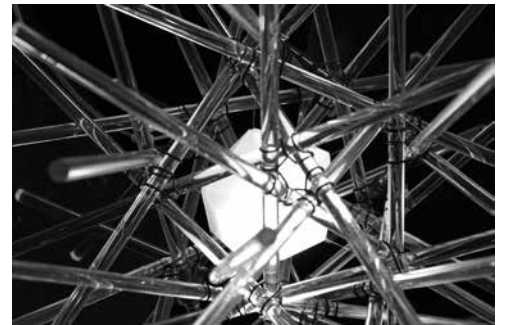


Figura 12. La tectónica. La poética de la construcción en la arquitectura
Fuente: Giovanni Castellanos G.



Figura 13. La técnica articula la teoría
Fuente: Giovanni Castellanos G.



Figura 14. Imágenes fragmentarias del proceso de conceptualización. Estructuración del discurso y del pensamiento analógico como estrategia proyectual. Propuesta por Brian Zuleta. Taller de Diseño III. La vivienda (2011)

Fuente: Giovanni Castellanos G.

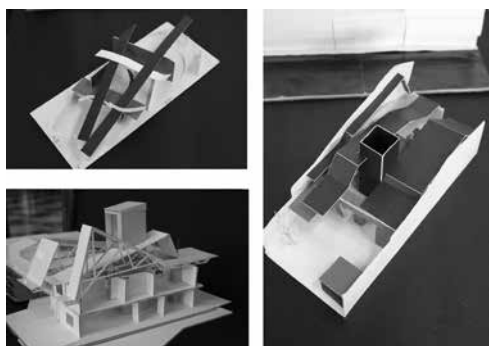


Figura 15. Múltiples relaciones analógicas en el proceso de diseño. Propuesta por Sergio Alejandro Suárez. Taller de Diseño III. La vivienda (2011)

Fuente: elaboración del autor

de la razón. Rossi se ocupa con insistencia de cómo se realiza esta operación con el objetivo de fijar y definir teóricamente los modos en que se manifiesta.

El propio Rossi descubre en sus modos de pensar y de crear la figura de esta existencia ajena a la razón que es la analogía o pensamiento analógico. Este concepto expresa de un modo preciso la riqueza de un mundo en el que no haya obstáculos a la posibilidad de establecer relaciones mediatizadas entre las cosas, relaciones renovables hasta el infinito en una cadena limitada.

Para entender qué es la *analogía*, quizás habría que dilucidar primero a qué llamamos *razón*. Para lo que nos interesa en este texto, entenderemos la razón con la capacidad para asociar ideas correctamente y, además, de un modo inmediato. Si razonamos, en la medida en que sabemos asociar, las asociaciones estructurarán nuestro discurso y nuestro lenguaje, y el carácter inmediato de este procedimiento será la garantía de la fluidez de nuestro discurso, de nuestra habla (figura 14).

... He explicado que el pensamiento 'lógico' es el pensamiento expresado en palabras, que se dirige al exterior como un discurso. El pensamiento 'analógico' o fantástico y sensible, imaginado y mudo, no es un discurso, sino una meditación sobre materiales del pasado, un acto volcado hacia dentro. El pensamiento lógico es 'pensar con palabras'. El pensamiento analógico es arcaico, no expresado y prácticamente inexpressable con palabras (Rossi, 1975, p. 8).

Teniendo en cuenta estas características, podemos deducir que no hay otra técnica artística más adecuada que el *collage* para representar esta forma de pensamiento. En su concepción más genuina, el *collage* consiste en poner en relación términos que, en principio, no estaban directamente interrelacionados. Las imágenes que recortamos y pegamos suelen tener procedencias diversas, y solo se establecen relaciones entre ellas a partir de la convivencia en un mismo soporte, forzada por nosotros. Por tanto, se trata de relaciones mediatas, es decir, analógicas (figura 15).

Se busca plantear un análisis que recorra pacientemente el doble camino, que determinado, vincule lo general con lo individual y supere así cualquier abstracción generalizadora. "La investigación de datos generales — escribe Giuseppe Samonà — no es más que el primer paso para la proyección [...]; la parte más viva, más delicada y más difícil consiste en presentar estos datos generales dentro de los elementos del

proyecto, cuando estos han sido individuados con meticoloso y atentísimo examen; y consiste en fin, en la operación más difícil que es el análisis de todos estos elementos individualizados, contemplados a la luz del conjunto de valores humanos, que solo un sentido crítico controladísimo puede descubrir, y que una vez fijados vivificarán los elementos concretos del tema, transformándolos en una realidad sensible capaz de hacer determinar aquella síntesis que conduce a la proyección definitiva” (Samonà, 1947).

“Ahora intentamos ser claramente experimentales, declaramos abiertamente que queremos inventar algo nuevo” (Koolhaas, 2002, p. 54). De este modo, la acción proyectual se convierte en cauce en el que modelos culturales, realidad y verificación entran en un diálogo simultáneamente analítico y sintético (figura 16).

