

Un proyecto arquitectónico es un ensayo¹

Alberto Sato, arq. MSc. Dr.

Profesor Emérito Universidad Diego Portales

La celebración de proyectos originales, inesperados y sorprendentes se ha instalado en nuestras disciplinas desde la modernidad: la ansiedad por la originalidad, por dar nacimiento a algo, especialmente contra todo vestigio del pasado, es una motivación que aún persiste. En efecto, nuestras disciplinas han centrado sus expectativas en la creación más que en la adecuada producción de cosas desde el punto de vista funcional, estructural, económico y ambiental, entre otros. Difícil y angustiante tarea la impuesta por una actividad que se ocupa permanentemente de producir siempre novedades, porque la originalidad es un mito asociado con la creación.

En sus siglos de existencia —desde las prácticas de Imhotep— la arquitectura se desarrolló ajustada más a sus exigencias programáticas que a su creatividad. Curiosamente, Le Corbusier denominó *L'Atelier de la Recherche Patiente* a su taller —que habitó desde 1934 hasta su muerte— donde desordenadamente coexistían trabajos de pintura, *objects trouvés*, dibujos, maquetas y todo el instrumental y materiales para su confección.² En ese ambiente escribe:

Una planta ha dispuesto en orden los órganos, creando así un organismo, o bien, organismos. Los órganos deben ser calificados; son diferentes los unos de los otros en modo específico. ¿Cuáles son estos órganos? ¿Un pulmón, un corazón, un estómago? La misma cuestión en arquitectura (...) ¡BIOLOGÍA! Es la gran palabra que hoy ha entrado en el mundo arquitectónico y urbanístico moderno. (p. 22)³

Este interés —podría arriesgarse de poético— por la biología, es parte de su *recherche*.

Howard Gardner al referirse al pensamiento divergente como rasgo de la creatividad, decía que las personas

¹ Texto presentado en la conferencia “La teoría del proyecto: conversación entre Alberto Sato y Francisco Liernur”, llevada a cabo el 12 de marzo de 2025 en la Biblioteca Nicanor Parra de la Universidad Diego Portales, Chile.

² Ver: Sbriglio, J. (1996). *Immuable 24 N.C. et Appartement Le Corbusier*. Fondation Le Corbusier/Birkhäuser. También, el mismo Le Corbusier es autor del libro *L'Atelier de la Recherche Patiente*, de 1960.

³ Cit. En: Bodei, S. (2009). “Le Corbusier Biólogo”. *Dearq.* (4), p. 36.

creativas tienden a hacer asociaciones diferentes, alguna de las cuales, al menos, son posiblemente únicas. Esa desarticulación de lo inesperado invita a un análisis de los antecedentes que precedieron al hecho. Precisamente, el célebre ejemplo de la manzana de Newton sirve para indicar que la anécdota está respaldada por un tiempo dedicado intensamente a la matemática y la física. Su biógrafo William Stukeley menciona la anécdota de la manzana cuando el científico vivía su *annus mirabilis* entre 1664 y 1667. Entonces formuló su teorema del binomio, el método de cálculo infinitesimal y dispersión de la luz y colores, antes de formular su teoría de la gravedad lunar; o sea, bien podría haber sido una manzana o una pera, y daba lo mismo, porque Newton ya estaba involucrado en el estudio de la mecánica celeste.

El proyecto

Proyectar es trazar un plan para la ejecución de una cosa, y el proyecto, como obra ejecutada, es el conjunto de dibujos, planos, maquetas, textos, etc., que tienen valor propio, porque la cosa efectivamente ejecutada, según Antonio Gramsci, es “extrinsecación social del arte”; es apropiación social de la obra sujeta a un complejo proceso económico y técnico-productivo. Es decir, el producto, la obra del arquitecto es el proyecto —se le paga por ello—, porque su construcción queda en manos de otros actores. Además de su valor instrumental y de representación, el proyecto se mantiene en el núcleo de una disciplina que se ha propuesto configurar el habitar humano. El teórico y diseñador Otto Aicher señalaba que el proyecto excedía a la teoría y la praxis al presentar no solo una nueva realidad, sino su propia evolución como autodespliegue.