Epílogo

Al incluir estas actitudes en una nueva macroestructura que incluso puede contradecir nuestra concepción actual de la arquitectura, nos veremos obligados a concebir una nueva condición para situarla y así poder establecer su manera de proceder. Esta reestructuraría lo que hemos de hacer, porque sin duda tendremos que adoptar un comportamiento distinto (figuras 17 y 18). Ya que la arquitectura no puede ser más la víctima del olvido y del consumo, no va a ser protagonista pasivo, sino que será el estímulo, la comunicación de operaciones posibles, capaces de adecuarla continuamente a unas situaciones variables; operaciones que habrán de ser actos de decisión responsable, de valoración de sus elementos constitutivos, de las configuraciones que pueden asumir, y por ello, de las bases y de las variaciones sobre su forma de enseñar el saber que las han de justificar.

Esta transformación y transmisión del conocimiento por medio del análisis, la investigación y su directa relación con la analogía, llevan implícitas por su propia definición, la idea de conversión, basada en la diferencia. Por tanto, una enseñanza basada en la analogía asegura no solo el aprendizaje sino al tiempo la evolución de ese conocimiento, la versatilidad y desenvolvimiento del pensar en la arquitectura.

El arquitecto cuenta con un nuevo instrumento para reflejar, comprobar y criticar un proceso de pensamiento único que se llama *proyecto de arquitectura*, en el que este nuevo acceso

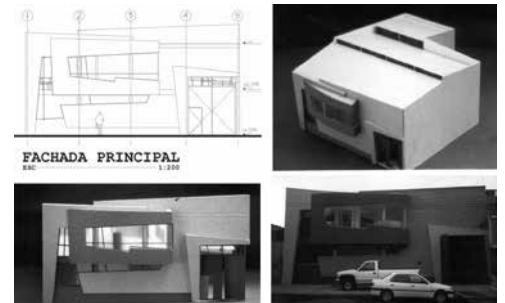


Figura 16. Bodega Taller. Arquitecto Giovanni Castellanos (2003)

Fuente: elaboración del autor



Figura 17. Reconstrucción de la arquitectura como disciplina y de la experiencia arquitectónica acumulada

Fuente: Giovanni Castellanos G.



Figura 18. La trascendencia de la cultura arquitectónica en la obra del Arq. Rogelio Salmons

Fuente: Giovanni Castellanos G.

permitirá un mayor contacto del arquitecto con el acervo cultural y un mejor conocimiento de la actualidad, que opera como catalizador en los procesos de innovación. Todo ello va a suponer una mayor velocidad de propagación de las ideas, nuevos productos, posturas y métodos innovadores. A pesar de que el efecto que esta globalización de la cultura arquitectónica tenga sobre la profesión sea todavía incierto.

Referencias

- Boullée, E. (1985). *Arquitectura: ensayo sobre el arte*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Cacciari, M. (1982). Nihilismo e progetto. *Casabella: rivista internazionale di architettura*, 483, 50-51.
- Canella, G.; Gregotti, V.; Rossi, A. y Coppa, M. (1971). *Teoría de la proyectación arquitectónica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata; La Coruña: Fundación Paideia.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Eco, U. (1999). *La estructura ausente: introducción a la semiótica*. Barcelona: Editorial Lumen. Disponible en: http://www.upv.es/laboluz/leer/books/eco_estructura_ausente.pdf
- Foucault, M. (2007). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI Editores.
- Gaudí, A. (2002). *Manuscritos, artículos, conversaciones y dibujos*. Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de la región de Murcia, Consejería de Educación y Cultura de la región de Murcia, La Caixa.
- Gregotti, V. (1972). *Los materiales de la proyectación*. Barcelona: Gustavo Gili.

- Koolhaas, R. (2002). *Conversaciones con estudiantes*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Le Corbusier [Charles Édouard Jeanneret-Gris] (2003). *Mensaje a los estudiantes de arquitectura*. Buenos Aires: Infinito.
- Madrazo, L. (2006). *Forma: pensamiento interacciones entre pensamiento filosófico y arquitectónico*. Barcelona: Editorial Ingeniería.
- Rossi, A. (1972). *Arquitectura para los museos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rossi, A. (1975). La arquitectura análoga. 2C, *Construcción de la ciudad*, 2, 8-11. Disponible en: <http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/4992/1/Article03.pdf>
- Rossi, A. (1984). *Autobiografía científica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Samonà, A. (1971). Los problemas de la proyectación para la ciudad. Las escalas de la proyección y la unidad de método. En Giuseppe Samonà *et al.* *Teoría de la proyectación arquitectónica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Samonà, G. (1947). Lo studio dell'Architettura. *Metron, rivista internazionale di architettura*, 8 (15).
- Zumthor, P. (2009). Enseñar la arquitectura, aprender arquitectura. En *Pensar la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.