Frente a la “deflagración de las grandes ilusiones” contemporáneas mencionadas por Tafuri y basado en la racionalidad del “Proyecto social” emerge la figura mítica de Epimeteo:

Que mejor puede llevar a cabo en campo abierto la exploración, que ha sido impuesta por la falta de fundaciones apodícticas y certezas absolutas. Considerado como ‘necio’ y ‘tonto’, en comparación al hermano ‘previsor’, Prometeo (...) renunciando a la pretensión de anticipar y predeterminar el curso futuro de los acontecimientos y mostrando fríamente la original e indescartable indigencia humana. (Curi, 1994, p. 134)

Así, de manos de Epimeteo, arribamos nuevamente a la noción de creación.

De esto último dan cuenta los investigadores Ausubel y Novak en su texto *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*, quienes afirmaban que la creatividad era la expresión suprema de la resolución de problemas, que involucraba transformaciones originales de las ideas y la generación de nuevos principios integradores y explicativos. A la vez, agregaban que existía una confusión semántica del término “creatividad” y que no se distingue como rasgo que incluye una amplia y continua gama de diferencias individuales, de la “persona creativa” como individuo singular que posee un grado raro y único de este rasgo.

Concluyen los autores que “la persona creativa es, por definición, mucho más rara que la inteligente.”⁴

El proyecto para todos

Las disciplinas creativas deberían atender cuidadosamente la consigna de “inclusividad en la enseñanza” ocupándose de la creatividad, de cómo orientarla y desarrollarla, más que atender maravillados a las personas creativas (Ausubel y Novak, 1997). En una educación abierta sólo es posible abordar lo que se puede aprender. Cuando se reconoce que todos tienen derecho a estudiar las carreras que albergan los centros de enseñanza superior, y además se reconoce que se puede enseñar lo que se puede aprender, se debería abandonar el interés por las personas creativas y dedicarse con mayor preocupación al resto, para que desarrollen esta capacidad, es decir, enseñar creatividad.

Todo lo expuesto explica campos de pertinencia en la enseñanza del proyecto, sus dificultades y complejidades, pero no se abordó —quizás deliberadamente— el tema de la innovación y la creatividad en su punto crítico, es decir, en el momento que este comparece, en el momento en que todo el saber se sintetiza en una propuesta inesperada, sorprendente y, en cierto modo, original. En efecto, esto sucede en el interior de la mente, pero no es posible describir ni menos detallar ese momento de síntesis, de su origen o motivación. La paradoja es que, para construir su historia, la institución arquitectónica moderna sigue buscando precisamente sus hechos relevantes o más creativos, sobre los cuales se ha merodeado en la enseñanza, pero esa síntesis continúa en silencio, inefable. El arquitecto, además, intenta resolver problemas y buena parte de ellos, por esta razón, consideran a su profesión un oficio y que en pocas ocasiones se debate en la incertidumbre de la creatividad. Sin embargo, se podría afirmar que diseñar es mucho más que la mera resolución de problemas. La veracidad de esta observación depende claramente de nuestra comprensión de la palabra “problema”. Parafraseando la venerable definición del señor Thorndike, citado por Peter Rowe, puede decirse que “un problema existe si un organismo necesita algo, pero las acciones necesarias para obtenerlo no son obvias”.⁵

En general la universidad asume que el conocimiento es el resultado de la investigación y de la actividad de los investigadores, adhiriendo sin duda a los modelos de la ciencia. Pero en el campo de la arquitectura, la experimentalidad proyectual, por su naturaleza caótica, se constituye en productora de conocimientos a partir de su propia historia, debido a que en la disciplina (recordando a Alberti) lo anteriormente construido o dibujado es materia para el proyecto. Por tal razón, la producción de conocimiento no es exclusiva de los investigadores, salvo aquellos que se dedican a la investigación histórica, sino

4 Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. Trillas.

5 Rowe, Peter. (1987). *Design Thinking*. MIT Press.

que en esta actividad participan también los proyectistas. De este modo, se sale al encuentro de nuevos paradigmas pedagógicos, de una epistemología que señala que la experimentalidad proyectual basada en problemas y preguntas constituye un modo de conocimiento y un campo de innovación. Así, inadvertidamente, los estudiantes con sus proyectos son productores de conocimiento.

El caso es que esos conocimientos a los cuales hace referencia el acto creativo o intuitivo son caóticos y no siguen un orden lineal; los conocimientos que albergan el acto creativo no son necesariamente de carácter específico profesional y los detonantes pueden estar agazapados tras una experiencia amorosa, la lectura de una novela, de un periódico, una visita a un museo, un concierto, etc. Además, impulsado por el *élan vital* bergsoniano. Bergson mencionaba: “Hay cosas que solo la inteligencia es capaz de buscar, pero que, por sí misma, no hallará jamás. Solo el instinto hallaría esas cosas; pero jamás las buscará.”⁶ Pablo Picasso fue sintético al declarar: “Yo no busco, encuentro.”

No obstante, la utilización abusiva de la imprevisibilidad y el pensamiento divergente corre el riesgo, como decía Ilya Prigogine, de justificar la ignorancia con el argumento de la complejidad. En el momento creativo, la ruptura, es instantánea y en buena medida indescifrable; “inefable”, como dijo Le Corbusier, pero es necesario aclarar que se trata sólo del momento de inflexión de una acumulación compleja de conocimientos y experiencias.

En cuanto al problema disciplinar que nos ocupa, la ciencia moderna secuestró el método medieval de la experimentalidad, que no tenía otro rumbo que dar cuenta de la existencia de Dios. A partir de Galileo adquirió carácter de verificación de hipótesis menos trascendentes vinculadas con el mundo físico y se constituyó en método científico. No por esta razón Galileo fue forzado a abjurar ante el tribunal inquisidor, pero se podría convenir que era razón suficiente. No obstante, si interrogamos acerca de su esencia, la experimentalidad es una forma de conocimiento sin que la preceda una teoría: esto le ocurrió a Blaise Pascal. Solo atendiendo al procedimiento falaz del *argumentum ad verecundiam* empleado en esta exposición, se concluye entonces con Le Corbusier y su “espacio inefable”, que guarda particular coincidencia con el aforismo 5.61 de Wittgenstein: “Lo que no podemos pensar no podemos pensarlo. Tampoco, pues, podemos decir lo que no podemos pensar”. A la vez, en el aforismo 5.62 aclara: “Esta observación da la clave para decidir acerca de la cuestión de cuanto haya de verdad en el solipsismo. En realidad, lo que el solipsismo significa es totalmente correcto; sólo que no puede decirse, sino mostrarse”.⁷

Le Corbusier hablaba de algo que exponía por medio del proyecto señalando un modo de hacerse, es decir, produce un conocimiento por medio de la experimentación

6 Bergson, Henri. (2012). *La evolución creadora*. Cactus.

7 Wittgenstein, Ludwig. (1975). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Alianza.

proyectual puesta de manifiesto en su *recherche patiente*, desde la *Maison Dom-ino* hasta la *unité*. Creemos que el maestro ha resuelto, entre otras cosas, el problema de la tecnología y el problema de la imposibilidad de hablar la dimensión poética o creativa de la arquitectura. Así, no sólo arribamos al proyecto como un acto creativo, sino que al procedimiento al cual arribamos es abductivo, según lo formuló Charles Sanders Pierce.⁸ Finalmente, o bien, recién iniciando la reflexión, una de las últimas palabras de Beatriz Sarlo refiriéndose a su libro “Las dos torres” y su análisis del ensayo como modo de conocimiento, adelantó: “Claro, un proyecto arquitectónico, es un ensayo”.

8 Pierce, Charles. (2007). *La fijación de la creencia*. KRK ediciones.